



**HAL**  
open science

# L'apprentissage directif du tutorat pour différencier et améliorer le climat de classe

Manon Bouchareu

► **To cite this version:**

Manon Bouchareu. L'apprentissage directif du tutorat pour différencier et améliorer le climat de classe. Education. 2017. dumas-01624410

**HAL Id: dumas-01624410**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624410v1>**

Submitted on 17 Nov 2017

**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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

## **ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET COOPERATION**

**L'apprentissage directif du tutorat pour différencier et améliorer le  
climat de classe**

**Manon Bouchareu**

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

**Sous la direction de Frédéric Untz**

2016-2017

Mots-clés : *Enseignement systématique, modelage et autonomisation de gestes coopératifs*

## Table des matières

|      |   |    |
|------|---|----|
| I.   | INTRODUCTION .....  | 3  |
| 1.   | Contexte et genèse.....   | 3  |
| 1.1  | Parcours.....   | 3  |
| 1.2  | Contexte .....  | 3  |
| 1.3  | Point de départ du questionnement.....                                    | 4  |
| 2.   | Cadre de recherche .....  | 5  |
| 2.1  | Problématique et indicateurs.....   | 5  |
| 2.2  | L'originalité du sujet – socioconstructivisme et pédagogie explicite..... | 6  |
| 2.3  | Ce qu'en disent les instructions officielles .....                        | 8  |
| II.  | LE DISPOSITIF PEDAGOGIQUE .....   | 10 |
| 1.   | Un dispositif qui vise une certaine différenciation .....                 | 10 |
| 2.   | Un dispositif pour faire vivre la coopération.....                        | 12 |
| 3.   | Présentation du dispositif – Une séquence d'EMC sur le tutorat .....      | 13 |
| 3.1  | Plan de la séquence.....  | 14 |
| 3.2  | Une démarche inspirée des principes de l'enseignement explicite.....      | 14 |
| III. | RESULTATS.....  | 18 |
| 1.   | Le questionnaire .....  | 18 |
| 2.   | Les limites du dispositif et de la recherche .....                        | 20 |
| 3.   | Résultats du questionnaire.....   | 20 |
| 4.   | Résultats de l'observation .....  | 22 |
| IV.  | CONCLUSION .....  | 24 |
| V.   | BIBLIOGRAPHIE.....  | 27 |
|      | Articles de revue.....  | 27 |
|      | Livres.....   | 27 |
|      | Pages sur internet.....   | 27 |
|      | Sites internet .....  | 28 |
| VI.  | RESUMES .....   | 29 |
| VII. | ANNEXES.....  | 30 |
|      | ANNEXE 1 – La séquence d'enseignement du tutorat .....                    | 30 |
|      | ANNEXE 2 – Les questionnaires traités 1&2.....                            | 31 |

# I. INTRODUCTION

## 1. Contexte et genèse

Le travail de recherche, ou tout du moins la réflexion professionnelle élaborée dans ce mémoire, s'inscrit dans un parcours biographique et dans un environnement (géographique, social, professionnel) particuliers qu'il convient de présenter.

### 1.1 Parcours

Mon cheminement n'a pas été linéaire mais a toutefois suivi un fil directeur qui donne du sens à chacun de ses détours. Ce fil directeur se noue autour des problématiques de la relation à l'autre, de la communication et de l'égalité au sein de collectifs divers. J'ai en effet pu m'intéresser et étudier leur qualité et leur condition de possibilité dans différents contextes d'organisation sociale par le passé.

Durant cette première année de stage de professorat, cet intérêt anime et oriente la construction de ma pratique professionnelle, et notamment ma manière d'organiser les interactions entre individus dans la classe, au service à la fois du groupe et de chacun.

Ainsi me suis-je particulièrement penchée sur des **pratiques de classe sous-tendues par les valeurs de coopération, de démocratie et de solidarité** (généralement associées à l'Ecole nouvelle, ou à la pédagogie institutionnelle), dans une optique à la fois soucieuse du **climat de classe** et de **la prise en compte des individus** (avec leurs forces et leurs faiblesses).

Toutefois, il m'a très vite paru évident que le fait de porter ce bagage de valeurs professionnelles, ou celui d'avoir connaissance des pratiques décrites par les courants pédagogiques précités, étaient pour moi insuffisants à la mise en place de pratiques efficaces au sein de la classe dont je suis co-responsable.

Il m'a alors semblé fécond de m'intéresser à la manière dont les principes méthodiques de **l'enseignement explicite** pouvaient devenir des outils professionnels au service de la mise en place de pratiques coopératives, et tout particulièrement celle du **tutorat entre élèves**.

### 1.2 Contexte

Mon stage en alternance (3 semaines – 3 semaines) se déroule dans une classe de CE2 à l'école Damrémont (65). Située dans le XVIIIème arrondissement parisien, cette école accueille un public relativement mixte malgré son environnement favorisé : en effet il y a à proximité

une structure d'accueil à caractère social ainsi qu'une petite concentration de logements sociaux. Ma classe reflète cette mixité.

En raison de la récente réforme des programmes j'exerce dans le dernier niveau du cycle 2 : cette année doit assurer à l'ensemble des élèves une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux.

### **1.3 Point de départ du questionnement**

Les 25 élèves qui constituent le groupe-classe présentent une grande hétérogénéité sur le plan des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette situation a bousculé mes projections « idéales » et entraîne depuis le début de l'année une réflexion permanente autour de stratégies de différenciation efficaces et réalisables. L'aménagement de mes propositions pédagogiques a pris plusieurs formes : l'anticipation des difficultés et des habiletés particulières des élèves lors des travaux de préparation (tâches allégées sur le plan de la charge cognitive, exercices d'approfondissement supplémentaires) ; la création de fichiers d'autonomie ; la lecture suivie individuelle ; des modalités de travail en groupe ou en binôme ; la remédiation lors des créneaux d'APC ; etc. Ces propositions de travail se sont pour la plupart progressivement mises en place avec plus ou moins de succès, se sont affinées, et sont à présent familières pour les élèves.

Toutefois, une stratégie a résisté et s'est révélée plus complexe que je n'aurais cru : l'aide ponctuelle et individuelle durant les phases d'entraînement. Alors que l'étayage auprès d'un ou deux élèves en difficulté devant un exercice me semblait au premier abord la méthode la plus évidente de prise en charge des différences d'aptitudes au sein de la classe, elle s'est révélée la plus difficile à assumer durant mes premiers mois d'exercice. En partie parce qu'il me manquait certains gestes professionnels dans les temps de passation de consigne, ou lors des différents types d'adresses (parler au groupe, à un îlot, à un binôme, à un élève), mais surtout parce que je me sentais constamment sollicitée et ne parvenait pas à réguler ces sollicitations.

Certains élèves ne persévéraient pas dans les tâches à réaliser dès le premier obstacle ou se retrouvaient complètement « bloqués », tandis que d'autres achevaient rapidement les différentes activités et avaient même le temps de venir à bout de travaux supplémentaires en autonomie.

Un jour au cours d'une telle phase et comme un allant de soi, j'ai proposé à une élève qui avait terminé son travail d'aller en aider un autre. J'étais déjà consciente et j'ai alors pu vérifier que cette invitation à l'entraide spontanée n'était pas suffisante pour atteindre une certaine

efficacité. En effet : les élèves (tuteurs comme tutorés) ne sont pas naturellement outillés pour structurer une aide ou pour savoir comment tirer pleinement profit de ce dispositif. Le seul leitmotiv qu'ils connaissent sans forcément l'appliquer semble être : « je ne donne pas la réponse », une conception qui peut parfois inhiber certaines initiatives intéressantes lorsque l'on est tuteur.

C'est donc pour rendre efficiente l'entraide entre élèves (volet climat de classe, relationnel) et afin de proposer un dispositif garantissant une prise en charge des rythmes et des capacités de chacun (volet différenciation) que j'ai choisi d'élaborer, d'abord à tâtons puis de manière plus formalisée, un parcours d'apprentissage organisé du tutorat à destination de l'ensemble des élèves.

## **2. Cadre de recherche**

### **2.1 Problématique et indicateurs**

#### **2.1.1 Problématique**

La problématique de cette recherche professionnelle peut se formuler ainsi : L'enseignement explicite d'une méthode coopérative comme le tutorat contribue-t-il efficacement à la différenciation dans la classe ?

#### **2.1.2 Hypothèses**

Cette problématique repose sur trois hypothèses principales qu'il nous faut mettre en travail :

- La mise en place de pratiques coopératives demande méthode et structure.
- La démarche d'enseignement explicite (explication, modelage, pratique guidée avec rétroaction et pratique autonome) favorise chez tous les élèves l'acquisition de compétences coopératives et leur mise en pratique.
- Les interactions produites par le tutorat favorisent une certaine différenciation.

#### **2.1.3 Variable**

La variable principale qui va permettre de mettre à l'épreuve ces hypothèses consiste en la mise en œuvre d'un enseignement directif du tutorat. Cet enseignement est destiné à l'ensemble de la classe et tente de suivre la « méthode » générale de la pédagogie explicite.

