



HAL
open science

Tutorat entre pairs en classe multi-niveaux en cycle 1 et effets sur les apprentissages

Romain Le Clere

► **To cite this version:**

Romain Le Clere. Tutorat entre pairs en classe multi-niveaux en cycle 1 et effets sur les apprentissages. Education. 2018. dumas-01954388

HAL Id: dumas-01954388

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01954388>

Submitted on 13 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Romain LE CLERE

Soutenu le 19 juin 2018 à l'ESPE de Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Sciences de l'Education

**Tutorat entre pairs en classe multi-niveaux en cycle 1 et
effets sur les apprentissages**

Dirigé par

Mme Florence SAINT-LUC, Docteure en Sciences de l'Education – qualifiée
maîtresse de conférences

Devant une commission d'examen composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER, présidente du jury, Enseignante - chercheur, formatrice
à l'ESPE Centre Val de Loire,

Mme Florence SAINT-LUC, directrice du mémoire, Docteure en Sciences de
l'Education – qualifiée maîtresse de conférences, responsable du centre ESPE de
Bourges,

Mme Florence RIBAYRE, Professeur des écoles Maîtresse formatrice.

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

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

En premier lieu, je remercie ma directrice de mémoire Mme. SAINT-LUC, Docteure en Sciences de l'Education – qualifiée maîtresse de conférences pour le temps qu'elle a consacré à ce travail et à la conduite de cette recherche. Mme. SAINT-LUC m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des outils méthodologiques et des solutions pour avancer.

Je remercie également Mme. MARCHAND, Institutrice et directrice d'école, qui m'a fourni des indications précieuses pour mon mémoire et sa rédaction.

Je souhaite particulièrement remercier Mme. COUTURIER pour son aide à la relecture et la correction de mon mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION	8
I. PROBLÉMATIQUE PRATIQUE	10
1.1 Le contexte d'enseignement	10
1.2 Les prescriptions officielles	10
1.2.1 Le référentiel de compétences des enseignants	10
1.2.2 Les programmes du cycle 1	11
1.2.3 Le guide « Agir sur le climat scolaire »	12
1.3 Synthèse de la problématique pratique	12
II. PROBLÉMATIQUE THÉORIQUE	14
2.1 Le socioconstructivisme	14
2.1.1 L'apport de Vygotski	14
2.1.2 La zone proximale de développement	15
2.1.3 Langage et interactions sociales	16
2.2 Le tutorat	18
2.2.1 Le tutorat : définitions	18
2.2.2 Les interactions de tutelle et la fonction de guidage	19
2.2.3 Le tutorat et la formation des tuteurs	21
2.2.4 Le tutorat : l'effet-tutoré et l'effet-tuteur	25
2.2.5 Le tutorat en maternelle	27
2.3 Synthèse de la problématique et hypothèses	30
III. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	32
3.1 Présentation et justification des choix méthodologiques	32
3.1.1 La recherche-action	32
3.1.2 La posture du chercheur	33
3.2 Contexte de la recherche	33
3.2.1 Public concerné	33

3.2.2 Terrain	34
3.3 Outils de recueil de données	34
3.3.1 Les grilles d'observation et d'autoévaluation des situations tutorales	34
3.3.2 Les enregistrements vidéo et leurs transcriptions	35
3.3.3 Les productions d'élèves	36
3.4 Recherche-action séquentielle.....	36
3.4.1 Phase 1 : construction du tutorat entre pairs	36
3.4.2 Phase 2 : mise en place de situations tutorales formatives et formatrices	38
3.4.3 Phase 3 d'expérimentation du tutorat dans le cadre de situations tutorales expérimentales : expérimentation 1 « pavages »	41
3.4.4 Phase 4 d'expérimentation du tutorat dans le cadre de situations tutorales expérimentales : expérimentation 2 « phonologie »	44
IV. ANALYSE DES DONNÉES	46
4.1 Analyse des situations tutorales à visées formatives et formatrices	46
4.1.1 Analyse des situations tutorales formatives du 20 février 2018	46
4.1.2 Analyse des situations tutorales formatives du 13 mars 2018	48
4.2 Analyses des situations tutorales expérimentales.....	50
4.2.1 Analyse de l'expérimentation 1 : les pavages.....	50
4.2.2 Analyse de l'expérimentation 2 : phonologie.	60
V. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	72
5.1 Retour sur les hypothèses	72
5.1.1 L'effet-tutoré : une réalité dépendante de plusieurs facteurs	72
5.1.2 L'effet-tuteur : une réalité qui reste à démontrer	75
5.2 Limites	78
5.2.1 La longue construction du tutorat entre pairs.....	78
5.2.2 La conduite de la recherche-action	79
5.3 Perspectives	80

CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	83
SITOGRAFIE	85
ANNEXES.....	87
1. Mise en place du tutorat entre pairs dans la classe	87
1.1 Séquence sur le tutorat entre pairs	87
1.2 Affiches des règles du tutorat.....	92
2. Situations tutorales formatives.....	93
2.1 Tableau 1 d'observation des apprenants tuteurs – 20 février 2018 et 13 mars 2018.....	93
2.2 Tableau 2 d'observation des apprenants tutorés – 20 février 2018 et 13 mars 2018.....	93
2.3 Graphique n°1 : évolution de la posture des apprenants tuteurs (20 février au 13 mars 2018).....	94
2.4 Graphique n°2 : évolution de la posture des apprenants tutorés (20 février au 13 mars 2018).....	94
2.5 Transcription vidéo n°1 : dyade n°1 (20 février 2018).....	95
2.6 Transcription vidéo n°1 : dyade n°2 (20 février 2018).....	95
2.7 Extrait transcription bilan langagier dyade n°1 du 20 février 2018	96
2.8 Extrait transcription bilan langagier dyade n°3 du 20 février 2018	97
2.9 Transcription extrait vidéo 1 du 13 mars 2018.....	97
2.10 Transcription extrait vidéo 3 du 13 mars 2018.....	98
2.11 Transcription extrait vidéo 2 du 13 mars 2018.....	99
3. Situations tutorales expérimentales : les situations de pavages.....	100
3.1 Graphique n°3 : comparaison de la posture des apprenants tuteurs entre le 13 mars 2018 et le 26 mars 2018.....	100
3.2 Graphique n°4 : comparaison de la posture des apprenants tutorés entre le 13 mars 2018 et le 26 mars 2018.....	101

3.3	Graphique n°5 : autoévaluation de la posture des apprenants tuteurs	102
3.4	Graphique n°6 : autoévaluation de la posture des apprenants tutorés	102
3.5	Productions d'élèves test initial n°1 situation pavages.....	103
3.6	Productions d'élèves test initial n°2 situation pavages.....	104
3.7	Productions d'apprenants tutorés test intermédiaire (triades tutorales) situation pavages	105
3.8	Production de l'apprenante tutorée test intermédiaire (dyade tutorale) situation pavages	106
3.9	Production d'élèves anciennement tutorés ayant réussi le test final situation pavages	107
3.10	Productions d'élèves anciennement tutorés n'ayant pas réussi le test final situation pavages	108
3.11	Productions d'élèves anciennement tuteurs test final situation pavages..	109
3.12	Transcription extrait vidéo 1 du 26 mars 2018 (situation pavages)	110
4.	Situations tutorales expérimentales : les situations « phonologie ».....	111
4.1	Graphique n°7 : posture des apprenants tuteurs (test intermédiaire 9 avril 2018)	111
4.2	Graphique n°8 : posture des apprenants tutorés (test intermédiaire 9 avril 2018)	112
4.3	Graphique n°9 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test initial et le test intermédiaire	113
4.4	Graphique n°10 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test intermédiaire et le test final.....	114
4.5	Graphique n°11 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test initial et le test final	115
4.6	Graphique n°12 : réussites des apprenants anciennement tuteurs (test final tuteurs).....	116
4.7	Productions d'élèves test initial situation « phonologie »	117
4.8	Productions d'élèves test intermédiaire situation « phonologie ».....	118

4.9 Productions d'élèves anciennement tutorés n'ayant pas réussi le test final	119
4.10 Productions d'élèves anciennement tutorés ayant réussi le test final	120
4.11 Productions d'élèves anciennement tuteurs (test final situation « phonologie »)	121
4.12 Transcription extrait vidéo 1 du 9 avril 2018	122
4.13 Transcription extrait vidéo 2 du 9 avril 2018	122

INTRODUCTION

La pratique du tutorat entre pairs en classe répond à des exigences fondamentales : favoriser les apprentissages en classe par les interactions entre pairs, lutter contre l'échec scolaire et construire le sens de l'engagement citoyen.

