



HAL
open science

Autonomie et consigne : les problèmes de compréhension de consignes dans un groupe en autonomie lors d'un cours séparé en double niveau

Justine Sureau

► To cite this version:

Justine Sureau. Autonomie et consigne : les problèmes de compréhension de consignes dans un groupe en autonomie lors d'un cours séparé en double niveau. Education. 2017. dumas-01791554

HAL Id: dumas-01791554

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01791554>

Submitted on 14 May 2018

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.

Copyright

Mémoire présenté par

Justine SUREAU

Soutenu le

21 juin 2017 à l'Espe de Chartres

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sciences de l'éducation

Autonomie et consigne

**Les problèmes de compréhension de consignes dans un groupe en autonomie
lors d'un cours séparé en double niveau**

Dirigé par

M. Yann LE BIHAN (professeur des écoles, docteur en psychologie sociale).

Devant une commission composée de

M. Olivier Kahn (professeur certifié), président du jury, professeur de l'Espé.

M. Yann LE BIHAN (professeur des écoles, docteur en psychologie sociale) directeur du mémoire, professeur de l'Espé.

Mme Catherine CERVANTES (professeure des écoles maitresse formatrice), directrice du mémoire

Année universitaire 2016-2017

Autonomie et consigne

Les problèmes de compréhension de consignes dans un groupe en autonomie lors d'un cours séparé en double niveau

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Le Bihan, enseignant à l'université d'Orléans. En tant que directeur de mémoire, il m'a aidé d'une part à développer et recentrer le sujet de ce mémoire à partir des idées et observations que j'avais faites. D'autre part, il m'a guidé dans mon travail de réalisation.

Je remercie également mes collègues qui m'ont donné quelques pistes et conseils pour mon mémoire.

Pour terminer, je souhaite particulièrement remercier mes amis et ma famille qui m'ont soutenu et épaulé tout le long de cette année riche en travail.

Table des matières

I-	Introduction au mémoire :	4
II-	Développement :	7
1.1	Analyse du problème et mise en place d'une solution : le tutorat entre pairs	7
1.1.1	Description des deux difficultés majeures et problématique du sujet :	7
1.1.2	Hypothèse et mise en place d'une solution : le tutorat entre pairs	13
1.1.2.1	Description de l'environnement (situation de l'école, la classe et le profil des élèves) :	13
1.1.2.2	Hypothèse :	15
1.1.2.3	Formation des tuteurs et mise en place du dispositif :	22
1.1.2.4	Le tutorat entre pairs : des résultats non concluants	24
1.2	Réflexions autour du tutorat entre pairs :	28
1.2.1	Qu'en est-il du tutorat entre pairs dans les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?	28
1.2.2	Si je devais refaire le même projet, qu'est-ce que j'améliorerais ?	34
1.2.2.1	La formation et le choix des tuteurs :	34
1.2.2.2	Travail en parallèle sur la lecture de consigne :	36
1.2.3	Comment adapter ce dispositif dans une autre discipline ou avec des élèves d'un autre niveau ?	37
1.2.3.1	Dans une autre discipline :	37
1.2.3.2	Dans un autre niveau :	40
III-	Conclusion :	43
IV-	Sources et références bibliographiques :	44
A)	Site web ou page d'un site web :	44
B)	Périodique électronique :	44
C)	Décret, loi, circulaire (électronique) :	45
V/	Annexes :	46

I- Introduction au mémoire :

« Ce sont les élèves les moins doués qui forcent les professeurs à mieux enseigner. » (Malcolm Forbes¹). L'origine de cette citation, malgré des recherches, reste inconnue. Impossible de savoir quand et dans quel contexte (livre, interview, article dans un journal....) Malcolm Forbes a prononcé cette phrase. Cependant, elle a été reprise par différentes personnes du monde de l'éducation. Notamment par Jean-Michel Fourgous² qui l'a utilisée dans son ouvrage *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique* dans le chapitre « Une école en évolution » page 110³. Bien que la formule « les élèves les moins doués » soit péjorative et inappropriée dans le monde de l'enseignement puisqu'on parle d'élèves en difficultés, l'idée de fond est vraie. En effet, c'est lorsque les enseignants sont face à des impasses devant des élèves en difficultés, qu'ils se ressource, se renouvellent, cherchent des solutions et enrichissent leur pédagogie et leur manière d'enseigner dans le but de les faire progresser. Par exemple : comment faire, lorsque l'on a un double niveau et que l'on fait cours séparé, pour aider des élèves qui n'ont pas compris un exercice sans, pour autant, que la question de la gestion de classe soit remise en cause ?

Avant d'essayer de répondre à cette question, faisons un bref historique des classes à plusieurs niveaux en France à partir d'un article⁴ écrit par Jean Ferrier⁵. En effet, celui-ci a retracé l'histoire de l'école dans le milieu rural et dans son article, il fait un récapitulatif sur l'évolution de l'école à la campagne. Il explique que « l'école primaire publique française » est une école à classe unique donc une école où tous les élèves sont regroupés dans une seule et une même classe. Pour appuyer son

¹ Malcolm Forbes (1919-1990) était une figure célèbre de la presse financière américaine et il était le fondateur du *Forbes Magazine*.

² Jean-Michel Fourgous est un homme politique et député français. Il a été chargé par François Fillon de rédiger un rapport sur le numérique à l'école.

³ FOURGOUS Jean-Michel, « Une école en évolution ». In : *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique*. Paris : Odile Jacob, 2011. p 108. Des extraits où figure la citation sont disponibles sur : <https://books.google.fr/books?id=dDf3wPA1Qj8C&pg=PA110&dq=Ce+sont+les+I+ves+les+moins+dou%C3%A9s+qui+forcent+les+professeurs+mieux+enseigner.&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiZh-Gpmo3UAhWEXhoKHckSCWoQ6AEIjAA#v=onepage&q=Ce%20sont%20les%20I%20ves%20les%20moins%20dou%C3%A9s%20qui%20forcent%20les%20professeurs%20mieux%20enseigner.&f=false> (consulté le 26/05/2017)

⁴ FERRIER Jean, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 14 avril 2017. URL : <http://ries.revues.org/3305> ; DOI : 10.4000/ries.3305 (consulté le 15/05/2017)

⁵ Jean Ferrier est inspecteur général de l'Éducation nationale au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à Paris en France.

constat, il donne des statistiques que je retranscris ici : en 1877, 44 323 écoles sont à classe unique sur 51 250 écoles publiques donc les trois quarts des écoles à cette époque avaient des classes où les enseignants avaient des élèves avec des niveaux pouvant aller du CP au CM2. Ainsi, les classes à plusieurs niveaux ont toujours existé, elles ont même été majoritaires jusqu'en 1939 selon Jean Ferrier. Il explique qu'après la guerre, il y a eu un exode rural où les personnes vivant à la campagne se sont dirigées en ville pour s'y installer. Cela a eu pour conséquence d'avoir un impact sur les classes uniques dans les campagnes. En effet, les écoles à classe unique ne sont plus que 19 000 en 1960-1961 selon Jean Ferrier et plus que 11 400 en 1980-1981 sur un total de 60 700 écoles publiques. Enfin, il termine avec les statistiques en disant qu'aujourd'hui (l'article date de 2013) il reste encore 6 375 écoles à classe unique sur 54 200 écoles publiques. Les écoles à classe unique ont subi une grande évolution durant ces 136 dernières années (date à laquelle a été écrit l'article). En effet, au début, elles étaient plus que majoritaires dans le milieu rural et puis, petit à petit, leur nombre s'est réduit pour n'être aujourd'hui qu'une minorité. Jean Ferrier ajoute ensuite qu'en plus de leur réduction, la disparition des écoles à classe unique est également due à « une mutation pédagogique ». Il explique, qu'avant la guerre, l'école à classe unique réunissait tous les niveaux : « de la section enfantine à la division de fin d'études » et conclut en disant que ce type d'école a pratiquement disparu car il n'en reste seulement 800 aujourd'hui en France. Jean Ferrier évoque un autre facteur qui a eu pour conséquence la disparition des écoles à classe unique : la circulaire de 1964. En effet, cette circulaire ordonnait la fermeture des classes ou écoles ayant un effectif inférieur à 16 élèves. Elle précisait, d'autre part, que dans la mesure du possible, lorsque les écoles ne pouvaient pas ouvrir des classes par niveau d'âge, de répartir les élèves de façon à avoir une école avec un minimum de trois classes pour des raisons pédagogiques. Jean Ferrier ajoute qu'on retrouve deux types d'enseignants dans les écoles rurales. D'un côté, on a les enseignants d'expérience qui ont déjà une longue carrière derrière eux, qui sont retournés « aux sources » et dont la plupart ont étudié dans des classes à plusieurs niveaux. De l'autre côté, on a des enseignants plus jeunes et encore inexpérimentés qui se retrouvent en difficulté face à des classes à plusieurs niveaux. Cette brève retranscription de l'évolution des écoles à classe unique était de montrer que les classes à plusieurs niveaux ont toujours existé et qu'elles ont été majoritaires à une

époque. Mais aussi qu'autrefois les enseignants savaient faire face à des classes multi-niveaux alors qu'aujourd'hui les jeunes enseignants se retrouvent souvent désemparés dès lors qu'ils se retrouvent face à une classe double ou triple niveaux.

Dans ce sujet, nous aborderons plusieurs notions importantes dont vous trouverez les définitions ci-dessous. Nous parlerons au cours de ce mémoire d'autonomie. Par « autonomie », on entend : « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. »⁶ L'idée c'est que les élèves arrivent durant le temps de travail en autonomie à se détacher de l'enseignant. Nous parlerons également de cloisonnement à l'intérieur de la classe : « séparation, division existant entre certaines activités, certains services isolés les uns des autres »⁷. Par cloisonnement, j'entends un moment où les élèves de la classe sont séparés en deux groupes lors d'une activité. Ce que l'on appelle aussi « cours séparé ». Nous aborderons aussi la notion de consigne. Une consigne étant : une « instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter ». ⁸ Enfin, il sera question de la notion de compréhension chez les élèves dont on peut résumer la définition ainsi : « action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc., de quelque chose. »⁹.

Dans un premier temps, nous développerons la problématique du sujet puis le dispositif mis en place pour tenter de remédier au problème. Dans un second temps, nous verrons d'abord en quoi le dispositif répond à la demande institutionnelle puis nous verrons quelles améliorations on peut lui apporter au jour d'aujourd'hui pour enfin essayer de voir s'il est applicable dans une autre discipline ou avec un niveau différent.

⁶ Dictionnaire Larousse. « Autonomie » [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779> (consulté le 15/05/2017)

⁷ Dictionnaire Larousse. « Cloisonnement » [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cloisonnement/16627> (consulté le 15/05/2017)

⁸ Dictionnaire Larousse. « Consigne ». [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/consigne/18392> (consulté le 15/05/2017)

⁹ Dictionnaire Larousse. « Compréhension » [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compr%C3%A9hension/17772> (consulté le 16/05/2017)

II- Développement :

1.1 Analyse du problème et mise en place d'une solution : le tutorat entre pairs

1.1.1 Description des deux difficultés majeures et problématique du sujet :

Les difficultés de gestion qui se posent dans une classe à plusieurs niveaux

A la rentrée de septembre, j'ai été affectée dans une classe double niveau CM1-CM2 avec dix-sept CM1 (au départ j'en avais dix-huit mais un CM1 est parti après les vacances de la Toussaint) et sept CM2. Avoir un cours double à la place d'un cours simple pose certaines difficultés que ne rencontrent pas nécessairement un enseignant qui possède une classe à niveau simple. Cependant il peut rencontrer ces difficultés, à tout moment, au cours de sa carrière, s'il se retrouve en cours double voir triple ou s'il possède une classe simple avec des élèves qui ont des niveaux très hétérogènes. Pour la plupart des matières, j'arrive à faire des leçons communes en différenciant les CM1 des CM2 en rajoutant aux derniers des connaissances supplémentaires dans les leçons (par exemple, les CM2 avaient le triangle rectangle isocèle en plus à apprendre lors de la leçon que l'on a fait sur les triangles). J'arrive à différencier également les CM1 et les CM2 en donnant des exercices adaptés à leur niveau que je prends soit dans les manuels doubles niveaux soit dans les manuels spécifiques aux CM1 et CM2 de la classe. En conjugaison, je suis avec ma collègue la méthode Picot qui est destinée en particulier aux classes triples niveaux (CE2-CM1-CM2) ou doubles niveaux (CE2-CM1 ou CM1-CM2). Cette méthode propose une différenciation entre les niveaux par des connaissances supplémentaires à acquérir pour les niveaux plus élevés et des phrases en plus lors des exercices de transposition et d'application. Cependant, cela est impossible à faire en géographie car les CM1 et les CM2 ont un programme spécifique et bien distinct. J'ai été obligé de chercher une solution pour pouvoir faire géographie avec les CM1 et trouver une activité à faire pour les CM2 en autonomie et inversement.

D'ailleurs, Alain Riess¹⁰ a réalisé, dans le cadre de son travail, un diaporama¹¹ dans lequel il dit explicitement que l'enseignant ne peut s'occuper que l'un des deux groupes que lorsque l'autre est en autonomie : « Je ne peux m'occuper d'un groupe que quand l'autre cours travaille en autonomie. ». Il fait également une liste des huit difficultés que rencontre ou peut rencontrer un enseignant qui possède une classe à plusieurs niveaux.

La première difficulté, que le conseiller évoque, est celle de la gestion des interventions de l'enseignant dans le temps. En effet, il explique que le maître ou la maîtresse doit être organisé. Les séances doivent être « rythmées et sans temps morts », le matériel doit avoir été préparé à l'avance. L'enseignant doit également anticiper le fait que les élèves doivent être prêts (ne rien avoir sur les tables à part la trousse) avant de commencer son intervention. On peut ici noter que ce n'est pas une pratique spécifique au cours double ou triple. En effet, il est habituel pour certains enseignants de faire ranger les tables avant les récréations pour que les élèves soient tout de suite disponibles en rentrant et se mettent rapidement au travail. Alain Riess ajoute (toujours sur la première difficulté) que « les exercices pour chaque cours doivent être prêts » (écrits au tableau, sur des feuilles qu'on leur distribue ou sur des livres). Là encore, on retrouve l'idée que l'enseignant doit être organisé. La plupart des enseignants préparent le matin ce dont ils ont besoin pour la matinée et le midi, ce qu'il leur faut pour l'après-midi. Ici, je ferai un parallèle avec ma situation personnelle qui fera peut-être échos à certains enseignants. N'étant qu'à mi-temps à l'école, je me suis dit que, ce qui serait le plus bénéfique aux élèves serait que je leur donne des exercices d'application sur les leçons en cours et qu'on a vues ensemble le jeudi et le vendredi. Ce sont des exercices de conjugaison, de lexique, d'espace et géométrie ou de grandeurs et mesures que je mets sous forme de plan de travail à réaliser en autonomie. Je donne plusieurs exercices (je limite le nombre d'exercices pour éviter la surcharge cognitive des élèves. Le nombre dépend de la longueur et de la difficulté des exercices) et je prévois un exercice supplémentaire pour les plus rapides. Le plan de travail est toujours noté au tableau et les exercices sont : soit également écrits au tableau, soit ils figurent sur une fiche de travail à coller dans le cahier, soit dans les manuels de la classe. Les plans de

¹⁰ Alain Riess est un conseiller pédagogique de circonscription de l'Académie de Strasbourg 3.

