



HAL
open science

La pertinence de la pratique tutorale en classe de moyenne section

Laura Fouquet

► **To cite this version:**

Laura Fouquet. La pertinence de la pratique tutorale en classe de moyenne section. Education. 2016.
dumas-01388833

HAL Id: dumas-01388833

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388833>

Submitted on 27 Oct 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.

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

Mention enseignement du premier degré

La pertinence de la pratique tutorale en classe de moyenne section

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Laura FOUQUET
le 18 mai 2016**

en présence de la commission de soutenance composée de :

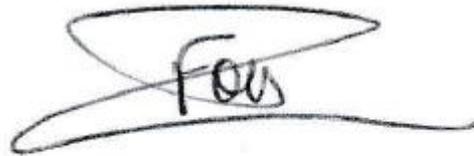
Mr Olivier Blond-Rzewuski, directeur de mémoire

Mme Florence Lacroix, membre de la commission

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée FOUQUET Laura, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized loop that encircles the name 'FOUQUET' written in a simple, blocky font.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Blond-Rzewuski, professeur à l'Ecole Supérieure du Professorat des Ecoles d'Angers. En tant que directeur de mémoire, il m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer. Je le remercie pour le temps qu'il m'a consacré.

Je remercie également les élèves de moyenne section de l'école maternelle Edmond Girard du Lion d'Angers qui ont participé à la réalisation des expérimentations de ce mémoire.

Merci à Madame Nicou pour ses conseils pour l'écriture de l'abstract.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille : mes parents, ma sœur et tous mes proches et amis, qui m'ont accompagnée, aidée, soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Introduction	6
Partie A : partie théorique	8
I. Le travail coopératif	8
1) Les différentes formes de travail coopératif.....	8
2) Les fondements théoriques du travail coopératif	9
3) Tutorat et monitorat, quelles différences ?.....	10
4) La diversité du tutorat à l'école	10
II. L'évolution de la pratique tutorale et sa place dans les programmes.....	11
1) Les origines du tutorat et son développement.....	11
2) Les instructions officielles et le tutorat	12
III. L'intérêt de la pratique tutorale en classe et ses effets	13
1) Enjeu et fonctions tutorales	13
3) Intérêt du tutorat	14
2) L'effet-tutoré	14
3) L'effet-tuteur	15
4) Les effets seconds.....	16
IV. Le tutorat, une méthode complexe, nécessitant de nombreuses conditions de réussite	16
V. Les limites de la pratique tutorale	17
VI. L'école maternelle et le tutorat : spécificités et évolution dans les programmes.....	19
1) Les spécificités de l'école maternelle	19
2) Les interactions et le tutorat : quelle place dans les programmes de l'école maternelle dans les quarante dernières années ?	20
VII. Quelles sont les compétences en jeu dans la pratique tutorale ?.....	22
VIII. Les stades de développement d'un enfant et le tutorat	23
Problématisation	25
Hypothèses de départ	26
Partie B : expérimentations	29
I. Expérimentation 1	29
1) Le protocole expérimental.....	29
2) Quelques éléments de didactique des mathématiques en maternelle	32
3) Le mode de recueil de données	33

4)	Les résultats.....	35
a.	Les résultats au pré-test	35
b.	Les observations de la pratique tutorale	36
c.	Les résultats au questionnaire.....	37
d.	Les résultats au post-test.....	39
e.	Les résultats du test différé.....	40
5)	Analyse des résultats et conclusion à l'issue de la première expérimentation.....	41
II.	Expérimentation 2	43
1)	Le test	44
2)	Les résultats.....	44
a.	Les résultats au pré-test	44
b.	Les observations de la pratique tutorale	45
c.	Les résultats au questionnaire.....	47
d.	Les résultats au post-test.....	49
3)	Analyse des résultats et conclusion à l'issue de la deuxième expérimentation	50
	Conclusion	52
	Bibliographie.....	54
	Annexes.....	57

Introduction

L'école maternelle est un lieu privilégié du développement de l'enfant. Second lieu de vie après l'univers familial, l'école des jeunes enfants vise la construction de l'identité de l'élève, adulte et citoyen en devenir. Sa mission principale, selon les récentes instructions officielles des programmes de l'école maternelle du 26 mars 2015, est « *de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité* ». Tout en se construisant comme personne au sein d'un groupe classe, de deux à six ans, les élèves apprennent à agir, à s'exprimer, à comprendre et à explorer le monde qui les entoure. Ils sont amenés à construire les premiers outils qui leur permettront de bâtir leur scolarité et leur vie future. Pour ce faire, les apprentissages de ce cycle unique se structurent autour d'un enjeu global « *Apprendre ensemble et vivre ensemble* ». L'institution encourage donc la mise en œuvre de travaux de groupes favorisant le langage, placé au cœur des apprentissages en maternelle, pour apprendre.

Mais, qu'est-ce qu' « apprendre » ? Et comment apprend-on ?

Les chercheurs du centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement de l'OCDE¹ se sont penchés sur cette question en 2010. Ils ont établi deux piliers de l'apprentissage, les émotions et la motivation, ainsi que sept principes. De ce fait, selon l'OCDE, pour que les élèves apprennent ils doivent être les acteurs centraux de l'environnement d'apprentissages (1), c'est-à-dire qu'il est nécessaire qu'ils construisent leurs apprentissages par « *leur implication et leur exploration active* ». De plus, les chercheurs soulignent que les émotions font partie intégrante de l'apprentissage et que ce dernier résulte de « *l'interaction dynamique des émotions, de la motivation et de la cognition* » (2). Ils précisent que l'estime de soi est une clé pour la compétence d'adaptation. Le troisième principe mis en exergue est la reconnaissance des différences individuelles (3). Les professeurs des écoles se doivent de prendre en compte les particularités individuelles afin de s'adapter à chacun, pour tirer tous les élèves vers le haut (4). Les chercheurs spécifient, qu'il faut être exigeant avec les apprenants afin qu'ils dépassent leur niveau. Ils ajoutent que « *les élèves performants dans un domaine peuvent aider ceux qui le sont moins* ». De même, ces chercheurs prônent la clarté des attentes envers les élèves et accordent une réelle importance à l'évaluation formative qui permet un feedback intéressant pour les élèves (5). La construction des « *connexions*

¹ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

horizontales » est le sixième des principes évoqués. En d'autres termes, les élèves doivent construire des structures complexes de connaissances en effectuant une organisation hiérarchisée des connaissances élémentaires qu'ils possèdent (6). De ce fait, leurs apprentissages sont transférables à d'autres situations, ce qui leur permet d'établir des connexions entre l'environnement d'apprentissage formel et la société au sens large. Enfin, les chercheurs rappellent, en se basant sur des études de neurosciences, que « *nous apprenons au travers des interactions sociales* » (7). Ils encouragent donc un apprentissage coopératif bien organisé et structuré qui a un impact positif comportemental et affectif. Ils précisent, tout de même, que l'autonomie et la recherche personnelle sont importantes.

En se basant sur ces principes, certaines pratiques pédagogiques semblent être particulièrement propices à l'apprentissage des élèves, notamment le tutorat. Cette pratique pédagogique très utilisée du cycle 2 jusqu'aux bancs des universités semble être une voie royale pour « apprendre ». A la fois au service du vivre ensemble et des apprentissages, comme le précise le septième principe, cette pratique est très peu usitée en maternelle. Ce qui nous amène aux questions suivantes : La pratique du tutorat est-elle adaptable au cycle 1 ? Est-elle pertinente avec de si jeunes élèves ? N'est-elle pas conditionnée par le vivre ensemble qui est un des objectifs de l'école préélémentaire ?

Dans le cadre de cette recherche, j'envisage donc d'étudier la pertinence de cette pratique pédagogique de coopération au regard de l'acquisition de compétences par les élèves de maternelle. De manière plus précise, je vais m'intéresser aux effets de la mise en place de la pratique tutorale sur les apprentissages des élèves de moyenne section. Dans une première partie théorique, j'aborderai la définition, l'évolution, l'intérêt, la complexité mais aussi les limites de la pratique tutorale en classe. Je présenterai, de même, les particularités de l'école maternelle en lien avec cette thématique. Ensuite, j'exposerai les compétences mises en jeu par les élèves au cours de cette pratique pédagogique. Enfin, cette première partie théorique s'achèvera par un regard croisé sur le tutorat en maternelle et les théories du développement de l'enfant. Dans une seconde partie, je vous présenterai les deux expérimentations que j'ai menées au sein de ma classe et analyserai leurs résultats. Enfin, je conclurai au regard de deux parties présentées précédemment.

Partie A : partie théorique

I. Le travail coopératif

Selon Sylvain Connac², la coopération désigne « *l'ensemble des situations d'échange où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative* ». Elle regroupe, selon lui, toutes les situations où les enfants et les adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous leurs richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives. La métacognition se définit comme « *la connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs* »³. Grâce aux travaux coopératifs, les élèves sont amenés à réfléchir sur la manière dont ils mettent en œuvre leurs compétences pour résoudre une tâche précise afin d'aider leurs camarades en communiquant avec eux.

1) Les différentes formes de travail coopératif

En se basant sur cette définition du travail coopératif, trois situations différentes de coopération sont décrites par Sylvain Connac, à savoir l'aide, l'entraide et le tutorat.

L'aide est une situation durant laquelle un enfant reconnu comme « expert » apporte ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin. L'entraide est une situation qui, elle, voit se réunir deux ou plusieurs enfants dans le but de tenter de résoudre un problème commun ou une difficulté commune. Enfin, le tutorat se définit comme une situation coopérative au cours de laquelle un enfant accepte pour un temps donné et un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat. Il s'agit d'une organisation institutionnalisée où un enfant, appelé tuteur, reçoit l'aide proposée d'un enfant tuteur. Le tutorat est basé sur le processus de conflit sociocognitif. Ce conflit, résultant de la confrontation des points de vue des élèves autour d'un problème donné, est une condition primordiale au développement cognitif lors d'interactions entre pairs.

² Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.

³ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

2) Les fondements théoriques du travail coopératif

Le travail coopératif, et notamment le tutorat, puise ses origines des théories de médiation appartenant au courant sociocognitif défendues par Vygotsky, Bruner et Vergnaud. Ces théories mettent en avant le rôle des interactions sociales dans la création du cognitif, c'est-à-dire dans l'acquisition de compétences. Elles placent au cœur des apprentissages le langage et le dialogue, et montrent l'importance de la communication dans la construction des concepts fondamentaux principalement chez les enfants. Bruner, qui a prolongé les travaux de Vygotsky, lie les interactions de tutelle à sa notion d'étayage. Il dégage six fonctions principales de l'étayage⁴, qui s'apparentent à des manières de mise en œuvre :

- **L' enrôlement** : l'élève tuteur capte l'attention de l'élève tutoré. Il dégage son intérêt pour les exigences de la tâche.
- **La réduction du degré de liberté** : le tuteur simplifie la tâche en réduisant le nombre d'étapes ou d'actes nécessaires pour atteindre la solution attendue.
- **Le maintien de l'orientation** : le tuteur a pour rôle de protéger le tutoré contre les distractions et de maintenir sa motivation afin que celui-ci continue de progresser vers l'atteinte de l'objectif.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche** : le tuteur établit des liens entre ce qui a été fait par le tutoré et ce qui est attendu. Il indique les actions pertinentes à réaliser.
- **Le contrôle de la frustration** : la présence du tuteur auprès du tutoré doit rendre la réalisation de la tâche moins éprouvante et plus plaisante que lorsqu' il était absent (relances, encouragements, gestes rassurants...).
- **La démonstration ou la présentation de « modèles »** : le tuteur présente sous forme « stylisée » des modèles de résolution au tutoré, en prenant en compte ses possibilités, et notamment sa Zone Proximale de Développement (ZPD).

⁴ Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

3) Tutorat et monitorat, quelles différences ?

Le tutorat et le monitorat sont des termes souvent apparentés. Pourtant chacun de ces systèmes possède des caractéristiques très différentes, que présentent Alain Baudrit dans l'introduction de son ouvrage *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Pour lui, le « système monitoral » de Lancaster⁵ est apparu pour des raisons économiques alors que le tutorat s'est substitué à ce premier système pour des fins pédagogiques. Les moniteurs ont des statuts de « sous-mâtres », ils ont pour mission d'instruire et possèdent une autorité sur les élèves (plus jeunes) qu'ils encadrent. Au contraire, les tuteurs sont chargés d'aider leurs camarades, de les conseiller, de leur apporter un feedback et d'assister le professeur des écoles. Leur rôle est pédagogique, ils n'ont aucune position hiérarchique par rapport aux tutorés. Le tutorat est une pratique plus souple, qui permet un travail plus individualisé et la réciprocité des échanges. A l'inverse des moniteurs choisis parmi les meilleurs élèves, le niveau d'excellence n'est pas critère de choix pour les tuteurs. Ces différences notables influent sur le statut donné à l'élève, sur la place de l'erreur et sur le climat de classe.

4) La diversité du tutorat à l'école

Le tutorat est un terme générique qui regroupe de nombreuses organisations pédagogiques différentes. Afin d'éclaircir ces différentes formes, nous nous baserons sur la classification d'Alain Baudrit⁶. Cet auteur distingue d'abord quatre formes principales de tutorat : le *tutorat inter-niveau*, le *tutorat inter-école*, le *tutorat intra-classe* et le *tutorat informel*. Comme leur nom l'indique, ces formes de tutorat se distinguent essentiellement par l'écart d'âge entre les pairs. Chaque forme possède ses avantages et ses inconvénients. Ensuite, il présente la distinction entre le *tutorat structuré* et le *tutorat spontané*. Le tutorat structuré intègre une dimension de formation des élèves au rôle de tuteur alors que le tutorat spontané laisse libre cours à l'imagination des élèves pour aider leurs pairs. Enfin, il expose différentes formes courantes de tutorat : le *tutorat réciproque ou alterné* (les élèves ne sont pas enfermés dans le rôle de tuteur ou de tutoré, leur rôle change suivant les situations et les domaines), le *tutorat*

⁵ Joseph Lancaster était un pédagogue d'origine anglaise, né en 1778 et mort en 1838.

⁶ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses universitaires de France. (p 7 à 50)

tournant (les élèves appartiennent à des équipes dans lesquelles leur rôle varie). Pour finir, il met l'accent sur la différence entre *le tutorat imposé* et *le tutorat volontaire*.

Cette classification n'est pas exhaustive, d'autres formes s'ajoutent à celles évoquées ici. Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrerons sur le tutorat intra-classe, réciproque, structuré et volontaire.

II. L'évolution de la pratique tutorale et sa place dans les programmes

1) Les origines du tutorat et son développement

L'idée fondamentale du tutorat possède des origines très anciennes, datant de l'Antiquité. En effet, Confucius (V^{ème} siècle av. JC), considéré par des pédagogues comme le père du tutorat, serait le premier à mettre en avant l'apport du travail entre pairs : « *On apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres* ». Socrate et Comenius ont eux aussi contribué au développement de cette méthode pédagogique. Cependant, ce n'est qu'à partir du début du XIX^{ème} siècle que l'enseignement mutuel voit le jour. Adopté principalement dans le but de pallier le manque de fonds publics et la pénurie d'instituteurs, cet enseignement s'est développé en Europe et aux Etats-Unis. Dans les années soixante, le tutorat (appelé « *learning through teaching* ») est inclus dans les politiques d'éducation compensatoire aux Etats-Unis afin de réduire l'échec dans les milieux les plus défavorisés.⁷ L'enjeu était de limiter les problèmes d'intégration liés à l'immigration massive de Portoricains et de Mexicains. L'apprentissage entre pairs était un moyen de limiter la distance sociale et de contourner la barrière de la langue entre les enseignants et les élèves. Les pratiques tutorales se sont ensuite multipliées dans les années quatre-vingt-dix. Ne répondant plus uniquement à des problèmes monétaires et de langage, aujourd'hui, le tutorat s'étend à tous les niveaux d'enseignement de la maternelle aux universités⁸ et s'implante même dans le monde professionnel. Il est considéré comme une méthode d'apprentissage qui permet d'aboutir à la réussite de tous et de chacun, alliant acquisition et socialisation. Le tutorat est notamment un des piliers des pédagogies coopératives. Ces pédagogies englobent, à la fois, la pédagogie Freinet, les pédagogies institutionnelles et la pédagogie de la structure et de la communication⁹.