Les programmes du cycle 1 (2015) font de l'apprentissage du vivre ensemble un enjeu de formation fondamental tout au long du cycle : il s'agit pour les apprenants de découvrir, de vivre et de construire les premières règles de vie en société et de rencontrer les premiers principes républicains tels que le respect des différences, la solidarité ou encore l'entraide.

La coopération au sein de la classe est au cœur du dispositif de tutorat entre pairs : en effet on ne peut concevoir la mise en place du tutorat sans avoir construit préalablement la classe coopérative (Connac, 2009). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 précise dans l'article 2 :

« Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes [...], il favorise la coopération entre les élèves. »

La construction des institutions de la coopération permet de construire un climat de classe coopératif où les élèves se reconnaissent comme membres de la communauté des apprenants partageant les valeurs de la République (Connac, 2009 ; 2017). C'est dans ce cadre que la mise en place du tutorat entre pairs en cycle 1 prend tout son sens : dispositif pédagogique visant à réguler les difficultés des apprenants et l'apprentissage de leur autonomie et de leur responsabilisation, le tutorat entre pairs s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes et des demandes institutionnelles. Etant affecté dans une classe multi-niveaux de cycle 1, je me suis interrogé sur les bienfaits et bénéfices de ce type de dispositif sur les apprentissages des apprenants. En effet un certain nombre d'apprenants rencontrent des difficultés liées aux activités proposées dans le cadre des ateliers autonomes. J'ai constaté une progression significative des sollicitations des apprenants de grande section concernant une demande d'aide ou de régulation de l'activité alors que j'étais en atelier dirigé avec un autre groupe d'apprenants.

Au vu du nombre croissant des sollicitations des apprenants, est-il possible de mettre en place ce dispositif en classe de cycle 1 ? Si oui comment mettre en place ce type de dispositif ? Quelles sont les compétences à développer chez les jeunes apprenants ? Quelles compétences initiales sont nécessaires pour développer le tutorat entre pairs en cycle 1 ?

Mais surtout, est-ce que le dispositif du tutorat entre pairs permet de réguler les difficultés des apprenants par l'intervention d'un pair ?

Dans une première partie, nous nous attacherons à mettre en lumière les grands textes institutionnels en lien avec le dispositif du tutorat. Il s'agira également de définir les concepts, notions et théories sous-jacentes à ce dispositif pédagogique ainsi que la problématique et les hypothèses de recherche.

Puis dans une deuxième partie nous définirons la méthodologie et le contexte de la recherche menée dans le cadre de ce mémoire.

Enfin dans une troisième partie nous reviendrons sur les hypothèses de la recherche menée et nous nous attacherons à les valider ou les invalider à la lumière de l'analyse des résultats et des éléments théoriques.

I. PROBLÉMATIQUE PRATIQUE

La première partie de ce mémoire vise à expliciter les liens entre le dispositif du tutorat entre pairs et les prescriptions officielles.

1.1 Le contexte d'enseignement

Je suis affecté au sein d'une école maternelle de la ville de Saint-Amand Montrond comportant 10 161 habitants (chiffres INSEE, 2014). Saint-Amand Montrond, sous-préfecture du Cher, se situe à une quarantaine de kilomètres de la ville de Bourges et à proximité de l'autoroute A71.

Les familles relèvent en grande partie des classes moyennes et des classes favorisées. Certaines familles relèvent des milieux dits défavorisés. Le taux de ménages propriétaires de leur résidence principale est de 52%, le taux de pauvreté est de 17,4%, le taux de chômage s'élève à 20,5% (au-dessus de la moyenne nationale) et le taux d'activité est de 71,5% (chiffres INSEE, 2014).

Durant l'année scolaire 2017-2018, l'école compte 44 élèves répartis en deux classes dont la classe de la directrice. L'équipe est composée de la directrice, de la titulaire de ma classe et moi-même. Nous partageons divers projets pédagogiques tout au long de l'année. L'école dispose de nombreux matériels, jeux éducatifs et pédagogiques.

Le projet d'école 2016-2019 est composé de 9 actions en lien avec les quatre axes suivants :

- + Améliorer les résultats des élèves.
- + Répondre à la difficulté scolaire et aux besoins particuliers.
- + Assurer les parcours citoyens, culturels, artistiques et sportifs.
- + Conforter une école bienveillante et exigeante.

L'objectif n°2 portant sur les difficultés scolaires correspond à mon sujet de recherche sur la mise en place du tutorat entre pairs.

1.2 Les prescriptions officielles

1.2.1 Le référentiel de compétences des enseignants

Le dispositif pédagogique du tutorat entre pairs s'inscrit dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013).

Le tutorat entre pairs véhicule par l'intermédiaire de la coopération des valeurs fondamentales telles l'entraide, la solidarité, le respect d'autrui, l'acceptation des différences ou encore l'égalité. Ce dispositif pédagogique fait vivre et partager les valeurs de la République au quotidien dans la classe et participe à la construction de l'autonomie et de l'esprit critique (compétence 1).

Aussi le tutorat entre pairs s'inscrit dans la théorie didactique socioconstructiviste qui place l'élève au cœur de ses apprentissages. L'élève tuteur et l'élève tutoré vont développer des compétences sociales et cognitives participant à la construction de l'autonomie et de la métacognition. En ce sens le tutorat entre pairs permet de mettre en place une différenciation individualisée organisée selon les besoins, les difficultés mais aussi les réussites des élèves (compétences 3, 4 et P4).

1.2.2 Les programmes du cycle 1

Les nouveaux programmes de l'école maternelle (arrêté du 18 février 2015) insistent sur la notion de bienveillance : accompagner les élèves dans leur développement et leurs acquisitions, valoriser les réussites, être compréhensif et attentionné. Il s'agit de donner envie aux élèves de venir à l'école et d'apprendre. La bienveillance s'appuie sur un principe pédagogique fondamental : le principe d'éducabilité (Meirieu, 2013). L'éducabilité postule que tout être est éduicable, c'est-à-dire tout être est capable d'apprendre selon un projet éthique et responsable. Le principe d'éducabilité implique le fait pour le pédagogue de mettre tout en œuvre pour la réussite de celles et ceux qui sont éduqués. Le tutorat entre pairs prend ses bases sur ce principe d'éducabilité : il suppose pour les élèves, par l'intermédiaire de la médiation cognitive entre pairs, le développement de leur autonomie, leur capacité d'apprendre et de réussir.

Le tutorat entre pairs participe également à la construction de compétences sociales dans le cadre de la coopération. Les programmes du cycle 1 insistent sur la dimension sociale des apprentissages dans le cadre du vivre-ensemble. Les concepts liés à la coopération font pleinement vivre les principes et valeurs de la République dans le respect de la laïcité. Les élèves construisent activement et progressivement leur citoyenneté au sein des institutions de la classe coopérative : les règles de vie, le conseil des élèves ou encore le dispositif du tutorat.

1.2.3 Le guide « Agir sur le climat scolaire »

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (loi n°2013-595) fait de la réforme de l'école primaire un enjeu majeur pour la réussite de tous les élèves et la lutte contre toute forme de discrimination et de violence à l'école. Parmi les objectifs de la Refondation, l'amélioration du climat scolaire conditionne la construction d'une école bienveillante et citoyenne, favorisant les réussites et accompagnant les élèves les plus fragiles dans le cadre des valeurs de la République :

« Améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant ou en traitant les problèmes de violence et d'insécurité. », Annexe de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

Deux récentes études réalisées en France (étude OIVE/UNICEF, 2011 ; étude OIVE/FAS, 2012) montrent l'importance du climat scolaire et ses conséquences sur la scolarité des élèves tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la socialisation. Le tutorat entre pairs, dispositif pédagogique lié à la coopération à l'école, participe à la construction d'un climat scolaire positif : les élèves sont les acteurs de ce climat dans le sens où ils régissent le bon fonctionnement de la classe dans un cadre connu, sécurisant et fixant les limites à ne pas franchir. Le tutorat entre pairs favorise la responsabilisation et la construction de l'autonomie des élèves tant du point de vue de l'élève tuteur que de l'élève tutoré. Ce dispositif pédagogique engage chez les apprenants une réflexion citoyenne en termes de droits et de devoirs et développe l'empathie, la bienveillance et la motivation, moteurs essentiels de la réussite de chacun.