### **2.1.4 Indicateurs**

Les indicateurs sur lesquels je vais m'appuyer pour discuter les hypothèses sont conditionnés par le délai nécessairement imposé par le cadre académique ainsi par les modalités du stage en alternance de 3 semaines. Ce cadre ne permet pas une action continue en ce qu'il induit des coupures de 5 semaines environ entre chaque période d'action.

Je compte donc m'appuyer sur un questionnaire qui aura fait l'objet de 2 passations (en amont de la séquence (période 3) puis en fin de période 4, ainsi que sur de l'observation participante lors de moments de classe (ambiance de travail, ambiance de classe lors des temps d'entraînement et retours lors des temps de conseils d'élèves).

J'ai un temps envisagé de travailler à la réalisation de petites fiches de tutorat, que les binômes d'entraide auraient eu à compléter et à me rendre afin de vérifier que certains objectifs ont été atteints lors des moments d'échanges entre tuteur et tutoré. Le contexte de classe et les difficultés rencontrées durant la 4<sup>ème</sup> période ont mis un frein à cette piste de travail.

## **2.2 L'originalité du sujet – socioconstructivisme et pédagogie explicite**

S'il doit y avoir une certaine originalité dans le choix de ce sujet, elle réside dans la tension voire la contradiction entre les approches pédagogiques qui le sous-tendent. En effet, même si leur objectif commun est de résorber l'échec scolaire et de rendre l'apprentissage/l'enseignement le plus efficace possible pour tous, la pédagogie explicite et la pédagogie socioconstructiviste reposent sur des paradigmes très différents et s'opposent parfois de manière véhémente.

La pédagogie socioconstructiviste (courant dans la parenté des principes de l'Ecole nouvelle ou de la pédagogie institutionnelle) vise à mettre l'élève dans une situation de recherche. Elle plaide pour une démarche inductive : l'apprenant est confronté à une situation-problème face à laquelle il déploie des stratégies. Les différentes stratégies expérimentées au sein du collectif sont mises en commun puis donnent lieu à une institutionnalisation. L'autonomie des élèves est très grande, chacun peut se positionner et développer sa procédure. Perrenoud se positionne dans ce courant et le précise :

*Toute perspective constructiviste et interactionniste le réaffirme : c'est l'élève qui apprend, à son rythme, en suivant ses propres modes de pensée. Les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques, en espérant qu'elles seront fécondes, qu'elles se*

*présenteront au bon moment, que l'élève voudra et pourra s'y investir.  
C'est ce que tentent les pédagogies nouvelles, les courants d'école  
active depuis le siècle dernier.<sup>1</sup>*

Cette option pédagogique est aujourd'hui critiquée par des équipes de recherche comme l'équipe ESCOL de Paris 8 (Education et Socialisation)<sup>2</sup>, car elle serait préjudiciable aux élèves les plus éloignés des codes implicites de l'école et favoriserait les plus favorisés. Comme elle accueille et valide l'ensemble des stratégies proposées qui fonctionnent elle pose en sus le problème de la transmission de la stratégie la plus experte.

La pédagogie explicite est davantage déductive. Elle vise l'enseignement directif de la stratégie experte, des procédures de travail ou de recherche. Sa méthode n'est pas fixée mais des chercheurs nord-américains, Bissonnette, Gauthier et Richard notamment, en proposent un modèle. Il s'agit d'abord d'enseigner explicitement les stratégies expertes en les mettant en œuvre dans la classe. Cette phase correspond au « modelage » ou à la « modélisation » : l'enseignant réalise une procédure en énonçant à voix haute ce qu'il se passe dans sa tête. Durant cette démonstration il structure les étapes et présente, selon la catégorisation des formes d'étayage de Bruner<sup>3</sup>, un *modèle de fonctionnement* à l'ensemble des élèves. Dans une deuxième phase, les élèves réinvestissent et s'approprient le modèle présenté durant des temps accompagnés de pratique en groupe. Enfin, une mise en autonomie et des retours individuels permettent à chacun de s'approprier la stratégie experte, jusqu'à l'institutionnalisation de cette dernière.

L'option que j'ai voulu suivre en m'intéressant au tutorat à l'aune de la pédagogie explicite peut donc à tout le moins soulever un paradoxe. Il s'agit en effet de promouvoir une pratique coopérative laissant une grande marge d'autonomie aux élèves, tout en cherchant à « instaurer » cette pratique de manière très cadrée et modélisante.

Les travaux sur l'enseignement explicite sur lesquels je m'appuie s'intéressent à la gestion des contenus d'apprentissage (connaissances déclaratives comme procédurales). Ils démontrent que les stratégies déployées par les enseignants explicites « conviennent à l'enseignement du calcul, du décodage en lecture, des faits et des concepts en sciences et en sciences sociales, des compétences nécessaires à la lecture de cartes, des règles de grammaire,

---

<sup>1</sup> PERRENOUD 1996

<sup>2</sup> En attestent les travaux de Stéphane Bonnery, Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier notamment. L'équipe ESCOL appartient au laboratoire CIRCEFT (Centre interdisciplinaire de recherche "culture, éducation, formation, travail")

<sup>3</sup> BRUNER 1983

ainsi que du vocabulaire et de la grammaire d'une langue seconde »<sup>4</sup>. C'est aussi parce que j'ai tenté d'appliquer ces stratégies à l'enseignement systématique d'une pratique coopérative, qui relève à la fois de la gestion des apprentissages et de la gestion de classe, que mon sujet m'a semblé présenter un certain intérêt.

## 2.3 Ce qu'en disent les instructions officielles

Avant de procéder à la clarification de ce que l'on comprend des notions de coopération et d'enseignement explicite à travers la mise en place du dispositif pédagogique de recherche, il est indispensable de vérifier que ces axes de travail sont en adéquation avec les directives institutionnelles. Voici donc ce qu'en disent les textes en vigueur :

### 2.3.1 Code de l'éducation

#### Article L. 111.1 :

*Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.*

### 2.3.2 Programmes du cycle 2 et Socle commun :

| ENSEIGNEMENT EXPLICITE  | COOPERATION  |
|---|--|
| <p><b>PARTIE Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux :</b></p> <p><i>« Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément. »</i></p> <p><i>« Ces connaissances préalables à l'enseignement [les connaissances intuitives], acquises de façon implicite, sont utilisées comme fondements des apprentissages explicites. »</i></p> | <p><b>PARTIE Français, langage oral :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissances et compétences associées au langage oral :</li> </ul> <p><b>Dire pour être entendu et compris ; participer à des échanges dans des situations diversifiées</b></p> <p><i>Prise en compte des récepteurs ou interlocuteurs.</i></p> <p><i>Mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté.</i></p> <p><i>Organisation du discours et du propos</i></p> <p><b>Adopter une distance critique par rapport au langage produit</b></p> <p><i>Prise en compte de règles explicites établies collectivement [Charte du tutorat, affiche-guide]</i></p> |

<sup>4</sup> BISSONNETTE, GAUTHIER, RICHARD (2013)

|  |   |
|--|---|
| <p><b>PARTIE Français, langage oral :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>« Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. »</i></li> </ul> <p><b>Attendus de fin de cycle :</b> <i>« Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – notamment, raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites [...] »</i></p> | <p><b>Partie EMC :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>« Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. A l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves. »</i></li> <li>▪ <i>« L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération... »</i></li> <li>▪ <b>L'engagement :</b> <i>« On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits. ». « Agir individuellement et collectivement. Coopérer en vue d'un objectif commun »</i></li> <li>▪ <b>Exemple de pratiques à mettre en œuvre :</b> <i>Encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs.</i></li> <li>▪ <b>La sensibilité : soi et les autres.</b> <i>Apprendre à coopérer/ Initiation aux règles de la coopération.</i></li> </ul> |
|  | <p><b>Domaine 2 du Socle - les méthodes et outils pour apprendre :</b></p> <p><i>Coopération et réalisation de projets : L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un</i></p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.</i></p> |
| <p><b>Domaine 2 du Socle - les méthodes et outils pour apprendre :</b><br/>« <i>Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire. En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.</i> »</p> <p>« <i>Ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages</i> »</p> |   |

## II. LE DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

### 1. Un dispositif qui vise une certaine différenciation

Lorsque je propose une situation au groupe classe, elle se révèle bien souvent inadéquate pour une partie des élèves. Pour certains, le défi qu'elle est censée représenter est par trop évident et ne provoque pas d'apprentissage à proprement parler. Pour d'autres, elle se compose de tâches qui paraissent incompréhensibles, et de fait ils ont alors tendance à ne pas entrer en activité intellectuelle. C'est pourquoi il me semble fondamental de réfléchir à la régulation individualisée des processus d'apprentissage. Rester « indifférente aux différences », pour reprendre une formule de Bourdieu<sup>5</sup>, est en effet le meilleur moyen de contribuer à fabriquer de l'échec à l'école (pour ceux qui s'ennuient comme pour ceux qui sont trop souvent confrontés à la difficulté).