¹¹ RIESS Alain, *Gérer une classe à plusieurs niveaux* [diaporama en ligne], Année ?. Disponible sur : <http://slideplayer.fr/slide/510587/> (consulté le 17/05/2017)

travail ont lieu le vendredi matin pour les CM1 pendant que je fais géographie avec les CM2 et l'après-midi pour les CM2 pendant que je fais géographie avec les CM1. Généralement quand je corrige les cahiers, lorsque je constate qu'une notion ou un exercice a été mal compris ou non réussi par un ensemble d'élève, je reviens dessus en groupe entier la semaine suivante.

Alain Riess dit que la seconde difficulté se trouve dans le fait de « gérer la tâche à accomplir individuellement ». Il explique que les élèves doivent être capables d'anticiper la tâche, ce qu'ils peuvent faire après un certain temps « d'adaptation » au travail en autonomie. Il conseille également de présenter des exemples visuels aux élèves quand au travail demandé ce qui, pour lui, est plus claire que passer cinq minutes à essayer d'expliquer un exercice. Il propose également de donner plus de travail aux élèves même s'il ne sera pas terminé pour éviter que les élèves les plus rapides ne s'ennuient pas et se mettent à perturber le restant de la classe. Ayant été confronté à ce problème en début d'année, c'est pour cela que je prévois en général un exercice supplémentaire pour les élèves les plus rapides. Enfin, il propose de mettre en place des ateliers de type écoute musicale pour les élèves qui ont terminé en avance. Dans la classe, les élèves qui ont fini leur plan de travail en avance commencent par finir un travail qui n'ont pas eu le temps de terminer puis ils ont le droit de prendre un livre ou de dessiner (sur demande à l'enseignant).

La troisième difficulté, évoquée par le conseiller pédagogique de circonscription, est « la mémorisation et rappels de la consigne ». Il explique que « les jeunes enfants oublient souvent ce qu'il faut faire dans l'exercice ». Avant de mettre les CM1 ou les CM2 en autonomie sur le plan de travail, on lit les consignes des exercices ensemble. Chaque vendredi, je demande à un élève de me lire la consigne du premier exercice et je demande à un autre élève de m'expliquer ce qu'il faut faire. Je m'assure que tous les élèves aient compris ce qu'il fallait faire avant de lire la consigne du deuxième exercice et ainsi de suite. Les élèves ont les consignes soit écrites au tableau soit sur la fiche exercice qu'ils collent dans leur cahier du jour soit dans le manuel. Ils ont donc toujours un visuel sur les consignes. Pour aider les élèves, je mets souvent des exemples dans les exercices : soit c'est moi qui les fais d'avance et c'est un élève qui lit l'exemple de l'exercice soit je prends la première phrase de l'exercice et on fait l'exemple tous ensemble. Cette difficulté, même en veillant à ce que les consignes soient visuelles, lues et expliquées en amont, restent

toujours persistantes.

Alain Riess évoque comme quatrième difficulté la gestion du tableau. Selon lui, le tableau avec les exercices doit être prêt. On est toujours dans l'idée qu'il faut que l'enseignant évite les « temps morts » où il aurait à marquer les exercices. Il préconise également de laisser un tableau ou une partie de tableau vide pour les interventions de l'enseignant. Dans la classe, une partie du tableau est dédié aux élèves en autonomie où je marque le plan de travail avec parfois les exercices. L'autre partie est réservée à la géographie que je fais avec l'autre groupe.

La cinquième difficulté est la capacité de dispersion que peut faire preuve un enseignant. En effet, Alain Riess conseille aux enseignants de rester avec le groupe qui nécessite son « intervention » pour éviter de courir d'un groupe à un autre et perdre ainsi le fil de la séance et par conséquent les élèves. C'est l'autre difficulté à laquelle j'ai été confronté et qui est devenue la base de réflexion de ce mémoire. Il préconise tout de même d'aller voir de temps en temps le groupe en autonomie pour vérifier l'avancement du travail et remotiver les élèves si besoin.

La sixième difficulté réside dans le fait qu'il ne faut pas uniquement travailler « en cours séparé ». Alain Riess souligne l'importance de « l'entité de classe » que les élèves doivent ressentir. Pour cela, il faut faire des activités communes. Il propose de faire de la différenciation au niveau des exercices proposés aux élèves et des traces écrites plus élaborés, complètes pour le niveau supérieur. Ayant déjà évoqué un peu plus haut ma manière de différencier les CM1 et les CM2, je ne m'attarderai pas sur cette sixième difficulté car « l'entité de classe » a bien été construite avec les élèves depuis le début de l'année. Le seul moment où a lieu un cours séparé c'est lors des séances de géographie.

La septième difficulté de l'enseignant consiste à gérer une tranche horaire. Le conseiller pédagogique propose trois solutions afin de gérer les deux niveaux sur un temps.

Enfin, la huitième difficulté réside dans la gestion de l'espace. Pour lui, il est « judicieux de séparer les deux cours » mais d'avoir un coin regroupement pour les réunir tous ensemble ou des coins ateliers lorsque l'on veut « décroisonner » à l'intérieur de la classe. Dans la classe, les niveaux sont séparés, différenciés spatialement et visuellement : on a deux rangées de CM1 et une rangée de CM2. Cette disposition permet d'une part à l'enseignant de travailler plus simplement et

plus rapidement avec le groupe CM1 ou CM2 mais d'autre part, cela permet aux élèves de garder à l'esprit qu'ils sont peut être dans la même classe mais qu'ils ne sont pas dans le même niveau. Il met aussi en garde sur le fait de privilégier un niveau plutôt qu'un autre. Il ajoute qu'il faut qu'il y ait des interactions entre les élèves de classe d'âge différent sous forme de tutorat par exemple.

Les difficultés des élèves dans la lecture et compréhension de consignes

Cependant, malgré le nombre restreint des exercices, la lecture des consignes avec des exemples, tous ensemble, avant de les mettre en autonomie, j'ai toujours quelques élèves qui, durant le temps de plan de travail, lèvent la main et me disent : « Maitresse, je n'ai pas compris l'exercice n°..... ».

Or, il s'avère que les problèmes liés à la lecture et à la compréhension de consignes chez les élèves ne sont pas caractéristiques de cette classe. En effet Jean-Michel Zakhartchouk¹² explique que ce n'est pas un problème nouveau car il a toujours existé. Dans deux de ces articles, « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes »¹³ et « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique »¹⁴, Zakhartchouk explique à partir de quand et pourquoi on a commencé à s'intéresser aux problèmes de lecture et compréhension de consignes chez les élèves. Si on suit ce qu'il dit dans les deux articles, le problème ne s'est véritablement posé que depuis une vingtaine d'année soit à partir des années 1980/1990 selon lui. Zakhartchouk dit qu'on a commencé à s'intéresser au problème à cause d'un constat dont il fait part dans ces deux articles. En effet, il explique que dans le secondaire : « les élèves ne maîtrisent pas les codes de l'école », qu'ils comprennent mal l'implicite, qu'ils ne mettent pas de sens sur ce que leur demande de faire (ils ne comprennent pas le but, l'objectif des tâches) et que les élèves restent sur « une lecture superficielle des consignes ». Pour terminer, il ajoute qu'aujourd'hui on voudrait que les élèves soient « plus autonomes » et « moins

¹² Jean-Michel Zakhartchouk est agrégé de Lettre Modernes, professeur de collège en ZEP, formateur à l'IUFM (aujourd'hui ESPE) à l'académie d'Amiens et il est membre de la rédaction des *Cahiers pédagogiques*.

¹³ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. [en ligne] 2004. Volume ? n°1, p 71-80. Disponible sur : <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf> (consulté le 15/05/2017)

¹⁴ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. [en ligne] 2000. Volume 22, n°1, p 61-81. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS022_4.pdf (consulté le 15/05/2017)

assistés » par les enseignants. Zakhartchouk propose « des solutions », des débuts de pistes pour essayer de remédier aux problèmes de lecture et compréhension de consignes chez les élèves.

Dans « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes », il conclut en listant les pistes possibles évoquées le long de son article pour remédier au problème et que je retranscris ici : selon lui, il ne faut pas améliorer que nos consignes (pour qu'elles soient plus claires) mais former et aider les élèves à lire toutes les sortes de consignes qui existent afin d'éviter qu'ils se retrouvent bloquer devant un nouveau type de consigne. Zakhartchouk ajoute qu'il doit y avoir un enseignement méthodologique sur la lecture et compréhension de consignes avec les élèves et que ce travail est à faire au quotidien. Il continue en expliquant que les enseignants doivent faire réfléchir leurs élèves avec des activités métalinguistiques mais aussi leur faire acquérir les bons automatismes à avoir lors de la lecture d'une consigne. Il précise également qu'il faut dédier des leçons spécifiques à la lecture et à la compréhension de consignes avec les élèves mais que cela ne suffit pas et qu'il faut réinvestir le travail effectué lors de ces leçons dans le quotidien de la classe. Il ajoute que c'est un travail à réaliser davantage avec les élèves qui sont le plus en difficultés.

Dans le deuxième article « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », Zakhartchouk donne d'autres idées aux enseignants pour remédier au problème de lecture et de compréhension de consignes chez les élèves : il propose de favoriser les « démarches métacognitives » (déjà évoquées dans le premier article) par un jeu de renvoi de questions à l'élève pour permettre de préserver l'autonomie de celui-ci. Il conseille de mettre en place des outils de référence comme des affiches, des fiches réalisées individuellement ou collectivement ainsi que des règlements pour l'aide donnée aux élèves (faire des pauses « aides » lors des activités avec un tour de parole). Il propose également d'engager une réflexion sur le sens des consignes à l'école pour amener les élèves à s'interroger. Pour terminer, Zakhartchouk dit qu'on peut se servir de la différenciation pédagogique et mettre en place des « activités décrochées d'entraînement » comme déjà évoqué dans l'article précédent. La retranscription des travaux de Zakhartchouk avait pour but de montrer que les difficultés de compréhension de consignes

n'étaient pas spécifiques à cette classe et encore moins un phénomène nouveau.

Problématique du sujet

Les solutions proposées par Zakhartchouk demandent beaucoup de temps pour que les élèves comprennent, s'approprient et utilisent de manière autonome les stratégies et méthodes évoquées. Or c'est quelque chose qui doit être travaillé au quotidien avec les élèves, ce qui est difficile lorsque l'on n'est présent que deux jours par semaine. Le problème ce serait posé chaque vendredi durant plusieurs semaines le temps que les élèves s'approprient la méthode. Pendant ce temps, j'aurai continué à me « disperser » comme le dit Alain Riess allant d'un groupe à l'autre en prenant le risque de perdre les élèves et la gestion de la classe par la même occasion. En effet, si je ne vais pas d'un côté aider les élèves qui ne comprennent pas les exercices, ils vont rester bloqués et ils vont arrêter de travailler. Or, des élèves qui ne travaillent pas et qui s'ennuient peuvent très rapidement se mettre à discuter avec les autres et ainsi engrener des événements qui finissent par fragiliser la gestion de classe. D'un autre côté, si l'enseignant part aider toutes les cinq minutes un élève alors qu'il est en cours séparé, il risque de perdre le fil de sa séance et les élèves « abandonnés » sont obligés d'attendre qu'il revienne. Là aussi, l'engrenage peut aller très vite.

Comment gérer les problèmes de lecture et de compréhension de consignes chez des élèves en difficultés (la plupart du temps mais pas toujours) alors qu'on est en train de mener une activité de cloisonnement à l'intérieur de la classe ? Quelle solution permettrait d'être avec un groupe sans être sollicité par l'autre groupe en autonomie ? Que pourrait-on mettre en place pour réussir à faire un cours séparé tout en évitant les risques de dispersion évoqués par Riess mais en trouvant une solution pour aider les élèves qui ont besoin que l'on vienne leur réexpliquer les consignes des exercices ?

1.1.2 Hypothèse et mise en place d'une solution : le tutorat entre pairs

1.1.2.1 Description de l'environnement (situation de l'école, la classe et le profil des élèves) :

L'école se situe à Coulombs, une commune de plus de 1000 habitants, et qui se situe plutôt dans un milieu rural. Coulombs se trouve à environ 45 min de Chartres et à environ une trentaine de minutes de Dreux. Au niveau culturel, l'école s'est inscrite aux prairiales d'Epéron ainsi toutes les classes ont pu aller au cinéma cette année. L'école, en elle-même, fait en réalité l'objet d'un groupement scolaire entre plusieurs communes : Coulombs, Lormaye, Senantes et Saint Lucien. L'école élémentaire et maternelle ont été regroupé au même endroit.

Les horaires sont les mêmes pour les deux écoles : le lundi, mardi, jeudi et vendredi les enfants sont accueillis de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 15h45 et le mercredi de 8h30 à 11h30. L'école bénéficie d'un accueil périscolaire (étude le soir et garderie le matin). L'étude a lieu tous les lundis, mardis, jeudis et vendredis après la classe de 15h45 à 19h le soir. Pour le mercredi après-midi, les enfants peuvent être pris en charge par l'un des deux centres de loisirs (Nogent le Roi ou Faverolles). L'école maternelle accueille 87 élèves et elle est constituée de quatre classes : un PS, un PS-MS, un MS-GS et un GS. L'école élémentaire accueille 168 élèves et comporte sept classes : un CP, un CP-CE1, un CE1, un CE2, un CE2-CM1, un CM1-CM2 et un CM2¹⁵. Les effectifs de classe sont en moyennes de 25 élèves.