1.3 Synthèse de la problématique pratique

Les prescriptions officielles insistent sur le rôle structurant de l'école maternelle dans les premiers apprentissages sociaux dans le cadre du vivre ensemble. Les premiers échanges, les premières coopérations, la construction et le partage de valeurs communes font partie intégrante de l'ensemble des apprentissages développés par les apprenants au cours du cycle 1 et pendant les cycles suivants. Inscrit dans la loi de refondation de 2013, le principe de la réussite de tous les élèves implique de s'interroger sur les manières d'enseigner et les différents dispositifs pédagogiques permettant de répondre à cette problématique au cœur de l'école de la République.

La mise en place au sein d'une classe de cycle 1 d'un tutorat entre pairs pourrait-elle être une des réponses possibles à cette exigence de réussite ?

Le tutorat entre pairs fait intervenir un certain nombre de concepts et de théories qu'il faut définir : qu'est-ce que la coopération ? Quels sont les liens entre la coopération et le tutorat ? Quelles théories de psychologie cognitive sont sous-tendues par le tutorat ? Quels sont les effets du tutorat sur le climat de classe ? Enfin peut-on créer un climat coopératif en maternelle ?

La partie suivante s'attache à mettre en lumière le réseau conceptuel lié au tutorat entre pairs et à apporter des éléments théoriques permettant de mieux cerner ce dispositif pédagogique.

II. PROBLÉMATIQUE THÉORIQUE

La deuxième partie de ce mémoire vise à l'explicitation des notions, concepts et théories liés au dispositif du tutorat entre pairs.

2.1 Le socioconstructivisme

Le tutorat entre pairs s'inscrit dans le cadre théorique du socioconstructivisme qui reconnaît la dimension sociale de la construction des savoirs. Le socioconstructivisme combine des facteurs à la fois psychologiques et sociaux dans la structuration des connaissances et des compétences : les savoirs et les savoir-faire. Cette structuration est à la fois propre au sujet (intra-individuel) mais fait également intervenir des processus sociaux liés aux interactions avec des pairs (interindividuel). Le socioconstructivisme fait de l'élève un apprenant qui construit les savoirs et les savoir-faire par la médiation et les interactions avec ses pairs. L'apprenant est acteur de ses apprentissages dans le cadre d'un fonctionnement de classe qui facilite les interactions entre les apprenants et permet la métacognition.

2.1.1 L'apport de Vygotski

Lev Vygotski (1985) fait de la dimension sociale de l'individu un des éléments centraux du développement cognitif. La dimension sociale participe activement au développement intellectuel de l'individu par le biais de facteurs socio-culturels propres au contexte dans lequel appartient l'individu. Sans renier la dimension biologique du développement, Vygotski pose le social comme l'élément permettant à l'individu de structurer à un niveau supérieur ses connaissances sur le monde. Dans le cadre du développement naturel de l'enfant, la pédagogie et l'éducation sont les institutions sociales qui vont déterminer son développement intellectuel : ces institutions vont réorganiser et restructurer la pensée de l'enfant. Pour Vygotsky (1985), l'acquisition des savoirs est un processus social faisant intervenir dans le cadre d'une situation tutorale un adulte ou enfant expert qui à partir de ses étayages (étayages développés par J. Bruner, 1983), va permettre au novice ou tuteuré d'acquérir le ou les savoirs en jeu et à terme d'accéder à l'autonomie. L'enseignant construit une situation didactique ou situation problème dans laquelle le savoir en jeu doit être le meilleur outil permettant à l'apprenant de franchir l'objectif-obstacle de la situation. Cet objectif-obstacle doit être à portée de l'apprenant et donc de sa zone proximale de développement, ses seules connaissances ne permettant pas de le franchir.

Vygotsky insiste également sur le rôle fondamental du langage dans le développement cognitif : le développement de la pensée va du social à l'individuel. Le langage acquiert une fonction intrapersonnelle en plus de sa fonction interpersonnelle. Dans le cadre de la théorie vygotskienne du développement de l'enfant, le langage est d'abord interindividuel, entre l'enfant et un objet par l'intermédiaire d'autrui. Mais lorsque l'enfant commence à appréhender l'environnement qui l'entoure et son action dans cet environnement, l'acte n'est plus dirigé vers l'objet mais vers autrui par l'intermédiaire de cet objet. L'acte de préhension devient un acte d'indication et perçu comme tel par autrui. Le développement intellectuel de l'enfant est donc un processus interpersonnel qui se transforme en un processus intrapersonnel. Le développement culturel de l'enfant passe par les deux fonctions interpersonnelle et intrapersonnelle : d'abord au niveau du social puis au niveau individuel.

L'apprentissage prend alors tout son sens au sein de la théorie vygotskienne. La pédagogie, l'éducation vont activer ces processus de structuration de la pensée selon le concept de zone proximale de développement ou encore appelée zone de prochain développement.

2.1.2 La zone proximale de développement

La zone proximale de développement - ZPD -, (Vygotski, 1985) est l'écart entre la possibilité de structurer des savoirs à l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé et la possibilité de le faire seul. La ZPD illustre cette double structuration de la pensée inter et intra-personnelle. La double structuration de la pensée est rendue possible par le langage et la médiation. L'activité de l'apprenant est intimement liée à la fonction communicative du langage : les interactions avec un pair, ici un élève tuteur dans le cadre d'une interaction de tutelle ou tutorat entre pairs, permettent la structuration d'une pensée nouvelle. La médiation engendre un niveau supérieur de structuration en permettant à l'apprenant tuteur d'intégrer au sein de son organisation cognitive les savoirs co-construits par la médiation. La ZPD est la prochaine construction cognitive de l'apprenant tuteur faisant intervenir un pair plus avancé ou un adulte (l'enseignant). Chaque membre de la dyade est acteur de la construction des savoirs selon un double processus inter et intra individuel.

Gérard Barnier (2001) suppose également que la situation de tutorat permet à l'apprenant tuteur de profiter de l'interaction avec l'apprenant tuteur : selon Barnier, la

situation tutorale permettrait sous certaines conditions la création d'une zone proximale de développement chez l'apprenant tuteur. Cette ZPD du tuteur se concrétiserait par l'approfondissement de ses compétences liées à la tâche à résoudre : l'apprenant tuteur pourrait accéder à un niveau de structuration supérieur à celui qui était le sien avant la situation tutorale et ce grâce à la médiation au cœur de la situation tutorale. Cette structuration serait possible en fonction des sollicitations cognitives de l'apprenant tuteur pour guider l'apprenant tutoré : sa métacognition, ses réflexions sur les démarches de guidage et les procédures de résolution de la tâche, ses compétences langagières, la relation qui le lie au tutoré. L'apprenant tuteur doit effectuer un va-et-vient entre ses propres structurations (intra-personnelles) et les structurations interpersonnelles (avec l'apprenant tutoré). Cette démarche cognitive est formatrice pour l'apprenant tuteur dans le sens où la médiation entre le tuteur et le tutoré crée chez le tuteur une situation d'apprentissage : le tuteur doit puiser dans ses savoirs et savoir-faire pour rendre explicite aux yeux du tutoré les procédures de résolution. Au fur et à mesure de l'avancée de l'apprenant tutoré, l'apprenant tuteur adapte son guidage et son intervention.

2.1.3 Langage et interactions sociales

Bernard Collot (2002) a développé la théorie de l'apprentissage par la construction de langages. Il définit trois concepts fondamentaux :

L'information : ce sont toutes les données pouvant être préhensibles par les sens dès lors qu'elles sont interprétées.

La communication : c'est la circulation et la transformation de cette information entre une personne et son environnement (interaction) ou entre une personne et d'autres personnes (interrelation).

Le langage : c'est l'outil neurocognitif visant le traitement de l'information, permettant la communication et s'en enrichissant.