---

<sup>5</sup> BOURDIEU 1966

D'après Philippe Perrenoud, différencier c'est « organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit *constamment* ou du moins *très souvent* confronté aux situations didactiques les plus fécondes *pour lui* »<sup>6</sup>. Une telle organisation de mon enseignement représente un défi à différents niveaux. D'une part cela revient à prendre en compte les intérêts des élèves au détriment de pratiques qui me paraissaient commodes (mais en fin de compte irréalistes). D'autre part cela demande une vigilance tous azimuts pour tenter de prendre en compte les problématiques de chacun.

Le rapport au savoir des élèves est très hétérogène : certains élèves présentent des retards en termes de connaissances, ont des difficultés de concentration, de comportement, de compréhension des consignes, surtout lorsqu'elles sont énoncées en grand groupe ; d'autres ont des capacités parfois très poussées dans un domaine, sont déjà dans la maîtrise d'un certain nombre de notions, etc. Ce principe de réalité m'a poussée à expérimenter et adapter des dispositifs de différenciation divers.

Cependant, les contraintes d'espace, de temps et de curriculum constituent également ce principe de réalité, et j'ai vite dû considérer que l'effort pour différencier ne pouvait mobiliser l'ensemble de mes ressources personnelles et professionnelles : c'est bien d'un groupe dont j'ai la responsabilité, et il ne saurait être question d'enseigner à la carte en individualisant les connaissances à acquérir pour 25 sujets isolés. J'ai donc réfléchi à la manière de prendre appui sur les ressources présentes dans la classe, et à la façon dont j'allais pouvoir organiser et soutenir la délégation de certaines tâches. Cela m'a rapidement semblé en adéquation avec une réflexion plus générale sur ma posture enseignante : en effet, depuis le début de l'année, tout en assumant la position d'autorité qui est la mienne, j'essaie de ne pas me présenter comme seule détentrice du savoir et du pouvoir au sein de la classe.

**Le dispositif de tutorat** m'a donc intéressé en ce qu'il permettait :

- aux élèves en difficulté ponctuelle de recevoir une aide ou un *feedback* rapide sur leur travail, et à faire un effort métacognitif pour formuler l'obstacle rencontré,
- aux élèves ayant une bonne maîtrise dans tel ou tel domaine de se proposer comme référents et donc de reformuler, de réorganiser et finalement de renforcer leur compétence initiale (travail fin de métacognition : *parler sur* ce que l'on sait, *de* ce que l'on fait...)

---

<sup>6</sup> PERRENOUD 1996

- à moi-même de déléguer certaines tâches de soutien et de correction afin de pouvoir me rendre disponible pour une aide spécifique et efficace auprès d'un, de deux ou trois élèves pendant une durée satisfaisante.
- à la classe d'enrichir son répertoire d'interactions entre individus en se basant sur l'expression et la compréhension des besoins de chacun pour apprendre dans de bonnes conditions.

Pour catégoriser ce dispositif dans l'ensemble des actions possibles pour différencier au sein de la classe, je m'appuie sur l'iconographie réalisée par Pascale Mignot Vota<sup>7</sup>. Le tutorat représente une aide :

- par l'environnement de travail (il encourage l'utilisation d'affichages et de référents collectifs ; il crée un climat convivial, dédramatise la « copie », etc.)
- par l'organisation de la vie de la classe ( il crée un climat d'entraide durant les moments où il est autorisé et pour des tâches définies).

## **2. Un dispositif pour faire vivre la coopération**

Étymologiquement, coopérer signifie « opérer ensemble ». A l'école, la coopération vise à œuvrer de manière collective afin de produire et d'apprendre. Le dispositif de tutorat qui nous intéresse ici s'inscrit dans une dynamique de travail coopératif que j'essaie d'instaurer modestement depuis le début de l'année. Il prend place aux côtés d'autres dispositifs tels :

- le conseil d'élèves hebdomadaire,
- la répartition des responsabilités (responsable du prêt, du cadre de vie, de la date...),
- les travaux de groupes,
- les exposés libres (à deux, trois, voire quatre contributeurs)
- les « messages clairs ».

Il a d'abord reposé sur un tâtonnement personnel, puis est devenu plus formel et plus cadré après la découverte des travaux et des pratiques de Bruce Demaugé-Bost<sup>8</sup> et de Sylvain Connac<sup>9</sup>. Ce dernier décline les différentes pratiques coopératives entre élèves et contribue à définir la relation tutorielle comme « situation où un élève reconnu compétent dans le champ de l'explication accepte de répondre à une question de camarade jusqu'à ce que la question trouve une réponse du point de vue de celui qui l'a posée ». Le tutorat permet à la classe de

---

<sup>7</sup> Site de l'académie de Lyon

<sup>8</sup> Site de Bruce Demaugé-Bost

<sup>9</sup> CONNAC 2009 et *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée* (MEN 2015)

devenir un réseau d'échange de savoir et assure un phénomène de dévolution<sup>10</sup> plus efficace que dans les classes non-coopératives. C'est également un levier pédagogique qui permet d'augmenter le temps d'exposition aux apprentissages pour l'ensemble des élèves, à condition que la coopération soit « préparée »<sup>11</sup>. En effet, sans ficelage rigoureux et sans précaution, Connac nous rappelle qu'un environnement de travail prétendument coopératif peut susciter de l'anxiété et ne favoriser que ceux qui sont déjà les plus autonomes et compétents. Il en appelle donc à une formation des élèves à la coopération, arguant que celle-ci n'est pas « naturelle » et nécessite des interventions formelles et l'instauration de règles de travail rigoureuses (cadre, interdits, droits, gestion des relations, etc.). Dans son ouvrage, il témoigne de quelques pratiques de formation en classe, reliées à différents types de coopération.

*Le Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*<sup>12</sup> s'interroge de manière rhétorique afin de souligner l'importance d'un cadrage de l'entraide dans la classe : « suffit-il de réunir autour d'une activité ou autour d'un projet des élèves ou des enseignants, pour que ceux-ci coopèrent « naturellement », pour que leurs relations soient cordiales, leurs interactions productrices, et leur travail plus « efficace » que s'ils avaient travaillé seuls ? ». Travailler ensemble nécessite « un apprentissage cognitif relationnel et social ». Cela implique d'être capable de questionner ses propres méthodes, de prendre de la distance par rapport à sa manière d'apprendre afin de pouvoir travailler avec l'autre, de l'aider sans faire à sa place.

Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Sylvain Connac, afin *d'apprendre avec les pédagogies coopératives*, il semble d'abord fondamental **d'apprendre une pratique coopérative**. Pour cela, j'ai tenté d'élaborer une séquence d'enseignement pour apprendre à pratiquer le tutorat en m'appuyant sur quelques principes de la pédagogie explicite.

### **3. Présentation du dispositif – Une séquence d'EMC sur le tutorat**

Le dispositif pédagogique sur lequel est basée cette recherche professionnelle a pris la forme d'une séquence d'enseignement moral et civique d'une dizaine de séances. Cette séquence s'est déroulée durant deux périodes distinctes, entrecoupées d'une période de vacances scolaires et d'une période dévolue à ma binôme PES qui n'a pas fait le choix de poursuivre le travail amorcé autour du tutorat (soit une suspension de 5 semaines). La dernière

---

<sup>10</sup> Le processus de dévolution désigne l'ensemble des actions de l'enseignant visant à ce que l'élève prenne à sa charge, se rende responsable de la résolution d'un problème (BROUSSEAU 2011).

<sup>11</sup> CONNAC 2009.

<sup>12</sup> MEN 2015

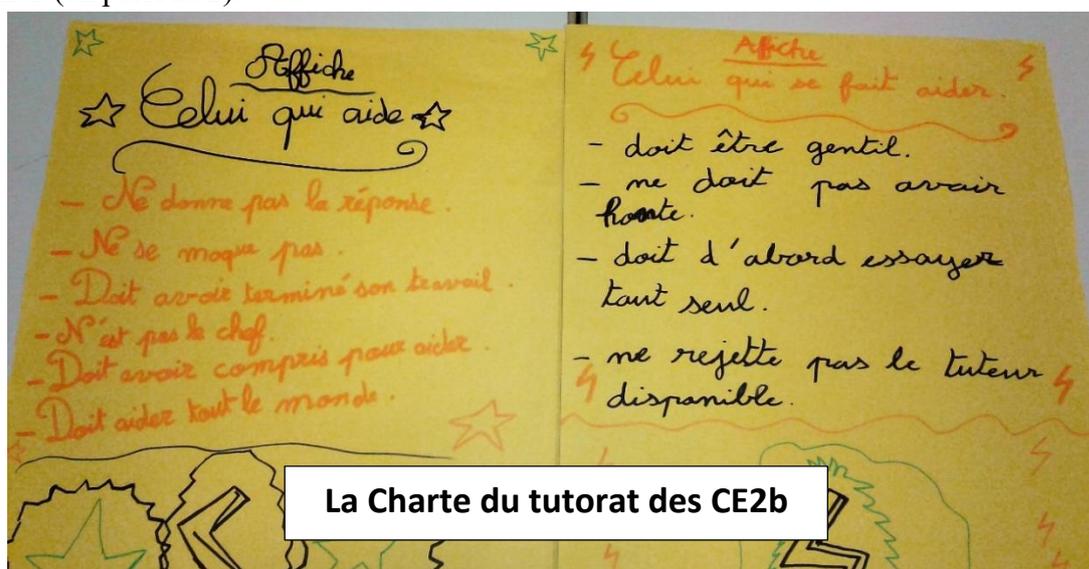
séance aura lieu lors de la prochaine période. L'intégralité des fiches de préparation et des documents de la séquence sont à retrouver en Annexe 1. Nous traiterons ici de la démarche générale de la séquence en cherchant à mettre en relief en quoi elle revêt certaines dimensions de l'enseignement systématique et explicite. Nous nous intéresserons seulement ensuite à l'outil principal sur lequel repose l'évaluation du dispositif : le questionnaire intitulé « L'ambiance de la classe ». Il a fait l'objet de deux passations et nous permettra de formuler quelques constats provisoires.

