



HAL
open science

Comparaison du tutorat entre élèves et du tutorat entre pairs de même âge à l'école maternelle

Andréa Bompas, Faustine Soublin

► **To cite this version:**

Andréa Bompas, Faustine Soublin. Comparaison du tutorat entre élèves et du tutorat entre pairs de même âge à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01833363

HAL Id: dumas-01833363

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833363>

Submitted on 9 Jul 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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

**Comparaison du tutorat entre élèves et du tutorat entre
pairs de même âge à l'école maternelle**

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

Soutenu par

Andréa Bompas

Faustine Soublin

Le 25 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directrice de mémoire

Benjamin Roy, membre de la commission

Engagement de non-plagiat

Nous soussignées Bompas Andréa et Soublin Faustine, professeurs stagiaires en MEEF EPD à l'ESPE Académie de Nantes

- déclarons avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour rédiger ce mémoire.

Angers, le 03/05/2018

Signatures :





Remerciements

Nous aimerions adresser nos remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, nous tenions à remercier Mme Gaudonville Tiphaine, notre directrice de mémoire, qui a su nous conseiller et nous orienter durant ces deux années de recherche.

Nous souhaitons remercier notre équipe pédagogique et notre ATSEM pour leur engagement et leur adaptation qui ont rendu les séances de tutorat possible au sein de l'école maternelle Jean de la Fontaine à Verrières-en-Anjou.

Nous remercions également les élèves de petite section, de moyenne section et de grande section pour leur participation et leur investissement.

Enfin, nous tenions à remercier Mme Perrot Fabienne et M. Roy Benjamin, nos Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs (PEMF), qui ont accepté la réalisation de cette étude au sein de notre classe et la participation à notre soutenance.

Sommaire

SOMMAIRE	1
I. INTRODUCTION	3
II. CADRE THEORIQUE	4
2.1. Les interactions entre enfants	4
2.1.1. Les théories interactionnistes	4
2.1.2. L'interactionnisme social de Henri Wallon et Lev Vygotski	5
2.1.3. L'évolution des interactions chez l'enfant	6
2.1.3.1. Les premières capacités à communiquer : l'interaction sociale et l'attention conjointe	6
2.1.3.2. Un autre mode de communication : l'imitation	7
2.1.3.3. D'autres modes de communication préverbaux	7
2.2. Distinction entre les différentes notions proches du tutorat	8
2.2.1. L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif	8
2.2.2. Les activités coopératives	9
2.2.3. Le tutorat et l'étayage	9
2.3. Le tutorat entre élèves	10
2.3.1. Les caractéristiques du tutorat	10
2.3.2. L'étayage de Bruner	11
2.3.3. Les facteurs influençant le tutorat	12
2.3.3.1. Le degré de familiarité entre le tuteur et le tuteur	12
2.3.3.2. Les dyades de même sexe ou de sexes opposés	13
2.3.3.3. Le tuteur informé de son rôle	14
2.3.3.4. La formation du tuteur	14
2.3.3.5. L'écart d'âge entre tuteur et tuteur	15
2.3.4. Le tutorat à l'école maternelle	16
2.4. Problématique et hypothèses	17
III. METHODE	18
3.1. Participants	18
3.2. Tâche expérimentale	19
3.2.1. Dessin du bonhomme	19
3.2.2. Plan de formation des tuteurs	20

3.2.3. Tutorat	22
IV. RESULTATS	24
4.1. Description des résultats	24
4.1.1. Comparaison de l'évolution individuelle des tutorés	25
4.1.2. Comparaison de l'évolution des tutorés en fonction de l'âge du tuteur	26
4.1.3. Comparaison de l'évolution des tutorés en fonction du sexe de la dyade	28
4.2. Analyse des résultats	30
4.2.1. Effet de l'âge du tuteur sur les performances du tutoré	30
4.2.2. Effet du sexe de la dyade sur les performances du tutoré	31
V. DISCUSSION	31
5.1. Pistes d'explications des résultats	31
5.2. Limites de l'étude	33
5.3. Apports de l'étude pour la pratique professionnelle	34
VI. CONCLUSION	37
VII. BIBLIOGRAPHIE	38
VIII. ANNEXES	I
<i>Annexe 1 : Présentation des différents types de bonhommes, tirée de Baldy, 2010, p. 69</i>	I
<i>Annexe 2 : Bonhomme modèle présenté lors des séances du plan de formation des tuteurs</i>	II
<i>Annexe 3 : Tableau présentant les dessins du bonhomme réalisés par les tutorés lors du prétest et de la séance 6</i>	III
RESUME	45

I. Introduction

Longtemps, l'enseignement a été perçu comme une relation transmissive entre un maître et des élèves. Les échanges inter-élèves étaient alors réprimandés. La conception actuelle de l'enseignement est en cours de transformation. Depuis le XIX^{ème} siècle, plusieurs pédagogues ont prôné l'importance des relations coopératives en classe. Le Ministère de l'Education Nationale a repris les concepts tirés des travaux de ces auteurs et les a intégrés dans les contenus d'enseignement. En ce sens, l'une des compétences à acquérir au cours de la scolarité obligatoire, dans le cadre du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015), est la coopération. Cette capacité est également développée dans les différents domaines d'apprentissage des programmes. En effet, les Instructions Officielles (2015) préconisent par exemple de mettre en place des travaux de groupe. En outre, la coopération peut revêtir différentes formes dont le tutorat.

Au XX^{ème}, le tutorat apparaît comme une méthode novatrice dans le domaine de l'enseignement. Il s'inscrit dans la continuité de l'enseignement mutuel. Ce dernier consistait à confier la transmission des savoirs à des élèves pour faire face au manque de moyens. Par conséquent, le tutorat se distingue de l'enseignement mutuel par son aspect pédagogique. Dans le cadre de ce mémoire, il nous a paru intéressant de nous focaliser sur cette modalité de travail. En effet, les travaux montrent que l'enseignant n'est plus la seule personne à être capable de transmettre des savoirs : l'élève peut lui-même assumer le rôle de tuteur tel qu'il est décrit par Bruner (2011). De plus, cette méthode se révèle bénéfique pour les élèves et pour l'enseignant. Toutefois, il convient de relever le nombre limité d'études sur cette thématique ainsi que le manque de formation et d'outils concrets à destination des professeurs des écoles.

Dans un premier temps, les travaux empiriques nécessaires à l'étude de cette thématique seront examinés. Après avoir présenté la problématique et défini des hypothèses, la méthodologie envisagée sera décrite. Les résultats seront ensuite exposés et analysés. Enfin, des pistes d'explication seront proposées.

II. Cadre théorique

2.1. Les interactions entre enfants

2.1.1. Les théories interactionnistes

Au cours du développement humain, des changements s'opèrent à tous les niveaux : sensori-moteur, cognitif et socio-affectif. Dans cette direction, Tourrette et Guidetti (2002, citées par Chanquoy & Negro, 2004) décrivent la psychologie du développement comme une discipline qui « *s'intéresse conjointement aux fonctionnements psychologiques des individus, quel que soit leur âge, et aux changements (ou aux transformations) intervenant dans ces fonctionnements* » (Tourrette & Guidetti, 2002, citées par Chanquoy & Negro, 2004, p. 18).

D'une façon générale, trois conceptions s'opposent concernant le développement de l'enfant. Ainsi, le développement serait le résultat de facteurs internes, de facteurs externes ou de l'interaction entre facteurs internes et facteurs externes. Les innéistes ou maturationnistes, défenseurs du « tout-inné », soutiennent « *l'idée que nos gènes déterminent nos comportements et nos caractéristiques psychologiques* » (Laval, 2015, p. 11). A l'inverse, les béhavioristes, défenseurs du « tout-acquis », estiment que « *l'explication du développement de l'enfant se trouve dans l'intervention de facteurs externes* » (ibid., p. 11). Enfin, d'autres chercheurs appelés interactionnistes tels que Piaget (1998), Vygostki (1997) ou Wallon (2012), se distinguent de cette opposition inné-acquis. Selon ces derniers, « *le développement de l'enfant résulte d'une interaction permanente et dynamique entre les facteurs internes et les facteurs externes, entre l'inné et l'acquis* » (Laval, 2015, p. 10). Autrement dit, les changements ne s'expliquent pas uniquement par la programmation génétique ou par l'influence du milieu. Néanmoins, malgré ce consensus, il y a également une opposition au sein des interactionnistes. Ainsi, l'interactionnisme piagétien se distingue de l'interactionnisme social.

L'interactionnisme piagétien a été mis en évidence par Piaget (1998). Ce psychologue s'est intéressé au développement des structures cognitives et, plus spécifiquement, à celui de l'intelligence. Il a décrit une théorie cognitivo-constructive de l'intelligence. Selon lui, l'intelligence est essentiellement liée aux actions que l'enfant entreprend sur son environnement (Laval, 2015). Ainsi, « *les structures cognitives s'organisent à mesure que*

l'enfant grandit et à chaque âge correspond une compréhension particulière du monde » (Chanquoy & Negro, 2004, p. 97). Piaget (1998) décrit un modèle binaire constitué de l'enfant et du monde physique. Le développement de l'enfant dépend de son action dans son environnement. En effet, l'enfant apprend en étant confronté au monde physique. De plus, à partir des facteurs de développement dégagés par Piaget (1998), Laval (2015) souligne que le facteur social a un rôle moindre dans le développement de l'enfant.

L'interactionnisme social est représenté par des psychologues tels que Vygotski (1997) ou Wallon (2012). Ce courant défend que le développement est « *le résultat de l'interdépendance entre les facteurs biologiques et les facteurs sociaux* » (Laval, 2015, p. 15). Contrairement à la théorie piagétienne, les interactions sociales sont un facteur de développement fondamental. L'interactionnisme social repose donc sur un modèle ternaire constitué de l'enfant, du monde physique et du monde social. La présente étude reposera sur ce courant.

2.1.2. L'interactionnisme social de Henri Wallon et Lev Vygotski

Dans une perspective psychosociale, Wallon (2012) décrit le développement de la personnalité. Contrairement aux théories citées précédemment, il prend en compte les aspects cognitifs, biologiques, sociaux et affectifs du développement de l'enfant (Wallon, 2012). Sa principale idée est que « *l'homme n'est pas simplement un être biologique, mais également un être social* » (Laval, 2015, p. 53). L'homme est donc d'emblée considéré comme un « *animal essentiellement social* » (Wallon, 2012, p. 80). A l'inverse de Piaget (1998), il considère que l'enfant est en interaction avec le monde social uniquement. Dès sa naissance, le nouveau-né doit avoir des relations sociales. Wallon (2012) précise que « *l'enfant reste des mois et des années sans rien pouvoir satisfaire de ses désirs sinon par le moyen d'autrui* » (Wallon, 2012, p. 80). Ainsi, selon lui, c'est le milieu social qui permet à l'enfant de se développer. En effet, l'enfant se construit en interagissant avec son environnement physique et social. Toutefois, le développement de la personnalité est global et discontinu. Il se distingue par conséquent de la vision linéaire piagétienne.

Vygotski (1997) s'est plus particulièrement intéressé au développement des fonctions psychologiques supérieures à travers sa théorie socioconstructiviste. Selon lui, le développement cognitif de l'enfant repose sur l'intériorisation progressive d'outils psychologiques rencontrés au contact de son environnement social (Chanquoy & Negro, 2004). Ce processus d'intériorisation permet à l'enfant de « *contrôler et d'agir sur les*

comportements et le psychisme d'autrui, mais également sur lui-même » (Laval, 2015, p. 68). Ces outils ou instruments psychologiques sont des « *élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels* » (Vygotski, 1985, cité par Laval, 2015, p. 68). Parmi ces derniers, le plus important, le langage, a un rôle de « *régulateur de l'activité humaine* » (ibid., p. 68). Contrairement à la théorie piagétienne, Vygotski (1997) explique que l'enfant passe d'un langage social à un langage intériorisé ce qui révèle l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif. Ce dernier a également développé deux concepts : l'Autrui Mieux Informé (AMI) et la Zone Proximale de Développement (ZDP). L'AMI renvoie à l'idée de l'existence de personnes plus compétentes que l'apprenant face à une situation. Cette personne peut être plus âgée ou plus experte par exemple. L'AMI joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et le développement cognitif. Le concept de ZPD est défini comme « *l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration* » (Vygotski, 1997, p. 353). Autrement dit, il s'agit de l'espace entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte.