⁷ Topping, K. (1988) *The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning*, Cambridge, MA, Brookline Books ; cite dans le livre d'Alain Baudrit.

⁸ Voir à ce propos le numéro 43 de *Recherche et Formation* consacré au tutorat méthodologique à l'université

⁹ <http://connac.free.fr/classe/Adultes/structureetcommunication.htm>

2) Les instructions officielles et le tutorat

Le tutorat est apparu dans les instructions officielles en France sous le ministère d'Alain Savary entre 1881 et 1884.¹⁰ L'ancien ministre de l'Éducation nationale le définissait comme une « *relation d'aide pédagogique et éducative à l'élève* ». Actuellement, le tutorat est présent dans les programmes de l'école primaire (bulletin officiel du 19 juin 2008) et dans le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture (décret du 11 juillet 2006)¹¹ sous le terme générique de « coopération ». Dans les programmes de l'école maternelle, un onglet du domaine « *Devenir élève* » est intitulé « *Coopérer et devenir autonome* ». Selon ces instructions, les élèves doivent acquérir « *le goût des activités collectives* » et apprendre « *à coopérer* ». Ils doivent s'intéresser aux autres en collaborant avec eux.

En ce qui concerne l'école élémentaire, la compétence 7 des paliers 1 et 2 du socle commun vise « *l'autonomie et l'initiative* ». Les élèves doivent être capables de « *travailler en groupe* » et de « *s'engager/s'impliquer dans un projet collectif* ». Les instructions officielles visent donc, la construction de la personnalité, l'acquisition de l'autonomie et de l'initiative et l'apprentissage de la vie sociale. Ces objectifs peuvent être acquis grâce au travail de groupe dans lequel est inclus le tutorat. De plus, le **socioconstructivisme**, théorie d'apprentissage largement encouragée au XXI^{ème} siècle, est basé sur cette idée de coopération et de conflit sociocognitif entre pairs. Initiée par Bachelard, Vygotsky, Piaget, Popper ou encore Bruner, cette théorie vise à accompagner les élèves pour construire leurs apprentissages et à leur donner du sens. Malgré ces encouragements, la liberté pédagogique laisse le professeur des écoles libre de pratiquer ou non cette méthode au sein de sa classe.

¹⁰ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/accompagnement/notions/pedagogie-cooperative-tutorat-coaching>

¹¹ <http://eduscol.education.fr>

III. L'intérêt de la pratique tutorale en classe et ses effets

1) Enjeu et fonctions tutorales

D'après Alain Baudrit¹², l'enjeu du tutorat est de « *favoriser une approche collective des difficultés individuelles* ». En ce sens, il s'agit d'un travail individualisé inclus dans une dynamique collective. Philippe Meirieu¹³ est en accord avec Alain Baudrit, il précise qu'il s'agit d'un apprentissage « *dans le groupe et grâce au groupe* » (p 10).

Deux fonctions principales du tutorat sont soulignées par Berzin¹⁴ : l'acquisition (de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes) et la socialisation. Sur le plan pédagogique, Marchive¹⁵ évoque, lui, une triple action du tutorat. La première est « *initiatique* » et consiste à intégrer les plus jeunes élèves ou les nouveaux à la « *culture interne* » de la classe, c'est-à-dire à son fonctionnement trop souvent implicite. La seconde est caractérisée de « *domestique* ». Elle est liée aux travaux scolaires, aux aides ponctuelles apportées, permettant de « *débloquer ou dépanner* » certains élèves. Enfin, la troisième est une action « *didactique* », visant l'échange de savoirs et l'étayage. Said Berrouk et Alain Jaillet¹⁶ vont plus loin et dénombrent sept fonctions tutorales liées au rôle du tuteur : *fonction d'accueil et d'orientation* (se familiariser avec le fonctionnement de la classe), *organisationnelle* (planifier le travail à effectuer et animer les échanges), *pédagogique* (apporter un soutien), *socio-affective et motivationnelle* (créer le sentiment d'appartenance à un groupe et motiver les élèves), *technique* (aider aux choix des outils), *métacognitive* (susciter la réflexion des élèves sur leurs stratégies de travail) et *évaluative* (fournir une rétroaction).

¹² Baudrit, A. (janvier 2003). « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? ». *Carrefour de l'éducation*, n°15, 118-134.

¹³ Meirieu, P. (1989). *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe ? 2*. Lyon : Chronique Sociale (3^{ème} édition).

¹⁴ Berzin, C. (janvier 2001). « Interactions de tutelle, développement et apprentissages ». *Carrefours de l'éducation*, n°11, 120-147.

¹⁵ Marchive, A. (1997). « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». *Psychologie & Education*, n°30, 29-42

¹⁶ Berrouk, S., Jaillet, A. (2013) Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. Repéré sur : <http://dms.revues.org/206>

3) Intérêt du tutorat

L'intérêt des interactions de tutelle entre pairs est de diminuer l'écart social entre l'aidé et l'aidant. En effet, l'asymétrie des rapports sociaux entre le professeur des écoles et ses élèves est parfois trop importante pour permettre à ces derniers de progresser dans leurs apprentissages. Le recours au tutorat contourne ce problème d'éloignement. Les tuteurs élèves ont plus de chance d'être perçus comme des partenaires sociaux de la part de leurs camarades et semblent donc mieux placés pour favoriser l'expression et la rencontre d'idées. De plus, Baudrit¹⁰, s'appuyant sur les travaux d'Allen et Feldman (1976), démontre que les enfants décryptent mieux les messages non verbaux émis par leurs pairs que les adultes. De même, il insiste sur le fait que « *le tuteur est plus à même de comprendre les problèmes rencontrés par son tuteur, s'il les a lui-même vécus* ». L'objectif est donc d'appréhender au mieux les difficultés et les incompréhensions des élèves afin d'y remédier. Par ailleurs, Baudrit, Ducros et Finkelsztein¹⁷ s'accordent à dire que les pairs sont plus tolérants vis-à-vis des erreurs et qu'ils installent un cadre plus sécurisant pour les tutorés. La réciprocité et la symétrie des apprentissages s'ajoutent aux intérêts précédemment évoqués. Ils sont une des richesses du tutorat. En outre, cette pratique permet de varier les modalités de travail et s'accompagne d'un gain de temps pour le professeur des écoles qui est secondé par les tuteurs. Enfin, sa pratique en classe apporte des effets positifs à la fois pour les élèves tutorés (effet-tutoré) mais aussi pour les tuteurs (effet-tuteur) et les enseignants.

2) L'effet-tutoré

L'effet-tutoré est le premier effet attendu par la démarche tutorale. Il répond au but de cette méthode à savoir, aider au renforcement et à l'acquisition de savoirs pour les élèves les plus faibles dans certains domaines. Christine Berzin¹⁸ a étudié cet effet, notamment d'un point de vue cognitif. Elle révèle dans ses publications que peu d'études s'attardent sur ces apports cognitifs. Malgré cela, elle précise que des études belges ont évalué de manière significative

¹⁷ Finkelsztein, D., Ducros, P. (1989). « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs ». *Revue française de pédagogie*, vol 88 n°1, 15-26

¹⁸ Berzin, C. (janvier 2001). « Interactions de tutelle, développement et apprentissages ». *Carrefours de l'éducation*, n°11, 120-147.

les progrès d'élèves tutorés. Daniel Guichard¹⁹, dans son article « Le tutorat entre élèves au cycle 3 », confirme cet effet-tutoré sur des élèves de CM1. Les tutorés obtiennent de meilleurs résultats en situation de travail sous la conduite d'un tuteur. Par ailleurs, Baudrit²⁰ signale une dévalorisation et une perte d'estime de soi de la part des tutorés lorsque le tutorat n'est pas spontané.

3) L'effet-tuteur

Outre l'effet-tutoré, de nombreuses recherches se sont penchées sur les apports du tutorat pour les élèves endossant le rôle de tuteur. Daniel Guichard²¹ définit l'effet-tuteur comme « *le bénéfice en termes d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui* ». Ces bénéfices peuvent être à la fois cognitifs et affectifs. Au cours de ses recherches, il s'est focalisé sur les bénéfices cognitifs. Selon lui, les tuteurs, pour venir en aide aux tutorés, doivent structurer leur pensée, mobiliser et réorganiser leurs connaissances, ce qui leur permettrait de développer leurs capacités cognitives. Il conclut en 2003 puis en 2009 que les effets sont variables selon les situations et les tuteurs. Lorsque ces derniers n'endossent pas le rôle de tuteur, ils ne progressent pas. De même, dans son étude sur une population de CM2, il observe que l'effet-tuteur est absent en lecture mais se manifeste dans le cadre des mathématiques, notamment au niveau des calculs en multiplication. Ducros et Finkelsztein, eux, ont étudié les bénéfices affectifs. Ils en concluent que les attitudes ainsi que l'estime de soi des tutorés deviennent plus positives. De plus, en épaulant des élèves en difficulté, les tuteurs dédramatisent leurs problèmes et ont un nouveau regard, plus respectueux, sur l'enseignant. D'autres études prouvent que les tuteurs améliorent leurs capacités langagières ainsi que leur motricité grâce à la pratique tutorale. Le fait d'expliquer, de reformuler et d'adopter des stratégies compensatrices liées aux gestes engendre ces améliorations.

¹⁹ Guichard, D. (2005). « Le tutorat entre élèves au cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, 73-85.

²⁰ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses universitaires de France.

²¹ Guichard, D. (janvier 2009). « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire ». *Carrefours de l'éducation*, n°27, 19-35.

4) Les effets seconds

Outre les effets positifs présentés ci-dessus, Ducros et Finkelsztein²² présentent dans leurs recherches des effets inattendus du tutorat qu'ils nomment « effets seconds ». Un de ces effets est le développement de l'autonomie, de l'esprit critique et de la solidarité chez les tuteurs. Ils ont, de même, prouvé que cette méthode pédagogique contribue au développement professionnel mais aussi personnel des adultes. Les professeurs des écoles mettant en place le tutorat dans leur classe sont amenés à se poser davantage de questions sur la pédagogie, sur le système scolaire, sur leur rapport aux autres, ce qui les oblige à analyser leur pratique. Ils reconsidèrent parfois leur manière d'évaluer et leur rapport à la hiérarchie.

IV. Le tutorat, une méthode complexe, nécessitant de nombreuses conditions de réussite

Le tutorat est donc une méthode d'apprentissage qui aboutit à de nombreux effets positifs. Cependant, elle nécessite de multiples conditions pour parvenir à de tels résultats.

Pour Marchive,²³ ces conditions sont au nombre de trois : la dissymétrie entre le tuteur et le tutoré, l'enrôlement et la convergence des buts. Ainsi, pour aboutir aux objectifs attendus, il est indispensable que chaque élève accepte son rôle (Peyrat) et travaille avec ses pairs vers un but commun. La dissymétrie évoquée par Marchive est à mettre en relation avec la notion de « *congruence cognitive* ». Trois sous-conditions doivent être remplies pour obtenir cette congruence : la congruence sociale, l'expertise du tuteur et son expérience. De ce fait, le tuteur doit avoir en amont expérimenté l'activité pour laquelle il vient en aide à son camarade. De même, les compétences sociales des tuteurs et du tutoré doivent coïncider parfaitement. D'après ce même auteur, pour que le tutorat soit efficient, il faut que la *zone d'interaction de tutelle* entre les deux pairs travaillant en coopération existe. En d'autres termes, la zone proximale de développement (ZDP, Vygotsky) du tutoré et la zone proximale d'enseignement du tuteur doivent correspondre. La zone proximale de développement est l'écart entre ce que le tutoré sait réaliser seul et avec l'aide d'un expert. La zone proximale d'enseignement, elle,

²² Finkelsztein, D., Ducros, P. (1989). « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs ». *Revue française de pédagogie*, vol 88 n°1, 15-26

²³ Marchive, A. (1997). « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». *Psychologie & Education*, n°30, 29-42

fait référence à l'écart entre ce que le tuteur est capable d'effectuer seul et ce qu'il est en capacité d'expliquer. Ces deux zones doivent coïncider pour que le tutorat soit efficace.

En outre, Philippe Meirieu²⁴ cite trois préalables que requiert le conflit sociocognitif entre pairs, à savoir « *l'existence d'une centration commune, la présence de compétences minimales permettant l'échange et la prégnance d'un fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange* ». Ainsi, pour qu'un conflit sociocognitif puisse avoir lieu, il est nécessaire que les élèves se concentrent sur une activité et un objectif communs et qu'ils soient en capacité d'échanger. Ces échanges oraux, écrits ou gestuels nécessitent des compétences à la fois sociales et langagières.

De plus, la supervision exercée par le professeur est une condition qui fait l'unanimité auprès des auteurs cités dans ce travail. Christine Berzin, dans son article intitulé « Tutorat entre pairs, théorie implicite d'enseignement », note que l'action de l'enseignant est déterminante. Elle établit même un lien entre les théories implicites d'enseignement des élèves et les modèles d'enseignement-apprentissage dans lesquels ils ont pu évoluer.

Pour Ducros et Finkelsztein²⁵, d'autres pré-requis s'ajoutent à ceux évoqués ci-dessus. Pour eux, la motivation prime. Les tuteurs doivent avoir le désir d'aider et les tutorés d'apprendre grâce à leurs pairs. Les tuteurs doivent être formés, à la fois sur le plan technique (didactique) et sur le plan affectif. Sylvain Connac souligne, lui aussi, l'importance de cette formation. Il propose, notamment, un brevet du tuteur (**Annexe 1**). Pour obtenir ce brevet et donc pouvoir proposer son aide à un camarade, chaque tuteur doit répondre à des questions sur le fonctionnement du tutorat, sur la place du tuteur, son rôle et le comportement à adopter avec un tutoré.

V. Les limites de la pratique tutorale

Malgré les nombreux avantages évoqués auparavant, Alain Baudrit²⁶ souligne les limites et les inconvénients de la pratique tutorale. Tout d'abord, il met en avant un problème de

²⁴ Meirieu, P. (1989). *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe ? 2*. Lyon : Chronique Sociale (3^{ème} édition), p 18.

²⁵ Finkelsztein, D., Ducros, P. (1989). « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs ». *Revue française de pédagogie*, vol 88 n°1, 15-26

²⁶ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses universitaires de France, p 51 à 57.

distance à la fois sociale, sociométrique²⁷ et cognitive entre le tuteur et le tutoré, entraînant une dissymétrie et une hiérarchisation entre les élèves. Il insiste sur le problème récurrent de l'institutionnalisation du tutorat. Pour A. Baudrit, « *Généraliser, imposer, unifier, c'est à coup sûr tuer le tutorat.* ». Selon lui, attribuer systématiquement à certains élèves le rôle de tuteur ou de tutoré engendrerait chez eux une prise de conscience de leur niveau et un changement de comportement néfaste qui irait à l'encontre de l'esprit coopératif. Il encourage donc le tutorat spontané, qui permet une alternance des rôles pour les élèves en fonction de leurs capacités dans chaque domaine d'apprentissage. La dérive des tuteurs est aussi une des limites du tutorat, qu'elle soit fonctionnelle ou socio-institutionnelle. Meirieu définit la dérive fonctionnelle comme une importance trop grande donnée aux relations affectives entre le tuteur et le tutoré et non au travail cognitif en jeu. Cette dérive engendre une inefficacité du tutorat d'un point de vue des compétences propres à l'activité proposée. La dérive socio-institutionnelle, elle, renvoie au fait que le tuteur prend le rôle de l'enseignant et dévalorise le tutoré. Il souligne, aussi, l'effet pervers de dépendance au tuteur et *l'effet de séparation*, qui enlèvent toute autonomie intellectuelle aux élèves. Les élèves tutorés s'habituent à la présence et à l'aide d'un tuteur pour réaliser leurs travaux et se trouvent ensuite en incapacité de réaliser d'autres travaux similaires seuls. Enfin, il met en avant la surcharge cognitive que peuvent éprouver certains tuteurs. En effet, les tuteurs peuvent être dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche finale demandée et donc se trouver en incapacité d'aider leurs pairs. Ils ont parfois des difficultés à identifier les besoins de leurs tutorés et à fournir une aide adaptée notamment dans le cadre de raisonnements logiques ou d'apprentissages algorithmiques. Chez les élèves du plus jeune âge s'ajoute à cette difficulté une surcharge liée à la constitution d'une aide communicationnelle adaptée par la parole ou les gestes (formulation de phrases correctes et précises...). La portée du tutorat est par conséquent limitée à certaines activités.