### 3.1 Plan de la séquence

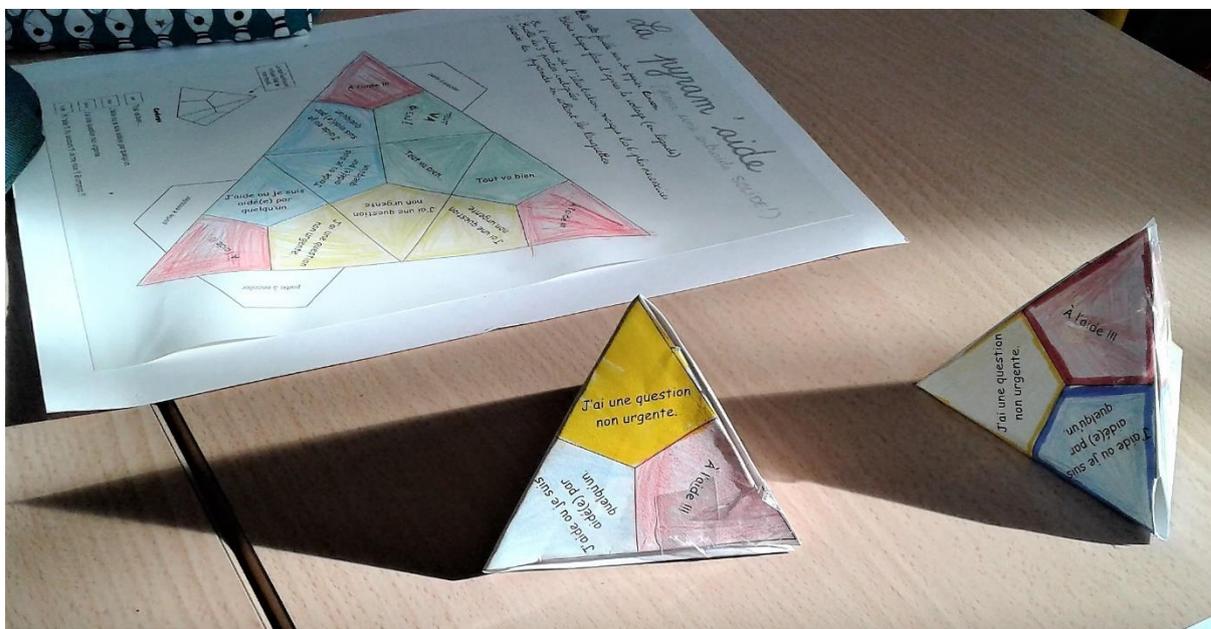
- Séance 1 : Evaluation diagnostique – passation du questionnaire
- Séance 2 : Elaboration de la charte du tutorat – pratique de jeux de rôle
- Séance 3 : L'organisation des temps de tutorat en classe (fonctionnement et outil)
- Séance 4 : La Pyram'aide - construction (outil au service du tutorat)
- Séance 5 : Modelage et pratique guidée
- Séance 6 : Affiche-guide des relations de tutorat
- Séance 7 : Pratique guidée (plusieurs séances)
- Séance 8 : Evaluation du dispositif – passation du questionnaire
- Séance 9 : Retour sur les résultats de l'évaluation

### 3.2 Une démarche inspirée des principes de l'enseignement explicite

Si l'on s'en tient à la présentation de la démarche proposée par Bissonnette et Gautier et synthétisée dans la Partie 2.2 (p. 7), le lancement de la séquence n'a pas vraiment respecté les étapes d'un enseignement explicite. En effet, l'introduction de la thématique du tutorat a été amenée et expliquée par l'enseignante, mais les élèves ont été placés dans une situation d'investigation alors que la majorité d'entre eux était démunie de procédure. Lors de la deuxième séance, par petits groupes, les élèves ont été invités à jouer des saynètes afin de susciter des discussions et de dégager les principes à inscrire dans la Charte du tutorat de la classe. Les huit seuls élèves outillés avaient déjà été sensibilisés à l'entraide lors d'une séance d'APC (en période 2).



La troisième séance a également pris la forme d'une discussion en classe, d'une investigation collective consistant à déterminer les moments les plus propices au fonctionnement en tutorat. Elle a également permis de présenter l'outil Pyram'aide aux élèves et d'expliquer son fonctionnement<sup>13</sup>.



### La Pyram'aide (patron et rendu final)

Ce n'est véritablement qu'à partir de la séance 5 que les éléments d'enseignement explicites sont venus imprégner la séquence. Durant une phase de travail conséquente, je me suis mise en scène en découpant (du simple au complexe) les différentes situations auxquelles sont confrontés deux individus en relation tutorielle. La procédure d'aide a donc été modélisée à l'aide d'une trame que j'avais préalablement élaborée (sur le modèle des étapes d'un message clair). Cette stratégie d'enseignement consiste à réfléchir à voix haute à la première personne du singulier durant la réalisation d'une tâche ou d'une procédure. Il s'agit de « mettre un haut-parleur »<sup>14</sup> sur son raisonnement interne lorsque l'on est tuteur ou bien lorsque l'on est tutoré. Cette méthode met en valeur le fait que derrière la procédure, un travail métacognitif est en jeu, pour chaque sujet et même chez l'adulte enseignant. La mise en scène explicite des enjeux de la réflexion est particulièrement à même de contribuer efficacement à la réussite des élèves les

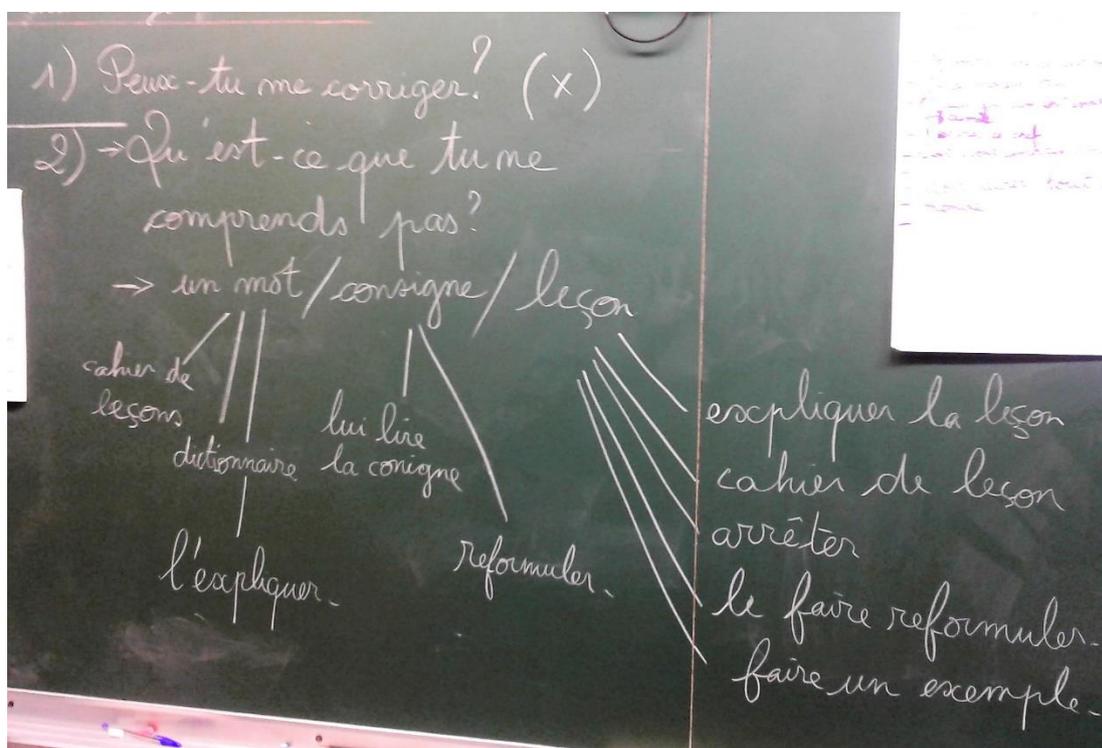
<sup>13</sup> Cet outil découle directement du travail de Bruce Demaugé-Bost sur le Tétraaide, présenté dans le *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée* par Sylvain Connac (MEN 2015). J'ai réélaboré le patron en changeant quelques étapes du programme de construction. En raison de l'introduction de cet outil, la séquence sur les figures géométriques dans l'espace a été avancée de deux périodes.