2.1.3. L'évolution des interactions chez l'enfant

2.1.3.1. Les premières capacités à communiquer : l'interaction sociale et l'attention conjointe

Dans la lignée des travaux de Wallon (2012), d'autres auteurs se sont intéressés à la dimension sociale du développement de l'enfant. Parmi eux, Verba (1988) estime que les interactions entre un enfant et autrui apparaissent dès sa naissance. Selon lui, l'enfant manifeste « *dès les premières semaines, des capacités à communiquer* » (Verba, 1988, p. 288). Ces capacités se traduisent de différentes façons et relèvent de fonctions principales : l'interaction sociale et l'attention conjointe, dégagées par Guidetti et Tourrette (1993, citées par Thollon Behar & Cohas, 2006, p. 61). L'interaction sociale désigne l'« *ensemble des comportements que l'enfant utilise pour attirer l'attention sur lui lors d'échanges sociaux* » (ibid.). Autrement dit, l'enfant a recours à différentes conduites pour interagir avec son entourage. L'attention conjointe quant à elle, se définit par la « *capacité de l'enfant à partager avec l'adulte une attention pour un objet, une personne ou un événement* » (ibid.) et dépend de deux mécanismes : le regard et le pointage (Veneziano, 2000). Dès sa naissance, l'enfant interagit principalement par le biais du contact visuel (Nader-Grosbois, 2006) en parvenant à capter l'attention de l'adulte sur lui et à entrer en communication. Le second mécanisme relève du pointage. Avant neuf mois, ce dernier est réalisé par autrui. « *Le bébé*

cherche, et souvent trouve, l'objet du pointage (...), d'abord pour des objets proches et ensuite aussi pour les objets éloignés » (Veneziano, 2000, p. 235). La capacité à suivre l'objet grâce au regard ou au pointage d'un objet est en constante évolution au cours de la première année de développement. A partir d'un an, l'enfant s'engage lui-même dans une démarche de pointage (ibid.). Durant les premiers mois de la vie, la communication relève donc majoritairement d'un « *dialogue visuel* » (Martel & Leroy-Collombel, 2010, non précisée). Ce dernier s'accompagne généralement de mimiques faciales telles que le sourire ou les pleurs. Petit à petit, les interactions deviennent également physiques à travers des contacts tactiles initiés par l'enfant (Baudonnière & Zazzo, 1988). Entre six et douze mois, les relations se complexifient grâce à l'apparition d'objets par exemple (ibid.).

2.1.3.2. Un autre mode de communication : l'imitation

Un autre mode de communication se met en place progressivement au cours des premières années de vie : l'imitation. De nombreux auteurs s'y sont intéressés et ont notamment mis en évidence sa période d'apparition. Stambak et collaborateurs (1983, cités par Verba, 1988, p. 289), suite à des observations en milieux naturels, ont remarqué chez des enfants de un à deux ans des conduites de type « *imitative* » et de type « *complémentaire* ». Ces dernières font référence aux modes de communication précédemment cités, c'est-à-dire « *gestes, vocalises, mimiques* » (ibid.). Il semble donc que les enfants sont capables d'imiter précocement leurs pairs. Une deuxième étude réalisée par Nadel, Guérini et Rivet (1996) révèle une évolution des comportements d'imitation. En effet, ceux-ci seraient d'abord gestuels, c'est-à-dire « *un simple appariement entre la perception visuelle d'un mouvement et sa reproduction* », puis deviendraient « *un type élaboré d'imitation impliquant un objet* » (ibid., p. 26). Cette transformation des processus imitatifs interviendrait lors de la troisième année et serait, d'après les auteurs, « *une base aux débuts de la communication de type pragmatique* » (ibid., p. 33). En d'autres termes, l'activité imitative permettrait à l'enfant de développer certaines compétences liées à la communication conversationnelle telles que les tours de parole par exemple.

2.1.3.3. D'autres modes de communication préverbaux

D'autres types d'interaction peuvent être rapprochés de l'imitation. Verba (1994, citée par Baudrit, 2007a, p. 37) met en exergue trois modes d'interaction entre des enfants âgés de treize à dix-sept mois. Le premier concerne l'observation-élaboration durant laquelle un enfant entre dans une activité suite à l'observation de celle d'un pair. Le deuxième correspond à la co-construction : les enfants réalisent ensemble une activité avec un but

commun. Enfin, le dernier mode de communication renvoie à l'activité guidée, autrement dit un enfant exécute une tâche avec l'aide d'un pair.

Durant la période préverbale, étant donné qu'il ne possède pas encore les capacités nécessaires pour être compris avec des mots, le jeune enfant est amené à communiquer grâce au regard et aux gestes. Autrement dit, il échange par le biais d'interactions non verbales. En grandissant, et notamment avec l'entrée à l'école maternelle, l'enfant développe ses capacités langagières et adopte progressivement un mode de communication verbale. Néanmoins, certaines conduites non verbales tendent à perdurer avec le temps (Montagner, 2012).

Ainsi, les enfants d'âge scolaire présentent des capacités d'interaction multiples, verbales et non verbales, positives et négatives. Les interactions négatives se manifestent par des conduites d'opposition, voire d'agression, tandis que les conduites positives se caractérisent par des comportements affectifs, bienveillants (Montagner, 2012). A l'école, les interactions positives peuvent également s'apparenter à des relations d'aide. Celles-ci apparaissent chez l'enfant dès l'âge préscolaire et font l'objet d'un apprentissage spécifique : l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2007a).

2.2. Distinction entre les différentes notions proches du tutorat

2.2.1. L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif

Les relations d'aide appartiennent à un champ d'étude complexe incluant des termes analogues qu'il convient de distinguer. Il semble donc pertinent de différencier l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif. Baudrit (2007c) indique que ces deux formes d'apprentissage ont un point commun essentiel : l'activité de groupe. Toutefois, elles présentent un certain nombre de différences. L'activité coopérative correspond à « *une série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final* » (Panitz, 1999, cité par Baudrit, 2007c, p. 107). Il s'agit donc d'une situation qui rassemble des élèves autour d'un but commun et qui vise l'augmentation des connaissances. Plus simplement, la coopération se rapporte à toutes les situations au cours desquelles des individus élargissent leurs connaissances ensemble. Selon Connac (2013), l'apprentissage collaboratif appartient aux activités de coopération dans la mesure où il « *place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit* »

(ibid., p. 13). Baudrit (2007a) partage cette définition en précisant que l'activité collaborative requiert « *des compétences et des statuts sensiblement équivalents entre les partenaires* » (ibid., p. 36). En d'autres termes, la collaboration repose sur des situations symétriques qui permettent une confrontation d'opinions.

2.2.2. Les activités coopératives

Connac (2013) distingue quatre activités coopératives : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat. Ces pratiques se différencient selon deux axes : le caractère formel ou informel et la relation symétrique ou asymétrique qui unit ses membres. D'une part, l'entraide et le travail de groupe font appel à des relations symétriques entre les partenaires. Il s'agit donc, d'après les définitions proposées par Connac (2013) et Baudrit (2007a), d'activités collaboratives. La différence entre le travail de groupe et l'entraide tient au fait que le premier se situe dans une situation formelle contrairement au second. L'entraide se définit comme une situation temporaire et spontanée au cours de laquelle les élèves se réunissent pour faire face à une même difficulté (Connac, 2013). Le travail de groupe, quant à lui, est une activité mise en place par l'enseignant dans laquelle les élèves travaillent ensemble pour résoudre un problème (ibid.).

D'autre part, l'aide et le tutorat rassemblent des élèves dont le niveau de compétence est différent. Connac (2016) caractérise l'aide comme une activité « *où un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin* » (ibid., p. 53). Autrement dit, l'aide est un service spontané, à un moment donné, apporté par un élève à un autre. De même que pour l'entraide, il s'agit donc d'une situation informelle. En ce qui concerne le tutorat, il s'apparente davantage à une activité formelle organisée et codifiée par l'enseignant (Connac, 2013). Cette activité réunit un élève expert et un élève moins compétent dans un même domaine. Le caractère formel de la situation de tutorat se manifeste par le fait que le tuteur et le tutoré sont liés par un accord (Connac, 2016). Ce type de coopération a pour objectif de rendre autonome l'élève aidé dans le domaine concerné.

2.2.3. Le tutorat et l'étayage

Enfin, il est nécessaire de lever la confusion entre tutorat et étayage. L'étayage est un concept créé par Bruner (2011) pour désigner les moyens adoptés par un adulte tuteur pour aider un enfant. Pour Bruner (2011), les processus d'étayage illustrent « *la façon dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts* » (Bruner, 2011, p. 288). Le tuteur a donc à sa disposition un

certain nombre d'outils, appelés les fonctions d'échafaudage, qu'il peut utiliser lors des situations de coopération, et plus précisément dans le cadre du tutorat. Ces outils ont été développés à partir d'observations de situations de tutorat entre un adulte et un enfant. Or, de nombreux auteurs ont montré que l'échafaudage pouvait être utilisé par des élèves (Connac, 2016).

2.3. Le tutorat entre élèves

2.3.1. Les caractéristiques du tutorat

Dans le milieu scolaire, l'enfant a longtemps été considéré comme un « être isolé » (Bruner, 2011, p. 281) qui apprend ce qui lui est transmis directement par l'enseignant. Ce mode de transmission frontal proscrivait les interactions entre élèves. Néanmoins, plusieurs pédagogues ont tenté d'inverser cette tendance en proposant des méthodes d'« enseignement mutuel » (Barnier, 2001, p. 33). L'objectif était de confier l'enseignement à des élèves compétents. Selon Baudrit (2007a), cette démarche est à l'origine des activités coopératives. Dès lors, « la construction des connaissances de l'individu s'élabore grâce à la médiation d'échanges avec le milieu humain » (Bensalah, 2009, p. 70). Aujourd'hui, une de ces méthodes en pleine essor est le tutorat.

Le tutorat repose sur l'idée qu'« un élève plus compétent (...) vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne ensuite à mieux réussir » (Barnier, 2001, p. 10). En d'autres termes, un élève tuteur soutient un élève en difficulté dans le but qu'il réussisse seul dans le futur. Ainsi, le tutorat se caractérise par une relation asymétrique entre les deux élèves (Baudrit, 2007a). L'un peut être qualifié d'expert au vu de ses compétences manifestes dans une activité donnée, l'autre est considéré comme novice pour cette même tâche. L'efficacité du tutorat a été mise en évidence dans plusieurs études et notamment dans celle de Poole (1971, cité par Baudrit, 2000, p. 134). Il montre que des élèves de cours moyen première année, de cours moyen deuxième année et de sixième, bénéficiant de l'aide d'un tuteur de quatrième, réalisent des progrès supérieurs comparativement à des élèves n'ayant pas participé à des activités tutorielles.

D'une façon générale, une relation d'aide doit vérifier cinq conditions afin d'être efficace (Vedder, 1985, cité par Baudrit, 2007a, p. 11). Tout d'abord, l'aide doit être adaptée aux besoins de l'apprenant et « d'un niveau d'élaboration approprié » (ibid., p. 11). Elle doit également être apportée rapidement à partir du moment où l'apprenant en fait la

demande. Ensuite, concernant l'apprenant, il doit être en mesure de saisir les explications transmises par le tuteur et rencontrer une situation qui lui permette de les réinvestir seul. Dans la continuité de ces travaux, Webb (1989) propose deux conditions supplémentaires. L'apprenant doit ressentir le besoin d'être aidé et utiliser l'aide reçue lorsqu'une occasion de la réinvestir se présente. En outre, une des conditions pointe un élément essentiel : le niveau d'élaboration de l'aide. Webb (1989) en distingue deux types : le faible niveau d'élaboration et le haut niveau d'élaboration. Le premier, correspondant à une aide peu développée, consiste à donner « *la réponse au problème* » (Webb, 1989, p. 23) sans apporter d'explications détaillées. Le second niveau s'apparente à une aide très développée qui permet au tuteur de fournir de nombreuses explications au tuteur. Au-delà de ces conditions permettant une aide efficace, Baudrit (2007a) dégage un comportement fondamental du tuteur : la congruence cognitive définie comme « *le degré de sensibilité du tuteur aux problèmes éprouvés par son tuteur* » (Moust, 1993, cité par Baudrit, 2007a, p. 21). Il s'agit pour le tuteur d'analyser les problèmes rencontrés par le tuteur afin d'adapter son vocabulaire et d'utiliser un discours clair et compréhensible.

2.3.2. L'étayage de Bruner

L'étayage a été décrit par Bruner (2011) sous l'expression « *relation de tutelle* ». En appui sur les travaux de Vygotski (1997) et notamment sur la notion de ZPD, Bruner (2011) met en évidence le processus d'étayage. Ce concept désigne « *les formes d'intervention de l'adulte ayant pour objectif de guider, soutenir, renforcer..., l'activité de l'enfant* » (Coulet, 2006, p. 123). Ainsi, dans la relation de tutelle, le tuteur met en place un « *processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans assistance, au-delà de ses capacités* » (Bruner, 2011, p. 263).