²⁷ La sociométrie se définit comme l'observation des relations individuelles des membres d'un groupe. (Larousse)

VI. L'école maternelle et le tutorat : spécificités et évolution dans les programmes

1) Les spécificités de l'école maternelle

D'après les récents programmes du 26 mars 2015, l'école maternelle est « *un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous* ». Ce cycle premier, non obligatoire et précédant l'entrée à l'école élémentaire, possède quelques singularités qui sont à souligner pour comprendre son fonctionnement. Tout d'abord, sa principale mission est de donner envie aux élèves d'aller à l'école pour « *apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité* ». Pour ce faire, cette école s'appuie sur trois piliers fondamentaux : l'adaptation aux jeunes enfants (*accueil des parents, accompagnement dans les transitions vécues par l'enfant, prise en compte du développement de chaque enfant, évaluation positive*), l'organisation de modalités spécifiques d'apprentissage et la mise en place d'un espace commun pour apprendre et vivre ensemble. L'accent est mis sur l'apprentissage par le jeu par la résolution de problèmes, par l'action et par la mémorisation. De plus, la structuration des apprentissages fondamentaux se fonde sur la compréhension de la fonction de l'école et la construction de chaque enfant en tant que personne singulière au sein d'un groupe. Les enjeux sont de développer l'estime de soi des élèves, l'entraide et le partage. Enfin, l'une des grandes particularités de l'école maternelle est la prédominance du langage oral. Le langage est le pivot, et est au cœur, de tous les apprentissages de ce premier cycle. L'enjeu est à la fois de le développer, de l'enrichir et de le perfectionner.

Ces spécificités de l'école maternelle nous amènent à trois réflexions vis-à-vis du tutorat :

- Le tutorat semble être une pratique pédagogique permettant de répondre aux attentes des nouveaux programmes de l'école maternelle. En effet, ce travail coopératif est basé sur la communication, ce qui développe les compétences langagières des élèves. Il permet aux tuteurs ou tutorés de se construire en tant que personne singulière au sein d'un groupe, en étant acteurs de leurs apprentissages. Il tend, de même, à favoriser l'entraide et le partage. Enfin, il développe l'estime de soi en responsabilisant les tuteurs et en offrant un cadre sécurisant aux tutorés.
- Un des enjeux de l'école maternelle est de développer, enrichir et perfectionner le langage des élèves. Or, la réussite du tutorat repose sur la capacité des élèves à communiquer pour s'aider et progresser. On peut donc se demander si le tutorat peut

être un moyen de perfectionner ce langage en multipliant les interactions entre les élèves, ou s'il n'est envisageable qu'avec des élèves dont le niveau de langage est suffisamment élevé ? Ce qui n'est généralement pas le cas au cycle 1.

- Le « *vivre ensemble* » et l'apprentissage du métier d'élève sont des enjeux fondamentaux de la maternelle. Le tutorat basé sur la coopération s'intègre dans cette mission du vivre ensemble en favorisant l'entraide. Cependant, est-il conditionné par celui-ci ou est-il un moyen d'atteindre cet objectif de l'école préélémentaire?

2) Les interactions et le tutorat : quelle place dans les programmes de l'école maternelle dans les quarante dernières années ?²⁸

La circulaire du 2 août 1977 est un des premiers grands textes expliquant les finalités, les objectifs ainsi que les méthodes préconisées à l'école maternelle. A partir de cette date, l'école préélémentaire est reconnue comme un lieu d'éducation et d'acquisition qui vise le développement global de l'enfant guidé par une pédagogie de l'action qui se base sur les relations entre les enfants et l'environnement qui les entoure. A cette époque, l'expérience personnelle de l'enfant prime sur les relations qu'il peut entretenir avec les autres. Il faut attendre « *les orientations pour l'école maternelle* » de 1986 pour voir apparaître dans les instructions officielles la notion de relation à autrui, notamment dans le cadre de l'objectif « *socialiser* » qui est le second des trois objectifs de l'école maternelle à cette époque, derrière « *scolariser* » et devant « *apprendre et exercer* ». Ainsi, l'école maternelle permet à l'élève de dépasser le stade égocentrique, défini par Piaget, afin d'apprendre à être sociable et à découvrir la coopération. D'après ces instructions, « *les relations entretenues avec les autres peuvent concourir à la formation des cadres sociaux et civiques* » des personnalités des élèves. Le développement des interactions est donc appréhendé comme un objectif en soi et non un moyen d'apprentissage. En 1995, cet aspect évolue. L'arrêté du 22 février relatif au programme de l'école primaire indique que « *la richesse des relations* » entre élèves et des relations entre le maître et les élèves favorise les apprentissages et la construction du savoir chez l'élève. Le développement des interactions est donc à la fois un des principaux objectifs

²⁸ Berzin, C (2005). « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle ». *Revue de Recherches en Éducation*, n°36, 7-15.

Les textes officiels.

de l'école maternelle traduit sous la phrase suivante : « *apprendre à de jeunes enfants à vivre ensemble* » mais aussi un moyen de construire les premiers savoirs. C'est en 2002 que le terme de « tutorat » apparaît expressément dans les instructions officielles. Les autorités encouragent vivement la mise en place d'activités de coopération et « *l'expérience de formes diverses de relations permettant à l'enfant de construire sa personnalité et de conquérir son autonomie* ». D'après ce bulletin officiel du 14 février 2002, « *le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités* ». Il est l'occasion d'instaurer « *des habitudes d'activités autonomes* ». Il est précisé que cette « *forme d'entraide souple* » doit être favorisée au-delà des temps collectifs, notamment dans la cadre de travaux en petits groupes.

Dans les instructions les plus récentes destinées à l'école maternelle, à savoir du 19 juin 2008 et du 26 mars 2015, ce terme de tutorat a disparu. L'accent est mis sur la notion de liberté pédagogique, définie en 2005 par la loi Fillon. Cette liberté de l'enseignant « *s'exerçant dans le respect des programmes et des instructions [...] et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec conseil et sous contrôle des membres des corps d'inspection* » lui permet de choisir ses méthodes et ses pratiques pédagogiques, comme la mise en place de la pratique tutorale en classe. Malgré cette absence de terminologie, les interactions entre élèves demeurent fortement présentes dans les programmes. Afin de « *devenir élève* », les enfants doivent apprendre à coopérer, s'intéresser aux autres et collaborer avec eux. Ils doivent imiter, prendre modèle et confronter leur point de vue afin de développer leur pensée logique et le goût du raisonnement. L'école maternelle devient alors une école où l'on vit ensemble mais aussi où l'on « *apprend ensemble* ». Les dernières instructions insistent notamment sur l'aide aux pairs, permettant la structuration du langage.

On démontre bien ici une évolution de la place accordée aux interactions et plus particulièrement au tutorat en classe de maternelle, envisagées tout d'abord uniquement en tant qu'objectif à atteindre puis comme un moyen de développer les apprentissages. A travers la lecture des ces instructions officielles, on dénote que les effets présagés de ces interactions entre pairs sont davantage liés au développement complet de l'élève (autonomie, langage, estime de soi...) plutôt qu'à l'acquisition d'apprentissages scolaires. Il est important de rappeler que toutes les interactions entre pairs ne correspondent pas à des interactions de tutorat (*voir page 13, ci-dessus : Le tutorat, une méthode complexe, nécessitant de nombreuses conditions de réussite*).

VII. Quelles sont les compétences en jeu dans la pratique tutorale ?

A partir des apports scientifiques cités auparavant, nous pouvons mettre en avant les compétences à la fois pré-requises, mobilisées et visées par le tutorat en classe.

- Tout d'abord, pour que le tutorat soit efficient pour tous, plusieurs pré-requis sont nécessaires. Les élèves, tuteurs et tutorés, doivent être capable de communiquer, d'échanger avec leurs pairs (Meirieu). En effet, le tutorat est basé sur les interactions entre élèves, ils doivent donc avant de débiter la pratique tutorale être capable « *communiquer avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre* ». Cette communication ne peut s'établir que si les élèves sont en capacité d'écouter leurs pairs et de produire des phrases simples. Des compétences langagières minimales sont donc pré-requises pour la mise en place de la pratique tutorale. De plus, le tuteur doit être expert dans le domaine du tutorat pour qu'il y ait dichotomie entre les pairs, qui est une des conditions à la réussite du tutorat.

Remarque : Un tutorat non verbal basé sur le mimétisme annulerait le pré-requis langagier exigé. Cependant les résultats escomptés chez les tuteurs, à savoir l'amélioration de leur expertise par des activités de métacognition et de verbalisation, seraient probablement nuls.

- Ensuite, le tutorat mobilise plusieurs compétences, principalement liées au « *devenir élève* » et au langage. En effet, cette pratique de coopération permet de travailler cinq des six compétences du « *devenir élève* » des programmes de 2008, reprises dans les programmes de 2015 : « *respecter les autres* », « *aider, coopérer, demander de l'aide* », « *éprouver de la confiance en soi* », « *jouer son rôle dans les activités scolaires* », « *dire ce qu'il apprend* ». De plus, des compétences langagières sont en jeu. Les élèves sont amenés à « *échanger et réfléchir avec les autres* » en pratiquant divers usages du langage oral comme le questionnement, l'explication, l'évocation, la reformulation... Le langage est leur support privilégié de cette pratique. Les élèves sont donc invités à s'exprimer dans un langage de plus en plus clair et précis pour pouvoir se faire comprendre par leurs pairs.
- Enfin, la pratique tutorale vise l'acquisition ou le renforcement de compétences chez les tutorés dans des domaines d'apprentissage variés, liées à l'activité support. Chez les

tuteurs, la pratique tutorale vise la structuration de la pensée et le renforcement de l'expertise des compétences. Ces compétences visées font référence aux *effets tuteur et tutoré* évoqués précédemment.

VIII. Les stades de développement d'un enfant et le tutorat²⁹

Trois théories de référence permettent, à ce jour, de décrire le développement psychologique de l'enfant. Sigmund Freud, Henri Wallon et Jean Piaget en sont les auteurs. Ces théories apportent un éclairage sur le niveau de développement des enfants, notamment de maternelle, qui conditionne la réussite de la pratique tutorale en classe.

Tout d'abord, Freud (1856-1936), le fondateur de la psychanalyse, a établi cinq stades du développement affectif de l'enfant. Pour lui, l'enfance est une période de construction psychique intense, qui détermine le devenir adulte de chacun. Au sortir du stade anal (entre 1 et 3 ans) durant lequel s'effectuent la découverte notamment du plaisir de satisfaire leurs parents et une première période d'opposition, les enfants de maternelle s'inscrivent dans le **stade** appelé **phallique** par Freud. Ils découvrent alors leur corps. Ils prennent conscience des différences anatomiques des sexes. Les premières affirmations de Soi apparaissent à ce stade, ainsi que la mise en place de l'identité sexuée.

Ensuite, Piaget (1896-1980), suivant une orientation cognitivo-constructiviste et non plus psychanalytique, décrit quatre stades du développement de l'intelligence chez l'enfant. Selon lui, de 2 à 7 ans, c'est-à-dire durant toute la durée de l'école maternelle, les enfants s'inscrivent dans le **stade pré-opératoire**. A cette période, la pensée de l'enfant est d'abord égocentrique. Puis progressivement, l'enfant va se décentrer pour aller à la découverte du monde qui l'entoure. Il va acquérir la maîtrise de la représentation symbolique, mais est encore victime de son champ perceptif et ne réussit pas à s'en détacher. Sa pensée est dite intuitive.

²⁹ Laval, V. (2003). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Armand Colin, Campus.
Tran-Thong. (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin.

Tran-Thond décrit dans son ouvrage plusieurs sous-stades de ce stade pré-opératoire : (p 44 à 77)

* Le sous-stade de l'apparition de la fonction symbolique (de 2 à 4 ans).

Au cours de ce stade, les premières images mentales apparaissent. L'imitation représentative va permettre, notamment par le jeu symbolique qui est la manifestation de l'égoïsme pur, la mise en place du langage.

* Le sous-stade des organisations représentatives fondées sur des configurations statiques ou sur une assimilation à l'action propre (4 à 5 ans et demi).

L'enfant devient capable de s'expliquer. Il révèle à cet âge une caractéristique d'ensemble, appelé **égoïsme** par Piaget. Son langage est alors égoïste et non socialisé. Il note que « l'égoïsme est essentiellement d'ordre intellectuel » et que de celui-ci découlent l'égoïsme verbal, social et logique. Piaget pense que « *pour socialiser l'esprit, la coopération est nécessaire* » et que « *la coopération refoule l'égoïsme* ». (p 52)

* Le sous-stade des représentations articulées par régulations (5 ans et demi à 7-8 ans). Il s'agit du sous-stade de la décentration.

Enfin, Wallon (1879-1962) considère que la personnalité de l'enfant se développe au travers de deux fonctions principales : l'intelligence et l'affectivité. Il décrit alors six stades du développement de l'enfant. Selon ce célèbre psychologue et médecin français, de la petite section au cours préparatoire, l'enfant est au **stade du personnalisme**. Il s'affirme alors en tant que personne distincte d'autrui. Ce stade comprend trois périodes d'aspects inverses, mais ayant toutes pour objectif l'indépendance et l'enrichissement du Moi. Une première crise d'opposition, dite du « non » apparaît généralement à l'âge de trois ans. A 4 ans, le comportement devient plus accommodant. C'est la période, nommée de « grâce » par Homburger, durant laquelle il cherche à plaire et séduire son entourage. Enfin, vers cinq ans, s'instaure une période d'imitation de l'adulte. L'ensemble de ce stade est à dominante centripète, à savoir tourné vers l'élaboration intime de l'individu.

A partir de ces trois grandes théories du développement, nous savons que les enfants de moyenne section appartiennent à trois stades de développement : le stade phallique de Freud, le stade pré-opératoire de Piaget et le stade du personnalisme de Wallon. Ces stades

correspondent à une période de leur enfance au cours de laquelle les enfants découvrent leur corps et s'affirment en tant que personne distincte d'autrui. A quatre ans, les élèves d'abord très égocentriques deviennent plus ouverts et cherchent à séduire leur entourage. Dans le cadre de cette recherche sur le tutorat, on peut se demander si l'égocentrisme n'est pas un facteur limitant de la mise en place de la pratique tutorale en classe.

Problématisation

Au terme de ce travail de recherche théorique, le tutorat se révèle être une pratique pédagogique complexe nécessitant de nombreuses conditions de mise en place pour être efficace. Ancienne, mais en pleine expansion depuis seulement une trentaine d'années, elle semble, d'après les recherches évoquées ci-dessus, avoir de nombreux intérêts pédagogiques. En effet, on souligne deux enjeux majeurs du tutorat : l'acquisition de compétences et la socialisation. Ces effets sont variés et touchent à la fois les tuteurs, les tutorés et les enseignants.

Encouragée dans les programmes officiels, notamment explicitement dans ceux de 2002, la mise en place de la pratique tutorale en maternelle n'est pas sans poser de questions au regard des recherches précédemment évoquées. Certes, le tutorat peut engendrer des effets positifs sur la socialisation et l'autonomie des élèves, qui sont deux des grands objectifs de l'école maternelle. Mais est-il possible de le mettre en place en maternelle et qu'en est-il de l'acquisition de compétences ?