La communication produit des langages : ils sont multiples et se traduisent par des connexions neuronales de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'ils se développent et se diversifient. La richesse de la communication, c'est-à-dire un nombre suffisant d'informations traitées par l'individu, fait la richesse des langages. C'est parce qu'il y a communication qu'il y a langages. Plus les langages se complexifient, plus il y a de communication et de capacité d'abstraction. Pour B. Collot,

l'environnement, c'est-à-dire les interactions entre l'apprenant et son milieu mais également entre l'apprenant et les autres apprenants (interrelation), est primordial : chaque langage se construit en interaction avec les autres. Les interactions favorisent l'apprentissage des langages fondamentaux. La libre activité des apprenants favorise la construction d'une structure cognitive initiale par les interactions entre apprenants. Cette première structure et la maîtrise de ses codes fondamentaux permet l'accès à des structures langagières plus complexes par la complexification des informations et donc de la communication.

La compréhension se fait alors par la maîtrise du langage : la compréhension permet de créer du lien entre les connaissances et les compétences. Les réseaux neuronaux sont alors renforcés à mesure que la complexification de la communication est comprise et maîtrisée. Les apprenants sont alors prêts pour de nouveaux apprentissages : on parle de disponibilité cognitive (Collot, 2002).

L'homme est par nature un être social qui élabore des interactions avec autrui par le biais du langage : le langage permet les interactions sous formes de signes, signes représentant le réel et étant compris par autrui. Bruner (1983) parle de capacité symbolique : la capacité à représenter le réel par des signes et la capacité de comprendre que ces signes représentent le réel. Le langage est donc à la base de la vie sociale et si l'on considère le langage en tant que capacité symbolique, alors le langage est déjà une forme de construction cognitive rendue possible par les interactions avec autrui.

Doise et Mugny (1981) dans le cadre de leurs recherches sur la dimension sociale des structurations cognitives ont montré que l'individu, en agissant sur son milieu environnant, élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Dans la plupart des cas, l'individu n'agit pas seul sur le réel : en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il élabore les systèmes de coordination de ses actions et arrive à les reproduire seul par la suite. Par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif. Ainsi, à des niveaux précis du développement cognitif, certaines interactions sociales entraînent le développement d'une nouvelle organisation cognitive. On parle alors de progression en spirale articulant développements social et cognitif.

2.2 Le tutorat

2.2.1 Le tutorat : définitions

Le tutorat entre pairs est un dispositif pédagogique qui consiste en des interactions entre un élève reconnu expert dans son domaine de compétence, le tuteur, et un élève rencontrant certaines difficultés à réaliser une tâche en particulier, le tutoré. Au sein de cette dyade, le tutoré est incité « à faire » alors que le tuteur « fait faire » (Beaudichon, Verba et Winnykamen, 1988). Le tutorat est donc par définition une relation asymétrique. Selon Goodlad et Hirst (1989) : « *Le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.* » (Goodlad & Hirst, 1989, p.13).

La notion de système renvoie à l'architecture même du tutorat entre pairs : le tutorat est le résultat d'un long processus de construction de notions, de valeurs et d'actions qui visent à faciliter au sein de la classe l'accès aux savoirs. Ce processus de mise en place du tutorat entre pairs est intimement lié à l'organisation pédagogique de la classe. La classe doit devenir le lieu des rencontres avec les savoirs par les interactions entre pairs et les institutions co-construites. On parle ici de classe coopérative : la coopération est le socle sur lequel l'enseignant peut bâtir différents dispositifs facilitant la co-construction des savoirs. C'est dans ce cadre coopératif que l'enseignant peut envisager la mise en place d'un tutorat entre pairs.

Pour Barnier (2001), le tutorat est un dispositif d'apprentissage faisant intervenir la médiation cognitive entre pairs. La médiation cognitive suppose des interactions langagières entre les apprenants, facteur fondamental de la réussite d'un tel dispositif. Au sein de la dyade tutorale, nous distinguons ainsi deux apprenants qui selon le contexte scolaire, le dispositif choisi par l'enseignant ou encore les possibilités de développer un tel système, peuvent concerner des élèves de même niveau ou de deux niveaux différents, l'un, le tuteur, étant plus âgé que l'autre élève, le tutoré. Le modèle de tutorat entre pairs retenu dans le cadre de ce mémoire est un tutorat faisant intervenir des apprenants d'une même classe d'âge.

L'apprenant tuteur a le rôle de l'élève qui accompagne celui ou celle qui est en difficulté dans le domaine où le tuteur est reconnu expert. Le tuteur explicite au tutoré une démarche possible de réalisation de la tâche. Il facilite la rencontre avec le savoir par le biais des interactions langagières et de son accompagnement. L'apprenant tuteur

est sollicité au niveau des fonctions qui régulent l'action : l'organisation, le contrôle, l'évaluation et la vérification. Les chercheurs parlent de l'effet tuteur : on postule que le tuteur va développer et approfondir ses compétences tant au niveau cognitif (la tâche à réaliser) qu'au niveau social (interactions) suite à son intervention.

L'apprenant tutoré est celui ou celle qui est accompagné(e) par l'apprenant tuteur. Le tutoré rencontre des difficultés à réaliser une tâche demandée. Il peut alors demander de l'aide à un apprenant tuteur qui a réussi cette même tâche. D'après les chercheurs, il existe un effet tutoré de la situation tutorale : cet effet, lié au concept de zone proximale de développement développé par Vygotski (1985), est le résultat de l'interaction de tutelle où l'on postule que l'apprenant tutoré pourra faire seul la tâche qu'il a réalisée avec l'apprenant tuteur. L'effet tutoré favorise ainsi l'autonomie de l'élève et lui permet de construire sa prochaine zone proximale de développement : on parle de développements cognitif et social.

2.2.2 Les interactions de tutelle et la fonction de guidage

2.2.2.1 Interactions de tutelle

Selon Jérôme S. Bruner (1983), le développement de l'enfant dépend de deux facteurs intimement liés et interdépendants : les interactions de guidage et les interactions de tutelles entre l'enfant qui apprend et un adulte ou personne-ressource reconnue expert qui va enseigner le savoir à l'apprenant. La relation de tutelle entre dans le cadre de la zone proximale de développement développée plus en amont : l'interaction de tutelle vise le développement de l'apprenant dans le sens où il va atteindre un niveau de développement supérieur grâce à l'intervention de l'adulte ou de la personne-ressource. Cette interaction suppose que l'apprenant, en ayant structuré un niveau supérieur de savoir, puisse réaliser seul la tâche qu'il avait réussie à l'aide de l'interaction de tutelle.

Les interactions de tutelle sont rendues possibles par le langage et la communication entre l'apprenant et l'adulte ou personne-ressource. Le langage permet à l'apprenant d'accéder à la culture entendue comme l'ensemble des savoirs, des modes de communication et de transmission partagés par une même communauté. La culture devient chez Bruner (1983) le moyen pour l'apprenant d'accéder à un niveau supérieur de structuration cognitive, le langage étant l'outil permettant de décoder le nouveau

savoir. Le langage est porté par l'adulte ou la personne-ressource dans le cadre d'interactions langagières et sociales entre l'adulte et l'apprenant.

Bruner (1983) développe également le concept d'étaiyage où l'adulte ou la personne-ressource va simplifier la tâche à effectuer et faciliter ainsi l'accès au nouveau savoir par l'apprenant. L'étaiyage renvoie à la notion de guidage où Wood, Bruner et Ross (1976) ont étudiés les processus d'une situation tutorale. Une tutrice adulte accompagne des apprenants âgés de 3 à 5 ans pour réaliser une construction en trois dimensions (une pyramide) à l'aide de pièces de bois.

Il apparaît que la tutrice adulte différencie son guidage en fonction du niveau initial de compétences des apprenants dans ce domaine d'apprentissage. Concernant les apprenants âgés de 3 ans, la tutrice adulte emploie un guidage de type « démonstratif » où les apprenants vont observer et imiter le modèle proposé de résolution proposé par la tutrice adulte. Les interactions langagières développées dans le cadre de ce guidage sont peu présentes dans le sens où la tutrice monopolise le langage : elle est davantage dans la manipulation que l'explication. Les chercheurs ont observé que le guidage est plus marqué avec les apprenants âgés de 4 ans : la tutrice adulte emploie un guidage de type « explicatif » où les interactions langagières sont très développées entre la tutrice et les apprenants (explication, démonstration, rectification). Les apprenants de 5 ans ne font appel à la tutrice adulte que pour résoudre des difficultés passagères, ces apprenants maîtrisant davantage les compétences nécessaires à la réalisation de la construction.