Bruner (2011) a élaboré sa théorie sur l'étayage à partir de l'observation de séances de tutelles naturelles. En effet, il a étudié les interactions entre une tutrice et trente enfants lors d'une tâche de construction au cours de laquelle la tutrice assistait ou non les enfants. Cette étude a permis à Bruner (2011) de mettre en évidence six « *fonctions d'étayage* » chez l'adulte : « *enrôlement* », « *réduction des degrés de liberté* », « *maintien de l'orientation* », « *signalisation des caractéristiques déterminantes* », « *contrôle de la frustration* », « *démonstration* » (Bruner, 2011, p. 277). La première, l'enrôlement, consiste à « *engager l'intérêt (...) envers les exigences de la tâche* » (ibid., p. 277) en éveillant la curiosité et

l'attention de l'enfant dans la tâche proposée. La réduction des degrés de liberté revient à simplifier la tâche en limitant le nombre d'étapes et d'actions nécessaires à la résolution de la tâche. Le maintien de l'orientation équivaut à encourager l'enfant à poursuivre son activité et ses efforts afin de parvenir au but fixé. Le tuteur veille donc à conserver la motivation du tuteur en se montrant notamment lui-même enthousiaste afin que l'enfant ne se désintéresse pas. A propos de la signalisation des caractéristiques déterminantes, le tuteur met en évidence les aspects essentiels aidant à la réalisation de la tâche. En ce sens, il « *procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte* » (Bruner, 2011, p. 278). Le contrôle de la frustration vise à limiter l'agacement, le découragement ou la lassitude de l'enfant. Néanmoins, Bruner (2011) précise qu'il faut veiller à ne pas « *créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur* » (Bruner, 2011, p. 278). Le tuteur ne doit donc pas se reposer entièrement sur son tuteur. Enfin, la démonstration, également intitulée « *présentation de modèles de solutions* » (Bruner, 2011, p. 278), consiste à présenter plusieurs propositions d'exécution inspirées des pratiques observées chez les enfants. Autrement dit, le tuteur imite une procédure proposée par l'enfant afin qu'il la reproduise à nouveau en l'améliorant.

Ainsi, le tuteur a pour objectif de permettre la progression de l'enfant. Toutefois, cette évolution est possible à condition que « *la tâche proposée à l'enfant présente un niveau de difficulté légèrement supérieur aux compétences immédiates de l'enfant* » (Laval, 2015, p. 79). En d'autres termes, la tâche doit se situer dans la ZPD décrite par Vygotski (1997).

2.3.3. Les facteurs influençant le tutorat

Dans l'environnement scolaire, plusieurs facteurs peuvent influencer l'efficacité des conduites tutorielles entre élèves parmi lesquels leur connaissance des rôles respectifs, leur degré de familiarité, leur sexe et leur âge.

2.3.3.1. Le degré de familiarité entre le tuteur et le tuteur

Certains chercheurs se sont intéressés à l'influence du degré de connaissance dans les situations de tutorat. Foot et Barron (1990, cités par Bensalah & Berzin, 2009, p. 6) ont observé des comportements différents lorsque la relation tutorielle s'effectue entre deux amis. En effet, les tuteurs « *donnent davantage d'informations et questionnent plus fréquemment leurs partenaires novices* » (ibid.). Dans la même direction, Bensalah (1995) a observé des dyades asymétriques d'enfants amis et d'enfants non amis. Elle remarque que le tutorat entre un expert et un novice amis présente un nombre plus important de conduites

interactives qu'entre leurs camarades non amis. Cette étude montre également que le novice est plus actif dans la première condition.

Cependant, la relation amicale qui unit un expert et un novice peut être néfaste quant à l'efficacité de la pratique tutorale. En effet, Baudrit (1999) note deux conséquences possibles. Dans un premier temps, les élèves « *font autre chose ou le tuteur fait le travail à la place du tuteur* » (ibid., p. 90). Dans un second temps, les enfants n'éprouvent pas de difficultés à exprimer leurs désaccords lorsqu'ils se connaissent. Ils se heurtent alors à un « *obstacle social* » (ibid.) qui, dans certains cas, peut leur être bénéfique. Ces associations sont réunies par l'expression « *appariement affinitaire* » (ibid.). A l'inverse, il est possible de constituer un « *appariement fonctionnel* » (ibid.). Celui-ci est caractérisé par un étayage varié de la part du tuteur et par l'apparition progressive de conflits sociocognitifs entre des élèves qui se connaissent peu (Baudrit, 1999).

2.3.3.2. Les dyades de même sexe ou de sexes opposés

Peu d'études concernant l'effet du sexe du tuteur et du tuteur ont été réalisées. Foster (1972, cité par Baudrit, 1999, p. 81) a constaté que les élèves choisissaient spontanément d'autres élèves de même sexe pour travailler ensemble. Cicirelli (1972, cité par Baudrit, 1999, p. 81) a quant à lui dégagé deux facteurs qui influencent la formation de dyades mixtes : un temps d'échange suffisant et une activité coopérative. Selon Baudrit (1999), ces derniers permettent de créer une connaissance mutuelle ainsi qu'une relation de confiance entre les protagonistes.

Topping et Whiteley (1993) se sont intéressées à l'efficacité des pratiques tutorales en fonction du type de dyades. A partir de plusieurs projets menés dans des écoles anglo-saxonnes, elles ont observé les performances en lecture d'élèves tuteurs et tutorés. Les auteures ont constaté que les tutorés appartenant à des dyades non mixtes obtiennent des résultats supérieurs aux autres. Ainsi, le tutorat semble davantage efficient lorsqu'il unit des élèves de même sexe. Néanmoins, elles précisent que, dans le cas de dyades féminines, les tuteurs bénéficient peu des avantages de cette pratique. Autrement dit, elles obtiennent des résultats moindres par rapport aux résultats des tuteurs masculins au sein du même type de dyades.

2.3.3.3. Le tuteur informé de son rôle

De nombreux auteurs se sont intéressés à la dimension informative des rôles de tuteur et de tutoré. En d'autres termes, il s'agit de déterminer si le fait que le tuteur soit prévenu de son statut a un impact sur l'efficacité du tutorat. En ce sens, Berzin (2012) a relevé une modification positive du comportement lorsque les tuteurs de cours moyen de première année ont été précédemment informés de leur rôle. En se centrant sur les interactions verbales des élèves, elle a mis en évidence que les tuteurs non informés utilisaient des énoncés de type « *constatatif* » tandis que les tuteurs informés présentaient des énoncés de type « *directif et suggestif* » (ibid., p. 79). De plus, les tuteurs informés tentent de remplir une des fonctions d'étayage développées par Bruner (2011) : l'enrôlement (Berzin, 2012). Dans la même direction, des variations de comportements des tuteurs et plus précisément une augmentation des conduites de guidance peuvent être observées (Berzin, Cauzinille-Marmèche & Winnykamen, 1996). A travers une tâche combinatoire, Berzin et collaborateurs (1996) montrent que les tuteurs informés donnent davantage de libertés aux novices. Si certaines études révèlent une augmentation des performances lorsque les tuteurs sont avertis de leur fonction (Frayssé, 1991, cité par Bensalah, 2009, p. 75), d'autres obtiennent des résultats contradictoires (Berzin et al., 1996). Toutefois, au-delà du fait de prévenir le tuteur de son rôle, il semblerait que sa formation puisse influencer positivement les performances du tutoré.

2.3.3.4. La formation du tuteur

La formation du tuteur consiste à préparer l'élève à son futur rôle. Les études de Demerval (1998, cité par Bensalah & Berzin, 2009) et Lafont et Ensergueix (2009) soulignent que la formation du tuteur entraîne de meilleures performances chez le tutoré. Cette préparation peut se présenter sous différentes formes : « *facilitation de la communication, entraînement au guidage et à l'évaluation d'un pair, utilisation de supports spécifiques* » (Lafont & Ensergueix, 2009, p. 41). En appui sur la « *médiation sémiotique* » (Barnier, 2001, p. 190), les interactions langagières doivent être structurées. L'objectif est de construire les prises de parole du tuteur afin de limiter les interventions superficielles. Les informations transmises doivent, conformément aux travaux de Vygotski (1997), se situer dans la zone proximale de développement. Ainsi, cette phase langagière permet au tutoré de comprendre le sens de la tâche et d'être accompagné dans sa résolution. De plus, King, Staffieri et Adalgais (1998, citées par Lafont & Ensergueix, 2009, p. 42) montrent que les questions posées par le tuteur doivent être réfléchies et organisées en amont.

Dans le cadre de la formation du tuteur, plusieurs attitudes sont à développer. Le tuteur doit apprendre à écouter et observer le tutoré au cours de la réalisation de la tâche. Cette habileté poursuit différentes finalités : diagnostiquer le niveau de connaissances du tutoré, prendre en compte ses besoins, vérifier son degré de compréhension, encourager (ibid.).

D'une façon générale, Lorence (2001, citée par Lafont & Ensergueix, 2009, p. 43) identifie trois axes dans le cadre de la préparation du tuteur : « *le registre de la tâche* », « *le registre des relations entre le tutoré et la tâche* » et « *le registre des interactions de guidage* » (ibid., p. 43). Le premier fait référence aux connaissances du tuteur relatives à la tâche. Il vise à dégager l'objectif et les actions nécessaires à sa réalisation. Le deuxième a pour but d'amener le tuteur à identifier et à résoudre les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer le tutoré. Le troisième est centré sur l'apprentissage des conduites d'étayage développées par Bruner (2011). Autrement dit, il s'agit d'enrôler le tuteur et de le préparer à prendre ses distances par rapport à la tâche afin de ne pas agir à la place du tutoré. Ainsi, à travers ces trois registres, le tuteur développe des stratégies d'aide.

2.3.3.5. L'écart d'âge entre tuteur et tutoré

Enfin, le dernier facteur pouvant influencer le tutorat est l'écart d'âge entre le tuteur et le tutoré. Initialement, les conduites tutorielles ont été mises en évidence entre un adulte et un enfant. En ce sens, des fonctions d'étayage ont été développées chez l'adulte (Bruner, 2011). A travers son étude, Winnykamen (1996, citée par Bensalah & Berzin, 2009, p.7) montre que les résultats des enfants sont meilleurs en présence d'un tuteur adulte. Plus précisément, les adultes « *évaluent plus facilement le minimum d'aide requis à mettre en place* » (Bensalah & Berzin, 2009, p. 7). A l'inverse, l'étude d'Allen et Feldman (1976, cités par Bensalah & Berzin, 2009, p. 11) révèle que les enfants âgés de huit ou neuf ans sont plus sensibles aux signes non verbaux caractéristiques d'une incompréhension chez les enfants. En effet, ils perçoivent plus facilement les difficultés de compréhension des novices lors du visionnage d'une leçon arithmétique difficile ou facile. Les tuteurs adultes, quant à eux, ont tendance à surestimer la compréhension des enfants. Cet écart peut s'expliquer par le phénomène de congruence cognitive. Ainsi, les tuteurs élèves parviennent davantage à s'imaginer à la place de leur tutoré. Ils identifient et comprennent les difficultés rencontrées.

D'autres études se sont intéressées aux conduites tutorielles entre enfants. Dans cette direction, Baudrit (1999), en s'appuyant sur les travaux de Devin-Sheehan et Allen (1976), a montré les avantages et les inconvénients d'un écart d'âge nul et d'un écart d'âge

important. Le premier permet à l'enseignant de garder le contrôle de cette pratique étant donné qu'elle peut se dérouler dans un même lieu. Néanmoins, elle limite les relations entre les élèves car « *ce sont toujours les mêmes élèves qui travaillent ensemble* » (Baudrit, 1999, p. 86). A l'inverse, un écart d'âge supérieur à sept ou huit ans permet toujours au tuteur de rencontrer un tuteur plus expérimenté que lui dans le domaine concerné. Toutefois, le tuteur a peu de chances de bénéficier de l'effet tuteur¹. Ainsi, Baudrit (1999) recommande « *une différence d'âge de quelques années* » (Baudrit, 1999, p. 86). De la même façon, Linton (1973, cité par Baudrit, 2000, p. 134) a constitué des dyades composées d'un élève tuteur de quatrième avec un élève tuteur de quatrième, seconde ou terminale. Il a constaté que les résultats sont supérieurs lorsque le tuteur est associé à un tuteur de terminale, soit un écart d'âge de quatre ans. Dans la même direction, Lippitt (1976, cité par Baudrit, 2000, p. 134) préconise un écart d'âge compris entre deux et quatre ans.