Les théories du développement de l'enfant démontrent que les élèves de maternelle, de trois à six ans, sont en pleine construction de Soi. Ils cherchent à s'affirmer, durant cette période de leur enfance, comme des personnes distinctes d'autrui et sont généralement enclins à l'égocentrisme. Or, le tutorat est basé sur un travail coopératif visant l'accomplissement d'une tâche commune entre pairs. On peut donc se demander si des interactions de tutelle peuvent avoir lieu avec des élèves dont le développement n'a pas encore atteint le stade catégoriel. De surcroît, les études prouvent que le tutorat est d'autant plus efficace lorsque l'asymétrie entre le tuteur et le tutoré est conséquente. Or, malgré l'hétérogénéité incontestable notamment liée au milieu familial des élèves, cette asymétrie n'est que très peu marquée en maternelle. De plus, il a été prouvé que les enfants se focalisaient davantage que les adultes sur le but immédiat et laisseraient une liberté moindre au tutoré dans la réalisation de la tâche. Ils

auraient du mal à ajuster leur aide aux besoins de leur pair, notamment à cause d'une surcharge cognitive. On peut donc présager que ce trait est d'autant plus marqué en maternelle qu'en élémentaire. De même, l'un des principaux facteurs de réussite du tutorat réside en la capacité du tuteur à effectuer un processus de **métacognition**, c'est-à-dire un effort de distanciation par rapport à l'action pour comprendre puis expliquer les compétences et fonctionnements cognitifs mis en jeu pour résoudre une tâche précise. Peut-on envisager que des élèves de quatre ans soient en capacité de réaliser efficacement cette métacognition ? Enfin, même si des procédés non verbaux peuvent permettre des échanges entre les tuteurs et les tutorés, le manque de langage n'est-il pas un frein à la réussite du tutorat en maternelle ? N'est-il pas trop ambitieux de vouloir utiliser ce langage comme support au tutorat alors que le développement des compétences langagières est encore un objectif essentiel de l'école maternelle ?

L'ensemble de ces éléments théoriques et de ces questionnements m'amènent donc à soulever la problématique suivante :

Est-il pertinent de mettre en place une pratique tutorale dans une classe de moyenne section dans le but de faire acquérir aux élèves des compétences scolaires ?

Hypothèses de départ

Au regard de ma recherche et des éléments scientifiques résumés ci-dessus, j'ai formulé cinq hypothèses de départ que les expérimentations valideront ou non.

- *La pratique tutorale permettrait aux tutorés d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences.*

Comme le souligne les recherches évoquées ci-dessus ainsi que les programmes de l'école maternelle, le cadre a une influence considérable sur les progrès et acquisitions des élèves, particulièrement chez les plus jeunes. Rassurés voire sécurisés par leurs pairs, les élèves sont donc en confiance pour travailler et progresser en situation de tutorat. De plus, les tuteurs apportent une aide et des explications supplémentaires plus à même d'être comprises par les

tutorés que celles du professeur puisqu'ils ont eux-mêmes vécus auparavant les problèmes rencontrés par leur tuteur. Le problème d'éloignement social est contourné, ce qui permet de favoriser la rencontre d'idées.

- ***L'effet tuteur serait moindre, voire absent.***

Le niveau de développement du langage et de maturité des élèves de moyenne section ne permettrait pas d'effectuer une métacognition suffisamment efficace pour que le tutorat soit bénéfique aux tuteurs, d'un point de vue cognitif. L'étayage s'effectue essentiellement par la présentation de modèles (démonstrations) ou par des aides gestuelles et non par des explications verbales qui augmenteraient l'expertise du tuteur.

- ***La pratique tutorale serait compliquée à mettre en place au sein d'une classe de simple niveau de maternelle en raison du manque de dichotomie flagrante entre les élèves et de l'absence de pré-requis pour certains d'entre eux.***

Une des conditions de réussite du tutorat est l'existence d'une zone d'interaction de tutelle, d'après Marchive. Cette zone correspond à la rencontre de la zone proximale de développement du tuteur et à la zone proximale d'enseignement du tuteur. Cependant, chez les plus jeunes élèves, la zone proximale d'enseignement est réduite par leur développement du langage et leur maturité. La surcharge cognitive inhérente à l'étayage des tuteurs engendrerait donc des complications pour la mise en place et la réussite de la pratique tutorale. De plus, des pré-requis sont nécessaires pour pouvoir pratiquer le tutorat en classe. Ces pré-requis pourraient être un frein chez des élèves de moyenne section.

- ***Les élèves de moyenne section, notamment les plus jeunes, seraient encore trop égocentriques pour que le tutorat soit efficace.***

Entre trois et cinq ans, les élèves de moyenne section, sont dans une période d'affirmation de soi et d'égoïsme selon les théories de Piaget et Wallon. Selon leur niveau de développement, certains enfants commencent à s'ouvrir au monde qui les entoure pour plaire et/ou imiter (périodes de grâce et d'imitation), alors que d'autres sont encore autocentriques. Ces élèves auto-centrés ne peuvent donc pas interagir avec leurs pairs en prenant en compte leurs conseils, ce qui compromet l'efficacité du tutorat.

- *Mais la pratique tutorale permettrait de développer de nombreuses compétences transversales.*

La mise en place du tutorat dans une classe de maternelle permet de travailler de nombreuses compétences du « *Devenir élève* ». Ainsi, cette pratique permet d'améliorer la coopération entre élèves, l'autonomie des élèves et l'estime de soi, particulièrement chez les tuteurs (effets seconds).

Partie B : expérimentations

I. Expérimentation 1

Afin de valider ou d'invalider mes hypothèses de départ, j'ai réalisé deux expérimentations au sein de ma classe. Je vais vous décrire, à présent, la première de ces deux expérimentations.

1) Le protocole expérimental

Population

Niveau de classe : Moyenne Section

Effectif : 31 élèves

Age moyen : 4 ans (nés en fin d'année 2011) à 5 ans (nés en début d'année 2011)

Milieu social : mixte (classe moyenne)

Profil des élèves :

- Dix-huit garçons
- Treize filles
- Trente-et-un élèves ayant suivi un parcours scolaire « normal », scolarisé depuis la Petite Section ou la Toute Petite Section.
- Un élève dont le langage n'est pas encore compréhensible par tous.
- Une élève encore très égocentrée qui est en conflit avec le monde extérieur.
- Trois enfants qui n'ont pas compris la fonction de l'école, dont deux qui sont en difficulté scolaire.

Déroulement du dispositif

Dans le cadre de cette recherche, afin de valider ou d'invalider mes hypothèses de départ, j'ai choisi de mettre en place une séquence basée sur la pratique tutorale au sein de ma classe de moyenne section (**Annexe 2**). Cette séquence a débuté par la réalisation du pré-test par tous les élèves et s'est terminée par un post-test. Ce dispositif a pour but de mesurer l'évolution

des acquis des élèves au regard de la pratique tutorale mise en place entre ces deux tests et d'observer les comportements et interactions entre les élèves lors des séances de tutorat.

Dans un premier temps, tous les élèves ont été soumis à un pré-test basé sur la réalisation d'une activité mathématique. Il a été réalisé dans les mêmes conditions pour tous : consigne et matériel identiques, test individuel sous surveillance de l'enseignante.

Dans un second temps, après l'étude des résultats du pré-test, deux groupes d'élèves ont été formés de manière hétérogène. Un groupe a été sujet à la mise en place de la pratique tutorale. Le second était un groupe témoin aidé dans l'acquisition de nouvelles compétences par d'autres moyens de différenciation comme la mise à disposition d'outils. Le second groupe était formé uniquement d'élèves qui n'ont pas réussi le pré-test. A contrario, le premier groupe se composait à la fois d'élèves experts (*ayant réussi le pré-test*) et d'élèves tutorés, qui ont échoué au pré-test. Parmi les experts, certains élèves sont devenus tuteurs sur la base du volontariat et selon la validation ou non de leur brevet de tuteur. Le tutorat a été mis en place durant plusieurs séances.

Enfin, l'ensemble des élèves a réalisé le post-test.

La formation des tuteurs

Suivant les conseils de Connac, Ducros et Finkelsztein, afin de mettre en place un tutorat efficient, les tuteurs ont été formés lors de la séance 2 avant d'apporter leur aide à leur camarade. Inspirée par Sylvain Connac, cette formation avait pour objectif de permettre aux élèves de comprendre leur rôle de tuteur. Organisée en atelier dirigé, sous forme de séance de langage, cette formation s'est basée sur trois grandes questions : Pourquoi, quand et comment aider un camarade de la classe ? La mise en place de jeu de rôles a permis de rendre ludique et concrète cette formation pour les futurs tuteurs. Elle s'est achevée par la validation ou non d'un brevet de tuteur (**Annexe 3**). Ce brevet a été réalisé à l'issue de la séance, en dictée à l'adulte et de manière individuelle. Le nombre de questions, le choix des réponses ainsi que le niveau de langue ont été modifiés par rapport au brevet original de Sylvain Connac afin qu'il soit adapté au niveau des élèves de moyenne section.

Sept des neuf élèves experts ont validé leur brevet de tuteur, à l'issue de cette formation.

Le type de tutorat

Pour ce mémoire de recherche, j'ai choisi d'étudier et de mettre en place un tutorat intra-classe, structuré et volontaire. Ce choix s'appuie sur des arguments, à la fois, scientifiques et pratiques. En effet, étant en poste en tant que fonctionnaire stagiaire au sein d'une classe de moyenne section, il était plus confortable pour moi de pratiquer cette expérimentation sur mes élèves. De plus, en référence aux différents éléments évoqués par les chercheurs cités dans la partie théorique, il me paraissait évident et pertinent de mettre en place un tutorat basé sur le volontariat. D'autre part, au cours de mes lectures, la question du tutorat en maternelle dans une classe de niveau unique a été très peu évoquée (contrairement au tutorat multi-niveau) ce qui m'a conforté dans mon envie de baser ma recherche sur un tutorat intra-classe. Enfin, j'ai choisi d'instaurer un tutorat structuré pour m'adapter au niveau de maturité et de développement des enfants de la classe, qui ne sont pas tous encore « élèves » et qui ont besoin de cadre pour apprendre et grandir sereinement. L'effectif conséquent (31 élèves) de ma classe a de même encouragé la mise en œuvre de cette structuration du tutorat.

Le choix du champ disciplinaire étudié

Comme le souligne Alain Baudrit, la portée du tutorat est limitée à certaines activités qui n'entraînent pas de surcharge cognitive chez le tuteur provoquant une incapacité à aider ses pairs, à l'image des raisonnements logiques ou des apprentissages algorithmiques. De plus, selon Marchive, le tutorat n'est efficient que s'il y a « *dissymétrie* » entre le tuteur et le tutoré. Par conséquent, il me semble que deux domaines d'apprentissage se destinent particulièrement à la mise en œuvre de la pratique tutorale : « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* ». Cette dissymétrie, dans une classe à simple niveau, se base essentiellement sur la reconnaissance par le tutoré de compétences supérieures aux siennes chez son tuteur.

J'ai choisi de réaliser ce test au cours d'une activité relevant du quatrième domaine d'apprentissage de la maternelle, à savoir « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* » et plus précisément appartenant au sous-domaine « *Explorer des formes, des grandeurs et des suites organisées* ».

2) Quelques éléments de didactique des mathématiques en maternelle

Depuis les années 1970, les recherches en didactique des mathématiques ne cessent de progresser et de se multiplier. De grands didacticiens contemporains comme Joël Briand, Guy Brousseau, Roland Charnay ou encore Dominique Valentin livrent dans leurs thèses ou préfaces de manuels scolaires, quelques grandes idées afin de mettre en œuvre au sein des classes maternelles de vraies « *activités mathématiques* ». Ces activités se définissent, pour Roland Charnay³⁰, comme une manière d' « *élaborer, par soi-même, des réponses à des questions en ayant la responsabilité de la production des solutions et de leur validité* ». Il s'agit ainsi de « *construire une signification correcte du mot 'chercher', c'est-à-dire d'utiliser ses connaissances anciennes pour fabriquer des réponses et d'en construire de nouvelles pour venir à bout de problèmes qui résistent aux connaissances anciennes.* ». Dominique Valentin³¹ ajoute que ces activités doivent apporter aux élèves « *l'envie* » de chercher et avoir du sens.

Pour ce faire, Alain Pierrard³² prône l'imprégnation et la répétition. Il souligne dans son ouvrage *Faire des mathématiques à l'école maternelle* que les élèves construisent des savoirs qui deviendront par la suite opératoires grâce à leurs usages dans la vie quotidienne et grâce à leur réinvestissement dans d'autres situations-problèmes ou situations d'actions. Les auteurs du manuel *Ermel*³³ sont en accord avec Alain Pierrard et ajoutent les idées de systématisation et d'automatisation, qui permettent à l'objet d'étude (l'apprentissage mathématique) de quitter ce statut pour devenir un outil. Par ailleurs, ils soulignent la part importante de l'imitation dans l'acquisition de compétences mathématiques. De son côté, Dominique Valentin pointe quatre grands principes : apprendre en jouant, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. Enfin, Roland Charnay ajoute trois éléments importants : l'auto-évaluation, la différenciation et le statut de l'erreur. Il souligne que les élèves doivent être en mesure de juger par eux-mêmes de la pertinence de leur réponse lors d'une activité mathématique, d'où l'importance d'explicitier les critères de réussite. De même, il insiste sur le fait que l'erreur « *ne*

³⁰ Duprey, S., Duprey, G., Sautenet, C. (2010). *Vers les maths, Maternelle Moyenne Section*. Strasbourg : ACCES éditions (2^{ème} édition).

³¹ Valentin, D. (2015). *Découvrir les maths, Situations MS*. Paris : Hatier.

³² Pierrard, A. (2011). *Faire des mathématiques à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

³³ Charnay, R., Colomb, J., Douaire, J., Guillaume, J.-C., Valentin, D. (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes Grande Section*. Paris : Hatier, Ermel.

doit plus être perçue comme le signe de l'échec de l'élève mais plutôt comme celui de l'échec de la solution envisagée ». Selon lui, un travail est à mener en classe pour que l'élève repère lui-même ses erreurs, et qu'il accepte de revenir sur sa solution, voire de la modifier, en particulier à partir des échanges qu'il pourra avoir avec d'autres élèves.

En outre, Joël Briand³⁴ rappelle que l'enseignement des mathématiques est aussi un moyen d'éduquer puisqu'il se base sur « *l'écoute de l'autre, la remise en cause d'a priori, la médiation par la parole (ou l'écrit), l'argumentation, la réfutation d'hypothèses, le débat...* ». Il indique que l'activité mathématique conçue comme une pratique sociale est une « *voie pour recréer un lien dans la micro-communauté classe* ». Cette dernière citation justifie, de nouveau, le choix d'une activité mathématique pour l'expérimentation¹.

Les programmes de l'école maternelle rappellent ces grandes lignes didactiques en insistant sur la place du jeu à l'école maternelle, sur l'importance des situations-problèmes qui se veulent au plus près des problématiques des enfants et sur le rôle essentiel du langage.

En s'appuyant sur une pédagogie tournée vers le constructivisme, le domaine « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* » vise à « *développer une première compréhension de l'environnement des enfants, à susciter leur questionnement* » et à leur permettre « *d'ordonner le monde qui les entoure* ».

3) Le mode de recueil de données

Afin de répondre à ma problématique, le recueil de plusieurs données est nécessaire.

J'ai donc choisi, à la fois, d'observer la pratique tutorale en classe, de recueillir le ressenti des élèves à travers des questions guidées (afin de savoir si cette pratique est envisageable en maternelle et si elle plaît aux élèves) et de comparer les résultats au pré-test et post-test afin d'évaluer la capacité de la pratique tutorale à faire acquérir ou évoluer les compétences des élèves.

³⁴ Briand, J. (2010) Réflexions actuelles sur les mathématiques à l'Ecole primaire. Repéré sur : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2010/112_elem_briand.aspx

Les observations

Au cours des séances de tutorat, j'ai observé chaque binôme de tuteurs et tutorés à partir d'une grille critériée d'observation (**Annexe 4**). Cette grille permet de relever notamment les types de relations et d'étayage entre le tuteur et le tutoré.

Le questionnaire

A l'issue des séances de tutorat, au cours d'un temps de regroupement, les élèves tuteurs et tutorés ont été invités à répondre individuellement à un questionnaire rapide, basé sur trois questions préparées en amont : *Avez-vous aimé aider votre copain/copine ? Avez-vous aimé être aidé(e) par un copain/une copine ? A-t-il été plutôt facile ou plutôt difficile d'aider votre copain/copine ? Avez-vous mieux compris l'activité grâce à l'aide de votre copain/copine ?*

Ces questions ont pour finalité de connaître le ressenti des élèves face à cette pratique pédagogique nouvelle (pour eux).

Le test

Le test proposé (**Annexe 5**) en amont et en aval des séances de tutorat aux élèves a pour objectif d'évaluer la capacité des élèves à « *Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur* ». Il s'agit d'un test qui évalue les compétences procédurales des élèves, et non uniquement des connaissances ou attitudes.