2.2.2.2 Processus d'étaiyage

Le processus d'étaiyage dans le cadre de l'interaction de tutelle permet de mettre en évidence que le guidage n'est pas le seul fait pour le tuteur ou la tutrice de montrer au tuteur une façon de résoudre la tâche où le tuteur procéderait par imitation. Le guidage suppose des interactions langagières riches et variées notamment de la part du tuteur : le tuteur doit mettre en mot un modèle de résolution tout en prenant en compte les difficultés et le niveau de compétence du tuteur. L'interaction de tutelle demande ainsi au tuteur un double niveau de fonctionnement cognitif : la capacité à transmettre la démarche de résolution de la tâche et le repérage des difficultés et des compétences initiales du tuteur.

Selon Bruner (1983), le processus d'étayage comporte deux aspects interdépendants et nécessaires au bon fonctionnement du guidage par le tuteur : des aspects socio-affectifs et des aspects cognitifs.

Les premiers aspects renvoient à l'enrôlement, le maintien de l'orientation et le contrôle de la frustration. La première mission du tuteur est d'engager le tutoré dans la tâche à réaliser tout en s'assurant que ce dernier ne perde pas de vue l'objectif à atteindre (la résolution de la tâche) dans un cadre sécurisant (l'erreur est permise), bienveillant et motivant.

Les aspects cognitifs renvoient quant à eux à la démarche de résolution proprement dite : la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration. La seconde mission du tuteur est de prendre en charge certains éléments de la tâche à réaliser afin de permettre au tutoré de se concentrer sur la recherche d'une solution au problème proposé : le tutoré ne doit pas subir une surcharge cognitive (la non-maîtrise des différents paramètres de la tâche empêchant l'apprenant de surmonter l'obstacle de la tâche). Le tuteur doit également être capable de verbaliser les écarts entre ce que le tutoré a produit et les attendus de la tâche : il s'agit ici de rendre explicite les critères de réalisation et de réussite de la tâche. Enfin le tuteur peut proposer au tutoré un modèle de résolution de la tâche, modèle co-construit par le tuteur et le tutoré en fonction des actions du tutoré. Cette démarche est rendue possible par la verbalisation de la procédure par le tuteur, procédure employée par le tutoré qu'il faut alors améliorer.

2.2.3 Le tutorat et la formation des tuteurs

Les études de Ellis et Rogoff (1982) ont porté sur la comparaison de situations de tutelles adulte/enfant et enfant/enfant où un membre de chaque dyade est nommé tuteur. Il apparaît que le tuteur adulte apporte une aide plus efficace que le tuteur enfant : ce dernier se concentrerait davantage sur la tâche à réaliser et moins sur les attentes et les difficultés du tutoré. Les chercheurs établissent trois dimensions de l'aide : la gestion matérielle de la tâche à réaliser, les informations transmises au tutoré et les interactions sociales développées avec le tutoré. Les tuteurs adultes parviennent à gérer ces trois dimensions de l'aide contrairement aux enfants tuteurs qui ne se focaliseraient que sur la première dimension. Une autre étude menée par Shute et al. (1992) renforce ces conclusions. Les chercheurs ont constitué des dyades avec des

tuteurs adultes et des tuteurs enfants âgés de 9 et 11 ans. Les tuteurs adultes seraient plus efficaces que les tuteurs enfants notamment en ce qui concerne les interactions avec le tutoré : la nature des informations partagées, les encouragements, le questionnement. Les tuteurs adultes laisseraient également davantage de liberté aux tutorés leur permettant une construction progressive de leur démarche de résolution. Les chercheurs établissent également trois niveaux de sensibilité des tuteurs : la sensibilité aux attentes informationnelles du tutoré (pourquoi il ne parvient à réaliser la tâche seul, étayage), la sensibilité à la participation du tutoré (manipulations du tutoré, essais) et la sensibilité à la diversité (la capacité du tuteur à s'adapter au niveau de compétences du tutoré). L'intervention des tuteurs adultes couvrent l'ensemble de ces trois niveaux de sensibilité.

Pour autant, l'enfant tuteur, lorsqu'il est préparé à son rôle par l'étayage du maître, semble mieux cerner les stratégies à mettre en œuvre pour aider l'élève tutoré : une fois la tâche à réaliser maîtrisée par l'enfant tuteur, il peut davantage se concentrer sur les processus utilisés par le tutoré et comprendre pourquoi le tutoré est en difficulté. Cette démarche de diagnostic de l'erreur est d'autant plus efficace que l'enfant tuteur est capable de se mettre « au niveau » du tutoré et de lui expliquer la tâche à réaliser. La relation au tutoré se fait sur le mode expérientiel : tâtonnement et interprétations du langage non verbal du tutoré. Alain Baudrit (2003) a identifié deux facteurs nécessaires pour maîtriser et favoriser les situations tutorales : le niveau d'expertise du tuteur dans un domaine en particulier et sa capacité à partager cette expertise avec le tutoré. C'est la notion de congruence cognitive. L'efficacité de l'intervention tutorale semble donc dépendre en partie de l'expérience vécue par le tuteur et une certaine proximité culturelle avec le tutoré. Les recherches de Ellis et Rogoff (1982) permettent ainsi de mettre en évidence l'importance de la nature de la tâche au sein des situations tutorales. Une tâche simple requiert de la part du tuteur un nombre limité de paramètres à maîtriser. Le tuteur sera d'autant plus efficace qu'il maîtrise au mieux la tâche demandée : il peut ainsi se concentrer davantage sur les difficultés rencontrées par le tutoré. Si la tâche est trop complexe et demande au tuteur de prendre en compte divers paramètres plus-ou-moins accessibles, le tuteur va faire des choix et sélectionner les paramètres qui correspondent à sa zone de confort. Le risque d'une telle tâche complexe est de conduire le tuteur à une surcharge cognitive annulant la congruence cognitive. Il est possible d'évaluer le degré d'expertise d'un élève tuteur

par rapport à une tâche à réaliser. Réussir la tâche ne signifie pas être capable de l'expliquer et ainsi de pouvoir aider un camarade de classe : apporter une aide adaptée ne va de soi et demande certaines compétences spécifiques. L'élève tuteur doit pouvoir accompagner l'élève tutoré pour qu'il puisse réaliser la tâche et faire en sorte que l'élève tutoré ait compris la démarche, le processus permettant la réalisation de la tâche : ce que l'élève tutoré ne pouvait faire seul, il doit pouvoir le faire en toute autonomie après l'intervention du tuteur. Les interactions sociales sont donc au cœur de l'intervention tutorale.

Filippaki, Barnier et Papamichaël (2001) ont mené une étude dans une école maternelle. Ils ont démontré l'intérêt des situations tutorales entre enfants tuteurs et tutorés. Les chercheurs ont étudié les effets de la préparation des élèves tuteurs chez des enfants âgés de 5 ans et des élèves tutorés âgés de 4 à 5 ans. L'activité consistait en la construction de damiers. Trois situations de dyades ont été étudiées : une situation dite de communication réelle entre un élève tuteur et un tutoré, une situation dite de communication anticipée où l'élève tuteur explique à l'expérimentateur comment il aiderait le tutoré à réaliser la tâche demandée et une dernière situation où deux élèves travaillent ensemble sans rôles attribués. Il apparaît que les deux premières situations ont permis aux tutorés de progresser bien plus que la situation où aucun rôle n'a été affecté. D'autre part, les chercheurs ont constaté que les enfants tuteurs de la deuxième situation ont développé des stratégies d'aide plus élaborées que les enfants tuteurs de la première situation.

Winnykamen (1996) montre la distinction qui doit être faite entre « expert » et « tuteur » : pour Winnykamen, le tuteur est toujours expert mais la réciproque ne va de soi. Il faut distinguer les compétences liées au tutorat et les compétences de réalisation de la tâche. Le tuteur, en plus de ses compétences disciplinaires, doit développer un certain nombre de compétences permettant la réussite de l'intervention tutorale : le tuteur doit être capable de développer les trois niveaux de sensibilité développés par Shute et al. (1992) afin d'apporter une aide la plus complète et la plus adaptée aux besoins du tutoré. Se profile alors la nécessité de former les futurs élèves tuteurs aux compétences spécifiques du tutorat entre pairs et de les accompagner jusqu'à l'autonomie. C'est ici que l'interaction de tutelle développée par Bruner (1983) et son concept d'étayage prennent tout leur sens. Le tuteur accompagne le tutoré et le guide dans son activité par les étayages qu'il va mettre en place en fonction des

compétences et des difficultés du tutoré. Les interactions langagières, les informations partagées par le tuteur doivent se situer dans la zone proximale de développement du tutoré. Le tuteur doit ainsi être capable de diagnostiquer les besoins du tutoré (émettre des hypothèses) et apporter son aide en fonction de ce diagnostic. Selon Wood (1995), le tuteur doit être capable de coordonner trois facteurs déterminant l'efficacité de l'intervention tutorale : construire avec le tutoré un modèle de résolution de la tâche, appréhender les connaissances du tutoré mais aussi apprendre à le connaître et adopter un modèle d'enseignement explicite.