Du point de vue de la structure de l'école élémentaire, on a trois bâtiments : un bâtiment en bas avec une cour où se situent les classes de CP et de CE1. Un autre bâtiment central où l'on trouve dans l'aile gauche, les classes de CE2-CM1 et de CM2. On trouve également toujours dans l'aile gauche : la salle verte (qui sert de lieu de réunion et de salle d'étude, certains s'en servent pour faire de la musique...). A l'étage, on trouve la bibliothèque et une autre salle qui sert à l'étude. A l'entrée de ce bâtiment, se trouve le bureau du directeur et l'accès à la cours de récréation élémentaire. Dans l'aile droite, on trouve une salle pour l'accueil du périscolaire des maternelles, le local où est rangé le matériel de sport, une autre salle qui sert de garderie et enfin un couloir qui permet de communiquer entre l'école maternelle et élémentaire. A l'autre bout de la cour de récréation se situe le troisième bâtiment de l'école élémentaire constitué de deux classes : celle des CE2 et celle des CM1-CM2. Derrière ce bâtiment se trouve un terrain de sport aménagé depuis la rentrée de septembre. La cour de récréation est dotée de deux paniers de baskets, d'une partie

¹⁵ Mairie de Coulombs. « Coulombs 28210 » [en ligne], Coulombs : Mairie de Coulombs. Disponible sur : <http://www.mairie-coulombs-28.fr/> (consulté le 15/05/2017)

de cour en goudron et l'autre composée de cailloux. Les élèves peuvent également profiter d'un coin d'herbe lorsque le temps y est favorable. Durant le temps de récréation, on met des jeux à disposition des élèves : cerceaux, ballons en mousse, un jeu de pétanque en plastique, un jeu de morpion, un jeu de dames.... Les horaires des récréations sont variables d'une classe à une autre. Pour des raisons de sécurité, nous avons décidé de faire deux récréations décalées pour réduire l'effectif des élèves et diminuer ainsi les tensions. Les CM1-CM2 ont récréation le matin de 9h55 à 10h10 et l'après-midi de 14h30 à 14h45.

Après avoir parlé de l'environnement autour de l'école et de l'école en général, je vais maintenant aborder la classe en elle-même. Dans la classe, il y a trois rangées de deux tables. Il y a deux rangées où sont assis les CM1 et une rangée de CM2 avec un CM1. On a également deux tables collées avec chaises près du bureau, elles servent en général pour du soutien ou pour isoler un élève dont le comportement pose problème. La classe dispose d'un tableau velleda et d'un coin bibliothèque. Dans l'atelier, nous avons le matériel de classe (peinture.....), deux tables avec chaises, d'un tableau à craie et d'un évier. Ma collègue se sert de l'atelier pour ses APC. Dans le bâtiment, on a également à disposition treize ordinateurs dans une valise pour les élèves. Cependant, il est impossible de connecter plus de trois ordinateurs sur internet. Parlons maintenant des élèves. Dans la classe, il y a en tout 24 élèves : dix-sept CM1 et sept CM2. Parmi les élèves de CM1, j'ai cinq élèves susceptibles d'être dyslexiques dont deux qui présentent de grandes difficultés à l'écrit (ils sont pratiquement illisibles malgré quelques progrès depuis la rentrée). Pour ces cinq élèves, on attend la confirmation du médecin scolaire pour voir s'ils relèvent de ce trouble et s'il faut aménager leur travail avec un PPRE ou PAP. Concernant le profil des élèves en général, c'est une classe assez bavarde, volontaire (ils s'engagent tous vite dans les activités), qui participent beaucoup. Il y a trois élèves qui se démarquent des autres par leurs capacités de travail et leur niveau un peu plus élevé que les autres.

1.1.2.2 Hypothèse :

Analyse de la situation et hypothèse générale

Avant d'évoquer le dispositif qui pourrait remédier à la situation, je commencerai par faire une sorte d'inventaire des hypothèses qui expliqueraient ces problèmes de compréhension de consignes. En effet, il peut y avoir plusieurs hypothèses et une raison majeure qui peuvent éclaircir ce problème de non compréhension d'un exercice. La raison majeure c'est que les élèves qui me demandent de l'aide sont, pour la plupart du temps mais pas toujours, des élèves en difficultés du groupe. Ce sont des élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage des notions et la réalisation d'exercices. Ils sont souvent heurtés par des soucis de compréhension. J'ai fait quelques hypothèses sur ce qui pourrait poser problème à ces élèves. Une des hypothèses que j'ai faite c'est que, lors de la lecture des consignes et des explications, certains élèves ne comprennent pas ce qu'il faut faire et n'ose pas dire devant le groupe qu'ils n'ont pas compris. Ils commencent le plan de travail, attendent un petit moment puis me demandent de l'aide. Pour eux c'est moins humiliant que d'avouer devant tout le groupe qu'ils n'ont pas compris alors que tous les autres oui. La deuxième hypothèse que l'on peut faire, et à laquelle tout enseignant a été confronté, c'est que certains élèves n'écoutent pas ou font autre chose lors des passations de consignes. Du coup, lorsqu'ils se retrouvent seuls face à l'exercice, ils ne savent pas ce qu'il faut faire. Une autre hypothèse est que certains élèves ont compris sur le moment ce qu'il faut faire mais lorsqu'ils ont terminé le premier ou le deuxième exercice, les explications sont loin et ils ont oubliés. Ils me demandent alors de l'aide pour que je vienne leur réexpliquer ce qu'il faut faire.

A l'opposé, j'ai des élèves qui ne me sollicitent jamais durant le temps de travail en autonomie et qui terminent leur travail très rapidement et sans fautes. Je me suis retrouvée d'un côté avec des élèves en difficultés qui ont besoin qu'on vienne leur réexpliquer ce qu'il faut faire et d'un autre, j'ai des élèves (en particulier trois) qui non seulement terminent le plan de travail en un temps record mais ont de grandes capacités. On peut, ici, en tirer une quatrième hypothèse. Ces élèves en difficultés ont peut-être une capacité de stockage d'informations moins grande que ces élèves rapides et que c'est peut-être pour cela qu'ils oublient ce qu'il faut faire dans les exercices suivants. Ils ne peuvent pas retenir autant d'informations sur les consignes et les explications des exercices car ils doivent faire plus d'efforts de compréhension et de concentration que les autres camarades. Ils se retrouvent alors

en surcharge cognitive. Ce qui serait bien pour eux ce serait d'expliquer les exercices au fur et à mesure mais les deux problèmes qui se dressent sont d'une part : qu'ils n'avancent pas tous au même rythme dans les exercices et que d'autre part, je mène une séance de géographie en parallèle et que je ne peux pas m'absenter pour expliquer un exercice alors que je suis en pleine mise en commun avec l'autre groupe. Ce qui est sûr, en dehors des hypothèses qui ont été faites ici, c'est qu'on est présence de « deux types » d'élèves radicalement opposés : des élèves en difficultés qui ont besoin d'aide durant cette phase d'autonomie et à l'inverse des élèves qui ont des facilités et de grandes capacités de mémorisation.

Ayant réfléchi aux problèmes que pouvez me poser les solutions proposées par Zakhartchouk et aux hypothèses concernant les causes ou raisons de ces difficultés, j'ai cherché un autre moyen qui pourrait résoudre le problème de manière plus immédiate. Après avoir analysé la situation, j'ai pensé que mettre en place un tutorat entre pairs durant ce cours séparé serait peut-être une solution. Il aurait déjà pour avantage d'avoir un effet immédiat sur la situation problème qui se répète chaque semaine et qui est difficile à la fois pour moi et les élèves. De plus, le tutorat permettrait de faire une différenciation entre les élèves en difficultés et les élèves « plus avancés ». Les deux « types » d'élèves pourraient s'entraider mutuellement : les élèves « avancés » aideraient ceux en difficultés. Je fais donc ici l'hypothèse que mettre en place un tutorat entre pairs pourrait remédier à la fois aux problèmes de compréhension de consignes et à la rapidité des élèves « avancés ». D'autre part, ce dispositif pourrait donner des apports bénéfiques aux élèves qu'ils soient en difficultés ou « avancés ».

Les bénéfices que le tutorat entre pairs peut avoir sur les élèves.

En effet, dans un article¹⁶, Daniel Guichard décrit une expérience qui a été mise en place dans une classe de CM1-CM2 dans laquelle on a testé les effets du tutorat en lecture et résolution de problèmes. Le tutorat se fait entre un CM2 qui est tuteur (celui qui aide) et un CM1 qui devient tutoré (celui qui est aidé). Pourquoi le tutorat aurait-il des effets bénéfiques sur les élèves ? En s'appuyant sur des lectures

¹⁶ GUICHARD Daniel. «Le tutorat entre élèves au cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*. [en ligne] 2005.vol.150, n°1, pp. 73-85. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3227?q=tutorat%2C+aide+dans+une+classe (consulté le 15/05/2017)

théoriques antérieures, Daniel Guichard explique qu'un conflit socio-cognitif entre élèves peut amener une progression. Cependant, il y a des conditions. Selon Houdé et Winnykamel (1992), les interactions entre le tuteur et le tutoré permettent au dernier de progresser. Pour cela, il faut selon eux : une différence de compétence entre les deux élèves et qu'ils soient tous les deux enrôlés dans la tâche. Ils précisent que leurs objectifs sont différents : le tuteur a pour but de « faire apprendre » et le tutoré a pour but « d'apprendre ». Pour que le conflit fonctionne, Daniel Guichard précise que les deux élèves doivent être dans une attitude active et non passive et qu'ils soient motivés. Toutefois, il n'y a pas forcément de conflit à chaque interaction entre tuteur et tutoré. L'expérience que décrit ensuite Daniel Guichard avait pour objectif d'étudier l'effet-tuteur et de voir si le tutorat permettait également aux tuteurs d'évoluer dans leurs résultats. Concernant les résultats obtenus en lecture, Daniel Guichard constate d'une part que le tutorat profite aux tutorés car on constate une amélioration de la tâche contrairement à ceux qu'ils l'ont réalisé seul. Il en déduit que l'effet-tutoré existe bien et que le tutorat mis en place leur est bénéfique. Il analyse ensuite les résultats pour voir s'il existe un effet-tuteur et constate que l'on ne peut pas affirmer qu'il en existe un. En effet, il a observé une progression des résultats des élèves de CM2 en situation de tutorat cependant les élèves de CM2, qui ont travaillé seuls, ont également progressé. L'expérience menée en lecture n'a pas donc été concluante sur l'effet-tuteur. En mathématiques, l'effet-tutoré a été encore une fois mis en évidence. Cependant, cette fois-ci, Daniel Guichard constate un effet-tuteur dans le calcul d'opérations. En effet, il a été observé une progression des tuteurs CM2 lors des résultats de cet exercice aux post-tests contrairement aux CM2 qui ont travaillé seuls. Un effet-tuteur a aussi été constaté en estimation de grandeurs et en multiplications. L'expérience que j'ai retranscrit de manière synthétique ici avait pour but de montrer que le tutorat que je compte mettre en place dans la classe pourrait avoir également des effets bénéfiques sur les élèves. En effet, il a été constaté que le tutorat permettait aux élèves tutorés de progresser donc en théorie mettre en place un tutorat serait profitable aux élèves en difficultés et éventuellement aux élèves tuteurs.

D'autre part, il existe différents types de tutorats. Alain Baudri, dans son article¹⁷, en fait l'inventaire. Il parle de tutorat inter-niveaux (entre des niveaux

¹⁷ BAUDRI Alain. « Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? ». *Revue française de pédagogie* [en ligne]

différents), de tutorat inter-école (entre les écoles), de tutorat intra-classe (à l'intérieur de la classe) et de tutorat informel (qui est utilisé de manière spontanée). Le tutorat que je compte mettre en place dans la classe se situe entre le tutorat intra-classe et le tutorat spontané. En effet, d'une part, il se fait à l'intérieur de la classe et entre les élèves de même niveau (les CM1 ont des tuteurs CM1 et les CM2 ont des tuteurs CM2). D'autre part, il se fait de manière spontanée, une fois par semaine lors des séances de géographie que je mène en cours séparé. Alain Baudri évoque également les limites du tutorat et les problèmes que l'on peut rencontrer. Il dit qu'il peut y avoir des problèmes de « distance » entre les partenaires (l'âge qui ici ne pose pas de problème, le statut scolaire, le niveau social...), des problèmes de compétences chez le tuteur (sociales, académiques, institutionnelles, cognitives). Ce serait des difficultés d'ordre affective (expliquer à quelqu'un que je n'apprécie pas), sociale (difficulté à communiquer avec les autres) ou cognitive (être capable de mener une réflexion métacognitive pour savoir comment j'ai fait et être capable de l'expliquer). Il peut également y avoir une dérive des tuteurs lorsqu'ils sont avec un camarade dont ils sont proches. Pour le choix du tuteur, le mieux serait, selon lui, de mettre un tuteur plus âgé mais ici le but c'est d'arriver à mener un cours séparé avec les CM1 d'un côté et les CM2 de l'autre. Quand à l'attribution du tuteur, il n'y pas de règle selon Baudri : cela peut se faire sur l'affinité, l'imposition ou le temporaire avec possibilité de changer si cela ne va pas.

Pour terminer sur les effets bénéfiques ou non du tutorat entre pairs, j'aborderai un autre article d'Alain Baudri¹⁸ dans lequel il s'interroge sur ce que sont capables de faire des élèves tuteurs et si le dispositif peut être utile. Dans une première partie, il évoque l'expérience du tuteur à partir d'une étude ethnographique réalisée dans une école élémentaire. Il s'agissait d'étudier le tutorat interculturel. On a mis ensemble un tuteur du pays d'accueil et un tuteur « primo-arrivant ». On a constaté des difficultés pour une élève aidée, a s'occupé de son tuteur et au final un autre élève s'en occupe à sa place. D'autre part, une autre élève n'a pas éprouvé les difficultés qu'a eues sa camarade. En effet, elle fait relire les consignes, apporte des

.2000. vol.131, n°1, pp 129-130. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0129_0000_1 (consulté le 15/05/2017).