2.3.4. Le tutorat à l'école maternelle

Depuis leur création en 1881, la finalité des écoles maternelles a évolué. Dans les années 70, l'accent était essentiellement mis sur la relation entre l'enfant et son environnement établie par Piaget (1998). Toutefois, à partir des années 80, le Ministère de l'Education Nationale intègre le facteur social à cette dyade. Ainsi, l'un des objectifs de l'école maternelle est de permettre la socialisation des élèves. Les programmes de 1995 apportent un nouvel éclairage en considérant les interactions sociales comme un moyen d'apprentissage et non seulement comme un but (Berzin, 2005). Dans cette perspective, l'un des moyens favorisant les interactions sociales est la mise en place du tutorat entre élèves.

A l'école maternelle, la pratique du tutorat peut s'avérer difficile. Tout d'abord, ces difficultés peuvent être liées aux spécificités des jeunes enfants qui se révèlent égocentriques lors des premières années de leur vie. En effet, les tuteurs considéreraient l'instant présent, se concentreraient sur l'action réalisée et donc « *laisseraient une initiative et une participation moindre au tuteur* » (Berzin, 2005, p. 11). Néanmoins, des interactions existent entre les jeunes enfants telles que l'observation-élaboration, la co-construction et l'activité guidée (Verba, 1994, citée par Baudrit, 2007a, p. 37). Dans cette direction, les tuteurs éprouveraient des difficultés à répondre aux attentes et aux besoins des tutorés. En outre, même si les compétences langagières des jeunes enfants peuvent apparaître comme un

¹ L'effet tuteur repose sur « *l'idée que celui qui enseigne peut apprendre, bénéficier lui-même de cette activité* » (Baudrit, 2007b, p.47).

obstacle, Berzin (2005) relève que de bonnes capacités langagières ne constituent pas à elles-seules un facteur de réussite.

Néanmoins, Verba (1998, citée par Bensalah, 2009, p. 75) estime que les jeunes enfants seraient capables d'aider leurs camarades dès l'âge de trois ans. Cette étude démontre également que les conduites tutorielles chez des enfants de cinq ans sont nombreuses et structurées. Enfin, l'auteur relève l'apparition de « *conduites de substitution des comportements de résolution du novice* » (ibid., p. 76). Ces dernières se manifestent par des actions de la part du tuteur pour réussir. Elles traduisent, pour le tuteur, un degré de maîtrise insuffisant concernant la tâche à accomplir. Ainsi, à l'école maternelle, le tutorat permettrait au tuteur d'atteindre à la fois un objectif d'aide auprès d'un camarade novice et un objectif d'apprentissage pour lui-même.

2.4. Problématique et hypothèses

A l'école, la construction des apprentissages peut s'effectuer à travers différentes méthodes. Parmi celles-ci, les activités coopératives permettent d'élaborer collectivement des savoirs (Connac, 2013). Le tutorat, au même titre que l'entraide et le travail de groupe, appartient aux activités coopératives. Selon Barnier (2001), il se définit par l'association d'un expert et d'un novice. L'objectif pour le tuteur est d'apporter au tuteur les outils nécessaires à la réalisation d'une tâche lui permettant ainsi de la réussir seul. Cette situation nécessite pour les participants d'orienter conjointement leur attention sur la tâche à effectuer. Pour faciliter les apprentissages du tuteur, le tuteur met en place un processus d'étayage (Bruner, 2011). En d'autres termes, il utilise des stratégies pour accompagner et encourager l'activité du tuteur. Enfin, l'efficacité du tutorat repose sur différents facteurs : l'information du rôle de tuteur, le degré de familiarité, le sexe, la formation du tuteur et l'âge notamment.

Dans le cadre de cette étude, notre intérêt s'est porté sur un facteur en particulier : l'âge. **En ce sens, notre étude vise à déterminer l'effet de l'âge du tuteur sur l'efficacité du tutorat et donc sur les apprentissages du tuteur. Plus précisément, il s'agit de savoir si un tuteur plus âgé sera plus à même d'aider un élève comparativement à un tuteur de même âge.** Ainsi, il convient de distinguer le tutorat entre élèves² et le tutorat entre pairs³. Dans cette perspective, nous nous demandons donc quelle forme de tutorat est la plus

² Tutorat qui unit deux élèves d'âges différents.

³ Tutorat qui unit deux élèves de même âge.

efficace. En outre, un second facteur est étudié dans le cadre de cette étude : le sexe. Le but est d'observer s'il existe des différences entre une dyade de même sexe et une dyade mixte.

L'objectif de cette étude est de comparer l'efficacité du tutorat entre élèves au tutorat entre pairs. Au regard des travaux de Devin-Sheehan et Allen (1976, cités par Baudrit, 1999, p. 85) et de Linton (1973, cité par Baudrit, 2000, p. 134), nous supposons que le tutorat entre élèves est plus performant que le tutorat entre pairs. En d'autres termes, les dyades au sein desquelles le tuteur a un ou deux ans de plus que le tutoré sont plus performantes que les dyades au sein desquelles le tuteur et le tutoré ont le même âge. Plus précisément, comme le précise Lippitt (1976, cité par Baudrit, 2000, p. 134), l'écart d'âge recommandé entre le tuteur et le tutoré est compris entre deux et quatre ans. Dans cette direction, l'hypothèse est que les performances sont meilleures lorsque le tutorat est réalisé entre deux élèves ayant un écart d'âge d'au moins deux ans.

Dans un second temps, il s'agit de comparer les performances des tutorés en fonction du sexe des tuteurs. En accord avec les travaux de Topping et Whiteley (1993), la dernière hypothèse postule que les performances des tutorés sont supérieures au sein des dyades de même sexe.

III. Méthode

3.1. Participants

Cette recherche s'effectue auprès d'élèves de cycle 1. Dix-huit participants âgés en moyenne de 46 mois, soit 3 ans et 10 mois, neuf filles et neuf garçons, issus d'une école maternelle de la périphérie d'Angers, ont accepté de participer à l'expérimentation. Ils ont été sélectionnés suite à une évaluation diagnostique.

Le rôle de tuteur est confié à trois élèves de petite section (PS) âgés en moyenne de 45 mois, soit 3 ans et 9 mois, trois élèves de moyenne section (MS) âgés en moyenne de 56 mois, soit 4 ans et 8 mois, et trois élèves de grande section (GS) âgés en moyenne de 69 mois, soit 5 ans et 9 mois. Le rôle de tutoré est confié à neuf élèves de PS âgés en moyenne de 42 mois, soit 3 ans et 6 mois. Deux variables ont été prises en compte pour élaborer les dyades : l'âge et le sexe des tuteurs. De cette façon, neuf dyades sont formées (cf. tableau 1) : trois dyades PS-PS, trois dyades PS-MS et trois dyades PS-GS. Pour chaque trio de dyades cité précédemment, la répartition est la suivante : une dyade féminine, une dyade

masculine et une dyade mixte. Enfin, il convient de préciser que le tutorat entre élèves concerne les dyades PS-MS et les dyades PS-GS et que le tutorat entre pairs concerne les dyades PS-PS.

Tableau 1 : Répartition des élèves au sein des neuf dyades.

<u>Tuteurs</u>	<u>Tutorés</u>	<u>Dyades</u>	<u>Sexe de la dyade</u>
PS	PS	PS-PS	PS-PS
Elève 1	Elève A	Dyade 1A	Masculine
Elève 2	Elève B	Dyade 2B	Mixte
Elève 3	Elève C	Dyade 3C	Féminine
MS	PS	PS-MS	PS-MS
Elève 4	Elève D	Dyade 4D	Féminine
Elève 5	Elève E	Dyade 5E	Mixte
Elève 6	Elève F	Dyade 6F	Masculine
GS	PS	PS-GS	PS-GS
Elève 7	Elève G	Dyade 7G	Mixte
Elève 8	Elève H	Dyade 8H	Féminine
Elève 9	Elève I	Dyade 9I	Masculine

3.2. Tâche expérimentale

L'expérimentation porte sur une activité fréquente à l'école maternelle : le dessin du bonhomme. Elle se divise en deux phases. La première consiste à former les tuteurs à leur futur rôle. Afin d'y parvenir, un plan de formation en trois séances a été élaboré. La seconde se compose de six séances de tutorat. Lors de celles-ci, le degré d'étayage du tuteur diminue progressivement.

3.2.1. Dessin du bonhomme

Le dessin du bonhomme est une activité incontournable à l'école maternelle. Dès son plus jeune âge, l'enfant réalise des dessins. Le bonhomme apparaît comme un thème privilégié parmi les premières représentations du réel. Entre trois et six ans, les dessins du bonhomme connaissent de nombreuses transformations. Baldy (2010) a identifié six types de bonhommes (cf. annexe 1).

Le premier type de bonhomme est le « *bonhomme rond* » (ibid., p. 70). Il se caractérise par une forme circulaire et par l'absence de membres. Seuls les éléments du visage peuvent

être présents. Le deuxième type de bonhomme est le « *bonhomme en pièces détachées* » (ibid., p. 70). Le bonhomme n'est pas représenté dans sa globalité : les différentes parties du corps sont séparées les unes des autres. Le troisième type de bonhomme est le « *bonhomme têtard* » (ibid., p. 71). Dans la continuité des deux premiers types de bonhommes, les membres dessinés sont rattachés à la tête. Le tronc ne figure pas sur le dessin. Le quatrième type de bonhomme est le « *bonhomme intermédiaire* » (ibid., p. 72). Il se situe entre le bonhomme têtard et le bonhomme conventionnel. Le tronc n'est pas directement présent sur le dessin. Néanmoins, les représentations des membres inférieurs supposent son existence : « *jambes longues avec les bras rattachés aux jambes, un espace noirci entre les jambes, un trait horizontal reliant les deux jambes, un point figurant le nombril* » (ibid., p. 72). Le cinquième type de bonhomme est le « *bonhomme conventionnel additif* » (ibid., p. 73). Le bonhomme possède une tête et un tronc distincts ainsi que tous les membres qui lui sont rattachés. Certains éléments comme les cheveux ou les doigts peuvent être représentés. Le sixième type de bonhomme est le « *bonhomme contour* » (ibid., p. 74). Le bonhomme est réalisé à partir de son contour. Il s'agit du modèle le plus fidèle au réel.

Dans le cadre de cette étude, le bonhomme modèle attendu se réfère au bonhomme conventionnel additif. Il comporte les éléments suivants : une tête, deux yeux, un nez, une bouche, deux oreilles, une chevelure, un cou, un ventre, deux bras, deux mains, des doigts, deux jambes et deux pieds (cf. annexe 2).

3.2.2. Plan de formation des tuteurs

Avant la première séance de formation, les élèves de PS, de MS et de GS ont réalisé un dessin du bonhomme. Parmi eux, trois élèves de chaque niveau ont été sélectionnés pour la qualité de leur production. Ces élèves étaient les plus avancés pour cette tâche. Le rôle de tuteur leur a donc été attribué. Ils ont alors suivi le plan de formation suivant (cf. tableaux 2 et 3).

Tableau 2 : Description des séances 1 et 2 du plan de formation des tuteurs.

<u>Étapes</u>	<u>Déroulement</u>
<i>Séance 1</i>	
<i>Dessin du bonhomme</i>	Les élèves dessinent un premier bonhomme.
<i>Observation du cahier du bonhomme</i>	Les élèves observent leur cahier du bonhomme. Plus précisément, ils décrivent ensemble les bonhommes du mois de janvier. Ils dégagent les points communs des différents dessins.
<i>Mise en évidence des caractéristiques d'un bonhomme</i>	Les élèves identifient les éléments du corps humain qui doivent apparaître sur le dessin. Les éléments attendus sont : la tête, les yeux, le nez, la bouche, les oreilles, les cheveux, le cou, le ventre, les bras, les mains, les doigts, les jambes, les pieds.
<i>Dessin collectif d'un modèle de bonhomme</i>	Les élèves verbalisent l'ordre d'apparition des différents éléments. L'enseignant dessine progressivement un modèle de bonhomme en suivant les instructions des élèves. Il les oriente en cas de difficultés.
<i>Séance 2</i>	
<i>Observation du dessin collectif de la séance 1</i>	Les élèves verbalisent les caractéristiques d'un bonhomme à partir du modèle de bonhomme élaboré collectivement lors de la séance 1.
<i>Dessin dirigé collectif</i>	Les élèves dessinent un bonhomme sur une ardoise en suivant les instructions étape par étape de l'enseignant.
<i>Récitation individuelle des différentes étapes</i>	Les élèves rappellent chacun leur tour les différentes étapes pour dessiner un bonhomme. En cas d'hésitations ou d'erreurs, le groupe a la possibilité d'intervenir.
<i>Dessin individuel</i>	Les élèves dessinent sur une feuille un bonhomme sans modèle sur lequel s'appuyer ni support verbal.
<i>Observation des dessins individuels</i>	Les élèves observent chaque dessin produit précédemment. Ils décrivent les éléments dessinés et déterminent les éléments manquants.

Tableau 3 : Description de la séance 3 du plan de formation des tuteurs.