Grant Von Harrison (1976), dans le cadre d'une étude concernant un tutorat non structuré entre des élèves tuteurs âgés de 10 à 12 ans et des élèves tutorés âgés de 6 à 7 ans, a constaté les difficultés qu'éprouvaient les élèves tuteurs à accompagner correctement les élèves tutorés malgré leur maîtrise reconnue des savoirs en jeu, dans ce cas des concepts mathématiques. L'étude a révélé les faibles interactions au sein des dyades tuteur/tutoré : les tuteurs ne parvenaient pas à faire comprendre les mécanismes de la tâche, à encourager les tutorés ou encore à leur donner des pistes. Harrison conclut ainsi que le tutorat devient réellement efficient lorsqu'il est structuré et donc pensé et construit avec les élèves en amont. Il développe un modèle de tutorat dont l'accompagnement du tuteur s'établit en trois phases :

1. Le tuteur est invité à expliciter par écrit le plus précisément possible les consignes et les premières pistes de résolution inhérentes à la tâche à réaliser.
2. Le maître fait verbaliser le tuteur sur les procédures à mobiliser à partir de son écrit précédent. Le maître guide le tuteur dans la mise en évidence des difficultés possibles de la tâche à réaliser et les leviers pour lever ces difficultés.
3. Un jeu de rôle est alors mis en place : le maître joue le rôle de l'élève tutoré et le tuteur joue son propre rôle. L'accent est mis sur la verbalisation et les échanges.

Il semble que les interactions langagières soient au cœur des régulations entre tuteurs et tutorés. La formation des tuteurs doit donc être axée sur les compétences du tuteur à pouvoir échanger, partager et écouter le tutoré. On peut imaginer un entraînement au questionnement et à certains étayages sous formes de « fiches tuteurs ». La répétition des situations tutorales doit permettre aux tuteurs d'intérioriser ces compétences. Une étude menée par Lorence (2001) consistait à établir une formation des élèves tuteurs en insistant sur deux caractéristiques : la représentation de la tâche

et la représentation du rôle de tuteur. L'entraînement des futurs tuteurs consistait en des entretiens avec l'expérimentateur et des simulations de situation tutorale. L'objectif est de permettre aux tuteurs et aux tutorés de partager des significations communes sur les différents rôles de la situation tutorale dans le cadre de la médiation de Bruner et de développer la métacognition des élèves. Ainsi la formation des tuteurs insiste sur trois points : développer les échanges entre pairs permettant au tutoré un accès facilité au savoir, développer la métacognition (mode d'enseignement explicite et besoins du tutoré) et laisser faire le tutoré (dévolution) en restant au plus près de sa zone proximale de développement. La formation et l'accompagnement de l'élève tuteur doivent donc être pensés en amont : entraînement à la verbalisation et aux échanges, le guidage par le maître et l'évaluation d'un pair.

2.2.4 Le tutorat : l'effet-tutoré et l'effet-tuteur

La mise en place d'un dispositif pédagogique de type tutorat entre pairs vise à individualiser l'accompagnement des élèves et notamment les élèves en difficulté. Forme de différenciation pédagogique, le tutorat entre pairs doit permettre à l'élève qui est tutoré de construire les procédures de réalisation d'une tâche spécifique par l'étayage de l'élève tuteur. Différentes recherches font état d'un « effet tutoré » des situations tutorales : l'action du tuteur doit permettre au tutoré de progresser et de franchir l'obstacle qui lui pose problème. Le tutoré doit être alors en mesure de franchir cet obstacle seul après l'intervention du tuteur lorsqu'il est confronté à une tâche proche de la tâche de la situation tutorale.

Une étude menée par Webb, Troper et Fall (1995) met en évidence cet effet tutoré. L'expérimentation concernait des problèmes mathématiques (nombres décimaux et fractions) proposés à des élèves âgés de 12 ans présentant des difficultés dans ce domaine. Les chercheurs ont insisté sur le rôle de l'élève tuteur comme étant un accompagnateur afin de faciliter la démarche de résolution du tutoré : le tuteur devait échanger, raisonner avec le tutoré plutôt que de lui donner la bonne réponse. L'élève tuteur était invité à privilégier la stratégie de l'essai-erreur afin que le tutoré construise sa propre démarche de résolution et fasse des liens entre ce qu'il avait déjà appris et ce qu'il devait mobiliser pour réaliser la tâche. Pour les chercheurs, le tutoré joue un rôle central au sein de la situation tutorale : le tutoré doit être en capacité d'explicitier au tuteur sa demande d'aide, d'élaborer des questions précises permettant au tuteur

de guider au mieux le tutoré. La situation tutorale devient optimale lorsqu'il y a concordance entre la demande d'aide du tutoré et l'explication du tuteur. Cette explication et sa compréhension doit permettre au tutoré de réaliser la tâche seul sans l'aide du tuteur. Les chercheurs ont également constaté un réel progrès concernant les compétences sociales du tutoré : des interactions plus saines dans le contexte de la classe et plus largement à l'école entre « novices » et les élèves plus âgés (tutorat avec asymétrie d'âge). L'élève tutoré développerait aussi une attitude plus positive concernant le domaine disciplinaire où il était en difficulté ainsi qu'une meilleure estime de soi, de la motivation et une certaine fierté d'avoir réussi.

Dans le cadre des situations tutorales, les recherches ont également mis en évidence l'existence d'un « effet tuteur » : le tuteur, par son action sur le tutoré, va progresser dans le domaine dont il est reconnu expert. C'est aussi un apprentissage transversal où le tuteur va mobiliser des compétences liées au langage, à l'étayage et aux relations sociales. C'est l'idée d'apprendre en enseignant.

D'après les travaux de Barnier (1989 et 1996) et de Brixhe (1999), le tutorat permettrait au tuteur d'accéder à une plus grande maîtrise de la tâche à réaliser du fait de l'avoir enseignée. Par son action sur le tutoré et les réflexions du tutoré en retour, le tuteur accéderait à un niveau de compréhension de l'activité supérieur au niveau de compréhension avant l'intervention tutorale. Barnier utilise le concept d'ancrage propositionnel : le fait par le tuteur de mettre en mot la démarche permettant la réalisation de la tâche. L'ancrage propositionnel suppose de la part du tuteur d'adapter son approche, son accompagnement au niveau du tutoré et d'entamer un processus cognitif complexe d'accessibilité de son explication pour permettre au tutoré de comprendre comment réaliser la tâche. Les deux acteurs de la dyade partagent alors la même représentation de l'activité. L'ancrage propositionnel permet au tuteur d'atteindre un haut niveau d'abstraction par rapport à la tâche à réaliser : il opère une distanciation vis-à-vis de l'activité et formule des hypothèses à partir de la démarche utilisée par le tutoré. Il peut ainsi apporter l'aide la plus appropriée. Ce processus cognitif développé par le tuteur renforce davantage le savoir acquis selon le concept de l'abstraction réfléchissante de Piaget (1977).

2.2.5 Le tutorat en maternelle

Des recherches menées par Berzin, Cauzinille-Marmèche et Winnykamen (1995) montrent les limites rencontrées par les jeunes tuteurs dans certaines situations tutorales. L'élève tuteur, reconnu compétent voire expert dans son domaine, peut être dans l'incapacité d'aider l'élève tutoré si le tuteur n'est pas capable d'engager avec le tutoré une relation d'enseignement : être reconnu expert dans un domaine d'apprentissage ne signifie pas être capable de « l'enseigner » aux autres. Certaines tâches complexes paraissent donc incompatibles avec les situations tutorales. Les enfants tuteurs semblent également rencontrer des difficultés à identifier les obstacles rencontrés par les tutorés : les tuteurs perçoivent le langage non verbal des tutorés mais cette perception ne leur donne pas forcément accès à ce qui provoque ces réactions. Pour que le tuteur puisse apporter une aide adaptée au tutoré, il faut que le tuteur soit capable d'identifier les besoins du tutoré et ainsi adapter son accompagnement. A l'expertise du tuteur et sa capacité à se sentir proche du tutoré, il faut ajouter la capacité à décrypter les besoins et les obstacles rencontrés par le tutoré. Les situations tutorales semblent concerner des tâches relativement simples où les facteurs limitant l'intervention du tuteur sont faibles.