La consigne délivrée aux élèves est la suivante : « *Devant toi, sur la table, tu as six poupées de tailles différentes. Tu vas devoir ranger ces poupées de la plus petite à la plus grande ou de la plus grande à la plus petite.* » Cette activité est tirée du manuel Découvrir les maths MS de Dominique Valentin et s'intègre dans une séquence basée sur la comparaison de grandeurs (**Annexe 6**).

La mise en place d'un pré-test puis d'un post-test, permet de mettre en exergue l'évolution des compétences des élèves, au regard des séances de tutorat.

4) Les résultats

a. Les résultats au pré-test

Dix-neuf des trente-un élèves de la classe ont réussi ce pré-test. Douze élèves ont échoué. Ces douze élèves sont répartis en deux groupes : un groupe de six élèves tutorés qui seront aidés au cours de la séquence par des tuteurs et un groupe témoin composé de six élèves aidés par des outils au cours de cette séquence.

❖ Le profil des élèves tutorés

Afin de mieux comprendre les résultats qui vont suivre et d'en tirer des conclusions, il est indispensable de connaître les profils des élèves tutorés. Afin de respecter leur anonymat, j'ai attribué une lettre à chacun d'eux. Ces profils sont dressés par rapport aux exigences des attendus des programmes de l'école maternelle mais ont une valeur relative puisqu'ils sont issus de mon jugement personnel.

Elèves	Niveau de langage	Niveau d'écoute / de communication	Socialisation	Difficultés scolaires
A	Elevé	Elevé	Très bonne	Rares
B	Elevé	Elevé	Bonne	Ponctuelles
C	Elevé	Faible	Très difficile	Récurrentes
D	Très faible	Faible	Assez bonne	Ponctuelles
E	Correct	Correct	Assez bonne	Ponctuelles
F	Elevé	Elevé	Bonne	Rares

Tableau présentant les profils des six élèves tutorés de l'expérimentation 1

❖ La sélection des tuteurs

Parmi les dix-neuf élèves ayant réussi le pré-test, sept élèves sont devenus tuteurs. J'ai sélectionné dix élèves par rapport à leur niveau d'expertise (rapidité d'exécution, nombre

d'essais... au pré-test). Parmi ces dix élèves, neuf se sont portés volontaires pour devenir tuteurs et sept ont validé leur brevet de tuteur.

b. Les observations de la pratique tutorale

Lors de ces séances de tutorat, la grille d'observation m'a permis de relever les différentes interactions entre les tuteurs et les tutorés, résumées dans les deux tableaux ci dessous.

Binôme*	Enrôlement	Réduction des degrés de libertés	Maintien de l'orientation	Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	Contrôle de la frustration	La démonstration ou la présentation de « modèles »
A			X	X		X
B				X		X
C	X		X	X	X	X
D	X		X		X	X
E	X		X	X		X
F				X		X

Tableau présentant les fonctions de l'étayage observées lors des interactions de tutelle en fonction des binômes (expérimentation 1)

X : fonction observée

X : fonction dominante

* : Les binômes sont nommés dans ce tableau, en fonction du profil des tutorés décrits précédemment.

En analysant ce tableau, on constate que la fonction de démonstration est largement dominante par rapport aux autres fonctions d'étayage. Cette dominance s'explique par le niveau plutôt faible de développement de langage en Moyenne Section. De plus, on constate qu'aucun élève n'a réduit les degrés de libertés de son tutoré. En effet, à cet âge, le degré d'autonomie et la capacité à prendre des initiatives sont faibles ce qui neutralise cette fonction. Enfin, on remarque que les fonctions observées sont liées au profil des élèves tutorés. Les tuteurs adaptent leurs interventions au profil de leur tutoré. Par exemple, la

fonction de maintien de la frustration n'a été observée que lors des interactions entre un tuteur et un tutoré qui n'est pas encore « élève ».

De même, j'ai pu relever les différents types d'échanges au cours des séances de tutorat.

Binômes	Verbalisation	Gestualité	Discordes
A	X	X	
B	X	X	
C	X	X	X
D	X	X	X
E	X	X	
F	X	X	

X : échange observé

X : échange dominant

Tableau présentant les différents types d'échanges observés lors des interactions de tutelle (expérimentation 1)

En analysant ce tableau, on constate qu'aucune forme d'interaction n'est majoritaire. Chaque tuteur a eu recours à l'usage de la parole et des gestes afin d'aider le tutoré dans sa tâche. On remarque, de même, que des discordes ont eu lieu seulement entre les tuteurs et les élèves tutorés qui ne présentent pas encore les pré-requis nécessaires à la réussite du tutorat (profils C et D).

c. Les résultats au questionnaire

Les réponses et commentaires des élèves sont recensés dans le tableau suivant.

		LES TUTEURS (6)		LES TUTORES (6)	
		Nombre de réponses	Commentaires*	Nombre de réponses	Commentaires*
Avez-vous aimé aider votre copain/copine ? Avez-vous aimé être aidé(e) par un copain/une copine ?	Oui	4	F : « Oui, parce qu'après il a réussi. »	5	A : « Oui, parce que J. m'a aidé à faire tout seul et on a rigolé aussi. »
	Non	2		-	

A-t-il été plutôt facile ou plutôt difficile d'aider votre copain/copine?	Facile	4	<i>A : « Il m'a montré. Après, je lui ai expliqué et après, il a fait tout seul. »</i> <i>B : « C'était facile. Je lui ai expliqué. Il a regardé. Après, il a fait tout seul. Et il a réussi. »</i>	
	Difficile	2	<i>C : « Elle n'écoutait pas. Elle jouait avec les poupées. »</i> <i>D : « Il faisait n'importe quoi. Il ne voulait pas m'écouter. »</i>	
Avez-vous mieux compris l'activité grâce à l'aide de votre copain/copine ?	Oui		3	<i>B : « J'ai mieux compris et j'ai réussi à faire tout seul ! »</i>
	Non		1	<i>E : « Non, j'ai pas mieux compris avec Y.. » (Je n'ai pas.)</i>

Tableau présentant les résultats du questionnaire à l'issue de l'expérimentation 1

**Les commentaires des tuteurs et tutorés sont distingués par les lettres A, B, C, D, E et F correspondant au profil des élèves tutorés, page 34.*

De manière globale, les élèves tuteurs étaient plutôt contents et fiers de pouvoir aider leurs camarades. Cependant, leur ressenti est fortement lié à l'attention portée par leur tutoré et aux résultats de celui-ci.

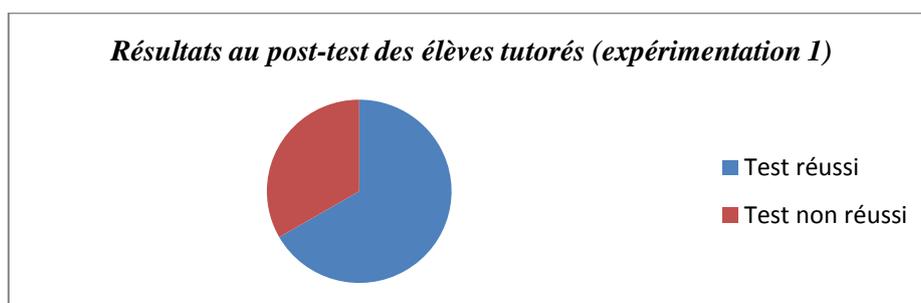
D'un point de vue des élèves tutorés, le ressenti est mitigé. Trois élèves estiment avoir mieux compris grâce à l'aide de leur tuteur. L'élève E estime ne pas avoir mieux compris. Les deux autres élèves, C et D, ne se sont pas exprimés.

d. Les résultats au post-test

A la fin de la séquence, tous les élèves ont été soumis individuellement à un post-test identique au pré-test. Les résultats de ce post-test sont présentés ci-dessus en fonction des rôles attribués aux élèves dans cette recherche (tuteur, tutoré, témoin).

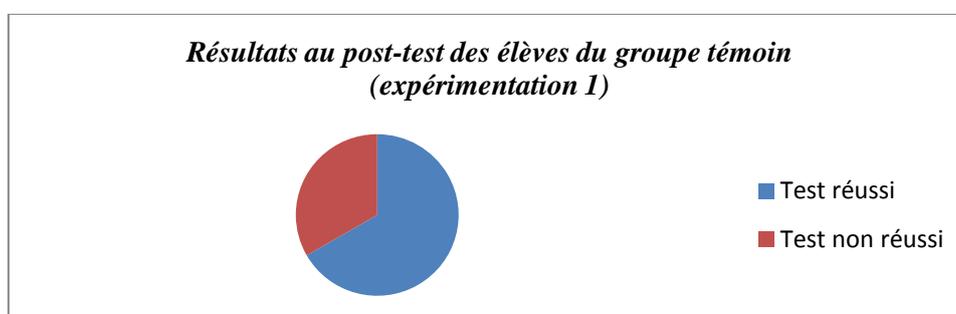
❖ Les résultats des élèves tutorés

Les six élèves tutorés ont réalisé ce post-test. Parmi eux, quatre ont réussi ce test seuls, ce qui correspond aux deux tiers des tutorés. Les deux élèves qui ont échoué à ce post-test sont les élèves C et D, qui ne présentent pas les pré-requis nécessaires mis en avant dans la partie théorique pour que le tutorat soit efficient.



❖ Les résultats des élèves du groupe témoin

Les élèves du groupe témoin, qui avaient donc échoué au pré-test et qui ont été aidés, non pas par leurs camarades, mais par un outil visuel ([Annexe 5](#)), ont réalisé le post-test. Les deux tiers des élèves ont réussi ce post-test. Un tiers n'a donc pas réussi ce test. Ce résultat est semblable à celui des élèves tutorés.



❖ Les résultats des élèves tuteurs

L'ensemble des élèves tuteurs a évidemment réussi ce post-test. Comme ces élèves avaient réalisé le pré-test avec des procédures expertes et dans une durée très limitée, aucun progrès n'a été constaté chez ces élèves du point de vue des apprentissages dans cette compétence mathématique.

e. Les résultats du test différé

Afin de mesurer les effets du tutorat sur le long terme, une évaluation différée a eu lieu deux semaines après les séances de tutorat. Cette activité permet d'évaluer la capacité des élèves à généraliser et aussi d'évaluer la notion de dépendance encore appelée *effet de séparation*, par Alain Baudrit. D'après cet auteur, le tuteur enlèverait toute autonomie aux élèves tutorés. Ce test était basé sur la même compétence à savoir « *Ranger des objets selon un critère de taille* » et a été effectué en autonomie par tous les élèves de la classe.

Quatre élèves n'ont pas réussi cette évaluation différée : les deux élèves C et D participant au tutorat, un troisième élève tutoré et une élève du groupe témoin.

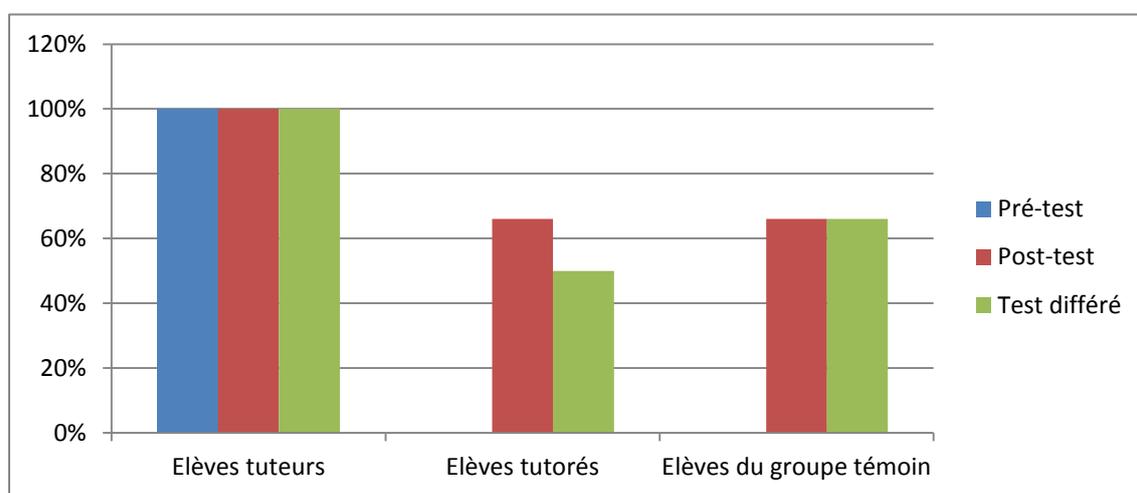
Selon moi, les résultats des deux premiers enfants ne peuvent pas être pris en compte pour analyser l'effet de dépendance au tutorat. En effet, les grandes difficultés de ces élèves et leur comportement ne permettent pas de tirer des conclusions objectives. Sur les quatre tutorés restants qui avaient réussi le post-test, un élève a échoué au test différé. Ce résultat met donc en avant cette notion de dépendance au tuteur. Cet effet de séparation, concerne donc ici 25% des élèves tutorés. Il me paraît pertinent de préciser que cet élève a une faible confiance en lui, ce qui permet d'expliquer en partie cette dépendance. Enfin, un des élèves du groupe témoin n'a pas réussi ce dernier test. On peut donc de nouveau conclure que le tutorat apporte les mêmes résultats au niveau des apprentissages, ici mathématiques, que d'autres aides comme l'étayage d'un adulte ou la mise à disposition d'outils.

5) Analyse des résultats et conclusion à l'issue de la première expérimentation

L'analyse des résultats et des observations présentés ci-dessus, nous permet de valider les hypothèses de départ. En effet :

- *La pratique tutorale permet aux tutorés d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences.*

Les résultats prouvent que la pratique tutorale permet d'améliorer les compétences des élèves tutorés, de la même manière qu'une aide apportée par des outils préparés par l'enseignant.



Graphique présentant l'évolution du taux de réussite aux différents tests en fonction des groupes d'élèves (expérimentation 1)

- *L'effet tuteur serait moindre, voire absent.*

Cette expérimentation n'a pas permis de mettre en évidence « l'effet tuteur ». Nous pouvons supposer que soit l'effet tuteur est absent en maternelle lors de la pratique du tutorat puisque le niveau de développement d'un enfant de quatre ou cinq ans ne permet pas une structuration de la pensée suffisante (*qui correspondrait à un stade supérieur de l'intelligence*) ; soit que cette expérimentation n'était pas adaptée à l'évaluation de l'effet tuteur.

- ***La pratique tutorale est compliquée à mettre en place au sein d'une classe de simple niveau de maternelle en raison du manque de dichotomie flagrante entre les élèves et de l'absence de pré-requis pour certains d'entre eux.***

Cette expérimentation nous a permis de constater que la pratique tutorale demande certaines conditions pour pouvoir être efficace. Il est notamment indispensable que les enfants aient compris le rôle de l'école pour pouvoir comprendre les rôles de tuteur et tutoré. De même, les tuteurs et tutorés doivent avoir un certain niveau de langage et de socialisation pour pouvoir interagir, notamment verbalement. En effet, nous avons constaté que le tutorat est efficace lorsque les gestes sont accompagnés de paroles explicatives.

- ***Les élèves de moyenne section, notamment les plus jeunes, sont encore trop égocentrés pour que le tutorat soit efficace.***

Cette expérimentation a permis de mettre en avant que certains élèves ne sont pas encore suffisamment ouverts sur le monde pour pouvoir pratiquer le tutorat efficacement. En effet, certains élèves de la classe n'ont pas compris l'enjeu de cette pratique. Ils n'ont pas compris la notion de rôle différencié, ni l'enjeu. Deux élèves experts notamment n'ont pas validé leur brevet de tuteur. De plus, certains élèves tutorés (C et D) ne sont pas entrés en communication avec leur tuteur. Ils étaient trop concentrés sur la manipulation du matériel, sur leur envie personnelle de jouer avec les poupées... Ces comportements observés sont caractéristiques de l'égoïsme lié au développement psychologique des enfants décrits par Wallon.