<u>Étapes</u>	<u>Déroulement</u>
<i>Séance 3</i>	
<i>Dessin individuel</i>	Les élèves dessinent sur une feuille un bonhomme sans modèle sur lequel s'appuyer ni support verbal.
<i>Observation des dessins individuels</i>	Les élèves observent chaque dessin produit précédemment. Ils décrivent les éléments dessinés et déterminent les éléments manquants.
<i>Dessin collectif d'un modèle de bonhomme</i>	Les élèves verbalisent l'ordre d'apparition des différents éléments. L'enseignant dessine progressivement un modèle de bonhomme en suivant les instructions des élèves. Il les oriente en cas de difficultés.
<i>Mise en situation de tutorat</i>	Les élèves sont placés par binôme : l'un est désigné comme étant le tuteur, l'autre comme étant le tutoré. Le tuteur donne les étapes pour dessiner un bonhomme. Le tutoré dessine au fur et à mesure les éléments du corps énoncés. Les rôles sont ensuite inversés.

3.2.3. Tutorat

Six séances de tutorat sont proposées (cf. tableaux 4 et 5). Avant la première séance, un prétest a été réalisé auprès des tutorés. Au cours de celui-ci, il leur a été demandé de dessiner un bonhomme sur une feuille. L'objectif de ce prétest était d'évaluer le niveau des élèves pour cette tâche.

Lors des séances de tutorat, chaque tuteur bénéficie d'un temps de formation avec l'enseignant. A cette occasion, l'enseignant rappelle au tuteur son rôle dans la séance à venir. Il lui explique les éléments du bonhomme qu'il devra énoncer et le degré de guidage attendu. Les séances de tutorat se déroulent au sein de l'école, dans la bibliothèque. Les dyades passent chacune leur tour. L'enseignant observe la séance et enregistre les échanges verbaux des élèves. Les données collectées serviront de support pour l'analyse des résultats. L'enseignant se place en retrait et intervient uniquement pour recentrer les élèves sur la tâche en cours.

Tableau 4 : Description des séances 1, 2, 3 et 4 de tutorat.

<u>Déroulement</u>	<u>Éléments du bonhomme énoncés par le tuteur</u>
<i>Séance 1</i>	
Le tuteur donne toutes les étapes du dessin du bonhomme dans l'ordre appris lors du plan de formation. Tandis qu'il énonce les étapes, le tuteur réalise un modèle sur une ardoise. Le tuteur dessine simultanément son bonhomme sur sa feuille.	<i>Tête, yeux, nez, bouche, oreilles, cheveux, cou, ventre, bras, mains, doigts, jambes, pieds.</i>
<i>Séance 2</i>	
Le tuteur donne toutes les étapes du dessin du bonhomme dans l'ordre appris lors du plan de formation. Le tuteur dessine simultanément son bonhomme sur sa feuille sans modèle.	<i>Tête, yeux, nez, bouche, oreilles, cheveux, cou, ventre, bras, mains, doigts, jambes, pieds.</i>
<i>Séance 3</i>	
Le tuteur donne les principales étapes du dessin du bonhomme dans l'ordre appris lors du plan de formation. Le tuteur dessine simultanément son bonhomme sur sa feuille sans modèle. En cas de nécessité, le tuteur relance ou guide le tuteur. Il lui signale par exemple qu'il a oublié un élément du bonhomme et, si cela n'est pas suffisant, il lui précise l'élément en question.	<i>Tête, cou, ventre, bras, jambes.</i>
<i>Séance 4</i>	
La séance 4 est identique à la séance 3. Le tuteur donne les principales étapes du dessin du bonhomme dans l'ordre appris lors du plan de formation. Le tuteur dessine simultanément son bonhomme sur sa feuille sans modèle. En cas de nécessité, le tuteur relance ou guide le tuteur. Il lui signale par exemple qu'il a oublié un élément du bonhomme et, si cela n'est pas suffisant, il lui précise l'élément en question.	<i>Tête, cou, ventre, bras, jambes.</i>

Tableau 5 : Description des séances 5 et 6 de tutorat.

<u>Déroulement</u>	<u>Éléments du bonhomme énoncés par le tuteur</u>
<i>Séance 5</i>	
Le tuteur donne les principales étapes du dessin du bonhomme dans l'ordre appris lors du plan de formation. Le tutoré dessine simultanément son bonhomme sur sa feuille sans modèle. Le tuteur ne relance et ne guide plus le tutoré.	<i>Tête, cou, ventre, bras, jambes.</i>
<i>Séance 6</i>	
Le tuteur demande au tutoré de dessiner un bonhomme sur une feuille. Il ne donne aucune indication concernant les éléments à dessiner et leur ordre d'apparition. Une fois le dessin terminé, le tuteur et le tutoré observent ensemble le bonhomme produit. Ils repèrent les éléments manquants, mal placés ou mal réalisés.	

IV. Résultats

4.1. Description des résultats

Dans le cadre de cette étude, un codage quantitatif a été élaboré afin d'analyser l'évolution des dessins du bonhomme des tutorés (cf. annexe 3). Les différents éléments du bonhomme ont été codés de la manière suivante : tous les éléments valent 1 point. Les éléments présents deux fois valent donc 2 points. Ainsi, la tête, le nez, la bouche, la chevelure, le cou et le ventre valent 1 point et les yeux, les oreilles, les bras, les mains, les doigts, les jambes et les pieds valent 2 points (cf. tableau 6). La note maximale pouvant être attribuée à un dessin s'élève à 20 points.

Tableau 6 : Présentation du codage du dessin du bonhomme.

<u>Eléments du corps</u>	<u>Points attribués</u>
Tête	1
Yeux	2
Nez	1
Bouche	1
Oreilles	2
Chevelure	1
Cou	1
Ventre	1
Bras	2
Mains	2
Doigts	2
Jambes	2
Pieds	2

4.1.1. Comparaison de l'évolution individuelle des tutorés

Les tutorés ont bénéficié de six séances de tutorat dans le but d'améliorer leur dessin du bonhomme. Dans ce contexte, les dessins réalisés lors du prétest et de la séance 6 ont été codés suivant le codage présenté précédemment (cf. tableau 6). Les notes obtenues sont répertoriées ci-dessous (cf. tableau 7).

Tableau 7 : Comparaison des résultats obtenus au prétest et à la séance 6 des tutorés.

<u>Elève</u>	<u>Note au prétest</u>	<u>Note à la séance 6</u>	<u>Etendue des notes entre le prétest et la séance 6</u>
Elève A	9	15	+6
Elève B	9	15	+6
Elève C	14	16	+2
Elève D	6	13	+7
Elève E	11	18	+7
Elève F	10	16	+6
Elève G	14	19	+5
Elève H	5	13	+8
Elève I	7	16	+9

Lors du prétest, la note minimale obtenue est 5 et la note maximale est 14. Les élèves ont, en moyenne, une note d'environ 9,44. Lors de la séance 6, la note minimale obtenue est 13 et la note maximale est 19. Les élèves ont, en moyenne, une note d'environ 15,66.

Au terme des séances de tutorat, l'étendue la plus faible entre le prétest et la séance 6 est +2 et l'étendue la plus élevée est +9. Ainsi, en moyenne, l'évolution est d'environ +6,22.

Au-delà des notes obtenues, le type de bonhomme dessiné a également été évalué lors du prétest et de la séance 6 (cf. tableau 8).

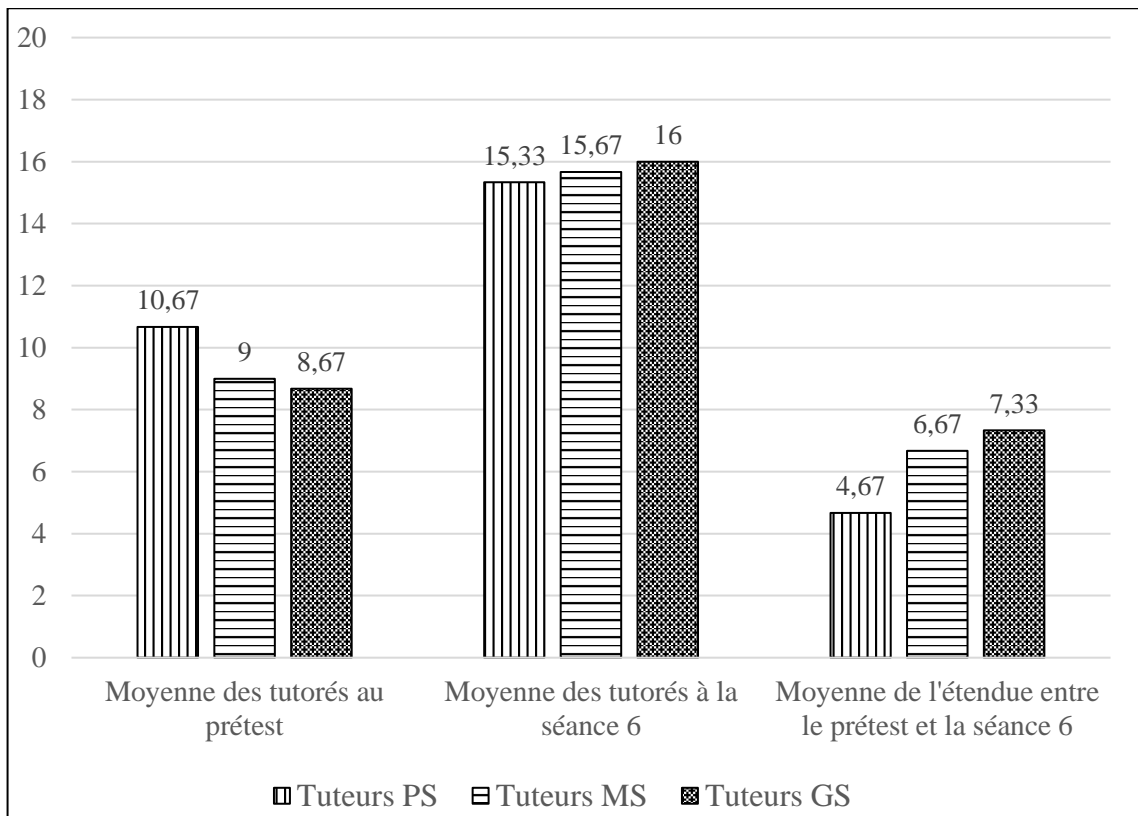
Tableau 8 : Evolution du type de bonhomme réalisé entre le prétest et la séance 6.

<u>Elève</u>	<u>Type de bonhomme au prétest</u>	<u>Type de bonhomme à la séance 6</u>
Elève A	Conventionnel additif	Conventionnel additif
Elève B	Intermédiaire	Conventionnel additif
Elève C	Têtard	Intermédiaire
Elève D	Intermédiaire	Conventionnel additif
Elève E	Têtard	Têtard
Elève F	Intermédiaire	Intermédiaire
Elève G	Conventionnel additif	Conventionnel additif
Elève H	Têtard	Têtard
Elève I	Têtard	Têtard

Au cours de cette expérimentation, trois types de bonhommes sont observés : le bonhomme têtard, le bonhomme intermédiaire et le bonhomme conventionnel additif. Lors du prétest, les tutorés ont produit quatre bonhommes têtards, trois bonhommes intermédiaires et deux bonhommes conventionnels additifs. Lors de la séance 6, les tutorés ont réalisé trois bonhommes têtards, deux bonhommes intermédiaires et quatre bonhommes conventionnels additifs.

4.1.2. Comparaison de l'évolution des tutorés en fonction de l'âge du tuteur

Les moyennes des notes des tutorés au prétest, à la séance 6 et entre ces deux séances ont été comparées afin d'observer l'effet du facteur âge du tuteur. Le graphique 1 présente les résultats obtenus.