<sup>14</sup> HOLLINGSWORTH, YBARRA (2013)

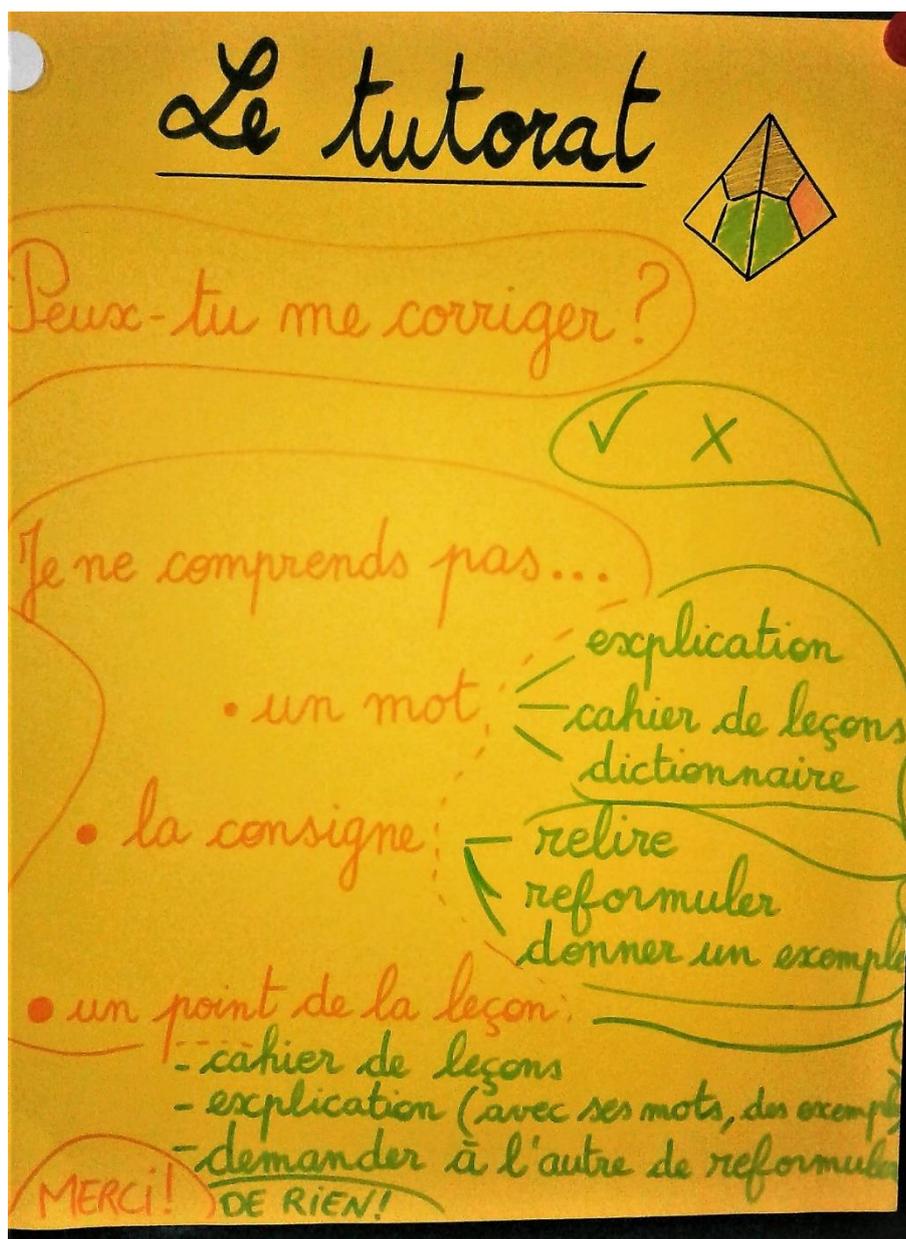
plus démunis sur le plan des compétences relationnelles (se mettre à la place de quelqu'un, anticiper des besoins : cela s'apprend), et sur le plan des connaissances procédurales (aider ou se faire aider n'est pas quelque chose d'évident : cela demande de mettre en route une démarche, de passer par différentes étapes, de développer des compétences relationnelles.).

Lors de cette même séance, les élèves ont expérimenté des relations de tutorat tout en étant observés et guidés dans leur pratique. Il s'agissait de réinvestir ce qu'ils avaient retenu de la phase de modelage et de recevoir rapidement un retour sur leurs acquisitions. Durant ce temps d'observation et de guidage, j'ai également pu vérifier la compréhension de la démarche chez les élèves qui ont pu prendre part à l'expérimentation.

La séance suivante m'a à nouveau permis de vérifier la compréhension de certains élèves tout en réactivant les connaissances des autres car il s'est agi de réaliser une carte mentale au tableau à partir des propositions des élèves. Le but de cette séance était de se remémorer, de formaliser et de fixer les stratégies d'aide que j'ai pu présenter en modèle lors de la séance 5, en les enrichissant des situations nouvelles que les tuteurs et tutorés avaient pu rencontrer lors de la phase de guidage. Cette étape a permis de passer en revue les différentes étapes, attitudes et stratégies que l'on pouvait rencontrer et adopter lors d'un moment de tutorat. Elle a abouti à la réalisation d'une affiche-guide servant de trace écrite et de document ressource dans la classe.



Carte mentale des échanges entre tutoré et tuteur



**Affiche-guide du tutorat**

Durant quatre courtes séances « décrochées », les élèves ont à nouveau pu pratiquer les relations de tutorat (en français, en mathématiques ainsi qu'en EPS) avec une rétroaction de ma part ; jusqu'à l'atteinte, pour un certain nombre d'entre eux, d'une pratique autonome.

La dernière séance menée à ce jour a consisté à faire une passation finale du questionnaire qui a servi de support à l'évaluation diagnostique et sur lequel reposent les résultats de cette recherche professionnelle. Une séance à venir devrait consister en une mise en discussion des résultats du questionnaire afin d'affiner la compréhension de certaines dynamiques, de prélever des témoignages, de travailler sur des tableaux de résultats (infographies simplifiées) et donc de développer des compétences transversales en mathématiques (organisation et gestion de données).

## III. RESULTATS

Afin de vérifier, ou tout du moins mettre en questionnement mes hypothèses, j'ai choisi l'observation participante et la passation d'un questionnaire en début et en fin de séquence. Deux procédés qui auraient pu compléter ce protocole n'ont pu voir le jour (fiche-guide du tutorat et retour collectif sur les résultats du questionnaire). Les résultats obtenus sont donc relativement modestes. De plus, un certain nombre d'éléments de contexte invitent à considérer les limites de ces résultats sur le plan de la rigueur scientifique.

### 1. Le questionnaire

Lors de la première séance, j'ai soumis à l'ensemble des élèves de la classe un questionnaire à remplir de manière anonyme. Ce questionnaire intitulé « L'ambiance de la classe » cherchait à recueillir le ressenti de chaque élève sur le climat de classe, sur son sentiment de bien-être, sur sa connaissance du fonctionnement de la classe, son sentiment face aux travaux de groupe, aux moments de vie de classe, aux valeurs de la classe, etc. Les affirmations retenues, et face auxquelles se positionner, sont liées aux composantes de la coopération à l'école telles que synthétisées dans le Mémento<sup>15</sup> :

- Le climat « coopératif » (valeurs ; droits et devoirs définissant un espace de liberté ; temps et dispositifs de parole pour échanger sur la vie du groupe) ;
- Des dispositifs interactifs pour travailler ensemble (aide ; travail de groupe)
- L'interdépendance et la responsabilisation individuelle (être responsable de soi et des autres ; se sentir membre d'un collectif) ;
- Le développement de compétences coopératives (coopérer s'apprend)

Parmi les 34 affirmations 5 portent spécifiquement sur l'aide entre élèves. J'ai volontairement fait le choix de ne pas orienter tout le questionnaire sur le tutorat ainsi que de ne pas employer directement le terme même de *tutorat*. Ces 5 affirmations portent sur •la possibilité d'être aidé ; •le sentiment vis-à-vis du fait d'être aidé ou d'aider •le sentiment de compétence dans le rapport d'aide •le désir de développer ses compétences pour aider un camarade.

L'élaboration du questionnaire s'est appuyée sur des propositions de travail adressées aux personnels d'éducation du secondaire et présentées dans le *Mémento Agir sur le climat de classe*

---

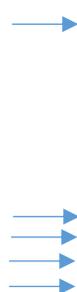
<sup>15</sup> MEN, 2015

et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée. Les possibilités de réponses sont volontairement limitées (OUI – NON – JE NE PEUX PAS REpondre) car le principe de fonctionnement d'une échelle de Likert aurait été trop complexe à saisir pour une majeure partie de la classe. Il s'agissait également de ne pas laisser une trop grande possibilité de nuance, qui aurait égalisé et lissé la plupart des résultats. Un espace était laissé libre sous les 34 affirmations afin de donner la possibilité aux élèves qui le désiraient de préciser une réponse ou d'ajouter un commentaire.