¹⁸ BAUDRI Alain, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », *Carrefours de l'éducation* [en ligne] 2003/1, n° 15, p. 118-134. Disponible sur : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/clg-pasteur-faulquemont/contenu/specificites/SEGPA/Informations%20evenement/Univers%20adaptation%20scolaire/Documents/Relation/Eleve%20tuteur.pdf> (consulté le 15/05/2017)

précisions au tutoré quand c'est nécessaire. L'auteur s'interroge sur les raisons de ces différences entre les deux tutrices et parvient à la supposition suivante : la seconde tutrice a mieux réussi son rôle car elle a été, elle aussi, auparavant une primo-arrivante. Elle a donc été confrontée aux mêmes difficultés que son tutoré. Elle est donc capable de se mettre à sa place et d'identifier de manière plus efficace les difficultés et problèmes auxquels il est confronté. On peut en déduire, à partir de ce cas particulier, un cas plus général qui serait : que le tuteur serait plus à même d'aider un tutoré s'il a lui-même été confronté aux mêmes difficultés.

Alain Baudri évoque ensuite les caractéristiques des activités. Pour cela, il reprend l'expérience réalisé par Daniel Guichard que j'ai évoqué et retranscrit un peu plus haut. Il explique que dans l'expérience de mathématiques, les élèves tuteurs sont restés centré sur les aspects techniques de la discipline et non sur les problèmes rencontrés par les tutorés. Il ajoute également que les activités proposées lors du tutorat doivent être des activités simples car sinon les tuteurs sont plus concentrés sur les besoins de la tâche que par les problèmes rencontrés par leurs tutorés et sont par conséquent moins efficaces dans l'aide apportée. En effet, ils sont alors, selon l'auteur, en surcharge cognitive. L'idée à retenir de cet article, c'est que les tuteurs doivent avoir une certaine expérience, qu'ils doivent être plus ou moins capables de se mettre à la place de leur tutoré et d'identifier ses problèmes pour pouvoir agir et les résoudre. Pour cela, le tutorat ne doit pas se faire lors d'activités trop cognitives car un élève tuteur n'est pas encore réellement capable de gérer l'activité et de s'occuper en même temps des difficultés du tutoré. Cela le mettrait en surcharge cognitive et l'aide ne sera pas efficace. En ce qui concerne, les risques liés à la surcharge cognitive des tuteurs, elles devraient être faibles puisque les activités que je leur propose sont des exercices d'application des leçons vues ensemble. Les exercices sur les notions en cours sont souvent similaires d'une semaine à l'autre (le même type d'exercice). Cela évite de mettre plus en difficultés les élèves pour qui la notion est déjà difficile à appréhender et pour les tuteurs cela leur évite de mener des activités cognitives supplémentaires et de mieux se concentrer sur les problèmes qu'éprouvent les camarades.

Le tutorat du point de vue de l'Education nationale avec le Cnesco.

Après avoir fait l'inventaire de quelques articles de chercheurs dans lesquels on a pu voir les avantages et les inconvénients du tutorat, nous allons voir ce qu'en pense l'Education nationale par le biais d'un document établi lors d'une conférence de consensus. Celle-ci a été organisée autour de la différenciation pédagogique en mars 2017 et la problématique était : « Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ».¹⁹ Cette conférence et ce dossier ont été réalisés en partenariat avec le Canopé, l'Esén (Ecole supérieure de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), le Réseau national des Espe et le café pédagogique. Le dossier de synthèse a été publié sur le site du Cnesco qui est le conseil national d'évaluation du système scolaire. Il a été rédigé par le jury qui a assisté à la conférence. Celui-ci était composé de dix-huit personnes en lien avec l'éducation (conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs, chef d'établissement....) et présidé par Marie Toullec-Théry, une universitaire.

Dans le dossier, ils évoquent différents dispositifs de différenciation pédagogique que l'on peut mettre en place au sein de la classe. Parmi les différents dispositifs évoqués, on retrouve « le tutorat entre élèves ». Selon eux : « la recherche montre que, pour que cela bénéficie à tous, les tuteurs doivent bénéficier d'une préparation pour accompagner efficacement les tutorés. Les tuteurs tirent systématiquement bénéfice de ce dispositif car ils se voient offrir des occasions d'explicitation et de consolidation des savoirs et savoir-faire qu'ils maîtrisent ». On retrouve ici l'idée que les tuteurs grâce au tutorat peuvent développer d'une part leurs capacités, leurs compétences métacognitives et d'autre part, renforcer les connaissances et savoir-faire déjà acquis. Un peu plus loin dans le dossier, il y a une partie dans laquelle ils donnent des conseils pour mettre en place de manière efficace les différents dispositifs de différenciation évoqués auparavant. Le tutorat est considéré comme « une pédagogie coopérative » qui réunit des élèves de niveaux différents dans l'objectif de « s'entraider ».

¹⁹ Cnesco. « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? » Dossier de synthèse [en ligne]. 2017. Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/> (consulté le 15/05/2017)

Selon le jury, les résultats ont des effets positifs sur les élèves qu'ils soient tuteurs ou tutorés. En effet, pour les élèves: «Le tutorat favorise les résultats des élèves en difficulté en complétant, rappelant, revisitant des aspects non maîtrisés d'une notion en cours d'acquisition ». Autrement dit, le fait qu'un autre élève vienne leur expliquer la consigne, ce qu'il faut faire dans l'exercice avec ses propres mots peut parfois être plus efficace que si c'est l'enseignant qui explique. Ils disent également que le tutorat permet de valoriser « les élèves avancés » en leur donnant pour responsabilité d'aller aider les camarades qui en ont besoin. Cependant, ils ajoutent que si l'on veut que les tutorés puissent tirer parti du tutorat, il faut que les tuteurs aient « un bon niveau d'expertise » c'est-à-dire qu'ils arrivent à identifier les difficultés et obstacles de leurs camarades face à un exercice ou à une tâche. Les tuteurs doivent aussi avoir une bonne entente avec leurs tutorés. S'ils ne s'entendent pas, le tuteur ne sera pas disposé à aider le tutoré et celui-ci ne sera pas enclin à l'écouter ou à accepter d'être aidé par ce dernier. Enfin, ils sous-entendent que les tuteurs doivent recevoir une formation : « Les élèves tuteurs doivent bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges ».

1.1.2.3 : Formation des tuteurs et mise en place du dispositif :

Pour mettre en place le dispositif, j'ai commencé par choisir des élèves dans la classe qui, selon moi, auraient les capacités d'un tuteur et seraient en mesure d'aider et d'expliquer aux camarades les consignes ou exercices non compris. J'ai finalement opéré mon choix sur : deux tutrices CM1, une tutrice et un tuteur CM2. Parmi les quatre élèves choisis, il y a les trois élèves « avancées » dont j'ai parlé auparavant et, comme il me fallait deux tuteurs par niveau, j'ai choisi un élève de CM2 qui avait de très bons résultats scolaires. Une fois les tuteurs « sélectionnés », je les ai « convoqués » pour trois séances d'APC pour renforcer les compétences : « Interagir, coopérer avec les autres dans le cadre d'un tutorat ». Ces séances ont toutes eu lieu un jeudi.

Lors de la première séance APC, les élèves avaient plein d'interrogations sur ce que voulait dire le mot « tutorat ». J'ai donc commencé la séance par leur expliquer la situation et pourquoi ils étaient là (voir la fiche de préparation dans l'annexe 1). Puis, nous avons déterminé ensemble ce qu'il fallait ou ne pas faire. J'avais mis deux colonnes au tableau et les élèves allaient écrire leur proposition

après qu'elle ait été validée par le reste du groupe. J'aiguillais de temps en temps les élèves par des questions, interrogations lorsqu'ils ne trouvaient pas une règle importante que j'avais noté, au préalable, sur ma fiche de préparation. Nous avons terminé la séance par une récapitulation de leur rôle et la répartition des élèves qu'ils allaient devoir aider. J'ai pensé que ce serait mieux pour eux d'avoir des élèves spécifiques à aider plutôt que les deux tuteurs se retrouvent à aller aider le même élève. Pourquoi leur avoir laissé le choix des élèves à aider ? Tout simplement parce que je leur avais déjà imposé le tutorat (même s'ils étaient ravis d'être les « assistants » de la maitresse) donc j'ai décidé de leur laisser une marge de décision. Pour les deux tutrices CM1, je leur ai dit que le plus simple c'était que chacune d'elle choisissent une colonne du tableau car cela serait plus facile pour elles de savoir et voir qui elles devaient aider. Elles se sont tout de suite mises d'accord. Pour les CM2, le tableau n'ayant pas de colonnes, je leur ai dit qu'ils pouvaient choisir les camarades qu'ils allaient aider en les mettant en garde sur la tentation de parler d'autre chose avec la « copine » ou le « copain ». La tutrice CM2 a pris ma remarque en compte et a choisi des camarades CM2 avec qui elle a moins d'affinités.

Durant les deux autres séances, nous avons fait des situations pour s'entraîner. Les élèves se mettaient par deux : un élève qui était chargé d'expliquer et un élève qui faisait semblant de ne pas comprendre un exercice. Les exercices, dont je me servais, faisaient partis du plan de travail que je leur avais donné ou que j'allais leur donner le lendemain. En tant qu'enseignante, j'observais et écoutais les échanges entre les élèves. J'intervenais lorsque je voyais que celui qui était chargé d'expliquer se perdait dans ses explications ou quand celles-ci n'étaient pas claires du tout. Les tuteurs avaient le droit pour expliquer et aider les camarades d'utiliser le cahier de leçon ou leur ardoise pour faire des schémas....

Après la deuxième séance d'APC, j'ai présenté le dispositif à l'ensemble de la classe le vendredi matin. Je leur ai expliqué, dans un premier temps, le projet et pourquoi je le mettais en place. Puis, j'ai abordé l'ensemble des règles qu'il fallait respecter (et qu'on avait élaboré avec les tuteurs en APC) : se déplacer en silence pour mettre sa croix si on ne comprenait pas un exercice ou une consigne, chuchoter pour ne pas déranger les autres, respecter le tuteur, ce n'est pas lui qui fait à votre place, etc.... A partir de là, chaque vendredi, en plus de lire le plan de travail et les

consignes ensemble, je disposais le tableau avec le nom des élèves. Pour évaluer l'efficacité du tutorat entre pairs, j'ai décidé de relever les exercices où les élèves avaient bénéficié de l'aide d'un tuteur pour voir si, avec les explications de ce dernier, l'exercice était réussi.

1.1.2.4 Le tutorat entre pairs : des résultats non concluants

Le tutorat entre pairs : un bilan mitigé

Dans un premier temps, les résultats concernant le fonctionnement du dispositif sont positifs. Chaque vendredi pendant que le groupe de géographie est en situation de recherche, j'explique le plan de travail et les consignes des exercices avec le groupe qui sera ensuite en autonomie (ayant déjà détaillé comment je procède à ce moment-là avec les élèves, je vais éviter de me répéter). L'affichage avec la liste des élèves est placé au tableau face aux élèves. Lorsqu'un élève se retrouve en difficulté face à un exercice, il vient mettre une croix à côté de son nom. Le tuteur voit tout de suite quel camarade a besoin de son aide. Il termine ce qu'il est en train de faire puis, il va l'aider. D'après ce que j'ai pu observer en classe, le fonctionnement du tutorat se passe bien. Les élèves respectent les règles établies. Ceux qui demandent de l'aide se déplacent silencieusement pour aller mettre leur croix. Il en va de même pour les tuteurs lorsqu'ils vont voir un de leur camarade. Les élèves respectent le travail des autres et chuchotent que ce soit le tuteur ou le tutoré qui parle. En ce qui concerne les moqueries, je suis restée vigilante sur ce point. Je n'ai décelé aucune moquerie de la part des tuteurs et des tutorés et aucune remarque du type : « Tu es nul » ou « Tu ne sais pas expliquer ». Je n'ai également reçu aucune « plainte » des élèves me disant que cela s'est mal passé avec tel ou tel camarade. Je précise, ici, que les élèves que j'ai dans la classe n'hésitent pas à m'appeler ou me solliciter lorsqu'il y a un problème avec un camarade. De plus, généralement, je décèle rapidement le conflit à leur attitude : haussement de voix, gestes.... Je sais en reconnaître les « indices » et je n'en ai décelé aucun durant ces moments de tutorat. Bien que les résultats concernant le déroulement, le fonctionnement du dispositif soient positifs, est-ce que le tutorat est efficace pour autant ? Est-ce que l'aide apportée par les tuteurs permet aux élèves qui n'ont pas compris un exercice

de le réaliser par la suite?

Pour juger si le dispositif est efficace, plus précisément si l'aide apportée par les tuteurs est bénéfique aux élèves, j'ai décidé de relever plusieurs exercices qui ont été réalisés avec l'aide de ceux-ci. J'ai pris comme premier exemple de résultat un exercice sur un programme de construction du cercle réalisé par une élève de CM2. Celle-ci a fait appel à la tutrice CM2 car elle ne comprenait ce qu'il fallait faire. J'ai relevé l'exercice dans son cahier (annexe 2) et j'ai regardé si cette élève avait réalisé mais surtout réussi l'exercice grâce aux explications fournies par la tutrice. J'ai constaté que toutes les étapes du programme avaient été réussies par conséquent l'aide apportée semble avoir été efficace ici. Cependant, un exemple ne suffit pas à valider une hypothèse. J'ai relevé le même exercice réalisé par une autre élève de CM2 mais qui, cette fois-ci, a été aidé par le tuteur (annexe 3). Là encore, en corrigeant, j'ai validé toutes les étapes du programme. L'exercice a également été réussi avec l'aide du tuteur. Toujours sur le même exercice, une troisième élève a demandé une aide pour le programme de construction (annexe 4) et a été également aidé par la tutrice. L'exercice est aussi réussi comme les deux autres. Enfin, j'ai relevé le programme de construction d'un élève de CM2 (toujours le même exercice) qui a demandé de l'aide à la tutrice (annexe 5). Là on constate que, même avec les explications de sa camarade, l'élève n'a pas réussi l'exercice à part l'étape 1. Après avoir remarqué que ces quatre élèves avaient demandé de l'aide pour cet exercice, j'ai cherché les causes ou les difficultés qui ont pu être rencontrées. Le premier point est que la notion était encore nouvelle bien que nous ayons travaillé sur le vocabulaire (rayon, centre...) en classe et qu'ils avaient la leçon à disposition dans leur cahier bleu. De plus, nous nous étions entraînés ensemble à réaliser des programmes de construction sur le cercle le jour précédent. La notion et la compétence étaient encore assez fragiles pour ses élèves. Le deuxième point, c'est la difficulté rencontrée. Après analyse, je pense que ce qui a bloqué ces quatre élèves c'est l'étape 2 où figure le mot « intersection ». Ils ne mettaient pas de sens dessus. Après l'intervention des deux tuteurs, les trois filles ont été débloquées et elles ont fini par réussir leur exercice. Cependant, cela n'a pas été le cas du dernier élève de CM2 qui semble, même après les explications et l'aide apportée, ne pas avoir compris l'étape 2. J'ai également relevé l'exercice d'une élève de CM1 sur les programmes de construction dont l'aide apportée par une des tutrices CM1 ne lui a

pas permis de réussir l'exercice (annexe 6). Même avec l'intervention de sa camarade, cette élève n'a pas compris qu'il fallait tout faire dans le même cercle et pas un cercle différent pour chaque étape. Les quelques résultats relevés ici montre de manière significative que le bilan est mitigé : grâce à l'intervention des tuteurs certains comprennent et réussissent alors que d'autres non. Mais est-ce que le fait de constater que l'exercice soit réussi avec le tuteur permet d'affirmer que l'aide apportée par celui-ci s'est révélée efficace ? Peut-on dire que ces résultats démontrent que le tutorat est une solution possible pour remédier aux difficultés de compréhension dans un cours séparé lorsque les élèves sont en autonomie ?