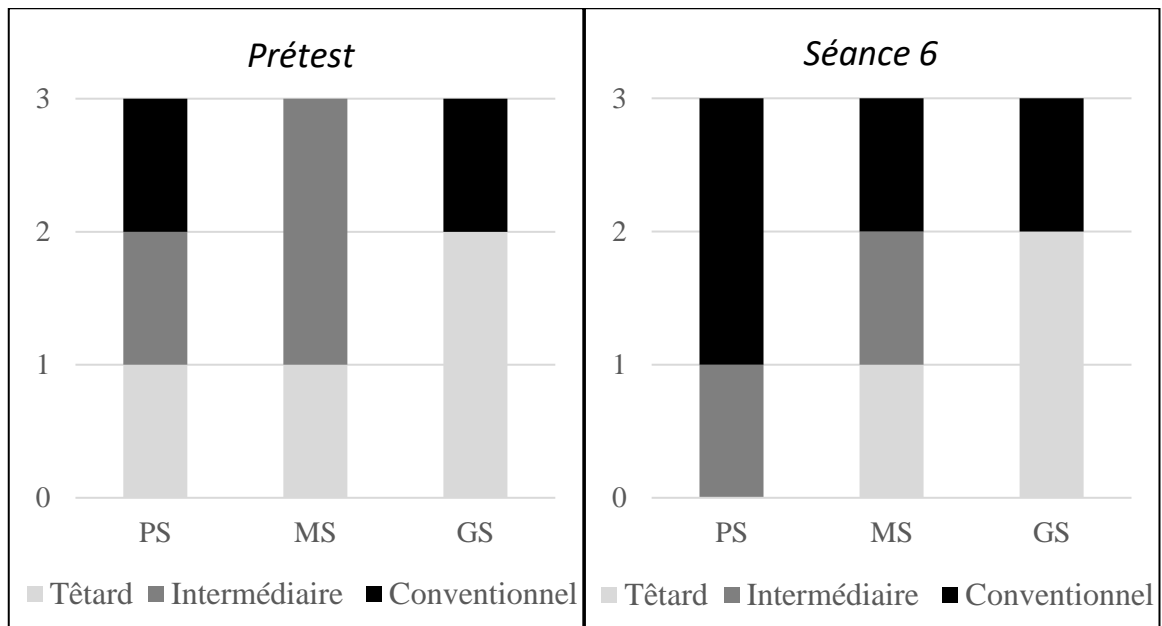


Graphique 1 : Comparaison des moyennes des notes des tutorés en fonction de l'âge des tuteurs.

Les tutorés encadrés par des tuteurs GS ont obtenu la moyenne la plus faible lors du prétest ($\bar{x} = 8,67$) et la moyenne la plus élevée lors de la séance 6 ($\bar{x} = 16$). Les tutorés encadrés par des tuteurs PS ont obtenu la moyenne la plus élevée lors du prétest ($\bar{x} = 10,67$) et la moyenne la plus faible lors de la séance 6 ($\bar{x} = 15,33$).

La progression la plus significative est réalisée par les tutorés encadrés par des tuteurs GS ($\bar{x} = +7,33$).

Les types de bonhommes réalisés par les tutorés au prétest et à la séance 6 ont été comparés afin d'observer l'effet du facteur âge du tuteur. Le graphique 2 présente les résultats obtenus.

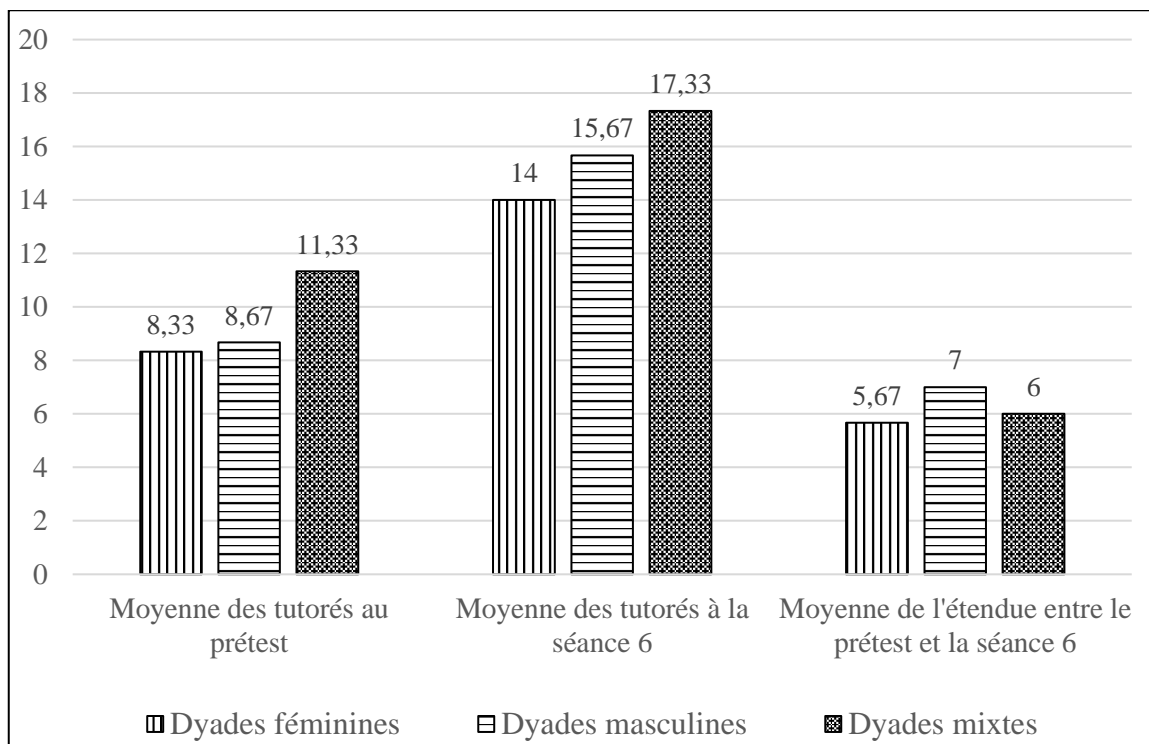


Graphique 2 : Comparaison de l'évolution des types de bonhommes réalisés par les tutorés entre le prétest et la séance 6 en fonction de l'âge des tuteurs.

Concernant les dyades composées d'un tuteur PS, les types de bonhommes ont évolué de la manière suivante : un élève a conservé le type de bonhomme réalisé au prétest et deux élèves sont passés au type suivant. Concernant les dyades composées d'un tuteur MS, deux élèves ont conservé le type de bonhomme réalisé au prétest et un élève est passé au type suivant. Enfin, concernant les dyades composées d'un tuteur GS, les types de bonhommes n'ont pas évolué.

4.1.3. Comparaison de l'évolution des tutorés en fonction du sexe de la dyade

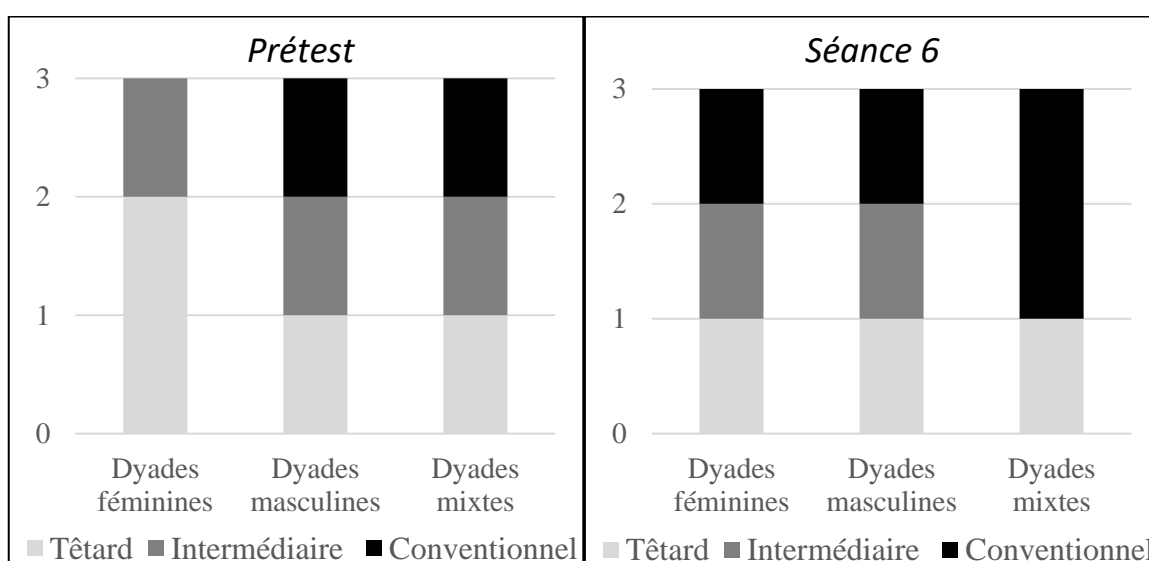
Les moyennes des notes des tutorés au prétest, à la séance 6 et entre ces deux séances ont été comparées afin d'observer l'effet du facteur sexe de la dyade. Le graphique 3 présente les résultats obtenus.



Graphique 3 : Comparaison des moyennes des notes des tutorés en fonction des sexes des dyades.

Les dyades féminines ont obtenu les moyennes les plus faibles lors du prétest ($\bar{x} = 8,33$) et de la séance 6 ($\bar{x} = 14$). Les dyades mixtes ont obtenu les moyennes les plus élevées lors du prétest ($\bar{x} = 11,33$) et de la séance 6 ($\bar{x} = 17,33$).

La progression la plus significative est réalisée par les tutorés appartenant aux dyades masculines ($\bar{x} = +7$).



Graphique 4 : Comparaison de l'évolution des types de bonhommes réalisés par les tutorés entre le prétest et la séance 6 en fonction des sexes des dyades.

Concernant les dyades féminines, les types de bonhommes ont évolué de la manière suivante : un élève a conservé le type de bonhomme réalisé au prétest et deux élèves sont passés au type suivant. Concernant les dyades masculines, les types de bonhommes n'ont pas évolué. Enfin, concernant les dyades mixtes, deux élèves ont conservé le type de bonhomme réalisé au prétest et un élève est passé au type suivant.

4.2. Analyse des résultats

Les résultats répertoriés précédemment sont à présent confrontés aux hypothèses de recherche relatives à l'âge du tuteur et au sexe de la dyade établies en amont.

4.2.1. Effet de l'âge du tuteur sur les performances du tutoré

La première hypothèse postule que le tutorat entre élèves est plus efficace que le tutorat entre pairs. Afin de la vérifier, deux critères d'analyse sont pris en compte : la note obtenue et la typologie des bonhommes. D'après le graphique 1, les tutorés issus d'une dyade PS-PS obtiennent une note moyenne supérieure aux tutorés issus des autres dyades lors du prétest. Néanmoins, les dyades PS-MS et PS-GS obtiennent une note moyenne supérieure à celles des dyades PS-PS lors de la séance 6. D'après le graphique 2, l'évolution du type de bonhomme est plus significative au sein des dyades PS-PS. En effet, deux élèves réalisent un bonhomme d'un type supérieur contre un élève au sein des dyades PS-MS et aucun au sein des dyades PS-GS. Toutefois, ces résultats sont à nuancer. Les types de bonhommes réalisés lors des tutorats entre élèves évoluent moins mais le nombre d'éléments présents est plus important. Ainsi, les dyades PS-MS et PS-GS présentent une progression plus importante entre le prétest et la séance 6. La première hypothèse est donc validée.

La deuxième hypothèse indique qu'un écart d'âge d'au moins deux ans entraîne de meilleurs résultats de la part des tutorés. Le graphique 1 montre que les tutorés encadrés par des tuteurs GS ont une note moyenne supérieure lors de la séance 6 et présentent une progression plus importante comparativement aux tutorés encadrés par des tuteurs PS. Le graphique 2 précise que le type de bonhomme n'évolue pas dans les dyades PS-GS contrairement aux dyades PS-PS. Néanmoins, les dessins des dyades PS-GS comportent davantage d'éléments. La deuxième hypothèse est donc validée.

4.2.2. Effet du sexe de la dyade sur les performances du tutoré

La troisième hypothèse précise que le tutorat est plus efficace lorsqu'il associe deux élèves de même sexe. Le graphique 3 indique que les tutorés issus d'une dyade mixte obtiennent une note moyenne plus élevée lors du prétest et lors de la séance 6. Cependant, la progression est plus importante au sein des dyades masculines. Concernant la typologie des dessins (cf. graphique 4), l'évolution du type de bonhomme est plus significative au sein des dyades féminines. En effet, deux élèves réalisent un bonhomme d'un type supérieur. Ainsi, les dyades masculines connaissent la plus forte évolution au niveau du nombre d'éléments de leur bonhomme et les dyades féminines présentent la progression la plus importante au niveau du type de bonhomme. Toutefois, les dyades mixtes sont plus performantes étant donné qu'un changement de type de bonhomme est observé et que la moyenne des notes est plus élevée lors de la séance 6. Les résultats observés amènent donc à invalider la troisième hypothèse.

V. Discussion

5.1. Pistes d'explications des résultats

Cette étude s'appuie sur trois hypothèses de recherche. D'après l'analyse des résultats, seule une hypothèse est invalidée. A présent, des pistes d'explications vont être proposées.

Les deux premières hypothèses relatives au facteur âge sont validées. En effet, le tutorat entre élèves s'est avéré plus efficace que le tutorat entre pairs. De plus, les tutorés associés à un tuteur GS ont réalisé des dessins du bonhomme plus riches que les tutorés associés à un tuteur PS. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des travaux de Lippitt (1976, cité par Baudrit, 2000, p. 134) selon lesquels l'écart d'âge optimal est de deux à quatre ans. Dans l'étude présente, les tutorés appartenant à des dyades PS-PS sont moins performants que les tutorés appartenant à des dyades PS-GS. Différentes pistes d'explications peuvent être envisagées.