Dans sa constitution même, cet outil ne permet donc pas à lui seul de nous prononcer sur l'ensemble des hypothèses qui ont animé notre démarche (les effets de l'enseignement explicite du tutorat sur la différenciation par exemple). Il reste néanmoins intéressant en ce qu'il permet d'observer des phénomènes dont on peut suspecter qu'ils entretiennent un rapport de corrélation (le développement de l'aide et celui des conflits, le développement de l'aide et celui du respect entre élèves, etc.).

L'ambiance de la classe

| Le climat de la classe (l'ambiance, mon ressenti)                                    | OUI | NON | JE NE PEUX PAS REpondre |
|--|-----|-----|-------------------------|
| 1. Le climat de la classe est-il agréable ?  |     |     |                         |
| 2. Le climat de l'école est-il agréable ?  |     |     |                         |
| 3. Est-ce que je me sens en sécurité dans la classe ?                                |     |     |                         |
| 4. Est-ce que je me sens en sécurité dans l'école ?                                  |     |     |                         |
| 5. Est-ce que les enseignantes m'encouragent ?                                       |     |     |                         |
| 6. Est-ce que je reçois des commentaires valorisants de la part de mes camarades ?   |     |     |                         |
| 7. Est-ce que je peux me faire aider par mes camarades lorsque je ne comprends pas ? |     |     |                         |
| 8. Est-ce que j'ai peur de donner mon opinion ou de poser des questions ?            |     |     |                         |
| 9. Est-ce que j'aime ma classe ?   |     |     |                         |
| 10. Est-ce que j'aime mon école ?  |     |     |                         |
| 11. Dans la classe c'est chacun pour soi :   |     |     |                         |
| 12. Dans la classe c'est « tous pour un et un pour tous » (on est solidaires) :      |     |     |                         |
| 13. J'aime être aidé par un camarade :   |     |     |                         |
| 14. J'aime aider :   |     |     |                         |
| 15. Je sais aider mes camarades dans certains domaines :                             |     |     |                         |
| 16. J'aimerais savoir aider mes camarades dans certains domaines :                   |     |     |                         |
| 17. J'aime travailler en groupe :  |     |     |                         |
| 18. Travailler en groupe ça fait perdre du temps :                                   |     |     |                         |
| 19. J'aimerais travailler en groupe plus souvent :                                   |     |     |                         |
| 20. Quand on travaille en groupe il y a une bonne ambiance :                         |     |     |                         |
| 21. Quand on travaille en groupe certains ne veulent rien faire :                    |     |     |                         |
| 22. Dans la classe les élèves se respectent et s'écoutent :                          |     |     |                         |
| 23. Est-ce qu'il existe des moments pour discuter de la vie de la classe ?           |     |     |                         |
| 24. Est-ce que j'ai mon mot à dire sur le choix des sujets ?                         |     |     |                         |
| 25. Est-ce que ces discussions sont utiles ?   |     |     |                         |
| 26. Est-ce que l'enseignante discute souvent avec nous de nos problèmes ?            |     |     |                         |
| 27. Dans la classe je connais mes droits :   |     |     |                         |
| 28. Dans la classe je connais mes obligations :                                      |     |     |                         |
| 29. Dans la classe, la loi est la même pour tous :                                   |     |     |                         |
| 30. J'ai participé à l'écriture des règles de la classe :                            |     |     |                         |
| 31. Si je ne respecte pas une règle, je sais quelle sera la conséquence :            |     |     |                         |
| 32. Quand je fais du tort à un camarade, je sais comment réparer :                   |     |     |                         |
| 33. Est-ce qu'il y a une méthode pour résoudre les conflits ?                        |     |     |                         |
| 34. Si oui, est-ce qu'elle fonctionne ?  |     |     |                         |




---



---



---

## 2. Les limites du dispositif et de la recherche

Nous avons pointé que la continuité d'action que demande la mise en place d'un tel dispositif est compromise par la structuration même de l'année de stage en alternance. La séquence a dû être divisée en deux parties et finalement la dernière séance n'a pu être menée car cela aurait demandé une deuxième passation du questionnaire beaucoup trop prématurée.

De plus, en raison de la méthodologie retenue, il est délicat d'affirmer des résultats fiables, de supposer des rapports de cause à effet découlant de la manière dont le tutorat a été enseigné. Comment chiffrer ou mettre en relief les réussites et les échecs des relations tutorielles ? Comment mesurer la plus-value du tutorat sur le plan des apprentissages et ainsi « prouver » que ce dispositif entraîne une différenciation efficace ? Comment préserver un groupe témoin afin de dégager l'effet du tutorat sur ceux qui bénéficient du dispositif par le jeu de la comparaison ? Ces questions n'ont pas trouvé de réponses dans le cadre de notre travail.

De plus l'écosystème d'une classe est complexe et des facteurs extérieurs à notre objet d'étude jouent sur son climat (les autres dispositifs coopératifs entraînent des interactions qui sont autant d'occasions de vivre des situations conflictuelles, les problèmes vécus lors des temps périscolaires s'invitent en classe, les gestions différentes de classe et de contenus d'apprentissage que l'on peut mettre en œuvre dans le cadre d'un binôme de PES jouent sur un ensemble de comportements en classe, un cas de racket a été identifié durant la période 4, deux réunions d'équipes éducatives ont eu lieu, etc.). C'est pourquoi la lecture des résultats demande une certaine relativité, et que la littérature scientifique servira d'appui pour étayer nos hypothèses dans une partie conclusive.

## 3. Résultats du questionnaire

Si l'on observe les réponses données lors des deux passations<sup>16</sup> il apparaît que l'ambiance de classe a subi une nette évolution, à la fois négative (par exemple l'affirmation n°9 portant sur le fait d'aimer ou non la classe perd 4 réponses positives) et positive. L'affirmation n° 22 est particulièrement significative. Lors de la première passation, sur les 25 élèves sondés, 20 estiment que les élèves ne se respectent et ne s'écourent pas.

|   |   |    |   |
|---|---|----|---|
| 22. Dans la classe les élèves se respectent et s'écourent : | 3 | 20 | 2 |
|---|---|----|---|

Lors de la deuxième passation en revanche, ils ne sont plus que 11 à considérer négativement leur tissu relationnel.

|   |   |    |   |
|---|---|----|---|
| 22. Dans la classe les élèves se respectent et s'écourent : | 8 | 11 | 6 |
|---|---|----|---|

<sup>16</sup> ANNEXE 2

Si l'on considère plus spécifiquement les items consacrés à l'aide, on peut avancer assez assurément que la séquence d'enseignement du tutorat a eu des effets. Le plus significatif étant l'accroissement du sentiment de compétence d'une grande partie des élèves de la classe. Alors qu'ils ne sont que 12 à affirmer savoir aider leurs camarades dans certains domaines en amont de la séquence, ils sont 20 à se considérer compétents une fois les phases de pratique guidée puis de pratique autonome passées.

### Première passation

|  |    |   |   |
|--|----|---|---|
| 13. J'aime être aidé par un camarade :                             | 19 | 4 | 2 |
| 14. J'aime aider :   | 19 | 2 | 4 |
| 15. Je sais aider mes camarades dans certains domaines :           | 12 | 8 | 5 |
| 16. J'aimerais savoir aider mes camarades dans certains domaines : | 15 | 5 | 5 |

### Deuxième passation

|  |    |    |   |
|--|----|----|---|
| 13. J'aime être aidé par un camarade :                             | 17 | 4  | 4 |
| 14. J'aime aider :   | 20 | 3  | 2 |
| 15. Je sais aider mes camarades dans certains domaines :           | 20 | 5  |   |
| 16. J'aimerais savoir aider mes camarades dans certains domaines : | 13 | 10 | 2 |

Il n'est donc pas surprenant de voir que le nombre d'élèves considérant ne pas avoir besoin de mieux savoir apporter une aide à leurs camarades augmente d'une passation à l'autre. Lors de la deuxième passation on peut faire l'hypothèse que certains élèves estiment que la formation reçue les a suffisamment outillés pour aider efficacement leurs camarades.

Cela va dans le sens de la confirmation de notre deuxième hypothèse de travail selon laquelle la démarche choisie favorise l'acquisition et la mise en pratique de compétences coopératives chez une grande partie des élèves.