Pour autant, une recherche menée par Jagueneau-Gaignard (2001) permet d'entrevoir les possibilités qu'offrirait la mise en place d'un système de tutorat entre pairs en classe maternelle. La recherche consistait à étudier les comportements d'aide spontanée dans une école maternelle chez des enfants âgés de 3 à 4 ans. Les élèves devaient réaliser un puzzle. L'hypothèse de recherche est la suivante : on doit constater des progrès entre le prétest et le post-test en termes de performance chez les enfants en situation d'aide spontanée par rapport à une organisation de type individuel sans aides. Les résultats de cette recherche tendent à valider l'hypothèse de départ : des progrès sont effectivement constatés chez les enfants en situation d'aide spontanée. Ces résultats indiquent que les enfants aidants ou enfants tuteurs possèdent des aptitudes dans l'aide apportée aux tutorés ou élèves aidés. Les enfants tuteurs développeraient des capacités à développer une activité inférentielle, c'est-à-dire la capacité à émettre des hypothèses quant aux difficultés rencontrées par les tutorés. Cette capacité, aussi limitée soit-elle, montre que le tutorat entre pairs à l'école est possible mais doit être étayé par l'enseignant.

Christine BERZIN s'est interrogée sur la place et le rôle des interactions dans les apprentissages chez les jeunes enfants dans le cadre d'un système de tutorat. L'auteure s'appuie sur les travaux successifs concernant la place et le rôle des interactions dans les apprentissages. Les premiers travaux étaient davantage centrés sur l'identification des mécanismes socio-cognitifs favorables au développement cognitif pour chacun des partenaires de l'interaction. On peut citer ici la théorisation du conflit socio-cognitif par Perret – Clermont (1979) et Doise et Mugny (1981). Aussi une autre forme de mécanisme socio-cognitif est mise en évidence : l'imitation. On parle d'activité imitative (Winnykamen, 1990). L'activité imitative revêt une fonction relationnelle (interactions avec autrui) mais participe également à l'acquisition et à l'organisation des interactions chez les jeunes enfants. L'activité imitative permet à l'élève d'observer un pair, de sélectionner et de traiter les informations pour les assimiler dans son système de schèmes.

Les différents travaux issus notamment de la théorie piagétienne tendent à montrer la pluralité des mécanismes socio-cognitifs : les interactions avec ou sans conflit socio-cognitif, l'imitation et l'interaction de tutelle. Il apparaît que ces mécanismes ne sont pas isolés et coexistent. Ils sont sollicités en fonction de la nature de la tâche à réaliser, la dyade constituée et les caractéristiques propres aux élèves. D'autres travaux ont étudié les interactions en contexte lors de tâches proches des activités à l'école. Christine BERZIN interroge ainsi les processus en jeu au cours des échanges interactifs dans le cadre du tutorat développé en classes maternelles multi-âges. L'auteure soulève deux problèmes fondamentaux concernant le tutorat chez les jeunes enfants : la nature des interactions entre l'élève tuteur et l'élève tutoré et la nature de l'aide apportée par l'élève tuteur.

Certaines études sur le tutorat entre élèves à l'école élémentaire citées dans le cadre de ce mémoire démontrent que les élèves tuteurs insistent davantage sur le but à atteindre (le résultat) et laissent peu de liberté d'actions, de participations à l'élève tutoré lorsque les élèves tuteurs ne sont pas ou peu accompagnés. Ainsi nous pouvons nous poser les questions suivantes :

- Les élèves de cycle 1 pourraient-ils rencontrer davantage de difficultés au sein du système de tutorat comparativement aux élèves plus âgés ?

- Quel est l'impact des interactions langagières entre le tuteur et le tutoré à un âge où le développement du langage est encore fragile ?
- Comment construire la représentation du rôle et du statut de l'élève tuteur chez les jeunes élèves où le mode de fonctionnement de l'aide en classe est généralement pris en charge par l'adulte ?

Pour Gilly (1987), l'interaction de tutelle comporte deux asymétries : une asymétrie du niveau de compétences où un élève est reconnu expert et un élève a besoin de l'expertise du premier pour franchir l'obstacle qui le met en difficulté ; une asymétrie des statuts et des rôles qui peut être relative à l'âge des élèves, leur niveau de compétences mais aussi l'acceptation de tous du statut de tuteur qui implique le statut de tutoré. Les travaux montrent que les élèves se représentent les situations de tutorat comme des situations parfois d'entraide et de socialisation (gestes de la vie quotidienne à l'école) et parfois des situations d'aides dans le cadre de la classe (exercices, ateliers). Il existe ainsi une confusion entre l'aide et l'entraide : le tutorat relève davantage de la première modalité.

Il est donc fondamental de construire avec les élèves la représentation du rôle et du statut de l'élève tuteur : qu'est-ce qu'être tuteur ? Qu'implique le rôle de tuteur ? Comment devenir tuteur ? Comment apporter une aide adaptée sans se focaliser sur le résultat de la tâche mais sur la démarche de réalisation ?

C. BERZIN précise qu'il est nécessaire de clarifier les attentes du rôle de tuteur : la question de la formation des élèves tuteurs est d'autant plus centrale que le public visé est caractérisé par une grande diversité des profils et des besoins. A la clarification du rôle de tuteur par les élèves doit s'ajouter une formation à la verbalisation des procédures et de l'accompagnement des élèves tuteurs à l'égard des élèves tutorés notamment chez les jeunes enfants. Les chercheurs constatent que les verbalisations de la part des tuteurs sont rares et l'explicitation des démarches de résolution de la tâche trop succinctes pour permettre aux tutorés de construire des stratégies de résolution de la tâche. Le tuteur doit développer une double réflexion métacognitive (Barnier, 2001) : il doit à la fois comprendre la démarche employée par le tutoré et donc pourquoi il est en échec et expliciter les enjeux, les objectifs de la tâche pour apporter une aide adaptée. Cette double réflexion dépend en partie du niveau de compétences langagières du tuteur. Les travaux ont démontré que la place des

interactions langagières au sein de la dyade est très limitée, l'élève tuteur se focalisant sur l'aide immédiate à apporter. La faiblesse des interactions langagières ne permet pas une réelle distanciation de la part de l'élève tuteur par rapport à la situation de tutorat, distanciation pourtant nécessaire à la métacognition.

Il faut donc rendre explicite le rôle et le statut du tuteur dans la classe ce rôle et ce statut doivent être compris et acceptés de tous. Le tuteur doit être reconnu expert dans un domaine en particulier, une compétence visée. Il apparaît que la seule maîtrise du savoir-faire ne suffit pas : le tuteur doit développer des compétences langagières spécifiques permettant une régulation efficiente des situations de tutorat en classe maternelle. Outre la formation des élèves tuteurs, il apparaît également que le rôle du tutoré doit être explicité : il s'agit d'amener les jeunes élèves à déterminer les règles du tutorat afin d'identifier clairement ce que peuvent faire ou ne pas faire les membres de la dyade. Le langage est donc central dans les situations de tutorat à l'école maternelle et suppose un étayage de l'adulte de tous les instants.

2.3 Synthèse de la problématique et hypothèses

La mise en place du tutorat en milieu scolaire nécessite la construction de notions et de processus par les apprenants dans un cadre structurant et bienveillant garanti par le maître. Il apparaît que la seule mise en place de binômes tuteur/tutoré ne suffit pas pour que l'action du tuteur puisse être efficace : les rôles de tuteur et de tutoré doivent être explicités, le tuteur doit être formé selon un protocole rigoureux et ritualisé, le tuteur doit développer une double démarche cognitive qui consiste à être capable de maîtriser le savoir en jeu puis être capable de le transmettre en permettant à l'apprenant tutoré de construire sa propre démarche de résolution dans le cadre de l'interaction de tutelle. L'interaction de tutelle et l'accès par le tutoré au savoir grâce à l'intervention de l'apprenant tuteur supposent le développement d'interactions langagières et sociales entre les membres de la dyade tutorale.