Tout d'abord, les tuteurs PS sont les tuteurs les plus jeunes. Comme le suggère Berzin (2005), les jeunes enfants apparaissent égocentriques et éprouvent des difficultés à prendre en compte leur environnement extérieur. Il est donc plus difficile pour les tuteurs PS de se concentrer sur l'activité du tutoré et de répondre aux besoins de ce dernier.

Une deuxième piste d'explication concerne le degré de familiarité des tuteurs avec la tâche proposée. Les élèves de maternelle s'exercent au dessin du bonhomme dès le début de leur scolarité. Ainsi, les élèves de GS ont une plus grande expérience que les élèves de PS. Lors des séances de formation, les tuteurs GS ont produit des bonhommes conventionnels additifs (Baldy, 2010) présentant un nombre d'éléments plus important dès la première séance comparativement aux bonhommes des tuteurs PS et MS. La familiarité des tuteurs GS avec cette activité leur a permis de produire simplement et rapidement le dessin attendu et de s'engager naturellement dans la tâche. Ils se sont donc plus facilement impliqués dans le dispositif de tutorat car ils percevaient le but de cette activité. A l'inverse, les tuteurs PS ont eu des difficultés à donner du sens à la tâche proposée comme au tutorat ce qui a pu impacter les résultats des tutorés. De la même façon, les tuteurs GS sont familiarisés avec les situations de coopération décrites par Connac (2013). Selon Verba (1998, citée par Bensalah, 2009, p. 75), les conduites coopératives apparaissent dès l'âge de trois ans. De plus, depuis la PS, les élèves de GS réalisent des travaux de groupe et rencontrent des situations d'entraide. Dans cette direction, les tuteurs GS donnent du sens au tutorat et s'engagent davantage dans cette situation coopérative.

L'explication des résultats peut également être liée aux conduites mises en œuvre par les tuteurs pendant les séances de tutorat. Verba (1998, citée par Bensalah, 2009, p. 76) souligne que les tuteurs, à partir de cinq ans, apportent de nombreuses aides aux tutorés. Néanmoins, dans cette étude, il a été observé que les tuteurs GS utilisaient peu de conduites d'aide comparativement aux tuteurs PS et MS qui ont eu davantage recours au guidage visuel⁴, corporel⁵ et/ou verbal⁶. Les tuteurs GS donnaient des indications claires et concises. Ainsi, ils faisaient appel à la fonction de « *réduction du degré de liberté* » (Bruner, 2011, p. 277) en simplifiant la tâche alors que les tuteurs PS utilisaient la « *signalisation des caractéristiques déterminantes* » (ibid., p. 277) en apportant des indications supplémentaires aidant à la réalisation de la tâche. Ces observations semblent contradictoires car les travaux révèlent l'importance du guidage dans le cadre du tutorat. Dans le cas présent, les tutorés encadrés par des tuteurs GS se sont montrés plus performants alors que le degré de guidage était moins important.

⁴ Le guidage visuel fait référence à des indications du tuteur sur le dessin du tutoré.

⁵ Le guidage corporel fait référence à des indications du tuteur sur son propre corps.

⁶ Le guidage verbal fait référence à des indications orales données par le tuteur.

Enfin, la dernière piste d'explication concerne le degré de familiarité entre le tuteur et le tutoré. Les élèves de PS et de MS sont issus de la même classe tandis que les élèves de PS et de GS appartiennent à deux classes différentes. Il est donc possible que le fait de travailler avec un élève d'une autre classe ait pu avoir un impact positif sur l'efficacité du tutorat. La nouveauté a pu entraîner une augmentation de l'attention et de la motivation de la part des tutorés.

La troisième hypothèse relative au facteur sexe de la dyade est invalidée. Cette dernière postule que les dyades non mixtes obtiennent de meilleurs résultats que les dyades mixtes. Selon Topping et Whiteley (1993), le tutorat est plus efficace lorsque le tuteur et le tutoré ont le même sexe. Toutefois, les résultats de cette étude montrent que les dyades mixtes sont plus performantes. Cette divergence est à nuancer étant donné le nombre limité d'études à ce sujet. Dans le cadre de notre recherche, une piste d'explications a été retenue : la motivation des tutorés. En effet, les trois tutorés associés à des tuteurs de sexes opposés se sont avérés être les élèves les plus attentifs, les plus calmes et les plus consciencieux. Ils étaient dans l'attente des consignes et des conseils des tuteurs et les appliquaient directement. Dans cette direction, leurs dessins sont significativement plus complets que ceux des tutorés appartenant à des dyades non mixtes.

5.2. Limites de l'étude

Au cours de cette expérimentation, deux phases principales ont été mises en place : une phase de formation des tuteurs en trois séances et une phase de tutorat en six séances. Lors de ces étapes, différentes limites ont été relevées.

Dans un premier temps, l'âge du tuteur peut faire l'objet de discussions. Cette étude vise à comparer le tutorat entre pairs et le tutorat entre élèves. Lippitt (1976, cité par Baudrit, 2000, p. 134) suggère un écart d'âge entre le tuteur et le tutoré de deux à quatre ans. Dans le cas présent, l'écart d'âge pris en compte était au maximum de deux ans. Il aurait pu être intéressant d'associer les tutorés PS avec des tuteurs scolarisés en cours préparatoire et en cours élémentaire de première année. De plus, certaines études montrent que le tutorat est plus efficace avec un tuteur adulte (Winnykamen, 1996, citée par Bensalah & Berzin, 2009, p. 7). En ce sens, il serait pertinent de comparer le tutorat entre élèves et le tutorat entre pairs avec le tutorat réalisé par un adulte. Ainsi, dans le contexte de cette recherche, le tutorat pourrait être mené par le professeur des écoles.

Dans un deuxième temps, la formation des élèves tuteurs peut être remise en cause. A partir des travaux de Lorence (2001, citée par Lafont & Ensergueix, 2009, p. 43), il est possible de constater que le plan de formation proposé se focalisait essentiellement sur le registre de la tâche et mettait de côté le registre des relations entre le tutoré et la tâche et le registre des interactions de guidage. Dans le cadre d'une nouvelle étude, le plan de formation devrait également se centrer sur le développement des capacités d'observation et des stratégies d'aide. En outre, la durée de cette formation était limitée. Il conviendrait de proposer un nombre de séances plus important.

Dans un troisième temps, le contexte de réalisation peut être amélioré. Au-delà du plan de formation, le tutorat pourrait également être plus long. A l'origine, cinq séances de tutorat étaient prévues. Au vu des difficultés de certains tutorés, la séance 4 a été répétée. Malgré ces six séances, le tutorat est resté rapide. Il pourrait donc être pertinent d'ajouter de nouvelles séances favorisant notamment le recours à l'imitation. En effet, il a été remarqué que les bonhommes produits par les tutorés lors de la séance 1 étaient de qualité grâce aux modèles des tuteurs. L'utilisation de l'imitation permettrait aux tutorés un renforcement des savoirs et des gestes associés. Dans cette direction, Nadel, Guérini et Rivet (1996) montrent que les conduites imitatives impliquant des objets apparaissent dès l'âge de trois ans.

Dans un dernier temps, la constitution des dyades peut être remise en question. Les dyades ont été formées en amont par les enseignantes de la classe de petite et de moyenne sections. Foster (1972, cité par Baudrit, 1999, p. 81) souligne que les élèves s'associent naturellement avec d'autres élèves de même sexe. Dans cette direction, il est possible de se demander vers quel tuteur les tutorés se seraient dirigés. De la même façon, la question peut se poser en fonction de l'âge du tuteur et du degré d'affinité avec le tuteur.

5.3. Apports de l'étude pour la pratique professionnelle

La réalisation de cette étude a été enrichissante sur les plans personnel et professionnel. Elle nous a permis de découvrir de manière approfondie le tutorat et de développer des méthodes de travail.

Cette recherche nous a permis d'enrichir nos connaissances concernant les activités coopératives. Au cours de notre parcours de formation, la notion de tutorat a été abordée mais ce sont essentiellement les travaux de groupe et l'entraide qui ont été exposés et encouragés. L'élaboration du cadre théorique a montré que le tutorat était possible entre

enfants. Autrement dit, en classe, le professeur des écoles n'est pas la seule personne à pouvoir endosser le rôle d'expert. Dès l'école maternelle, le tutorat peut être mis en place. En effet, à partir de la PS, les élèves peuvent être à la fois tuteur et tutoré. En d'autres termes, un des avantages de ce dispositif est qu'un élève n'est pas assigné à un seul rôle. En fonction de ses compétences dans une matière, il peut être en position d'expert ou de novice. L'étude nous a également montré que le tutorat est réalisable entre pairs et entre élèves. Toutefois, même si cette pratique est possible dans une classe à simple niveau, les résultats de notre recherche révèlent qu'elle est plus efficace dans une classe multiniveau.

Notre étude s'est focalisée sur l'évolution des tutorés. Néanmoins en parcourant les recherches traitant de ce sujet, nous avons découvert les spécificités du rôle de tuteur. Ce statut n'est pas inné. En effet, pour être tuteur, un niveau de compétences élevé n'est pas suffisant. Nous avons observé que les tuteurs ont besoin d'être formés à cette tâche. Ainsi, au-delà de leur expertise, ils doivent également apprendre à mettre en œuvre des stratégies d'aide et à comprendre les besoins des tutorés. Plus les enfants sont jeunes, plus la formation et l'encadrement doivent être importants. En outre, un effet tuteur existe même si notre étude n'a pas pris en compte ce phénomène. Sur le plan des apprentissages et sur le plan émotionnel, le tutorat est bénéfique tant pour le tuteur que pour le tutoré. De la même façon, cette pratique peut avoir plus largement des effets positifs sur le climat de classe. Elle développe des attitudes positives, renforce les liens entre les élèves et avec l'enseignant tout en favorisant un climat propice aux apprentissages. Nous observons, par exemple, que des conduites spontanées d'aide se sont développées au sein de la classe.

Cependant, nous avons relevé quelques inconvénients à ce dispositif. Tout d'abord, le tutorat implique des contraintes temporelles et spatiales. Il nécessite des temps de formation conséquents parfois difficiles à mettre en place dans la classe. La disposition de la classe doit également être réfléchie afin d'y intégrer cette pratique. La mise en place d'espaces propices aux échanges peut s'avérer délicate. Ensuite, nous avons remarqué que le tutorat à l'école maternelle est possible mais qu'il demande des adaptations. Dans le cadre de notre étude, nous aurions accentué la formation des tuteurs afin de donner du sens à leur rôle et de les préparer à venir en aide aux tutorés. De plus, nous aurions ajouté de nouvelles séances de tutorat impliquant des conduites d'imitation. Le dernier inconvénient relevé concerne notre posture durant les séances de tutorat. Nous avons éprouvé des difficultés à rester observatrices. Nous avons été contraintes d'intervenir afin de recentrer les tutorés et les tuteurs sur la tâche en cours, de les rassurer et de répondre à leurs préoccupations.

Enfin, cette étude nous a permis de développer des méthodes de travail. Dans la continuité de notre parcours universitaire, nous avons mis en œuvre les conseils prodigués afin de mener un projet et de rédiger un mémoire de recherche. A travers ce travail, nous avons développé nos capacités à sélectionner des informations, à planifier nos tâches, à analyser des données et à organiser nos propos. En outre, cette recherche nous a permis d'améliorer notre capacité à travailler en binôme et au sein d'une équipe. Etant professeurs des écoles stagiaires dans la même classe, nous avons mené l'étude à deux en partageant équitablement les différentes phases de l'étude tout en organisant régulièrement des temps de travail communs. Nous avons également sollicité l'équipe pédagogique de l'école au niveau de la gestion des espaces communs, du temps et des élèves.

VI. Conclusion

La présente étude s'est intéressée à la pratique du tutorat à l'école. Le principal objectif était de comparer l'efficacité du tutorat entre élèves au tutorat entre pairs. Les hypothèses formulées étaient que le tutorat entre élèves est plus performant que le tutorat entre pairs et que les performances sont meilleures lorsque le tutorat est réalisé entre deux élèves ayant un écart d'âge d'au moins deux ans. Les résultats ont confirmé ces hypothèses : les tutorés encadrés par des tuteurs GS ont obtenu une note moyenne plus élevée au dessin du bonhomme.