Les commentaires libres recueillis en fin de questionnaire peuvent laisser à penser que le regard que les élèves portent sur le climat de la classe a changé. Lors de la première passation, trois sur dix commentaires portent sur l'aspect parfois désagréable de l'ambiance de la classe, sur le grand nombre de conflits et sur le sentiment d'un manque de solidarité entre élèves. Lors de la deuxième session, les points négatifs sont davantage ciblés et nuancés (deux messages négatifs sur neuf) : « certains élèves » ne s'inscrivent pas dans le système des messages clairs et sont désagréables et « certains » empêchent le travail de groupe. On remarque une plus grande présence de commentaire positifs ou soucieux du climat de classe : l'une ne veut plus quitter la classe, un autre trouve « la force d'être gentil » car « il trouve qu'il faut respecter les gens en ce moment », enfin un autre encore exprime le désir de pratiquer davantage de tutorat.

## 4. Résultats de l'observation

Durant l'ensemble des temps dévolus à la séquence et aux discussions portant sur la vie de la classe j'ai pu observer l'implication des élèves et leur attitude en position de tuteur et/ou de tutoré. En premier lieu, il me faut souligner le fait que leur inscription dans le dispositif a été très inégale : par goût (certains sont restés volontairement à l'écart même si la majorité était au contraire proactive), et en raison des étapes établies pour apporter une aide (d'abord terminer ses exercices, avoir compris, être corrigé puis seulement pouvoir apporter son aide). Les plus lents ou bien les plus en difficulté dans certains domaines se sont donc *parfois* retrouvés en marge des relations de tutorat.

Lors de la séance de jeu de rôle, les élèves ont pu alternativement s'identifier à celui qui apporte son aide comme à celui qui la reçoit. Très demandeurs de moments de tutorat, ils n'ont pas saisi ces occasions de déplacement et de discussion pour déborder du cadre de la classe ou du dispositif. Chez certains, le tutorat a fonctionné comme un dynamiseur. Pour trois ou quatre élèves généralement performants, il a donné du sens à leurs compétences et les a grandement valorisés (l'un d'entre eux s'est comme transformé dans son rapport aux autres et à l'enseignante). Pour trois autres élèves, moins performants, il a également présenté un intérêt : leur mise au travail, généralement difficile et différée, était facilitée en raison de leur désir de pouvoir accompagner un camarade. Pour eux le tutorat agit comme facteur de motivation extrinsèque : il faut se mettre au travail et réussir dans le but de pouvoir ensuite devenir tuteur. J'ai fait le choix de proposer cette modalité de travail lors d'une phase de séance d'éducation physique et sportive afin de varier les domaines de compétences sur lesquels faire reposer une aide et une demande d'aide. Cela a permis à certains élèves de se proposer comme personne ressource avec beaucoup plus d'assurance et donc de rééquilibrer certaines relations par trop asymétriques.

Durant les temps de pratique guidée, les binômes d'aide se référaient à l'affichage de la classe, se reprenaient l'un l'autre pour rappeler une étape, pour réfléchir ensemble à la manière de conduire la relation d'aide, et parfois m'interpellaient pour dénouer un malentendu. Petit à petit, ils ont gagné en autonomie et certains ont pu pratiquer avec succès le tutorat sans faire appel à ma médiation. Ce qui appuie le sens de notre première hypothèse selon laquelle le fait d'avoir une méthode structurée favorise la mise en place d'une pratique coopérative.

Pour les élèves qui ont activement investi ces moments, le dispositif a favorisé le développement de la responsabilité individuelle. Que ce soit à travers le plaisir éprouvé par

l'assomption du statut de tuteur ou par la conscience que grâce à l'autre je parviens à me dépasser, des compétences en matière de coopération, de fraternité et de conscience empathique ont également été déployées. Et ce déploiement dans l'expérience, au-delà du discours, garantit la pratique et la pérennité de gestes altruistes et une compréhension en acte de ce que recouvre le terme de solidarité. Ces derniers éléments jouent en faveur d'une amélioration du climat de classe et, sans doute, de l'accroissement du respect et de l'écoute entre pairs (comme cela apparaît nettement dans les résultats du questionnaire).

Enfin j'ai pu observer différents phénomènes qui illustrent la troisième de nos hypothèses selon laquelle les interactions produites par le tutorat favorisent une certaine différenciation. Différencier c'est remettre en cause l'organisation de la classe et des activités, afin de tirer le meilleur parti des interactions et des modalités de groupement. Et le tutorat permet une telle remise en cause de l'organisation. Des élèves qui auparavant attendaient une rétroaction de ma part reçoivent à présent un *feedback* beaucoup plus rapide et donc reprennent leur activité mentale en tentant de s'améliorer et de comprendre leurs erreurs durant une seule et même séance (ils n'attendent pas une nouvelle séance pour obtenir une correction et se « replonger » dans les exercices de la séance précédente et tenter de comprendre leurs erreurs). Quelques élèves, qui ont toujours des difficultés dans la compréhension de consignes lorsqu'elles sont adressées en grand groupe profitent de ce dispositif duel pour se faire réexpliquer les tâches à accomplir. Enfin, le contact entre un élève expert et un élève plus faible conduit les deux protagonistes à personnaliser leurs apprentissages et à transformer leur rapport au savoir<sup>17</sup> au contact de l'autre. Le fait que la pratique soit dirigée et structurée par un schème établi lève tout implicite sur la manière de conduire une relation d'aide et permet à des élèves éloignés de ce type de rapports de s'y inscrire efficacement et avec la distance attendue.

---

<sup>17</sup> CHARLOT, 1997

## **IV. CONCLUSION**

L'enseignement explicite du tutorat contribue-t-il efficacement à la différenciation dans la classe ? Je suis en peine de répondre de manière assurée et étayée à partir des résultats de mon expérimentation. De manière intuitive et sur la base de mon observation, je répondrais que oui. Ce qui me permet de répondre en ce sens c'est également le fait que la littérature scientifique atteste déjà des effets positifs du tutorat sur le tuteur comme sur le tutoré. Daniel Guichard expérimente ainsi sur le terrain (et se réfère à des études expérimentales menées par des chercheurs en pédagogie) les différents apports du processus tutorial. Pour cela il mène des travaux auprès de groupes d'élèves conséquents qu'il place dans différentes configurations. Les élèves sont observés durant différentes phases de travail et leurs résultats à divers exercices sont analysés à l'aune de leur appartenance au groupe des tuteurs, des tutorés, et des « indépendants ». Ses travaux le conduisent à valider l'existence, modeste, d'un effet tuteur (le bénéfique que le tuteur retire de son rôle auprès d'un pair moins expert) et à affirmer que les tutorés bénéficient également du système de tutorat. Ne serait-ce que parce que la seule mise en place de ce dispositif pédagogique permet de mobiliser ou remobiliser l'élève en amorçant une dynamique de réussite<sup>18</sup>.

Les travaux d'Alain Baudrit<sup>19</sup> mettent en lumière le fait que même une aide peu élaborée (donner une information simple, fournir une partie de la réponse) est efficace et apporte une aide individualisée ponctuelle à des élèves qui éprouvent des « blancs de compréhension » (lorsqu'ils sont bloqués et ne parviennent plus à avancer). La fonction élémentaire du tutorat peut donc déjà être de provoquer des situations de « dépannage » ou de déblocage qui vont permettre à des élèves qui ne savent pas ce que l'on attend d'eux d'entrer ou de rejoindre l'activité collective. Une aide plus élaborée consiste à fournir des explications et à proposer ou comparer des stratégies de résolution de problème. Les élèves de ma classe, lorsqu'ils fournissent une aide font d'ailleurs parfois fonctionner leur « haut-parleur » en proposant une démonstration, ce qui valide le fait que par le biais du tutorat, des confrontations de pensées s'opèrent et provoquent des conflits sociocognitifs chez certains sujets. C'est-à-dire qu'à partir de la pensée d'autrui avec laquelle je suis en conflit, j'en viens à me positionner en faisant vivre ce conflit comme une discussion entre moi et moi. C'est pourquoi il est important de penser la

---

<sup>18</sup> GUICHARD 2009

<sup>19</sup> BAUDRIT 2007

formation des tutorés afin qu'ils ne restent pas dans une attitude passive mais sachent exprimer une incompréhension, formuler un argument ou une question, reformuler une consigne, etc. A cette condition la relation de tutorat assure des bénéfices en termes de rapport au savoir, quand bien même une progression dans la discipline autour de laquelle se nouerait la relation d'aide ne se ferait pas ressentir de manière évidente lors de l'analyse des travaux du tutoré.

Quant aux tuteurs, ils développent des qualités importantes car pour remplir un rôle d'étayage il est pour eux nécessaire de faire des choix stratégiques tels que ceux présentés par Bruner<sup>20</sup> : enrôlement, simplification de l'activité, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, démonstration de modèle... Autant de compétences adaptées au monde actuel et celui de demain. Car dans ce monde qui se complexifie, les compétences à collaborer, à vivre avec les autres, à communiquer efficacement prennent de plus en plus d'importance.