Les limites du tutorat entre pairs

La réponse est à la fois oui et non car le tutorat possède de nombreuses limites et de paramètres à prendre en compte et les résultats obtenus ne suffisent pas à prouver la réelle efficacité ou non du tutorat. Pourquoi ces résultats sont-ils insuffisants ? Ils sont insuffisants dans la mesure où l'on constate que l'aide apportée aux élèves en difficultés n'est pas toujours profitable à ceux-ci. De plus, les résultats sont incomplets dans la mesure où on n'a pas eu accès aux échanges qui ont eu lieu entre le tuteur et le tutoré. De ce fait, on ne peut mesurer la réelle efficacité de leur intervention (même si le résultat semble le confirmer dans certains cas) car rien n'affirme que les tuteurs n'aient pas donné la réponse directement ou fait à la place de l'autre. En effet, c'est là un des grands risques du tutorat : que l'élève tuteur donne directement la réponse au tutoré ou finisse par la lui donner par découragement face à la non-compréhension de celui-ci. Pour vérifier si le tutorat est vraiment efficace, il faudrait à la fois analyser les résultats mais aussi filmer ou enregistrer les échanges qui ont eu lieu entre les tuteurs et les tutorés au moment de l'aide pour évaluer le contenu. Cependant, le tutorat possède tout de même des limites et des paramètres à prendre en compte pour que celui-ci fonctionne.

Un des paramètres indispensable c'est l'ambiance de la classe. Si dans la classe il y a une mauvaise entente au sein du groupe, le tutorat ne pourra pas fonctionner. En effet, les élèves obéiront à l'enseignant mais y mettraient de la mauvaise volonté à aider leurs camarades et se contenteraient peut-être de leur donner la réponse. Il en va de même dans une classe où il n'y a pas un esprit de coopération, une volonté d'aider chez les élèves. Heureusement dans les élèves que

j'ai choisis pour aider les autres, il y avait une envie d'aider leurs camarades. Ils m'ont d'ailleurs sollicité à plusieurs reprises pour aller aider les autres en dehors de ce temps d'autonomie. Ce sont deux paramètres qui me semblent indispensables pour mettre un tutorat en place. Cela dépend donc du profil des élèves. Par conséquent, ce dispositif n'est pas forcément possible à mettre en place chaque année.

Ensuite, il y a plusieurs limites concernant le tutorat. La première limite, que j'ai évoquée lors des résultats, est que l'on ne peut pas s'assurer à 100 % que le tuteur n'ait pas donné la réponse ou fait à la place du tutoré à moins d'enregistrer, de filmer l'échange ou d'y assister (je rappelle que l'objectif de ce mémoire était de trouver une solution pour pouvoir mener un cours séparé et laisser l'autre groupe en autonomie tout en trouvant une solution pour remédier aux problèmes de compréhension de consignes qui surgissaient chez certains élèves durant la séance). C'est le seul moyen de juger de manière « optimum » de l'efficacité ou non du tutorat mis en place dans sa classe. La deuxième limite, c'est le tuteur lui-même. En effet, les tuteurs ont des limites aussi brillant soient-ils. Je rejoins ici ce que disait Baudri : ils ne peuvent être réellement efficaces que lors d'exercices ou de tâches non complexes. Il est difficile pour un élève de chercher la solution d'un problème (ou exercice.....) complexe et d'expliquer en même temps à un camarade le problème en question. Il se retrouve alors en surcharge cognitive et l'aide apportée ne sera pas profitable au tutoré. C'était la première limite des tuteurs. La deuxième c'est le temps consacré au tutorat. En effet, il peut se révéler pesant pour certains tuteurs d'aider constamment un ou des camarades. Mettre en place un tutorat c'est possible mais peut-être seulement dans des situations qui le nécessitent et surtout faire en sorte de ne pas en abuser car un élève tuteur ne remplacera jamais un enseignant. Il est capable de l'assister à certains moments mais ne peut pas se substituer à lui.

1.2 Réflexions autour du tutorat entre pairs :

1.2.1 *Qu'en est-il du tutorat entre pairs dans les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?*

Mettre en place une forme de tutorat entre pairs au sein de la classe répond à certaines demandes institutionnelles du ministère de l'Éducation nationale que ce soit au niveau des programmes ou au niveau du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Dans le programme de français :

En effet, durant les interactions entre le tuteur et le tutoré, les élèves développent le langage oral qui figure dans les programmes en français. En introduction sur la partie du langage oral, dans le programme (disponible sur le bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015)²⁰, il est dit : « Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs, affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations pour préparer un écrit ou une intervention orale. ». Ce passage convient tout à fait au tutorat puisque le tuteur, qui vient en aide aux autres, doit donner des explications à des camarades qui n'auraient pas compris la consigne d'un exercice. Sans que cela soit un débat, le tuteur interagit avec ses pairs. Les explications qu'il donne doivent être le plus clair et le plus simple possible pour que le camarade arrive à comprendre ce qu'il faut faire. Il doit également faire un travail sur lui-même. En effet, pour pouvoir expliquer et trouver comment expliquer à l'autre, le tuteur mène une réflexion métacognitive sur l'exercice ou l'activité qu'il a réalisée : « comment j'ai fait pour trouver la solution ? ».

Parmi les connaissances et compétences associées au langage oral (qui figurent dans le programme de français), certaines peuvent être développées par le tutorat mis en place dans la classe. En effet, dans la compétence : « écouter pour

²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. [en ligne].2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté le 15/05/2017)

comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », le tutoré doit avoir « un maintien d'une attention orientée en fonction du but ». En d'autres termes, le tutoré doit écouter de manière attentive le tuteur qui vient l'aider dans le but de comprendre la consigne et de pouvoir ensuite réaliser la tâche demandée. Bien que le tutorat soit majoritairement un travail d'explicitation et de langage oral, il y a également un travail d'écoute de la part du tutoré mais aussi du tuteur qui doit prendre en compte les besoins de son camarade. Toujours dans la même compétence, le tuteur et le tutoré développent également ce que l'institution appelle le « repérage d'éventuelles difficultés de compréhension et verbalisation de ces difficultés et des moyens d'y répondre ». En effet, le tutoré doit essayer d'expliquer à son camarade qui vient l'aider ce qu'il n'arrive pas à comprendre dans l'exercice. Pour certains élèves, cette tâche peut s'avérer difficile car ils n'arrivent pas à mettre des mots sur leurs difficultés. Souvent, ils les expriment par « Je n'y arrive pas », « Je ne comprends pas ce qu'il faut faire » et quand on leur demande « Qu'est-ce que tu ne comprends pas exactement ? », ils répondent tout simplement : « tout ». Même dans le tutorat qui fait parti d'un mode de différenciation possible, on peut faire encore une différenciation entre les élèves en difficultés : ceux qui arrivent à expliquer ce qu'ils ne comprennent pas et ceux qui n'arrivent pas à verbaliser leurs difficultés.

Les tuteurs développent également la compétence « parler en prenant en compte son auditoire ». En effet, ils doivent adapter leur propos « pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances » et « pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral ». Ils utilisent aussi la « mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). ». Les tuteurs peuvent partager, selon le type d'exercices, des astuces, des modes opératoires avec le tutoré ce qui correspond au partage des connaissances. Ils doivent avoir un propos élaboré (qui est construit) et continu c'est-à-dire : arriver à expliquer de manière non décousu et ne pas se perdre dans ses explications. Les tuteurs jouent sur la mobilisation de la voix et du corps. En effet, pour qu'ils soient compris, ils sont obligés de parler lentement et d'articuler correctement. Les tuteurs et tutorés doivent aussi parler en chuchotant pour éviter de déranger le reste du

groupe qui travaille. Cela a été mis dans le contrat à respecter lorsque l'on a mis le tutorat en place dans la classe. Pour les tuteurs, on a également un travail sur le corps qui peut être effectué : pour enrôler leurs camarades, ils doivent les regarder lorsqu'ils expliquent et ne pas regarder le mur ou le plafond. Ils peuvent aussi utiliser des gestes pour expliquer (notamment en géométrie : tenue du compas, position de l'équerre.....).

Toujours dans le langage oral, les tuteurs développent également la compétence : «participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées ». En effet, ils pratiquent la « mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation.... », « le respect des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos ».

Pour terminer, il y a également une « mise à distance de l'expérience et mobilisation des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.). ». Les tuteurs, lorsqu'ils expliquent une consigne, un exercice à un camarade, peuvent avoir recours à des exemples pour illustrer la tâche à faire. Ils peuvent être aussi amenés à récapituler avec un camarade l'ordre des différentes actions à faire lors d'un exercice qui peut comprendre plusieurs tâches à réaliser. Pourquoi inclure le respect des règles conversationnelles dans le tutorat ? Tout simplement parce qu'il s'agit d'une interaction entre élèves régulés par des règles : l'intervention du tuteur est plutôt brève (il ne reste pas 15 minutes avec un camarade), il doit être clair et précis dans la mesure du possible dans ses explications et surtout rester « professionnel » avec le camarade en ne parlant pas d'autre chose que de l'exercice.

Enfin pour terminer avec le langage oral, les élèves développent une dernière compétence : « adopter une attitude critique par rapport au langage produit » avec les « règles régulant les échanges ; repérage du respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aide à la reformulation ». Cette compétence est en lien avec le respect des règles conversationnelles, c'est le fait de ne parler pas d'autres choses que de l'exercice (que ce soit le tuteur ou le tutoré). On peut y conclure des règles comme le respect : respect du tutoré envers le tuteur qui vient l'aider (pas d'insultes ou de remarques comme quoi il ne sait pas expliquer) mais aussi respect du tuteur envers le tutoré lorsque celui-ci ne comprend pas des choses qui, aux yeux du tuteur, paraissent très simples voir évidentes (pas de moqueries). Pour conclure sur

le langage oral, les élèves, grâce au tutorat, développent un certain nombre de compétences que j'ai tenté, à chaque fois, de relier à des situations concrètes afin de justifier le lien qu'elles ont avec le sujet.

Dans le programme d'enseignement moral et civique :

Le tutorat entre pairs, en plus d'accroître le langage oral en français, peut développer des compétences en enseignement moral et civique²¹. Dans le préambule sur ce volet, on peut déjà relever dans le paragraphe sur l'engagement : «L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits ». En effet, le tutorat peut être vu comme une forme de coopération entre les élèves : le tuteur a besoin du tuteur pour comprendre et pour pouvoir réaliser la tâche demandée même si, en réalité, il s'agit d'un camarade qu'il n'apprécie pas. De même pour le tuteur, il doit venir en aide à tous les élèves qu'il a en charge. Lors des APC qu'on a effectué sur le tutorat, j'ai laissé les tuteurs se répartir les élèves qu'ils voulaient aider en sachant que « le courant » ne passait pas entre certains élèves. Je ne voulais pas en plus, de leur avoir « imposé » le tutorat (même s'ils semblaient flattés d'avoir été pris) choisir pour eux les élèves dont ils s'occuperaient. J'avais peur qu'en faisant cela, les élèves soient moins impliqués dans le tutorat à cause de leur motivation et que cela influence les résultats du dispositif. Toutefois, j'ai spécifié de manière claire et précise qu'ils devaient bien réfléchir aux camarades qu'ils allaient choisir pour notamment ne pas être tenté de parler d'autres choses avec « les copines ou les copains » car c'était un travail sérieux et important. J'ai une élève, tutrice CM2, qui a pris la remarque en compte en choisissant les élèves dont elle serait en charge. Elle m'a dit (je ne me souviens plus de la phrase exacte) : « Je ne vais pas prendre X car je sais que je vais rigoler et ne pas pouvoir être sérieuse donc je vais prendre Y ». Pour les deux tutrices CM1, j'ai mis l'affichage avec deux colonnes où figurait le nom des camarades et je leur ai demandé de se mettre d'accord toutes les deux sur la colonne qu'elles feraient chacune en sachant que dans une colonne, figurait le nom d'un élève peu apprécié

²¹ Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. [en ligne].2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté le 15/05/2017)

au sein de la classe. Elles se sont toutes les deux mises d'accord rapidement (en moins d'une minute) avec sérieux et sans dispute. Cette longue explication avait pour but de montrer qu'il pouvait y avoir dans le tutorat une certaine forme de coopération entre tuteurs et tutorés qui ne s'apprécient pas mais qui ont besoin de l'un et de l'autre pour le bon fonctionnement du dispositif. L'idée c'est d'accepter d'aider ou d'obtenir de l'aide d'un camarade même si on ne l'apprécie pas particulièrement car c'est mieux quand on travaille ensemble.

Dans les compétences qui peuvent être développées en enseignement moral et civique, on a dans la « sensibilité : soi et les autres » : « manifester le respect des autres dans son langage et son attitude » avec « le soin du langage : le souci d'autrui dans le langage, notamment la politesse ». Il s'agit de respecter le tuteur qui vient aider et de respecter le tutoré que l'on vient aider (pas de moqueries, d'insultes...). Cela peut passer par un simple « merci » du tutoré au tuteur. Toujours dans la même unité, on développe également la compétence « coopérer : savoir travailler en respectant les règles de la coopération ». Ici, cela revient à ce que j'ai expliqué auparavant sur le fait qu'on n'aide pas forcément que « les copains ».

Ensuite, dans « l'engagement : agir individuellement et collectivement » : on développe la compétence « s'engager dans la réalisation d'un projet ». Ici, c'est dans la mise en place d'un dispositif d'aide au sein de la classe. Les élèves se soumettent à « l'engagement moral (la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité). ». Le dispositif de tutorat développe une entraide entre les élèves mais aussi une sorte de solidarité et de fraternité entre eux. Il participe également à la construction de l'entité, de l'identité de la classe où les élèves se sentent « membres ».