Néanmoins, au vu du faible échantillon de l'étude, les résultats sont à nuancer. De plus, peu de recherches ont été menées à ce sujet et les conclusions ne font pas l'objet d'un consensus. Dans cette perspective, il serait intéressant de réaliser une nouvelle étude avec un échantillon plus important. Concernant le facteur âge, il pourrait être pertinent de comparer le tutorat entre des élèves ayant un écart d'âge de deux à quatre ans et de comparer le tutorat entre élèves avec le tutorat réalisé par un adulte. Concernant le facteur sexe, cette étude n'a pas permis de valider notre hypothèse selon laquelle les dyades non mixtes sont plus performantes que les dyades mixtes. Il serait donc intéressant de mener une nouvelle recherche axée sur ce facteur.

Cette recherche nous a permis de développer des méthodes de travail personnelles et professionnelles. La mise en place du tutorat dans notre classe nous a permis de constater que le tutorat peut être pris en charge par des élèves. Ainsi, le tutorat entre élèves permet de se distinguer du modèle d'apprentissage transmissif où le professeur des écoles est le seul détenteur des savoirs. Au sein de nos futures classes, nous souhaiterions favoriser les situations de coopération et notamment le tutorat entre élèves.

VII. Bibliographie

- Baldy, R. (2010). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif*. Paris : Editions In Press.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'harmattan.
- Baudonnière, P.-M., & Zazzo, R. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?. *Revue Française de Pédagogie*, 132(1), 125-153.
- Baudrit, A. (2007a). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007b). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- Baudrit, A. (2007c). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bensalah, L. (1995). Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*, 48(1), 53-69.
- Bensalah, L. (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ?. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 69-81.
- Bensalah, L., & Berzin, C. (2009). Les bénéfiques du tutorat entre enfants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(3), 325-351.
- Berzin, C. (2005). Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêts et limites. *Spirale*, 36, 7-15.
- Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de Pédagogie*, 179, 73-82.
- Berzin, C., Cauzinille-Marmèche, E., & Winnykamen, F. (1996). Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire. *Archives de Psychologie*, 64(249), 109-131.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chanquoy, L., & Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette supérieur.

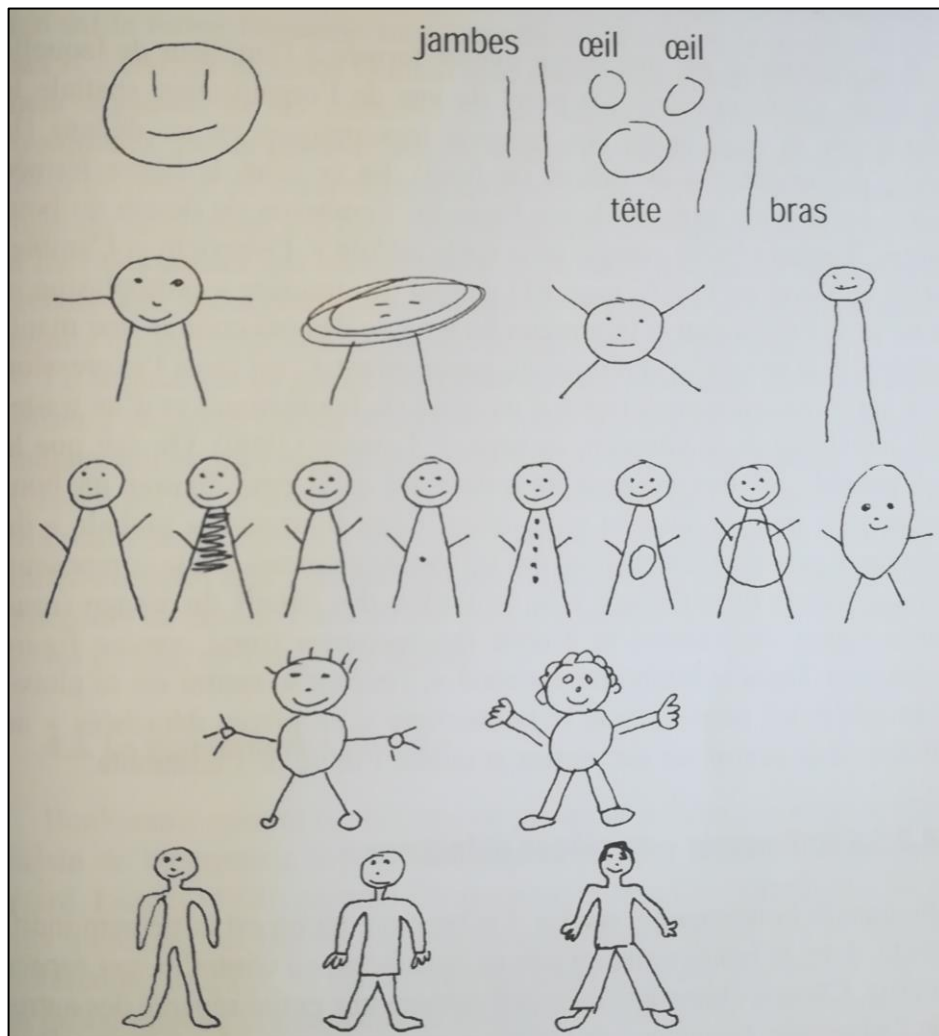
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Connac, S. (2013). Coopérer ? Quel bazar !. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 12-14.
- Connac, S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF.
- Coulet, J.-C. (2006). Développement cognitif. Dans M. Deleau (dir.), *Psychologie du développement* (p. 106-152). Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Erickson, M. R., & Cromack, T. (1972). Evaluating a tutoring program. *The Journal of Experimental Education*, 41(2), 27-31.
- Lafont, L., & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'Education*, 27(1), 37-52.
- Laval, V. (2015). *Psychologie du développement : modèles et méthodes* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Martel, K., & Leroy-Collombel, M. (2010). Du gazouillis au premier mot : rôle des compétences préverbales dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*, 244, 77-94.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400.
- Montagner (2012). *L'enfant et la communication*. Paris : Dunod.
- Nadel, J., Guérini, C., & Rivet, C (1996). L'imitation, format évolutif de communication. *Enfance*, 49(1), 26-34.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Piaget, J. (1998). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Thollon Behar, M.-P., & Cohan, C. (2006). Compétences communicatives dans la relation avec l'adulte et aptitude à interagir avec leurs pairs chez des enfants âgés 20 à 30 mois. *Pratiques psychologiques*, 12, 59-72.
- Topping, K., & Whiteley, M. (1993). Sex differences in the effectiveness of peer tutoring. *School Psychology International*, 14(1), 57-67.

- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (vol. 1, p. 231-265). Paris : Presses Universitaires de France.
- Verba, M. (1988). Interactions entre enfants dans les premières années : communiquer et apprendre ensemble. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 5, 287-291.
- Vygotski, L., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International journal of Educational Research*, 13(1), 21-39.

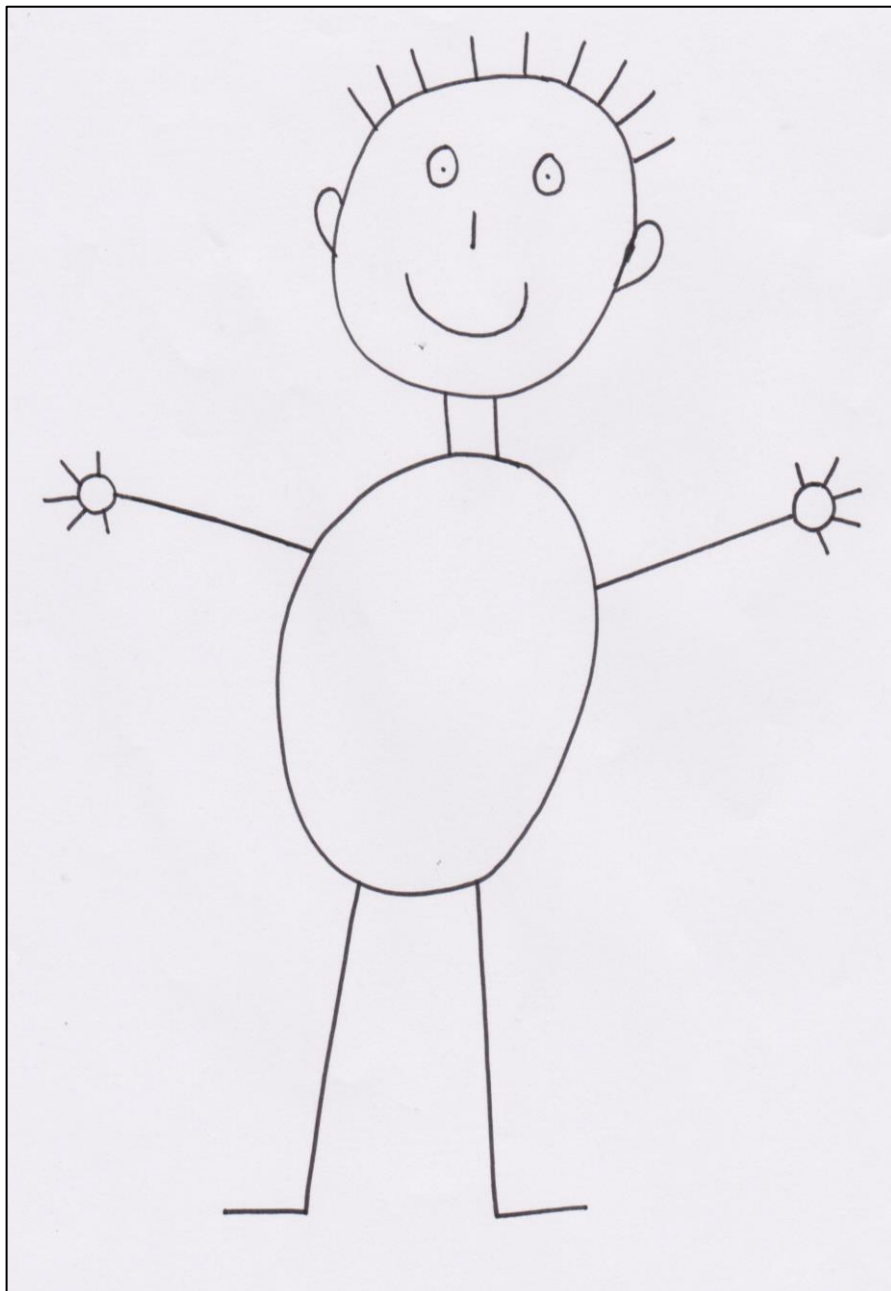
VIII. Annexes

Annexe 1 : Présentation des différents types de bonhommes, tirée de Baldy, 2010, p.









69













Annexe 2 : Bonhomme modèle présenté lors des séances du plan de formation des tuteurs



Annexe 3 : Tableau présentant les dessins du bonhomme réalisés par les tutorés lors du prétest et de la séance 6

	<u>Prétest</u>	<u>Séance 6</u>
Elève A		
Elève B		
Elève C		
Elève D		

	<u>Prétest</u>	<u>Séance 6</u>
Elève E		
Elève F		
Elève G		
Elève H		
Elève I		

Résumé

La présente étude se focalise sur un mode d'interaction : le tutorat. Il se définit par une relation duelle et asymétrique entre un individu expert dans un domaine et un individu novice. L'interaction a pour objectif le développement des compétences du novice. Cette recherche, qui s'inscrit dans un contexte scolaire, est réalisée auprès d'élèves de maternelle. Plus précisément, elle vise à déterminer les effets de l'âge du tuteur sur l'efficacité du tutorat. Ainsi, l'association de deux élèves d'âges différents est comparée à l'association de deux élèves de même âge. Neuf dyades sont constituées en fonction de l'âge du tuteur. Un tuteuré de petite section a pour tuteur un élève de petite section, de moyenne section ou de grande section. Afin de comparer le tutorat entre élèves et le tutorat entre pairs, l'activité proposée est le dessin du bonhomme. Après six séances de tutorat, il est constaté que le tutorat entre élèves est plus efficace que le tutorat entre pairs. De plus, les dessins sont meilleurs lorsque l'écart d'âge entre le novice et l'expert est de deux ans.

Mots-clés : interactions, tutorat, école maternelle, âge.

This study focuses on one type of interaction: the tutoring. It defines by a dual and asymmetric relation between an expert and a novice. The aim is the development of novice's skills. This research happens in a school with kindergarten's pupils. More particularly, its goal is to determine effects of tutor's age on tutoring's efficacy. In this way, the association between two pupils of different ages is compared with the association between two pupils of same age. Nine dyads are formed according to tutor's age. One novice of first kindergarten's year is tutoring by one tutor of first kindergarten's year or second kindergarten's year or third kindergarten's year. To compare tutoring between pupils and tutoring between peers, the activity is man's drawing. After six tutoring's sessions, it is found that the tutoring between two pupils of different ages is more efficient than the tutoring between two pupils of same age. Furthermore, drawings are better when the age difference between the novice and the expert is two years.

Key words: interactions, tutoring, kindergarten, age.