- ***Mais la pratique tutorale permet de développer de nombreuses compétences transversales.***

Suite à ces séances de tutorat, j'ai pu observer une amélioration du climat de classe. Par exemple, certains élèves vont maintenant aider spontanément leur camarade lorsqu'ils ont terminé leur travail. Le groupe classe est plus soudé ; des amitiés se sont créées. Par envie d'aider, certains élèves ont été vers des élèves qu'ils ne fréquentaient pas. Ils jouent maintenant ensemble sur la cour de récréation. Cette pratique tutorale a donc permis d'améliorer la coopération entre les élèves. De plus, la place de l'erreur a changé. Les élèves ont pris conscience que tout le monde a des points forts et des points faibles et qu'il est normal de se tromper pour progresser. Les élèves se vexent voire pleurent moins lorsqu'ils

sont bloqués dans leur travail. Ils osent demander de l'aide. On utilise souvent en classe l'image de l'apprentissage du vélo sans roulette : *on est tous tombés plusieurs fois avant de savoir faire du vélo sans roulette*. En outre, certains élèves ont pris confiance en eux grâce à cette pratique. L'élève B, notamment, qui ne me répète plus qu'il n'est pas capable de réaliser ses activités, contrairement au début d'année.

Cette pratique est motivante et attrayante pour les élèves. Un peu longue à mettre en place, elle permet un réel gain de temps pour le professeur qui n'est pas obligé de se démultiplier pour venir en aide à chacun des élèves en difficultés. Cependant, la supervision du professeur est indispensable au bon fonctionnement du tutorat.

II. Expérimentation 2

Afin d'avoir un avis plus expert sur la pertinence du tutorat en maternelle, j'ai choisi de mettre en place une seconde expérimentation basée sur la même méthode de recherche. L'enjeu de ce second test est de modifier deux variables du tutorat : le nombre de séances de tutorat et le champ disciplinaire.

❖ Les variables du tutorat

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le tutorat est un processus complexe qui met en jeu de nombreux facteurs. Ainsi, plusieurs variables peuvent modifier les résultats aux tests. Le champ disciplinaire, la tâche demandée, le niveau de verbalisation des tuteurs, les caractéristiques des tutorés et le nombre de séances de tutorat peuvent notamment influencer ces résultats. Les deux expérimentations réalisées dans le cadre de cette recherche ont pour but d'évaluer la pertinence du tutorat en moyenne section. Cependant, pour que la recherche soit globale et précise, d'autres expérimentations sont nécessaires afin de mettre en jeu toutes ces variables. En outre, aucune forme d'interaction ne peut être systématique (certains binômes peuvent très bien fonctionner, d'autres pas du tout...). C'est pourquoi des expérimentations à plus grande échelle devraient compléter cette recherche afin d'appréhender les résultats de manière quantitative et non plus qualitative, ce qui supprimerait toute la relativité.

1) Le test

Pour cette seconde expérimentation, le test proposé (**Annexe 7**) a pour objectif d'évaluer la capacité des élèves à « *ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif entendu* ». Cette compétence repose sur deux aspects : la compréhension de texte et la consolidation de la notion de chronologie. Les domaines d'apprentissage en jeu lors de ce test sont « *Mobiliser la langue dans toutes ses dimensions* » et « *Explorer le monde* ».

Ce test s'intègre dans une séquence basée sur l'étude du conte « *Le Petit Chaperon rouge* ». Les élèves, au préalable, ont découvert plusieurs versions du célèbre conte. (**Annexe 8**)

Pour réaliser ce test, les élèves possédaient chacun six images tirées de l'album illustré par Frédérick Mansot lu en classe. Les images ont été au préalable présentées et décrites en groupe de 8 élèves. La consigne donnée était la suivante : « *Replace dans l'ordre les six images devant toi pour raconter l'histoire du petit chaperon rouge.* »

2) Les résultats

a. Les résultats au pré-test

Comme pour la première expérimentation, dix-neuf des trente-un élèves de ma classe ont réussi ce pré-test. Douze élèves ont échoué. Ces douze élèves sont répartis en deux groupes : un groupe de six élèves tutorés qui seront aidés au cours de la séquence par des tuteurs et un groupe témoin composé de six élèves aidés par des outils (modèle de disposition par ordre chronologique, albums du *Petit Chaperon rouge*) au cours de cette séquence.

❖ Le profil des élèves tutorés

Elèves	Niveau de langage	Niveau d'écoute / de communication	Socialisation	Difficultés scolaires
A	Correct	Correct	Bonne	Ponctuelles
B	Elevé	Elevé	Bonne	Ponctuelles
C	Elevé	Correct	Bonne	Ponctuelles
D	Elevé	Correct	Bonne	Ponctuelles
E	Correct	Correct	Bonne	Ponctuelles
F	Plutôt faible	Moyen	Parfois difficile	Récurrentes

Tableau présentant les profils des six élèves tutorés de l'expérimentation 2

❖ La sélection des tuteurs

Les élèves tuteurs pour cette seconde expérimentation sont les mêmes qu'à l'expérimentation précédente. L'objectif est de multiplier les séances de tutorat afin de constater la pertinence de cette pratique sur un plus long terme. Ces six élèves ont leur brevet de tuteur et sont experts dans ce domaine précis, puisqu'ils ont réussi le second pré-test. Tous, sans exception, ont été de nouveau volontaires pour aider leurs camarades. Cela renforce une des conclusions de la première expérience : le tutorat est une pratique attrayante et motivante pour les élèves, notamment pour les tuteurs.

b. Les observations de la pratique tutorale

Lors de ces séances de tutorat, la grille d'observation (**Annexe 4**) m'a, de nouveau, permis de relever les différentes interactions entre les tuteurs et les tutorés, résumées dans les deux tableaux ci dessous.

Binôme*	Enrôlement	Réduction des degrés de libertés	Maintien de l'orientation	Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche	Contrôle de la frustration	La démonstration ou la présentation de « modèles »
A				X		X
B				X		X
C			X	X		
D	X			X		X
E						X
F	X		X	X		X

Tableau présentant les fonctions de l'étayage observées lors des interactions de tutelle en fonction des binômes (expérimentation 2)

X : fonction observée

X : fonction dominante

* : Les binômes sont nommés dans ce tableau, en fonction du profil des tutorés décrits précédemment.

Cette seconde expérimentation aboutit aux mêmes constats que la première : la fonction de démonstration est largement dominante par rapport aux autres fonctions d'étayage ; aucun élève n'a réduit les degrés de libertés de son tutoré et les processus d'étayage du tuteur varient en fonction du profil des tutorés.

Binômes	Verbalisation	Gestualité	Discordes
A		X	
B		X	
C	X	X	
D	X	X	
E		X	
F	X	X	X

X : échange observé

X : échange dominant

Tableau présentant les différents types d'échanges observés lors des interactions de tutelle (expérimentation 2)

Une divergence apparaît, ici, par rapport à l'expérimentation 1, après analyse de ce tableau. En effet, on constate que les interactions sont essentiellement basées sur la gestualité. Les élèves, notamment les tuteurs, ont moins eu recours à la verbalisation. Ils ont davantage présenté des modèles aux élèves tutorés et n'ont pas été capables d'expliquer leur démarche. Par contre, un élément reste constant par rapport à la première expérimentation. Les discordes apparaissent seulement entre les tuteurs et les élèves tutorés qui ne sont pas encore en capacité d'écouter et de communiquer avec leurs pairs (élève F).

c. Les résultats au questionnaire

Les réponses et commentaires des élèves à l'issue de cette seconde expérimentation sont recensés dans le tableau suivant.

		LES TUTEURS (6)		LES TUTORES (6)	
		Nombre de réponses	Commentaires*	Nombre de réponses	Commentaires*
Avez-vous aimé aider votre copain/copine ? Avez-vous aimé être aidé(e) par un copain/une copine ?	Oui	6	<i>A : « Oui, parce que c'est ma copine. »</i>	5	
	Non	0		1	<i>E : « J'aime mieux faire tout seul. »</i>
A-t-il été plutôt facile ou plutôt difficile d'aider votre copain/copine?	Facile	1	<i>C : « D'abord, je lui ai montré et après N., il a fait et je lui disais oui ou non. Et il a réussi. »</i>		
	Difficile	5	<i>A : « Je ne savais pas comment l'aider moi. » F : « Je(ne) savais pas comment l'aider. Il mettait tout n'importe comment. Je lui ai répété la consigne. Moi je réfléchissais dans ma tête mais pas lui. »</i>		

Avez-vous mieux compris l'activité grâce à l'aide de votre copain/copine ?	Oui		4	C : « Oui, j'ai réussi. »
	Non		2	

Tableau présentant les résultats du questionnaire à l'issue de l'expérimentation 2

**Les commentaires des tuteurs et tutorés sont distingués par les lettres A, B, C, D, E et F correspondant au profil des élèves tutorés, page 5+425+.*

Comme pour l'expérimentation 1, les tuteurs ont apprécié apporter de l'aide à leur camarade. Par contre, pour cette seconde expérimentation, ils ont eu davantage de difficultés à les aider sans leur donner la réponse. Les tuteurs ne trouvaient pas de mots pour venir en aide à leur camarade. Les conversations ci-dessus, recueillies lors des séances de tutorat, prouvent que les tuteurs âgés de quatre à cinq ans, sont encore trop jeunes pour pratiquer la **métacognition**.

Conversation 1

Enseignante : *Comment avais-tu fait pour réussir l'activité tout seul la dernière fois ?*

Tuteur de l'élève E : *J'avais réfléchi dans ma tête.*

Enseignante : *Tu avais réfléchi, comment ? Qu'est-ce qui se passait dans ta tête ?*

Tuteur de l'élève E : *Je (ne) sais pas. C'est ma tête toute seule.*

Conversation 2

Enseignante : *Qu'est-ce que tu pourrais dire à A pour l'aider ? Comment avais-tu fait pour réussir l'activité toute seule la dernière fois ?*

Tuteur de l'élève A : *Je m'étais concentrée, j'avais réfléchi, j'avais essayé et j'avais réussi.*

Enseignante : *Et tu pourrais aider A à réfléchir ?*

Tuteur de l'élève A : *Non, je ne sais pas comment faire sauf en disant la réponse.*

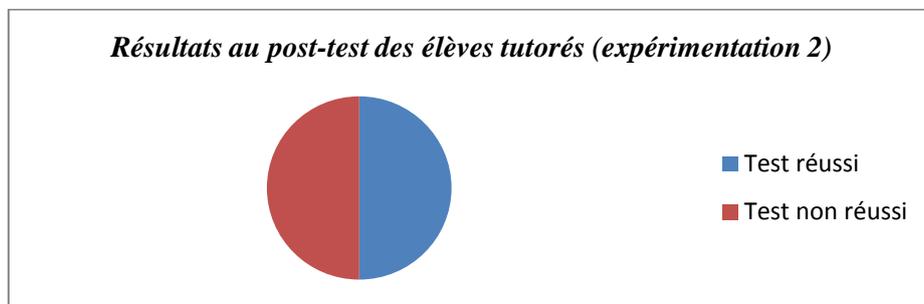
Du côté des élèves tutorés, un élève n'a pas apprécié être aidé par ses pairs. Il était contrarié à l'idée de ne pas pouvoir lui-même aider quelqu'un.

d. Les résultats au post-test

A la fin de la séquence, les élèves qui avaient échoué au pré-test ont réalisé le post-test.

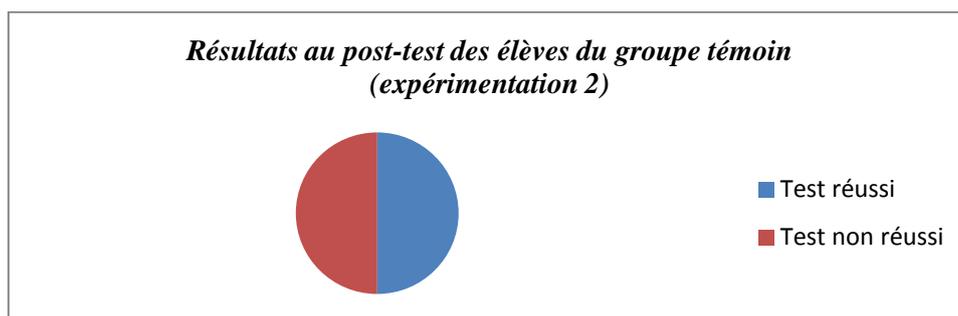
❖ Les résultats des élèves tutorés

Les six élèves tutorés ont réalisé ce post-test. Parmi eux, quatre ont réussi ce test seuls, ce qui correspond aux deux tiers des tutorés.



❖ Les résultats des élèves du groupe témoin

Les élèves du groupe témoin ont réalisé le post-test. Trois des six élèves ont réussi ce test. Ce résultat est de nouveau semblable à celui des élèves tutorés.



A l'image des résultats de l'expérimentation 1, la pratique tutorale paraît être aussi efficace que la mise à disposition d'outils, en termes d'évolution des compétences liées à la tâche. En effet, un pourcentage équivalent d'élèves tutorés et d'élèves du groupe témoin ont réussi le post-test à l'issue de cette deuxième séquence de tutorat en classe.

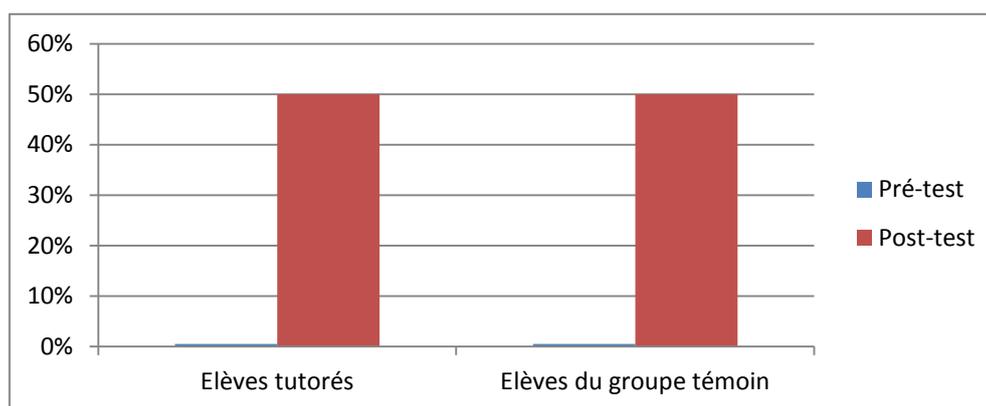
Il est important de noter que l'élève F a échoué à ce post-test.

3) Analyse des résultats et conclusion à l'issue de la deuxième expérimentation

L'analyse des résultats et des observations présentés ci-dessus, nous conforte dans la validation des hypothèses de départ. En effet :

- *La pratique tutorale permet aux tutorés d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences liées à la tâche.*

Les résultats prouvent que la pratique tutorale permet d'améliorer les compétences des élèves tutorés, de la même manière qu'une aide apportée par des outils préparés par l'enseignant. Cependant, il est à noter que cette efficacité n'est pas totale. Lors de l'expérimentation 1, 66% des élèves tutorés ont amélioré leur résultat entre le pré-test et le post-test. Lors de l'expérimentation 2, la moitié des élèves tutorés ont amélioré leur résultat grâce à la pratique tutorale.



Graphique présentant l'évolution du taux de réussite aux différents tests en fonction des groupes d'élèves (expérimentation 2)

- *L'effet tuteur serait moindre, voire absent.*

Cette seconde expérimentation n'a pas (non plus) permis de mettre en évidence « l'effet tuteur ». Cependant, les conversations retranscrites nous permettent d'affirmer que les tuteurs ne sont pas capables de **métacognition**. Or, les chercheurs affirment que la métacognition est à l'origine de l'amélioration de l'expertise des tuteurs. On peut donc en déduire que l'effet tuteur est absent/nul chez des élèves de moyenne section.

- ***La pratique tutorale est compliquée à mettre en place au sein d'une classe de simple niveau de maternelle en raison du manque de dichotomie flagrante entre les élèves et de l'absence de pré-requis pour certains d'entre eux.***

Cette seconde expérimentation met, de nouveau, en avant les pré-requis nécessaires à la réussite de la pratique tutorale en classe, à savoir la capacité à écouter et à communiquer à ses pairs. Ces deux expérimentations ont validé cette hypothèse. En effet, les élèves C et D de l'expérimentation 1 et l'élève F de l'expérimentation 2 qui ne possèdent pas ces pré-requis ont tous les trois échoués au post-test. Ainsi, on peut considérer que tous les élèves de moyenne section ne sont pas encore prêts, à la fois au niveau intellectuel et comportemental, pour la pratique tutorale. Concernant l'asymétrie, l'expérimentation 2 a prouvé que les élèves de moyenne section ne sont pas encore en capacité d'explicitier toutes leurs procédures. Leur zone proximale d'enseignement est parfois trop limitée (« *Je (ne) sais pas comment l'aider.* ») pour pouvoir tutorer efficacement leurs camarades.