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Pour terminer, je ferai le lien avec ce que le tutorat entre pairs développe comme compétences dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture²². Dans le domaine 1 les langages pour penser et communiquer, il permet de

²² Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 15/05/2017)

développer les compétences suivantes : « l'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs ». Cette première compétence peut très bien se développer chez les élèves tuteurs chargés d'expliquer aux autres. Ils doivent, comme je l'ai déjà dit précédemment, parler le plus clairement possible et de manière non décousu. Il est aussi nécessaire qu'ils écoutent leurs camarades et prennent en compte leurs besoins.

Dans le domaine 2 les méthodes et outils pour comprendre, les élèves tuteurs mais aussi tutorés développent la compétence « organisation du travail personnel : l'anticipation et planification des tâches, comprendre le sens des consignes et savoir qu'un mot peut avoir différentes significations selon les matières ». Avec le tutorat, toujours dans le même domaine, on développe également la compétence « coopération et réalisation de projet » dans laquelle il est dit : « 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 ». Ces deux phrases illustrent très bien le principe du tutorat mis en place mais aussi l'idée de coopération que j'ai longuement développé sur la partie enseignement moral et civique.

Dans le domaine 3 sur la formation de la personne et du citoyen, le tutorat développe la compétence intitulée « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres ». En effet, on y trouve la notion de respect, le fait d'être capable d'apprécier des personnes différentes de nous-mêmes et de vivre avec, l'empathie et la bienveillance qu'on retrouve au sein du dispositif. On développe également dans le même domaine « la règle et le droit » avec le respect des règles du dispositif. Pour terminer avec le socle commun, la compétence « responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative » est aussi développée car ils coopèrent entre eux et les tuteurs, par désignation, ont une responsabilité à respecter.

Pour conclure, grâce au tutorat, les élèves peuvent développer des compétences dans le langage oral en français, en enseignement moral et civique mais aussi dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1.2.2 Si je devais refaire le même projet, qu'est-ce que j'améliorerais ?

1.2.2.1 La formation et le choix des tuteurs :

Si je devais améliorer cette année quelque chose dans le dispositif mis en place dans la classe, se serait d'une part la formation et le choix des tuteurs. Au lieu de choisir directement moi-même les tuteurs, j'aurais pu expliquer le projet à l'ensemble des élèves et demander s'il y avait des volontaires pour devenir tuteur afin d'aider leurs camarades. Cela aurait eu pour avantage d'avoir des élèves plus motivés et engagés (même si les élèves, que j'ai choisis, étaient ravis et désireux d'aider les autres). D'autre part, j'aurais consacré plus de séances d'APC pour former les tuteurs. Je n'ai fait seulement que trois séances avec eux ce qui, après réflexion, peut paraître ne pas être assez suffisant pour leur formation. En effet, j'ai d'abord fait une première séance où j'ai expliqué le projet aux élèves, où on a déterminé ensemble ce qu'il fallait faire et ne pas faire avant de répartir les camarades entre chaque tuteur. Durant les deux autres séances, j'ai fait des situations d'entraînement avec les élèves sur des exercices réalisés ou à réaliser qui figuraient dans le plan de travail. Un tuteur était chargé de faire l'élève qui ne comprenait pas ce qu'il fallait faire et l'autre tuteur était chargé de lui expliquer. Mon rôle était d'écouter les explications du tuteur et de lui dire ensuite ce qui a été ou non dans son intervention.

Pour m'aider à savoir comment je pourrais améliorer la formation des tuteurs, je me suis inspirée d'un document mis à disposition par le SNUipp-FSU et rédigé par Sylvain Connac²³. Selon lui, les tuteurs doivent remplir quatre conditions : suivre une formation de tuteur, être volontaire, avoir réussi le « brevet de tuteur » qui permet de déterminer si l'élève a bien compris de ce qu'on attendait de lui, et enfin ne pas perdre son statut de tuteur (qui peut être retiré si on constate que l'élève se contente de donner les réponses, pour mauvais comportement, etc.....). Il dit qu'il y a deux « techniques » pour former les tuteurs. D'un côté, on peut organiser des jeux rôles entre un « demandeur » et un tuteur avec des observateurs chargés de discuter de la pertinence des stratégies utilisées (ce qu'on a fait en APC mais pas avec le reste de la classe comme il le propose). D'un autre côté, il propose de créer des activités ou situations qui visent à faire prendre conscience aux élèves, par expérience, de

²³ CONNAC Sylvain, « Organiser un tutorat entre pairs » [en ligne]. Université Paul Valéry de Montpellier. Disponible sur : <http://07.snuipp.fr/IMG/pdf/Connac-Tutorat.pdf> (consulté le 15/05/2017)

l'importance de certaines règles dans le tutorat comme par exemple le respect. Pour montrer que le respect entre tuteur et tutoré est important, il réalise deux situations différentes avec les élèves.

Dans la première, un élève est chargé de trouver la sortie d'un labyrinthe sous les ordres et les moqueries d'un camarade. Dans la seconde, l'élève, qui est chargé de trouver la sortie, est encouragé, soutenu et félicité par le tuteur. Selon lui, l'idée est que les élèves comparent les deux situations et constatent qu'on arrive à mieux travailler lorsque quelqu'un vous encourage plutôt qu'une personne qui vous donne des ordres et se moque de vous. Ce que je ferai concrètement pour améliorer le dispositif : je présenterais le projet à toute la classe et je demanderais à tous les élèves les bons comme à ceux en difficultés s'ils veulent devenir tuteur pour aider les autres.

En ce qui concerne la formation des tuteurs, je garderais les trois séances que j'ai mises en place. Je rajouterai peut-être une ou deux séances supplémentaires d'entraînement toujours sur des exercices faits ou qui seront à faire en classe (situation concrète). Par contre, lors de ces séances, je ferais en sorte que ce soit les élèves qui portent un avis sur l'aide apportée et non l'enseignant. Je mettrai donc un ou deux observateurs sur chaque jeu de rôle tuteur/tutoré. Je pense également que cela aurait été bien qu'on réalise un affichage avec « ce qu'il faut faire et ne pas faire » qu'on aurait enrichi au fil des séances grâce aux jeux de rôles. Après ces cinq ou six séances d'exposition du projet et d'entraînement, je ferais passer un brevet de tuteur réalisé pour des élèves de cycle 3 mis à disposition des enseignants par le café pédagogique et créé par Sylvain Connac²⁴. Ce brevet, en plus des séances d'entraînement durant lesquelles j'aurais observé les élèves, me permettrait de choisir les élèves qui ont compris leur rôle et qui seraient capables de le tenir.

Pour terminer, une fois le dispositif mis en place, je ferais régulièrement le point avec les tuteurs pour savoir comment cela se passe et quelles sont les difficultés rencontrées. Je pense que cela serait bien d'organiser de petites réunions

²⁴ Café pédagogique, « Brevet de tuteur cycle 3 » [en ligne]. Disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/l'expresso/Documents/docsjoins/BrevettuteurcycleIII.pdf> (consulté le 15/05/2017)

hebdomadaires en fin de semaine avec les tuteurs pour faire le point (savoir comment cela se passe avec les camarades, s'il y a des problèmes particuliers, etc.....) en dehors du groupe en classe. Ce serait aussi l'occasion, pour eux, d'exprimer leur ressenti par rapport à leur rôle.

1.2.2.2 Travail en parallèle sur la lecture de consigne :

Un outil d'aide pour les élèves

En plus de changer la formation des tuteurs, je travaillerais en parallèle avec les élèves les plus en difficultés sur la lecture de consigne car le tutorat est certes une solution immédiate au problème mais il n'agira pas sur le long terme. En supplément de la mise en place du dispositif, je mènerais des séances d'APC sur la lecture et la compréhension des consignes avec les élèves qui en ont besoin. Ici, j'appliquerais ce que proposait Zakhartchouk dans son article « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes ». Dans les séances d'APC, je mettrai en place avec les élèves un outil pour les aider lors des exercices. Cet outil serait un tableau reprenant les questions de Zakhartchouk dans son article : « De quoi as-tu besoin pour répondre à cette question ? », « Quel est le verbe de la consigne ? », « Combien de temps vas-tu mettre ? », « Quel est l'intention de ton professeur en te donnant ce travail à faire ? », « A quoi va « ressembler « ta réponse ? ». Ces questions vont permettre à l'élève de réfléchir sur l'exercice ou l'activité à réaliser mais aussi à anticiper la tâche. Ce tableau pourra être proposé aux élèves à chaque exercice qui sera à faire. Dans un premier temps, l'outil sera manipulé lors des séances d'APC et rempli de manière collective par tous les élèves. Puis, petit à petit, les élèves seront capables de le remplir seul lors des séances mais aussi en classe.

Un travail sur la lecture et compréhension de consignes

Durant les séances d'APC, je mettrai également en place une séquence sur la lecture de consigne élaborée par l'académie de Nancy-Metz et testée dans l'école primaire Pierre et Marie Curie à Woippy²⁵. Elle permet de travailler différents aspects de la lecture de consigne et pourrait à long terme atténuer ou faire disparaître ces

²⁵ Académie de Nancy-Metz. « Les Modules de compréhension de consignes » [en ligne]. Nancy-Metz, décembre 2010. Disponible sur : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article569> (consulté le 15/05/2017)

problèmes. Cette séquence de dix séances (évaluation diagnostique et sommative comprises) permettrait de développer et d'acquérir des compétences de lecture que les élèves ne possèderaient pas auparavant. Cet outil de travail propose une évaluation diagnostique adaptée en fonction de chaque niveau (CE2, CM1 ou CM2) pour permettre à l'enseignant d'évaluer où se trouvent précisément les difficultés de ces élèves. Au fil des séances, les élèves apprendront à identifier une consigne, à repérer le verbe, les différentes tâches à faire et à les mettre dans l'ordre, etc..... Ces compétences travaillées, lors d'exercices en APC, pourraient faire l'objet d'une transposition en classe (ce qui est d'ailleurs conseillé par Zakhartchouk). En effet, on pourrait demander à un élève lors d'un exercice en classe entière de venir souligner le verbe au tableau, d'identifier les différentes tâches à réaliser et de mettre un numéro 1 sous ce qu'il faut faire en premier, un numéro 2 sous ce qu'il faut faire en deuxième, etc..... Ce travail peut se faire rapidement après la rentrée lorsque l'on a constaté des difficultés chez certains élèves dans la lecture et la compréhension de consignes. Cependant, il est possible d'exploiter ce dispositif, cette ressource pédagogique en classe entière en septembre pour remettre les élèves dans « le bain » et parer ainsi dès le début à toutes difficultés sur les consignes mais aussi imposer une méthode de lecture de consigne qui serait adoptée par tous les élèves.

1.2.3 Comment adapter ce dispositif dans une autre discipline ou avec des élèves d'un autre niveau ?

1.2.3.1 Dans une autre discipline :

Pour ma part n'ayant la classe qu'à mi-temps, j'ai décidé que, durant le temps de travail en autonomie (donc pendant le cours séparé), les élèves feraient des exercices d'application sur les notions en cours en français et en mathématiques. Cela m'a permis, d'une part, de faire des exercices d'entraînement supplémentaires, ne réussissant à la fin d'une séance de français ou de mathématiques à ne faire qu'un court exercice d'application. Or bien évidemment, un seul exercice d'application par semaine sur une notion ne suffit pas aux élèves pour se l'approprier. D'autre part, cela leur a permis de s'entraîner sur les notions, de développer et d'acquérir les compétences qui seront jugées lors de l'évaluation.

L'autre avantage de ces exercices sur les leçons en cours, c'est qu'ils me permettent de voir quels sont les élèves qui ont des difficultés, d'identifier celles-ci et de revenir dessus lors de la séance suivante la semaine d'après. Cependant, il est possible de mettre en place un tutorat et un temps de travail en autonomie un groupe d'élèves dans une autre discipline que le français ou les mathématiques. En effet, on peut organiser un temps de travail où les élèves seront autonomes en géographie ou en histoire. Ces deux disciplines étant les seules à avoir un programme complètement différent pour les CM1 et les CM2.

On pourrait faire en sorte que les deux groupes travaillent de manière simultanée dans la même matière (géographie ou histoire). L'enseignant alternerait et passerait d'un groupe à un autre. Pour cela, il faudrait revoir l'organisation et la gestion du temps de travail et du tutorat en autonomie que j'ai mis en place en français et en mathématiques. Concernant l'organisation et la gestion de la séance, l'enseignant pourrait la découper en deux parties : un premier temps où il s'occupe de faire la leçon avec un groupe pendant que l'autre est en autonomie avec une étude de document puis un second temps où la situation s'inverse. Pour ce qui est du lancement des activités, l'enseignant pourrait charger le groupe avec lequel il va faire la leçon de sortir l'étude de document de la séance précédente et de relire ce qu'ils ont fait ou d'écrire ce qu'ils ont fait la dernière fois sur leur cahier de brouillon ou d'essai. Pendant ce temps, il lance l'autre groupe sur l'étude de document dont on peut résumer les étapes : bref rappel de ce qu'on a fait la dernière fois par les élèves, distribution de l'étude de document aux élèves ou affichage par vidéoprojecteur, lecture des documents et des questions avec explicitation du vocabulaire (il est possible d'écrire la définition de certains mots compliqués au tableau) et enfin lancement de l'activité. L'enseignant laisse alors le groupe travailler en autonomie et rejoint le second groupe pour la correction de l'étude de document et l'écriture de la leçon.

En ce qui concerne la mise en place du tutorat dans le cadre d'une étude de document, je pense que le système de deux élèves allant aider les autres sur demande (croix mises à côté de son nom dans un tableau) ne fonctionnera pas ici. Pourquoi ? Parce que j'ai constaté une réelle difficulté des élèves, que ce soit chez

les CM1 ou les CM2, à analyser et tirer des informations dans des documents. Certains restent devant les documents sans rien faire. A chaque fois, lors des séances de géographie, je passe les voir. Par questionnement et lecture ensemble des questions, on arrive à tirer quelques informations. Je pense que les deux tuteurs de chaque groupe, en particulier ceux des CM1, seraient vite débordés par les demandes d'aide et cela empiéterait sur leur travail personnel. Il faudrait changer également l'organisation et la gestion du tutorat. Pour l'étude de document, le mieux se serait de former des pairs. Autrement dit, mettre à côté de chaque élève en difficulté, un tuteur qui sera chargé de l'aider. De cette façon, chaque tuteur n'aura qu'un élève à s'occuper : son voisin (il s'agit de déplacer les élèves pour la séance ou d'établir un plan de classe dans lequel l'enseignant met un élève en difficulté à côté d'un élève moteur ou plus « débrouillard »). Cela aura pour avantage pour le tuteur d'éviter les déplacements et de faire son travail correctement. La seule « grande faille », j'en ai déjà parlé auparavant un peu plus haut dans les limites que pouvait avoir le tutorat, c'est que le tuteur fasse tout le travail à la place du tutoré et que celui-ci reste passif. En effet, l'élève en difficulté pourrait se contenter de recopier les réponses de son tuteur sans essayer de comprendre et /ou de chercher.