Tous ces bénéfices attendus du dispositif coopératif de tutorat, nous pensons que leur chance de profiter au plus grand nombre dans la classe est plus grande s'il fait l'objet d'une formation inspirée de la pédagogie explicite. Pas seulement si les consignes et le discours que l'adulte leur tient sont explicites mais si les situations proposées le sont également. « L'explicitation c'est pouvoir faire que les élèves éprouvent » nous dit Jean-Yves Rochex<sup>21</sup>. D'après ce dernier, l'enseignement explicite est davantage à même de favoriser la réussite des élèves les plus éloignés des codes implicites attendus par l'école car, à consigne et tâche équivalente, chaque élève réinterprète les situations pour lui-même. L'enseignant qui vise l'explicitation est celui qui maintient une grande vigilance face à l'hétérogénéité des manières de faire des individus dans la classe. L'objectif de l'explicitation est alors de solliciter chez ceux pour qui c'est le moins évident des postures de secondarisation<sup>22</sup>. Une formation formelle paraît indispensable car le fait qu'un élève présentant un niveau de réussite suffisant dans la réalisation d'une tâche donnée ait le désir d'aider un camarade ne garantit en rien le fait qu'il dispose des capacités nécessaires. Car faire un travail de tuteur suppose le fait de conduire un tutoré à réaliser ce qui est demandé mais également de lui permettre de comprendre de manière à ce qu'il puisse réinvestir et réaliser seul ce type de tâche<sup>23</sup>. Cela ne peut se faire sans prise de

---

<sup>20</sup> BRUNER 1983

<sup>21</sup> ROCHEX 2010

<sup>22</sup> BAUTIER 2004

<sup>23</sup> GUICHARD, 2009

distance métacognitive, sans une prise de recul face à ce que l'on sait durant laquelle l'on se demande le pourquoi, le comment, le sens du savoir à transmettre.

Un autre des effets de notre expérimentation, nous le projetions en introduction, est celui de l'amélioration du climat de classe. La classe est une identité collective composée des individus, élèves et enseignants, qui l'habitent, ainsi que des liens qu'ils tissent entre eux. C'est une réalité qui dépasse les individualités car elle est constituée du tissu relationnel qui tient ses membres ensemble, les agrègent. Les compétences sociales que développe le tutorat, l'interdépendance qu'il met à jour renforcent ces liens. La coopération qu'il fait vivre, aux côtés d'autres dispositifs allant dans le même sens, permet donc à la fois de développer les intelligences individuelles mais aussi de faire progresser l'intelligence collective et la citoyenneté.

La violence, qui est encore présente à ce jour dans la cour de récréation ou dans la classe, reste supportable et prend des formes plus acceptables grâce aux dispositifs coopératifs. Quand les messages clairs permettent de régler les conflits, quand les conseils permettent de réguler la vie du groupe, le tutorat démontre que l'on peut apprendre des autres et apprendre aux autres à l'école : il est un révélateur de notre humaine condition et permet d'augmenter et de développer l'empathie.

Le tutorat est donc un moyen pédagogique intéressant pour conjuguer le collectif de classe et l'attention à porter à chacun dans un souci d'égalité des chances.

Poursuivre ce travail d'ici la fin de l'année va consister à porter une attention particulière à la valorisation entre élèves (car le questionnaire – affirmation n°6 – a mis en lumière une très légère dégradation dans la teneur des échanges entre camarades). Avec la nouvelle stagiaire qui vient compléter mon binôme, je vais tenter de partager cette expérience de manière à l'enrichir pour faire en sorte que dans la classe les élèves « s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement »<sup>24</sup>. Ainsi, un accent sera mis sur l'évaluation formative des dispositifs coopératifs dans leur ensemble afin que les élèves aient conscience du fonctionnement du groupe, de la qualité des relations et de leur lien avec le travail et les apprentissages de chacun.

---

<sup>24</sup> LECOMTE, 2014

## V. BIBLIOGRAPHIE

### Articles de revue

Bautier Elisabeth, Goigoux Rolland, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004, (p.89-100)

Bourdieu, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, Numéro 3 volume 7, 1966, (p. 325-347).

Guichard, Daniel, « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 1/2009 (n° 27), (p. 19-35).

### Livres

Baudrit, Alain, *Le tutorat*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques, 2<sup>ème</sup> éd., 2007, 176 pages.

Bissonnette Steve, Gauthier Clermont, Richard Mario, *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, De Boeck, Pédagogies en développement, 2013, (322 p.)

Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, 2011, (320 p.)

Charlot, Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Poche éducation, 1997 (112 p.)

CONNAC, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*. Paris, ESF, collection pédagogies, 2009, (334 p.)

Hollingsworth John, Ybarra Silvia, *L'enseignement explicite : Une pratique efficace*, Broché, Chenelière Education, 1 janvier 2013, (201 p.)

Lecomte, Jacques, *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Paris, Odile Jacob, 2014, (430 p.)

Perrenoud, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2<sup>e</sup> éd. 1996, chapitre 4 (pp. 119-128). Repris de Perrenoud, Philippe, « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers pédagogiques*, 1992, n° 306, pp. 49-55

### Pages sur internet

Aide et Action, « Pratiques démocratiques à l'école », collection Education et citoyenneté – récits d'expériences et outils pédagogiques, téléchargement libre sur le site de *Citoyen de demain* – date de parution février 2016, URL : <http://www.citoyendedemain.net/pratiques/accueil-fiches-pratiques> (consulté le 05 avril 2017).

Brousseau, Guy, « La théorie des situations didactiques en mathématiques », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1005> (consulté le 03 avril 2017)

Centre Alain Savary, « Une pédagogie explicite pour une pédagogie non sélective », document audiovisuel : Entretien 2010 de Cap Canal entre Philippe Meirieu et Jean-Yves Rochex, site de *l'École normale supérieure de Lyon*, URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite> (consulté le 01 avril 2017)

Connac, Sylvain, « Pour une pédagogie de la confiance », *Le café pédagogique*, octobre 2016, URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/13102016Article636119401707404947.aspx> (consulté le 24 mars 2017)

Connac, Sylvain, document audiovisuel en ligne « L'altruisme et la fraternité par la coopération entre élèves » *EDUSCOL*, Journée de l'innovation 2016. Mise en ligne le 11 oct. 2016, URL : <http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/index.php?post/2016/10/12/L-altruisme-et-la-fraternit%C3%A9-par-la-coop%C3%A9ration-entre-%C3%A9l%C3%A8ves%2C-Sylvain-Connac> (consulté le 30 mars 2017)

Mignot Vota, Pascale, « Différenciation pédagogique au sein de la classe », Iconographie publiée par *l'académie de Lyon*, mars 2016, URL : [https://www2.ac-lyon.fr/services/rhone/ash/IMG/pdf/schema\\_differenciation\\_actualise\\_mars\\_2016.pdf](https://www2.ac-lyon.fr/services/rhone/ash/IMG/pdf/schema_differenciation_actualise_mars_2016.pdf) (consultée le : 11 janvier 2017)

Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS) « Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée », Mai 2015 sur le *site du réseau CANOPE*, URL : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> (consulté le 25 février 2017).

## Sites internet

Demaugé-Bost, Bruce, *Petit abécédaire de l'école*, en ligne : <http://bdemaugue.free.fr/> (consulté le 16 janvier 2017)

Pereira, Irène, *Socio-philos*, en ligne : <https://sociophilos.jimdo.com/> (consulté le 02 février 2017) Ainsi que le Cycle de cours en philosophie de l'éducation qu'elle a assuré pour le M1 MEEF, ESPE de Créteil, 2015/2016

## **VI. RESUMES**

« La question de l'explicitation est compliquée car il ne suffit pas d'expliciter en parole. L'explicitation c'est pouvoir faire que les élèves éprouvent » nous dit Jean-Yves Rochex. C'est d'une volonté de « faire éprouver » aux élèves une relation de coopération qu'est partie cette étude portant sur la mise en œuvre d'une séquence de formation au tutorat. Dans le souci de la réussite du plus grand nombre, il s'est agi de proposer une forme de différenciation permettant le développement de compétences sociales et métacognitives chez l'ensemble des élèves tout en renforçant les compétences disciplinaires des moins experts. Afin de nous prémunir de la sélectivité de l'implicite, nous avons fait le choix d'un enseignement directif et structuré. Ainsi la relation tutorielle a été modélisée, puis pratiquée de manière guidée et autonome. Les effets de cet enseignement ont été observés et ont fait l'objet de questions adressées aux élèves.

### **Abstract :**

« La question de l'explicitation est compliquée car il ne suffit pas d'expliciter en parole. L'explicitation c'est pouvoir faire que les élèves éprouvent » says Jean-Yves Rochex. This study on the implementation of tutoring training is based on this desire to make the pupils test a cooperative relationship. In order to ensure the success of the majority, it was a question of proposing a form of differentiation allowing the development of social and metacognitive skills for all pupils while reinforcing the disciplinary skills of the less experts. To guard against the selectivity of the implicit, we have chosen a directive and structured education : the tutorial relationship was modeled, then practiced in a guided and autonomous way. The effects of this teaching were observed and were the subject of questions addressed to the students.

## **VII. ANNEXES**

### **ANNEXE 1 – La séquence d’enseignement du tutorat**

## **ANNEXE 2 – Les questionnaires traités 1&2**