- ***Les élèves de moyenne section, notamment les plus jeunes, sont encore trop égocentrés pour que le tutorat soit efficace.***

Comme lors de la première expérimentation, plusieurs élèves se sont montrés trop égocentrés pour pouvoir s'investir dans une pratique tutorale efficace. L'élève E n'a pas accepté l'aide de sa camarade. Il avait cœur de réussir seul. Il n'a pas laissé sa tutrice toucher « ses » images. De même, l'élève F, à l'image des élèves C et D de l'expérimentation 1, n'a pas pris en compte les conseils de son tuteur. Il manipulait les cartes selon son envie et n'ajustait pas ses actions selon les validations ou invalidations de son tuteur.

- ***Mais la pratique tutorale permet de développer de nombreuses compétences transversales.***

Au sein de la classe, cette pratique a fait évoluer les compétences liées au « *devenir élève* ». Une grande partie des élèves coopèrent davantage. Lorsqu'ils ont terminé leur activité et lors des activités autonomes, les élèves ont davantage tendance à aider leur camarade. Grâce à ces temps d'interactions, les élèves sont amenés à davantage communiquer avec leurs camarades, ce qui favorise le langage en situation.

Cependant, j'ai pu à de nombreuses reprises observer des élèves qui réalisaient l'activité à la place de leur camarade. C'est pourquoi la supervision d'un adulte est nécessaire.

Conclusion

Le tutorat est une pratique pédagogique complexe qui repose sur de multiples facteurs et conditions de réussite. Très usitée et efficace au sein des classes élémentaires, cette pratique qui vise la socialisation et l'acquisition de compétences, admet de nombreuses limites en maternelle et n'aboutit pas aux mêmes résultats.

En effet, les deux expérimentations réalisées ont permis de mettre en exergue les éléments limitants de la pratique tutorale au sein d'une classe de moyenne section. Tout d'abord, cette pratique nécessite des pré-requis fondamentaux déterminant sa réussite : un niveau de langage permettant de formuler des phrases compréhensibles par autrui, une bonne capacité d'écoute et un niveau de socialisation qui permettent d'entrer en interaction et en communication avec un pair. Ces pré-requis, qui semblent modestes, sont un frein pour certains élèves de maternelle pour qui l'enjeu de fin de cycle (fin de GS) est de pouvoir échanger et réfléchir avec les autres dans un langage clair et précis. De plus, les élèves âgées de 3 à 5 ans, selon la théorie du développement de l'enfant de Wallon, s'inscrivent dans le stade du personnelisme et s'affirment alors en tant que personne distincte d'autrui. Ce stade est marqué par une prédominance de l'égoïsme, qui freine les interactions nécessaires à la réussite du tutorat. Ces deux expérimentations ont prouvé que les élèves de moyenne section ont des niveaux de développement variables (*de la crise d'opposition aux préambules du stade catégoriel*) qui conditionnent la réussite de cette pratique. Les élèves tutorés C et D de l'expérience 1 et les élèves E et F de l'expérimentation 2 étaient, notamment, encore trop autocentrés pour que la pratique tutorale soit efficace pour eux. Ils n'ont pas accepté l'aide apportée par leurs camarades et n'ont pas écouté leurs conseils. Deux autres élèves, encore, n'ont pas mesuré l'enjeu du tutorat, ni compris l'importance des rôles de tuteurs et tutorés. Ils n'ont pas validé le brevet de tuteur, par manque d'ouverture et d'empathie lié à leur développement psychologique. De même, malgré l'hétérogénéité entre les élèves d'un même niveau de classe, le manque d'asymétrie entre les élèves est une des limites de la pratique tutorale dans une classe de maternelle, à simple niveau. La seconde expérimentation a mis en relief l'inexistence de la *zone d'interaction de tutelle* (Vygotsky) pour certaines tâches demandées. La *zone proximale d'enseignement* est parfois trop réduite pour qu'un élève de quatre ans puisse aider un pair du même âge.

Outre ces facteurs limitants, la pratique tutorale en classe de moyenne section, n'aboutit pas aux résultats souhaités en termes d'acquisitions de compétences. En effet, l'enjeu du tutorat

est de faire progresser les compétences liées à la tâche à la fois des tutorés (*effet tutoré*) et des tuteurs (*effet tuteur*). Cet effet tuteur, décrit par Daniel Guichard comme un bénéfice cognitif et affectif lié au rôle de tuteur, est le fruit de la *métacognition*, à savoir la capacité du tuteur à se distancier de l'action pour comprendre et expliquer les fonctionnements cognitifs mis en jeu pour résoudre une tâche. Or, on a pu constater que les élèves étaient confrontés à des difficultés pour comprendre leur fonctionnement cognitif (« *C'est mon cerveau qui fait.* ») et pour expliquer leurs procédures (*prédominance des gestes dans les fonctions d'étayage*). L'effet-tuteur semble donc moindre.

Malgré cela, il ressort de ces expérimentations que la pratique tutorale permet de faire progresser les acquisitions des tutorés qui possèdent les pré-requis nécessaires, au même titre que les élèves aidés par des outils. La pratique du tutorat permet également de construire des compétences transversales (effets seconds) principalement liées au « *devenir élève* ». Effectivement, cette pratique améliore le climat de classe en favorisant la coopération et créant des amitiés. Son fonctionnement permet de mettre en lumière la place de l'erreur, en encourageant les élèves à demander de l'aide. Enfin, il est important de souligner que le tutorat est une pratique appréciée par les élèves qui aiment, en majorité, aider et être aidés. La présence d'un pair permet aux élèves tutorés de prendre confiance en eux et de travailler dans une atmosphère sécurisante. Le tutorat permet aux tuteurs de valoriser leur travail et leurs compétences.

Enfin, afin de constater la pertinence du tutorat en classe de moyenne section de manière globale et précise, d'autres expérimentations sur une échelle plus grande sont nécessaires, notamment pour tester toutes les variables.

Pour conclure, l'école maternelle vise la construction de la personnalité de chaque enfant, futur citoyen du monde, au sein d'un groupe classe. Cette construction est nécessairement liée à l'environnement et l'entourage de chaque élève. C'est pourquoi les professeurs des écoles se doivent de mettre en œuvre des temps d'apprentissages favorisant les interactions entre élèves pour viser l'épanouissement et la réussite de tous et de chacun.

Bibliographie

Monographies :

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

Charnay, R., Colomb, J., Douaire, J., Guillaume, J-C., Valentin, D. (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes Grande Section*. Paris : Hatier, Ermel.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.

Duprey, S., Duprey, G., Sautenet, C. (2010). *Vers les maths, Maternelle Moyenne Section*. Strasbourg : ACCES éditions (2^{ème} édition).

Groff, J. (2012). *Le guide du praticien. Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Publications OCDE.

Laval, V. (2003). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Armand Colin, Campus.

Meirieu, P. (1989). *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe ? 2*. Lyon : Chronique Sociale (3^{ème} édition).

Pierrard, A. (2011). *Faire des mathématiques à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Tran-Thong. (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin.

Valentin, D. (2015). *Découvrir les maths, Situations MS*. Paris : Hatier.

Articles de revue :

Baudrit, A. (janvier 2003). « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? ». *Carrefour de l'éducation*, n°15, 118-134.

Berzin, C. (février 2012). « Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. » *Revue française de pédagogie*, n° 179, 73-82.

Berzin, C. (janvier 2001). « Interactions de tutelle, développement et apprentissages ». *Carrefours de l'éducation*, n°11, 120-147.

Berzin, C. (janvier 2009). « Tutorat et apprentissages scolaires ». *Carrefours de l'éducation*, n°27, 3-6.

Berzin, C (2005). « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle ». *Revue de Recherches en Éducation*, n°36, 7-15.

Finkelsztein, D., Ducros, P. (1989). « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs ». *Revue française de pédagogie*, vol 88 n°1, 15-26.

Guichard, D. (2005). « Le tutorat entre élèves au cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*, n°150, 73-85.

Guichard, D. (janvier 2009). « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire ». *Carrefours de l'éducation*, n°27, 19-35.

Marchive, A. (1997). « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». *Psychologie & Education*, n°30, 29-42.

Thèse :

Guichard, D. (2003) *Approche de l'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*, thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux 2, Université Victor Ségalen, Bordeaux.

Sitographie :

<http://www.education.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Berrouk, S., Jaillet, A. (2013) Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. Repéré sur : <http://dms.revues.org/206>

Briand, J. (2010) Réflexions actuelles sur les mathématiques à l'École primaire. Repéré sur : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2010/112_elem_briand.aspx

Connac, S. (2009) Transcription de conférence « Les enjeux de la coopération. Aide, entraide et tutorat » de Cahors, du 25 novembre 2009. Repéré sur :

http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Contenu_de_la_conference_CONNAC.pdf

Connac, S. Brevet de tuteur, cycle 3. Repéré sur :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/BrevettuteurcycleIII.pdf>

Textes officiels :

Programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

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

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, hors série n°1 du 14 février 2002

Programmes de l'école primaire, arrêté du 22 février 1995

Orientations pour l'école maternelle, circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986

Circulaire sur l'école maternelle, circulaire n°77-266 du 2 août 1977

Annexes

Annexe 1 : Brevet de tuteur cycle 3, élaboré par Sylvain Connac

Annexe 2 : Séquence « tutorat »

Annexe 3 : Brevet de tuteur adapté au cycle 1 à partir du brevet dédié au cycle 3 de Sylvain Connac

Annexe 4 : Grille d'observation créée et utilisée lors des séances de tutorat

Annexe 5 : Test de l'expérimentation 1

Annexe 6 : Séquence « Comparaison de grandeurs : taille »

Annexe 7 : Test de l'expérimentation 2

Annexe 8 : Séquence « Etude d'un conte : *Le Petit Chaperon rouge* »

Annexe 9 : Photographies des séances de tutorat

BREVET DE TUTEUR

NOM :
Prénom :
Date :



1 - Je souhaite devenir tuteur parce que :

- cela me permettra de me faire plus de copains et copines
- je pourrai commander quelqu'un
- je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas
- je montrerai que j'ai grandi

2 - Un tuteur, ça sert à :

- aider le maître ou la maîtresse
- faire taire les enfants les plus pénibles de la classe
- rendre service aux enfants qui en ont besoin
- apprendre à devenir un chef

3 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'obéir

- je lui donne une claque, comme ça il m'écoute
- il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef
- je vais me plaindre au maître ou à la maîtresse
- pendant la récréation, je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit

4 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe dérange la classe :

- je crie aussi fort que lui
- je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur
- je lui mets des gênes de comportement
- je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe

5 - Lorsqu'un enfant me demande de l'aide :

- je l'envoie voir le maître ou la maîtresse
- je lui dis d'attendre, je dois finir mon travail
- je lui donne les réponses
- je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices

6 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne travaille pas :

- je lui dis « travaille ! »
- je ne fais rien, c'est son problème
- je l'aide à comprendre s'il n'y arrive pas
- j'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il s'en occupe

7 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe n'arrive pas à finir son travail :

- je lui fais comprendre qu'il n'est pas très fort
- je lui explique qu'il peut me demander de l'aide
- je ne fais rien, j'ai mon travail à finir
- je le dis au maître ou à la maîtresse

8 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne me veut plus comme tuteur :

- je lui explique comment il peut faire pour changer ou ne plus en avoir
- je lui interdis de changer, être tuteur c'est mon métier
- je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi
- je lui fais comprendre que c'est un imbécile

9 - Lorsque je ne veux plus être le tuteur de l'enfant avec qui j'étais :

- je ne peux rien faire, c'est obligé de rester tuteur
- je vais dire à l'enseignant qu'il me change
- j'en parle au conseil de la classe
- je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur

10 - Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur, cela signifie que :

- je suis un mauvais tuteur
- il pense avoir grandi et il veut essayer de travailler seul
- je suis le meilleur tuteur de la classe
- il est trop petit, il faut absolument que je reste son tuteur

Annexe 2 : Séquence « tutorat »

Le tutorat

Niveau : Moyenne Section
Périodes : 3 et 4 (janvier-avril)



Objectif : Évaluer la pertinence de la pratique tutorale en classe de moyenne section

➤ Les compétences en jeu :

Rôle de l'élève	Pré-requis	Compétences mobilisées	Compétences visées
Tuteur	- être capable de communiquer avec ses pairs : savoir écouter et produire des phrases simples - être expert dans le domaine du tutorat	Devenir élève : respecter les autres, aider, coopérer, demander de l'aide, éprouver de la confiance en soi, jouer son rôle dans les activités scolaire, dire ce qu'on apprend (tuteurs)	- structuration de la pensée - renforcement de l'expertise
Tutoré	- être capable de communiquer avec ses pairs : savoir écouter et produire des phrases simples	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : échanger et réfléchir avec les autres en pratiquant divers usages de la langue (questionnement, explication, évocation, reformulation...), s'exprimer dans un langage clair et précis	- acquisition ou renforcement des compétences liées au domaine du tutorat - autonomie dans les apprentissages

➤ Les expérimentations :

	Domaine d'apprentissage	Sous-domaine	Compétence visée	Objectif
Expérimentation 1	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Explorer des grandeurs	Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur	Ranger 7 objets du plus petit au plus grand
Expérimentation 2	Explorer le monde Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Se repérer dans le temps Écrit	Consolider la notion de chronologie Écouter de l'écrit et le comprendre	Ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif entendu

➤ Le déroulement de la séquence :

Séance	Objectifs	Activités	Organisation
1	Évaluer le niveau des élèves dans le domaine du tutorat	Réalisation du pré-test, en autonomie.	Atelier autonome sous observation de l'enseignante
<i>Formation des groupes : tuteurs, tutorés, groupe témoin</i>			
2	Former les tuteurs	Phase 1 : annonce de la volonté de mettre en place du tutorat au sein de la classe, définition du tutorat avec des termes adaptés au cycle 1, appel au volontariat Phase 2 : discussion autour de la question suivante « Qu'est-ce qu'aider un(e) copain(ine) ? (pourquoi, quand et comment aider?) » pour les élèves volontaires Phase 3 : jeux de rôles autour de situations de tutorat inventées (L'enseignante participe aux jeux de rôles). Phase 4 : passation du brevet de tuteur en dictée à l'adulte	Atelier dirigé, seuls les élèves experts (ayant réussi le pré-test) participent
3 et 4	- Mettre en place la pratique tutorale (groupe tuteur/tutoré) - Aider les élèves du groupe témoin par la mise en place d'outils	Les tuteurs et tutorés interagissent pour aider le tutoré dans la réalisation de la tâche. Les élèves du groupe témoin travaillent seuls à l'aide d'outil pour réaliser la tâche demandée.	Atelier dirigé
<i>Recueil du ressenti des élèves (coin regroupement)</i>			
5	Évaluer les progrès des élèves	Réalisation du post-test (identique au pré-test), en autonomie.	Atelier autonome sous observation de l'enseignante
6	Évaluer les élèves de façon différée (effet tuteur, effet de séparation)	Réalisation d'une évaluation différée, différente par la forme des pré et post-test, basée sur la même compétence, en autonomie.	Atelier autonome sous observation de l'enseignante

Brevet de tuteur

Prénom :

1- Pourquoi veux-tu devenir tuteur ?

- pour te faire plus de copains et copines
- pour être le chef de quelqu'un
- pour aider et montrer que tu as grandi

2- Un tuteur, ça sert à quoi ?

- aider la maîtresse (m'aider)
- aider les copains qui n'arrivent pas à faire leur travail seul
- apprendre à devenir un chef

3- Que dois-tu faire lorsque l'élève dont tu t'occupes ne veut pas t'obéir ?

- lui donner un petit coup sur l'épaule pour qu'il t'écoute
- crier
- il ne doit pas m'obéir car je ne suis pas son chef. Je peux appeler la maîtresse.

4- Lorsqu'un enfant dont tu t'occupes dérange la classe, que fais-tu ?

- tu cries plus fort que lui
- tu lui fais les gros yeux pour lui faire peur
- tu lui rappelles les règles de la classe

5- Que fais-tu pour aider un copain ?

- tu lui donnes la réponse
- tu lui donnes des conseils ou des indices pour l'aider
- tu fais à sa place

6- Lorsqu'un enfant dont tu t'occupes ne veut pas travailler, que fais-tu ?