Pour conclure sur la question, peut-on mettre des élèves en autonomie sur une autre discipline avec un tutorat ? La réponse est oui mais toujours avec les mêmes limites que j'ai développées dans les résultats du dispositif. J'ajoute qu'il est également possible de faire la même chose en sciences (hormis lorsque l'on fait des expériences car il faut rester vigilant) si l'on possède deux niveaux qui n'ont pas le même programme. Pour terminer, pourquoi n'ai-je pas mis en place ce que je propose dans cette partie au lieu de faire deux séances de géographie ? Tout simplement parce que la géographie est la seule matière qui permet de faire une réelle distinction entre les CM1 et les CM2. C'est l'occasion pour l'enseignant de travailler de manière entièrement détachée avec un niveau mais aussi de faire comprendre aux élèves qu'on ne peut pas tout le temps travailler ensemble. Cela permet également de développer l'autonomie des élèves qui, aujourd'hui, semblent de plus en plus vouloir un enseignant pour eux seuls et qui ont du mal à concevoir que l'enseignant est là pour tous les élèves de la classe et non pas que pour eux.

1.2.3.2 Dans un autre niveau :

Après avoir vu qu'il était possible d'organiser des temps de travail en autonomie dans d'autres disciplines que le français et les mathématiques et vu comment on pouvait adapter le tutorat mis en place, on peut s'interroger sur la pratique du tutorat en lui-même. Peut-on mettre en place un tutorat à tous les niveaux ? Plus précisément en maternelle ? Oui, c'est possible et cela est même courant dans les classes de maternelle où il y a plusieurs niveaux. En effet, il n'est pas rare de trouver un élève de grande section « prendre sous son aile » un élève de moyenne ou de petite section. J'ai pu observer lors d'un stage effectué en maternelle des grands se ranger avec des petits ou des moyens pour aller et revenir de récréation. Ils aident également à mettre les manteaux ou à retirer et remettre des chaussures pour aller en séance de sport. On peut souligner ici que les grands ne sont pas toujours tuteurs. Un moyen « dégourdi » peut aider un grand qui éprouve certaines difficultés. Il en va de même pour les moyens et les petits, un petit très avancé pour son âge est tout à fait capable d'aider un moyen. En ce qui concerne les activités en elles-mêmes, un élève tuteur peut être chargé de réexpliquer la consigne à un camarade « Tu dois faire ça..... ». L'écueil à éviter c'est qu'ils fassent à la place du petit ou du camarade à aider. Le tuteur peut également s'occuper du matériel (vérifier que le petit ou le camarade qui a des difficultés de gestion du matériel s'il a tout ce qu'il lui faut). D'après ce que j'ai pu également observer, la tenue du ciseau est dangereuse pour certains élèves qui les manient dans tous les sens risquant, au passage, de se blesser ou de blesser le camarade d'à côté. Dans ces cas là, on peut demander au tuteur de découper à sa place. Enfin, les tuteurs peuvent être également chargés de vérifier que leurs tutorés prennent le bon cahier et colle la feuille au bon endroit.

Ces hypothèses sont confirmées par un document ressource réalisé par une inspectrice de l'Education nationale de l'académie de Pas-de-Calais²⁶. Il est dit que l'un des moyens de différencier en maternelle c'est de mettre en place un tutorat au sein de la classe. Deux types de tutorats sont distingués : informel et formel. Dans le

²⁶ Inspection académique Pas-de Calais. «Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle ». [en ligne]. 2012-2013. Disponible sur : <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/des-organisations-pour-faire-reussir-les-eleves-a-lecole-maternelle> (consulté le 17/05/2017)

premier cas, les apprentissages se font par imitation « d'un pair plus habile », ce qui peut être avantageux ou au contraire désastreux selon l'inspectrice. Le deuxième cas, c'est l'enseignant qui instaure le tutorat. Comme pour le cycle 3, ce dispositif permet au tuteur de renforcer ce qu'il « sait ou sait faire » et d'approfondir. Le tutoré, lui, apprend de son camarade. Il est précisé, dans le document, que ce type de différenciation peut être mis en place dès la petite section pour : « des jeux, des activités motrices (sur le mode « montrer » et non « expliquer ») ».

Un exemple de tutorat en classe de petite section et moyenne section est donné comme illustration donnant : les raisons du choix, ce qui s'est passé dans la pratique, les avantages, une analyse du dispositif avec une conclusion. L'enseignante a donné à ses six moyennes sections un groupe de petite section. Ils étaient chargés de leur expliquer, montrer sans faire à leur place. Les raisons de la mise en place d'un tutorat dans cette classe, évoquées par l'enseignante, sont que : « parfois un message passe mieux entre pairs », on retrouve l'idée que les élèves comprennent parfois mieux lorsque c'est un camarade qui explique au lieu de l'enseignant. Selon elle, « le langage paraît plus libre et donc se développe mieux entre pairs ». Elle ajoute que « la gestion des ateliers en autonomie est parfois compliquée ». On retrouve l'idée qu'il est difficile pour un enseignant et pour les élèves d'avoir un temps de classe où un groupe est en parfait autonomie sans sollicitation du maître ou de la maîtresse. L'enseignante fait ensuite le point sur comment elle a mis en pratique le tutorat. Elle explique que les élèves tuteurs sont « briefés » sur l'atelier qu'ils auront à diriger le lendemain. Elle leur confie un groupe de petite section et surveille « au loin » les ateliers dirigés par les moyennes sections. Après l'activité, elle fait un retour réflexif avec les tuteurs sur l'atelier et « l'aide fournie » aux camarades. Les avantages listés du tutorat en maternelle c'est : de pouvoir organiser la classe en plusieurs groupes, le travail sur le langage, le tuteur peut « prendre du recul » sur son travail et il apprend à « reformuler », les élèves sont « fiers d'apprendre quelque chose à leurs camarades » et elle ajoute que c'est une réelle « prise de confiance » pour certains. L'enseignante fait ensuite un bilan sur le tutorat d'après ses observations et constate que certains élèves ont parfaitement compris leur mission de tuteur et l'accomplissent de manière efficace. Cependant, d'autres élèves ne comprennent pas leur rôle de tuteur et dans ce cas, le groupe atelier ne peut fonctionner. Enfin, il arrive que les élèves comprennent leur

mission mais n'arrivent pas à l'effectuer par timidité ou manque de confiance en soi. Dans ces cas là, le groupe ne peut également fonctionner. Le bilan retenu par l'enseignante c'est que le tutorat, en maternelle, permet de développer « la confiance en soi et le langage ». Cependant, comme nous l'avons vu avec le cycle 3, il a de nombreuses limites. Ce dispositif, selon elle, ne « convient pas immédiatement à tous les élèves » car certains font à la place de l'autre et les élèves tuteurs n'arrivent pas forcément à « prendre le groupe en main ».

Pour conclure, il est possible de mettre en place un tutorat avec des élèves de maternelle. On a eu quelques exemples de ce que l'on peut faire au quotidien (pour entrer et sortir de classe, aide au niveau de la motricité, prise en charge d'un élève ou d'un groupe d'élèves lors d'un atelier ou d'une activité...).

III- Conclusion :

Ce mémoire avait pour but de remédier aux problèmes de lecture et de compréhension de consignes chez certains élèves (malgré une lecture et explication des consignes ensemble) lors d'un cours séparé où ils étaient en situation d'autonomie sur un plan de travail avec des exercices d'application sur les notions en cours.

L'hypothèse était que ce problème pouvait être résolu en mettant en place un dispositif de tutorat dans lequel deux élèves de chaque niveau était désigné comme tuteurs et étaient chargés d'aller réexpliquer ce qu'il fallait faire aux camarades qui en avaient besoin. Pour savoir si ce dispositif était efficace pour les élèves en difficulté, j'ai décidé de relever des exercices réalisés avec l'aide d'un tuteur.

Le constat c'est que les résultats sont mitigés. D'une part, on relève que certains élèves ont réussi leur exercice grâce aux explications du tuteur et d'autre part, on s'aperçoit que celles-ci peuvent s'avérer aussi veines et inutiles alors qu'il s'agissait du même exercice. Comment se fait-il qu'il y ait eu échec alors que les explications étaient sûrement les mêmes dans les deux cas ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné cette fois-ci ? Le problème venait-il du tuteur qui n'a pas su expliquer correctement ou se mettre au niveau de son camarade ou du tutoré qui n'a pas écouté ou n'a pas osé dire qu'il n'avait toujours pas compris ? De plus, comme je l'ai exposé au court du mémoire, il y a de nombreuses limites au tutorat et celui-ci ne peut être mis en place dans toutes les classes. On pourrait approfondir le sujet en enregistrant les échanges pour étudier les interactions entre tuteurs et tutorés afin de voir dans quelle mesure ils sont efficaces dans leur explication mais aussi analyser pourquoi dans certains cas, celles-ci échouent.

IV- Sources et références bibliographiques :

A) Site web ou page d'un site web :

- 1- Académie de Nancy-Metz. «Les Modules de compréhension de consignes » [en ligne]. Nancy-Metz, décembre 2010. Disponible sur : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article569> (consulté le 15/05/2017)
- 2- Café pédagogique, « Brevet de tuteur cycle 3 » [en ligne]. Disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/BrevettuteurcycleIII.pdf> (consulté le 15/05/2017)
- 3- Cnesco. « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? » Dossier de synthèse [en ligne]. 2017. Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> (consulté le 15/05/2017)
- 4- CONNAC Sylvain, « Organiser un tutorat entre pairs » [en ligne]. Université Paul Valéry de Montpellier. Disponible sur : <http://07.snuipp.fr/IMG/pdf/Connac-Tutorat.pdf> (consulté le 15/05/2017)
- 5- Dictionnaire français Larousse [en ligne]. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 15/05/2017)
- 6- FOURGOUS Jean-Michel, « Une école en évolution ». In : *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique*. Paris : Odile Jacob, 2011. p 108. Des extraits où figure la citation sont disponibles sur : <https://books.google.fr/books?id=dDf3wPA1Qj8C&pg=PA110&dq=Ce+sont+les+l+ves+les+m+oins+dou%C3%A9s+qui+forcent+les+professeurs+mieux+enseigner.&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKewiZh-Gpmo3UAhWEXhoKHckSCWoQ6AEIjAA#v=onepage&q=Ce%20sont%20les%20%20ves%20les%20moins%20dou%C3%A9s%20qui%20forcent%20les%20professeurs%20mieux%20en+seigner.&f=false> (consulté le 26/05/2017)
- 7- Inspection académique Pas-de Calais. «Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle ». [en ligne]. 2012-2013. Disponible sur : <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/des-organisations-pour-faire-reussir-les-eleves-a-lecole-maternelle> (consulté le 17/05/2017)
- 8- Mairie de Coulombs. « Coulombs 28210 » [en ligne], Coulombs : Mairie de Coulombs. Disponible sur : <http://www.mairie-coulombs-28.fr/> (consulté le 15/05/2017)
- 9- RIESS Alain, *Gérer une classe à plusieurs niveaux* [diaporama en ligne], Année ?. Disponible sur : <http://slideplayer.fr/slide/510587/> (consulté le 17/05/2017)

B) Périodique électronique :

- 1- BAUDRI Alain. « Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? ». *Revue française de pédagogie* [en ligne] .2000. vol.131, n°1, pp 129-130. Disponible sur :

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0129_0000_1 (consulté le 15/05/2017).

- 2- BAUDRI Alain, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », *Carrefours de l'éducation* [en ligne] 2003/1, n° 15, p. 118-134. Disponible sur : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/clg-pasteur-faulquemont/contenu/specificites/SEGPA/Informations%20evenement/Univers%20adaptation%20scolaire/Documents/Relation/Elve%20tuteur.pdf> (consulté le 15/05/2017)
- 3- FERRIER Jean, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 14 avril 2017. URL : <http://ries.revues.org/3305> ; DOI : 10.4000/ries.3305 (consulté le 15/05/2017)
- 4- GUICHARD Daniel. «Le tutorat entre élèves au cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*. [en ligne] 2005.vol.150, n°1, pp. 73-85. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3227?q=tutorat%2C+aide+dans+une+classe (consulté le 15/05/2017)
- 5- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. [en ligne] 2004. Volume ? n°1, p 71-80. Disponible sur : <http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf> (consulté le 15/05/2017)
- 6- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel. «Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. [en ligne] 2000. Volume 22, n°1, p 61-81. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS022_4.pdf (consulté le 15/05/2017)

C) Décret, loi, circulaire (électronique) :

- 1- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. [en ligne].2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté le 15/05/2017)
- 2- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 15/05/2017)

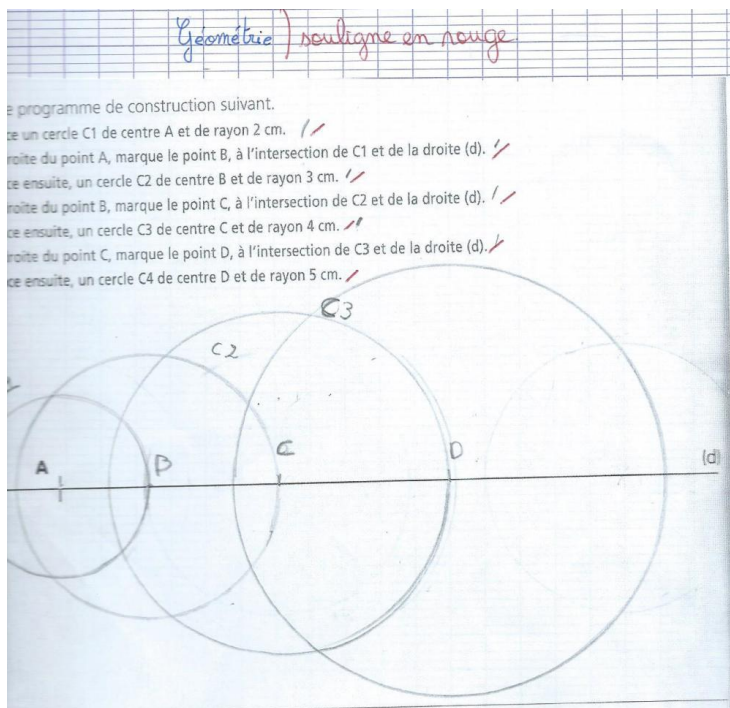
V/ Annexes :