- tu lui dis « travaille ! »
- tu l'aides à comprendre s'il n'y arrive pas

Brevet de tuteur validé : OUI NON



Signature de l'enseignante

Annexe 4 : Grille d'observation créée et utilisée lors des séances de tutorat (adaptée à l'expérimentation 1)

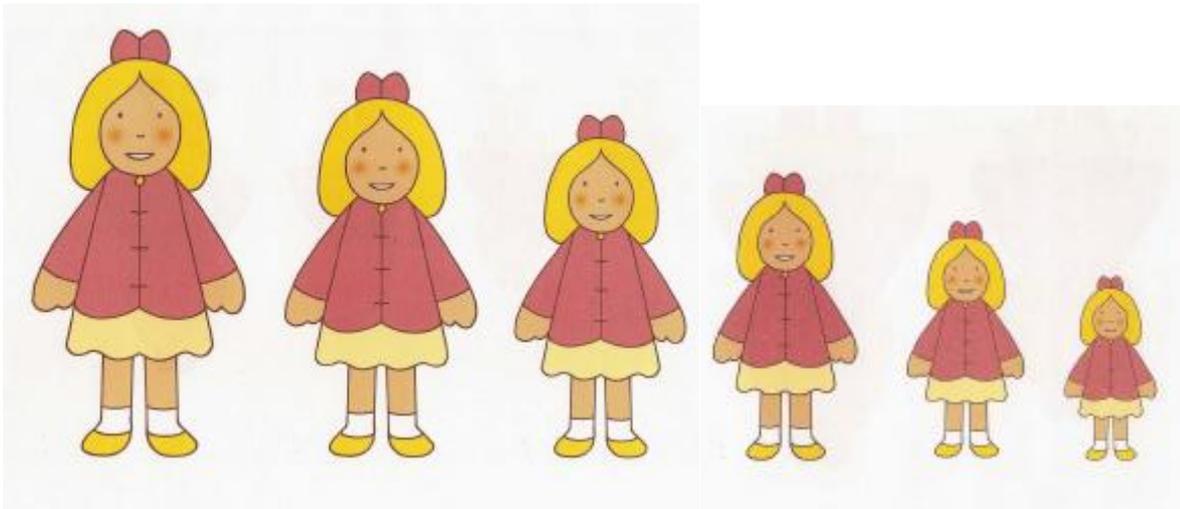
Le résultat final		
Ordre respecté (<i>du petit au plus grand ou du plus grand au plus petit</i>)		
Ordre non respecté	<i>Représentation du résultat erroné</i>	
	<i>Nombre d'inversions</i>	
	<i>Causes possibles</i>	
Procédures utilisées		
Tâtonnement non organisé	Comparaison des poupées deux à deux sans rangement	<u>Remarques :</u>
Tâtonnement organisé	Comparaison des poupées deux à deux avec rangement approximatif	<u>Méthodes de comparaison :</u> - seulement visuelle - approximative - experte
Recherche des extrémités puis tâtonnement	Recherche experte	
Nombre d'essais et durée de la recherche		
Nombre d'essais		
Durée relative de l'exercice		
Relation tuteur-tutoré		
Étayage	<i>Enrôlement</i>	
	<i>Réduction des degrés de liberté</i>	
	<i>Maintien de l'orientation</i>	
	<i>Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche</i>	
	<i>Contrôle de la frustration</i>	
	<i>La démonstration ou la présentation de « modèles »</i>	
Verbalisation		
Gestes		
Discordes		
<u>Remarques générales :</u>		

Annexe 5 : Le test de l'expérimentation 1

L'objectif visé par l'expérimentation 1 est de ranger des poupées de la plus petite à la plus grande ou de la plus grande à la plus petite, comme ci-dessous. Cette activité est tirée de la situation « *Les poupées* » (page 65-68) du manuel Découvrir les maths, situations MS, nouvelle édition, programme 2015 de Dominique Valentin.

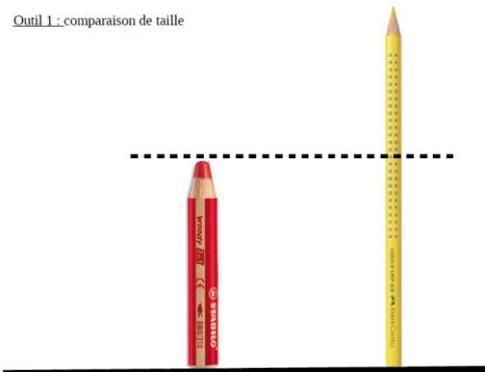
La consigne donnée aux élèves est la suivante: « *Devant toi, sur la table, tu as six poupées de tailles différentes. Tu vas devoir ranger ces poupées de la plus petite à la plus grande ou de la plus grande à la plus petite.* »

Afin de réaliser cette tâche, chaque élève possède les six poupées ci-dessous découpées et plastifiées.



Les outils des élèves du groupe témoin :

Outil 1 : comparaison de taille



Outil 2 : rangement par taille



Annexe 6 : Séquence « Comparaison de grandeurs : taille »

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Niveau : Moyenne Section
Périodes : 2 & 3 (novembre- février)

Sous-domaine : Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées
Compétence visée : Comparer et ranger des objets selon leur taille
Manuels utilisés : Vers les maths, Accès (p 60) & Découvrir les maths MS, Dominique Valentin



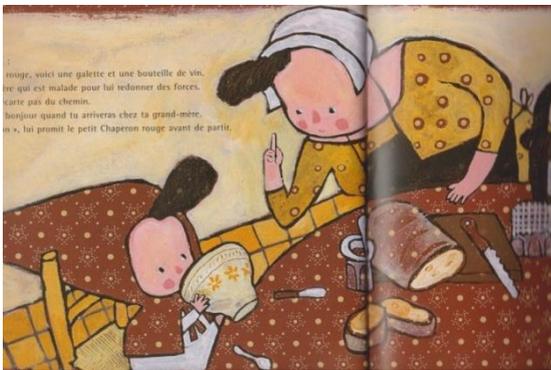
Séance	Objectif	Activité	Organisation
1	Introduire la situation par la lecture d'un album initiatique. (Phase de découverte)	Lecture de l'album : Devine combien je t'aime de Sam Mc Braithery, Anita Jeram	Groupe-classe
2	Amener les enfants à prendre progressivement conscience de quelques propriétés concernant les tailles de personnes ou d'objets. Situation 10 p 60 Découvrir les maths: La toise	Ranger les élèves de la classe en fonction de leur taille : mettre les enfants à la bonne place selon leur taille Faire le train Garder trace : création d'une toise collective	Groupe-classe
3	Situation 11 p 65 : Les poupées (Phases de recherche et de structuration)	Utiliser une baguette symétrique pour mesurer les tailles Coucher chaque poupée dans son lit Ranger toutes les poupées dans la boîte Ranger les poupées de la plus petite à la plus grande	Groupe de 8 élèves, atelier dirigé
5	Ranger des objets du plus grand au plus petit. (Phase de consolidation)	Ranger 5 bandes pour réaliser un sapin (découper, comparer, dessiner un tronc, coller) Vers les maths, page 61 Situation 31 p 139: les cartes postales	Atelier autonome
6	Reproduire un modèle en prenant en compte deux critères : la taille des éléments et leur quantité. (Phase de consolidation)	Fiche évaluative : ranger 5 matricokkas selon un critère de taille	Atelier autonome
7	Évaluer les progrès et les acquis des élèves.	Bata-waf et bataille des formes	Atelier semi-dirigé
8	Réinvestir les compétences acquises par le jeu.		

Annexe 7 : Test de l'expérimentation 2

L'objectif visé par l'expérimentation 2 est d'ordonner des images issues d'un récit fictif entendu. Cette activité s'inscrit dans une séquence basée sur l'étude du conte « *Le Petit Chaperon rouge* » (annexe 8). Les images à ordonner sont issues du conte des frères Grimm et illustré par Frédéric Mansot.

La consigne donnée aux élèves est la suivante : « *Replace dans l'ordre les six images devant toi pour raconter l'histoire du petit chaperon rouge.* »

Afin de réaliser cette tâche, chaque élève possède les images suivantes découpées et plastifiées. Chacune d'elles a été décrite en collectif au préalable.



Annexe 8 : Séquence « Etude d'un conte : *Le Petit Chaperon rouge* »

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Niveau : MS

Période : 4 (février-avril)

Sous-domaines : Oral et écrit

Compétences visées :

Écouter de l'écrit et comprendre

Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

Oser entrer en communication

Échanger et réfléchir avec les autres

Tâches finales :

Réaliser un kamishibai

Réaliser une affiche comparant deux histoires entendues

Travail sur le conte à partir du « Petit Chaperon rouge »

Œuvres étudiées ou lues :

Mademoiselle sauve qui peut, Philippe Corentin

Quel cafouillage, Gianni Rodari

Chapeau rond rouge, Geoffroy de Pennart

Le Petit Chaperon rouge, Christian Guibbaud

Le Petit Chaperon rouge, Charles Perrault, illustration de Christian Roux

Le Petit Chaperon rouge, Grimm, illustré par Frédérick Mansot

Kamishibai « *Amidou* »

Mon Ballon, Mario Ramos

Oh là là, Colin Mc Naughton

Livres documentaires sur le loup



Coin à raconter : jouer librement au coin bibliothèque avec les marottes des personnages du « Petit Chaperon rouge »

Séquence

Séance	Objectif	Activité	Organisation	Matériel
1	Découvrir le conte original « Le Petit Chaperon rouge » PERRAULT	<p>Temps 1 : découverte de la première de couverture du livre, rappel du vocabulaire spécifique du livre (couverture, page, auteur, titre, illustration, pages), description de cet première de couverture, émission d'hypothèses sur le contenu du livre</p> <p>Temps 2 : lecture du conte par l'enseignante</p> <p>Temps 3 : repérage des lieux et des personnages principaux et de leurs caractéristiques, présentation des marottes, reprise chronologique des événements</p> <p>Temps 4 : Est-ce que cette histoire peut se passer dans la vraie vie ? Insister sur la notion de conte : récit, en général assez court, de faits imaginaires. Connaissez-vous d'autres contes ?</p>	Groupe classe	Album, marottes
2	Découvrir une seconde version du conte original GRIMM (avec le chasseur)	<p>Temps 1 : découverte de la première de couverture du livre, rappel du vocabulaire spécifique du livre (couverture, page, auteur, titre, illustration, pages), description de cet première de couverture, émission d'hypothèses sur le contenu du livre</p> <p>Temps 2 : lecture par l'enseignante, quelques élèves jouent avec les marottes</p> <p>Temps 3 : échanges autour du contenu. Quels différences/ressemblances avec le premier conte ?</p>	Groupe classe	2 albums
3	Remettre en ordre les images séquentielles d'une histoire connue Légènder des images en produisant des phrases complexes	<p>Temps 1 : lecture participative de l'album « Quel cafouillage »</p> <p>Temps 2 : remise en ordre individuelle puis collective des images à partir de l'album 1 ou 2</p> <p>Temps 3 : légende des images en collectif, dictée à l'adulte</p> <p>Amener les élèves à émettre des hypothèses sur la signification de « <i>Tire la chevillette, la bobinette cherra</i> ».</p>	Atelier dirigé	Album « Quel cafouillage » de Gianni Rodari, 2 contes originaux, images séquentielles en grand et petit formats
4	Réaliser un kamishibai	Temps 1 : présentation d'un kamishibai (Amidou)	Atelier dirigé	Kamishibai

	collectif	<u>Temps 2</u> : annonce du projet et présentation des premières pages réalisées par l'enseignante <u>Temps 3</u> : partage et réalisation des pages du kamishibai <u>Temps 4 (différé)</u> : lecture de kamishibai		Amidou, feuilles de papier de couleurs découpées, colle, texte découpé, papier cartonné
5	Comparer deux histoires entendues	<u>Temps 1</u> : rappel de l'histoire originale grâce au kamishibai <u>Temps 2</u> : lecture de « Mademoiselle sauve qui peut » <u>Temps 3</u> : échanges et création d'une affiche de comparaison	Groupe classe	Affiche préparée, album « Mademoiselle sauve-qui-peut », album 1 ou 2
6	Découverte des livres documentaires : le loup	<u>Temps 1</u> : rappel sur le caractère imaginaire du conte, que mange les loups en réalité ? <u>Temps 2</u> : reprise de l'affiche sur les livres (un livre, ça sert à quoi?) = à apprendre ; présentation des livres documentaires <u>Temps 3</u> : exploration autonome, fiche <u>Temps 4</u> : bilan collectif	Atelier autonome	4 livres documentaires sur les « loups », fiche d'identité du loup
7	Découvrir la langue anglaise (initiation)	Temps 1 : présentation du livre Temps 2 : lecture offerte Temps 3 : discussion sur la langue utilisée, quels mots connaissez-vous en anglais ? Noms empruntés à la langue anglaise (hello, good bye, enjoy, car, hamburger, week-end, camping, sandwich, parking, chewing gum, barbecue, bowling, football, basket, match, OK, cool)	Groupe classe	Album « Little red riding hood », flashcards
<i>Lectures complémentaires offertes</i>				

Compétences transversales travaillées autour de ce thème :

Domaine - Sous-domaine	Compétence	Objectif	Activité
Explorer le monde - Se repérer dans le temps	Consolider la notion de chronologie	Ordonner une suite de photographies ou d'images pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu (marquant succession et simultanéité)	Ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique - Les productions pastiques et visuelles	Dessiner	Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer, en étant fidèle au réel, à un modèle ou en inventant	Dessiner un personnage du Petit Chaperon rouge
Explorer le monde- Se repérer dans l'espace	Représenter l'espace	Réaliser un parcours	Réaliser le parcours du chaperon rouge pour rejoindre la maison de la mère-grand en suivant les indications
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Ecrit	Découvrir le principe alphabétique	Reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet	- Reconnaître les lettres « CHAPERON » parmi d'autres lettres en capitales d'imprimerie - Reconnaître des mots identiques en capitales d'imprimerie : couleurs (colorier le chaperon en vert, bleu, jaune...) - Reconstituer le titre du livre à partir d'un modèle en capitales d'imprimerie
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Ecrit	Pratiquer l'écriture en capitales d'imprimerie	Copie de mots simples	Copier les mots : LOUP, FORET, PETIT (CHAPERON)

Annexe 9 : Photographies des séances de tutorat



L'élève tutorée (à droite) tente de réaliser la tâche de l'expérimentation 2 avec les aides verbales de sa tutrice (à gauche).



La tutrice aide l'élève tutorée par les gestes en lui présentant un modèle.

Mots-clés : tutorat, maternelle, moyenne section, apprentissages, effets

Résumé : *Ce mémoire est une réflexion sur une pratique pédagogique complexe, très usitée dans les classes élémentaires : le tutorat. Cette pratique coopérative au cours de laquelle un élève expert vient en aide à un élève tutoré vise l'amélioration des compétences de tous, tutorés mais aussi tuteurs par des activités de communication et de métacognition. Ce mémoire s'attache à évaluer la pertinence de la mise en place du tutorat au sein d'une classe de maternelle à simple niveau, dans le but de faire acquérir des compétences scolaires. Pour répondre à cette problématique, deux expérimentations tutorales ont eu lieu dans une même classe de moyenne section. La mise en place de tests comparatifs, de grilles d'observations et d'un questionnaire ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes. La pratique tutorale admet de nombreuses limites en maternelle notamment liées au langage et à l'égoцентризм. Elle n'aboutit pas aux résultats escomptés en termes d'apprentissage pour les tuteurs. Cependant, le tutorat est plébiscité par les élèves et permet de construire des compétences transversales attachées au « devenir élève ».*

Keywords : tutoring, nursery school, second-year preschool class, learning, effect

Abstract : *This dissertation is a reflection on a complex educational practice, much used in elementary classes: tutoring. This cooperative practice in which an expert student helps a tutored student aims at improving the skills of all, tutored but also tutors by communication activities and meta-cognition. This dissertation aims at assessing the relevance of the implementation of tutoring in a single-level preschool class, in order to acquire academic skills. To address this issue, two tutorship experiments took place in the same second-year preschool class. The introduction of comparative testing, observation grids and questionnaires have led to the following conclusions. The practice tutor admits many preschool limits especially related to language and egocentricity. It does not lead to the expected results in terms of learning for tutors. However, tutoring is praised by students and helps build transversal skills related to "becoming a student."*