Annexe 1 : Fiche de préparation séance 1 APC

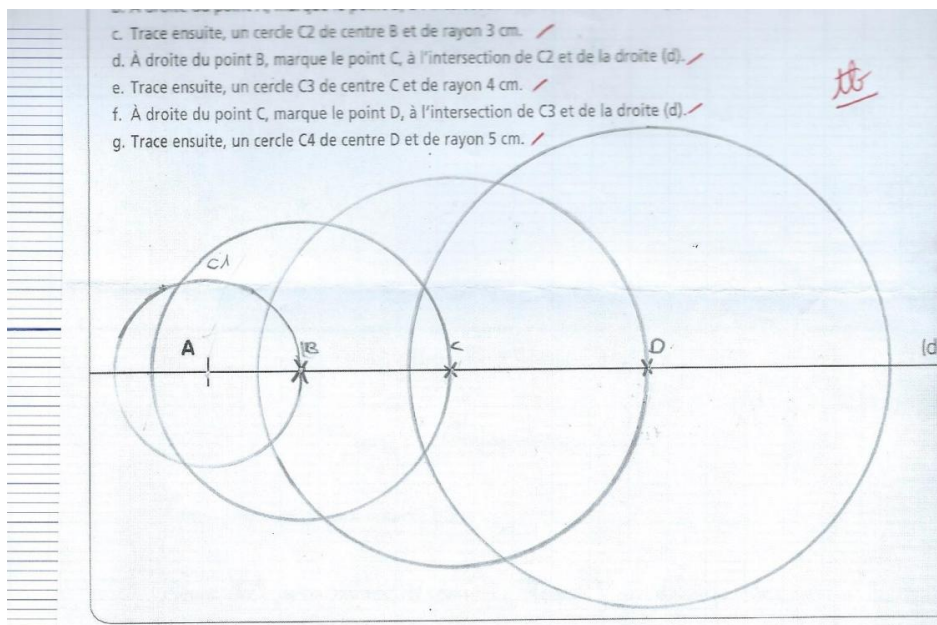
Période 4		Formation d'aide pour le tutorat	
Objectifs: - expliquer la situation + leur rôle de tuteur. - déterminer ce qu'il faut faire et ne pas faire.			
Compétences du socle commun : Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer : comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre : coopération et réalisation de projet Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen : - expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres. - réflexion et discernement. - responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative.			
Séance 1			
Matériel : tableau avec le nom des élèves		Durée : 40 min	
Temps	Déroulement		Organisation
5-10 min	Phase 1 : Explication de la situation. - Exposer la situation : « Vous savez que le vendredi nous faisons géographie séparément. Je fais géographie le matin avec les CM2 pendant que vous les CM1 vous faites des exercices et l'après-midi, je fais géographie avec les CM1 et pendant ce temps-là les CM2 vous faites des exercices. » - « Comme je ne peux pas être avec les deux groupes en même temps : je ne peux faire géographie et aider en même temps ceux qui ont besoin d'aide. C'est pour cela que vous êtes là aujourd'hui. J'ai besoin d'assistants pour m'aider. Votre rôle sera d'aller expliquer les consignes aux camarades qui n'ont pas compris. » - « Pour cela j'ai fait deux affichages (les montrer) avec le nom des élèves de la classe que je vais mettre chaque vendredi au tableau ou au mur. Quand un camarade ne comprendra pas ce qu'il faut faire pour un exercice, il viendra mettre une croix à côté de son nom. Ce sera à l'un des deux d'aller l'aider quand vous aurez terminé votre phrase/exercice. Prenez le temps de terminer ce que vous êtes en train de faire. N'allez pas vous précipiter pour les aider et vous n'êtes pas non plus à leur disposition. » - Demander aux élèves s'ils ont des questions et répondre		Collectif
20-25 min	Phase 2 : Expliquer/définir plus avant leur rôle (ce qu'il faut faire et ne pas faire) - Demander aux élèves ce qu'ils, d'après eux, ont le droit ou pas le droit de faire (faire deux colonnes au tableau). - Obtenir les éléments suivants : => parler en chuchotant ou murmurant ou voix basse. => aller aider que si on a bien compris l'exercice sinon		Collectif

5-10 min	<p>cela sert à rien. => ne pas donner la réponse. => ne pas faire à la place de l'autre. => ne pas se moquer si l'autre ne comprend quelque chose que l'on trouve facile. => encourager (tu peux le faire) et féliciter => faire relire et expliquer la consigne avec ses mots => donner des exemples => montrer une technique => dire ce qu'il faut faire => donner des astuces => faire des schémas => décider d'arrêter d'aider si l'autre ne fait pas d'effort, si on ne sait plus comment faire.</p> <p>Phase 3 : Conclure la séance d'APC : - Demander aux élèves s'ils ont bien compris, de me redire quel est leur rôle, voir s'ils ont des questions. - Se répartir les élèves par tuteur : définir qui aide qui pour éviter d'aller quelqu'un à deux. - Expliquer que la semaine prochaine nous ferons quelques situations.</p>	Collectif
----------	---	-----------

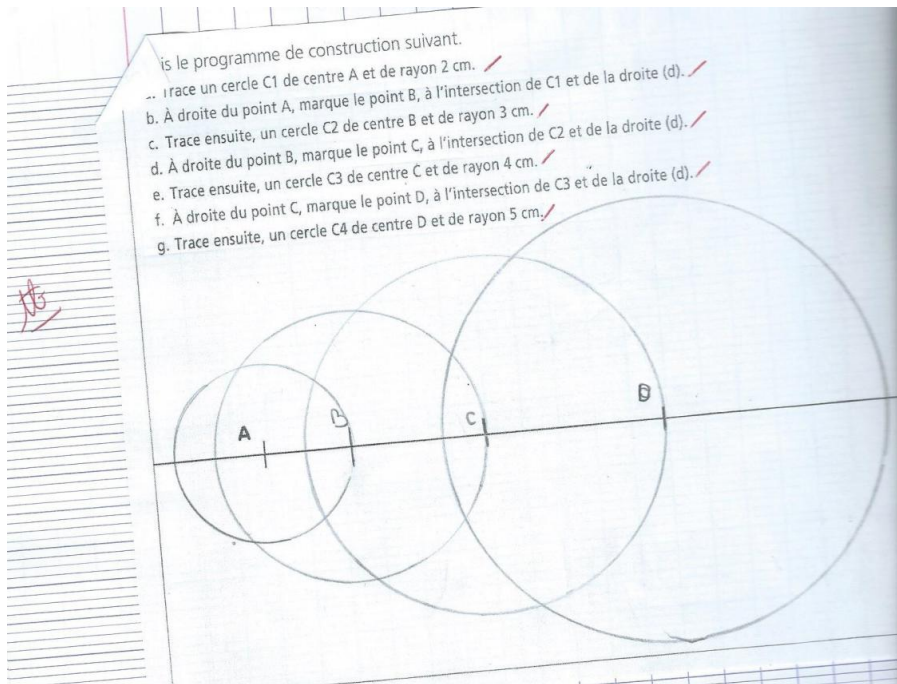
Annexe 2 : Programme de construction d'une élève de CM2 avec explication de la tutrice.



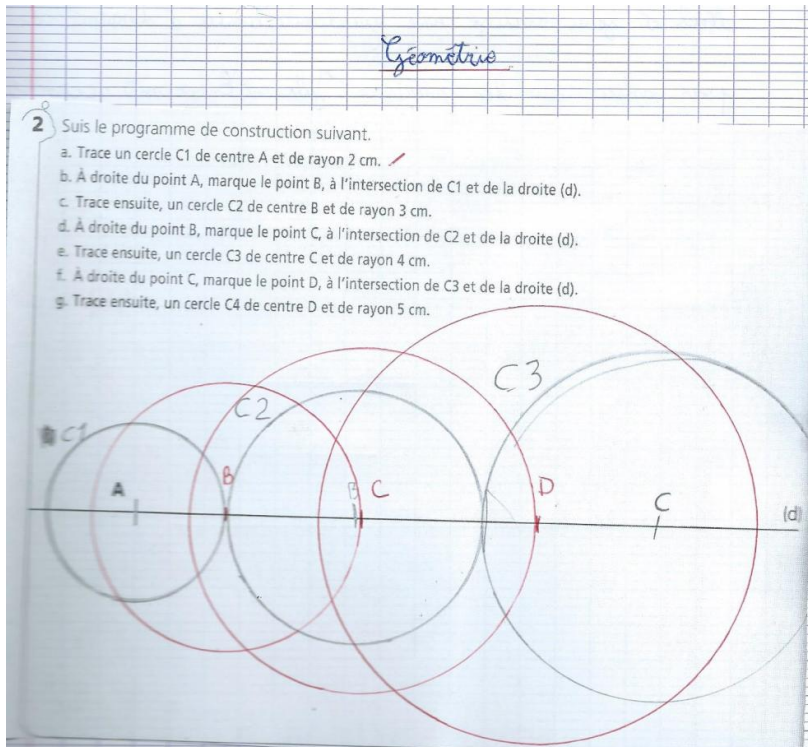
Annexe 3: Programme de construction d'une autre élève de CM2 avec explication du tuteur.



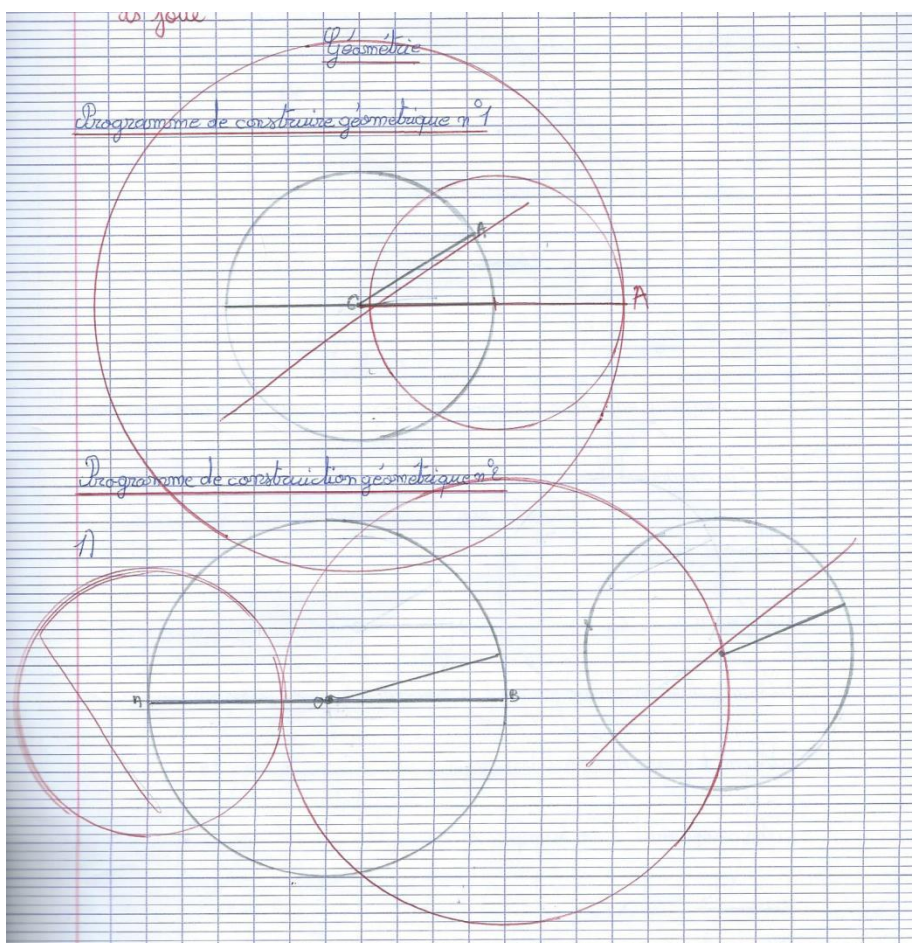
Annexe 4 : Programme de construction d'une troisième élève de CM2 avec explication de la tutrice.



Annexe 5: Programme de construction d'un élève de CM2 avec explication de la tutrice.



Annexe 6: Programmes de construction d'une élève de CM1 avec aide d'une tutrice



Résumé :

Les enseignants ayant plusieurs niveaux ou une classe très hétérogène sont parfois amenés à faire cours séparé et à laisser un groupe en autonomie pendant qu'ils mènent une séance avec l'autre. Cependant, certains élèves peuvent rencontrer des problèmes de compréhension lors des activités ou exercices donnés en mathématiques et en français sur les leçons en cours malgré une lecture collective des consignes et des explications. Comment remédier au problème sans que l'enseignant ait à se « disperser » entre les deux groupes au risque de perdre sa gestion de classe ? Le tutorat entre pairs pourrait être une solution au problème cependant les résultats obtenus sont mitigés et les limites de ce dispositif restent nombreuses. Dans une seconde partie, une réflexion sera menée pour transposer les activités et exercices proposés aux élèves, en autonomie, dans une autre discipline que le français ou les mathématiques. Enfin, nous verrons comment utiliser le tutorat en maternelle.

Mots clés : classe multi-niveaux, compréhension, consignes, cours séparé, cloisonnement, tutorat

Abstract :

The teachers having several levels or a very heterogeneous class are sometimes brought to make separate course and to leave a group in autonomy while they lead a session with the other one. However, certain pupils can face problems of understanding during the activities or the exercises given in mathematics and in French into the current lessons in spite of a collective reading of the instructions and the explanations. How to remedy the problem the teacher has when dispersing between the two groups at the risk of losing management of the class ? The tutelage between peers could be a solution to the problem; however, the obtained results are less intense, and the limits of this device are many. In a second part, a reflection will be led to transpose the activities and the exercises proposed to the pupils, in autonomy, in another discipline than French or mathematics. Finally, we will see how the tutelage can be used in nursery school.

Keywords: multilevel class, understanding, instructions, separate course, subdivision, tutelage