Compte-tenu de ces éléments théoriques et des constats relevés en classe, les hypothèses de recherche de ce mémoire sont les suivantes.

Hypothèse générale : L'institution du tutorat entre pairs dans une classe multi-niveaux en cycle 1 crée les conditions propices à l'apprentissage en permettant à l'enseignant de prendre en charge un groupe pendant que certaines difficultés sont régulées entre pairs.

Hypothèse opérationnelle 1 : Le tutorat permet aux élèves en difficultés, dans leur zone proximale de développement, d'être tutoré(e)s – étayé(e)s - par des pairs et de rester engagé(e)s dans l'activité tout en apprenant.

Hypothèse opérationnelle 2 : Le tuteur est motivé car il est valorisé par la situation de tutorat, les interactions avec le tutoré lui permettent d'approfondir ses apprentissages.

III. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

La troisième partie de ce mémoire présente le déroulement de la recherche-action effectuée au sein de ma classe dans le cadre de l'expérimentation sur le tutorat.

3.1 Présentation et justification des choix méthodologiques

3.1.1 La recherche-action

La recherche-action est caractérisée par le fait que la pratique professionnelle est porteuse de savoir dans le sens où elle peut revêtir une réalité scientifique et faire émerger un savoir non anticipé par le praticien, un savoir qui fait du praticien un chercheur (Berger, 2003). Ce rapport entre la pratique et le savoir permet d'envisager la recherche autrement : la pratique devient le lieu de l'émergence de connaissances qui à leur tour font évoluer la recherche et donc la pratique. Cette dialectique de la pratique et de la recherche fait du praticien celui qui applique un savoir tout en étant acteur de ce savoir. En tant qu'enseignant, on ne peut envisager de séparer la recherche et la pratique dans le sens où la pédagogie est le lieu des savoirs en application mais aussi l'application de nouveaux savoirs (Meirieu, 2013).

Berger (2003) insiste également sur la dimension collective de la pratique en recherche-action. Dans le cadre de la classe où a eu lieu l'expérimentation, les apprenants font partie de ce collectif avec l'enseignant et ils ont participé à la mise en place et à l'évolution du dispositif de tutorat entre pairs en fonction de la recherche menée mais également des pratiques de classe : la pratique des apprenants et la pratique professionnelle de l'enseignant. Les apprenants, dans le cadre des situations tutorales, ont produit et continuent de produire des savoirs moteurs de l'évolution du dispositif mais également de la pratique de l'enseignant. Ainsi la recherche-action permet à la fois à un collectif de se produire comme groupe et comme sujet membre d'une même réalité sociale mais aussi de produire des savoirs scientifiques (Berger, 2003).

La recherche-action, en tant que pratique innovante permettant par l'intermédiaire d'un groupe reconnu socialement de produire des savoirs, est intimement liée au projet d'émancipation (Berger, 2003). Ce projet d'émancipation est au cœur du projet républicain de la Révolution française à la Ve République. Dans le cadre des programmes du cycle 1 (2015), l'apprentissage du vivre ensemble permet les premiers apprentissages citoyens en lien avec les valeurs de la République. Le dispositif du

tutorat entre pairs en recherche-action répond à cette exigence d'émancipation dans le sens où les apprenants, en tant qu'acteurs et décideurs de ce dispositif, vont se construire en tant que membre d'une même communauté partageant les valeurs de solidarité, de fraternité, d'entraide et de respect des différences. Le tutorat entre pairs porte en lui l'émancipation des apprenants que ce soit au niveau des apprentissages ou encore au niveau des valeurs citoyennes.

3.1.2 La posture du chercheur

Etant à la fois acteur, régulateur et observateur de la construction de la classe coopérative et du tutorat entre pairs, l'enseignant participe de ce fait à l'expérimentation tout en maintenant un niveau d'analyse des différentes situations observées le plus objectif possible. L'enseignant doit se rendre disponible pour observer les situations tutorales (situations à filmer de préférence). Il récolte les différentes données des expérimentations grâce à différents outils présents en classe (grilles d'observation, grilles d'autoévaluation, productions d'élèves) et établit une analyse à la fois quantitative (taux de réussite et d'échec) et qualitative (observation instrumentée) des situations tutorales observées.

Mais au-delà de l'objectivité des analyses et des observations, l'enseignant-e, en tant que praticien-ne et chercheur-se à la fois, ne peut renier sa part de subjectivité dans le projet de mise en place du tutorat entre pairs dans la classe. Cette implication et la double posture du professionnel-le permettent à ce dernier et aux apprenants de faire évoluer le dispositif du tutorat en fonction des données recueillies et des savoirs produits par l'ensemble du « groupe-chercheur » (Barbier, 1996).

3.2 Contexte de la recherche

3.2.1 Public concerné

L'effectif de la classe à la rentrée scolaire de septembre était le suivant : 6 élèves de petite section et 21 élèves de grande section. Cet effectif a évolué au cours de l'année scolaire : 3 départs en grande section et une arrivée le 14 mai 2018 (après la période d'expérimentation) et deux départs en petite section. L'effectif de la classe à ce jour est de 19 élèves de grande section et 4 élèves de petite section.

La classe multi-niveaux implique une organisation pédagogique spécifique où chaque apprenant a le temps de découvrir, d'expérimenter et de construire des savoirs et des

savoir-faire. La classe dont j'ai la charge possède une autre spécificité : le double niveau PS et GS. L'écart entre les élèves PS et les élèves GS en termes de développements psychologique et cognitif est conséquent et nécessite une adaptation des situations d'apprentissage pour tenir compte de la diversité des profils et des besoins des élèves.

Le public concerné par l'étude des effets du tutorat entre pairs sur les apprentissages concerne la classe du lieu de stage. La variation des effectifs n'a pas eu de conséquences directes sur l'expérimentation. Pour des raisons matérielles et de rigueur scientifique, l'étude se concentre davantage sur un tutorat entre élèves de grande section. Un apprenant de grande section n'a pas participé directement aux expérimentations sur le tutorat. En effet il présente un trouble cognitif léger qui nécessite un accompagnement individualisé au sein et en-dehors de l'école. Il faut également préciser que cet apprenant devrait intégrer une classe ULIS école à la rentrée prochaine.

3.2.2 Terrain

L'école dans laquelle j'exerce est une école maternelle située en milieu semi-urbain. Elle est constituée de deux classes : la classe de la directrice composée de petite section (PS) et moyenne section (MS) et ma propre classe de petite section (PS) et d'élèves de grande section (GS) que je partage avec ma collègue titulaire. L'école dispose de matériels pédagogiques diversifiés, d'une salle de projection et d'une salle de motricité.

La classe dont j'ai la charge les lundi et mardi est constituée d'îlots (groupes GS et groupe PS) et de différents « coins » pour le jeu et les apprentissages collectifs et en autonomie : graphismes et écriture, dinette, bibliothèque, arts plastiques, coin regroupement et ateliers autonomes.

3.3 Outils de recueil de données

3.3.1 Les grilles d'observation et d'autoévaluation des situations tutorales

Dans le cadre des situations tutorales à visées formatives et des situations tutorales expérimentales, j'ai utilisé des grilles d'observation pour les apprenants tuteurs et les apprenants tutorés.

Concernant les apprenants tuteurs, l'objectif des grilles d'observation était de rendre compte de leur posture à l'égard de l'apprenant tutoré et leur procédure d'accompagnement. Les grilles d'observation des apprenants tuteurs comportent les items suivants :

- + Ecoute l'apprenant tutoré.
- + Ne donne pas les réponses.
- + Explique la consigne.
- + Donne des pistes.
- + Pose des questions.
- + Explique comment faire l'exercice.

La grille est complétée par le type de profil de l'apprenant tuteur : directif / aidant / peu impliqué.

Concernant les apprenants tutorés, l'objectif des grilles d'observation était également de mettre en évidence leur posture face à l'apprenant tuteur et de rendre compte de leur activité au sein de la situation tutorale. Les items sont les suivants :

- + Explique ses difficultés.
- + Essaie de faire l'exercice avec le tuteur.
- + Ecoute l'apprenant tuteur.
- + A réussi son exercice.
- + Pose des questions.

La grille est également complétée par le type de profil de l'apprenant tutoré : passif / impliqué / peu impliqué ou peu attentif.

Les différents résultats de l'ensemble des grilles d'analyse ont été analysés sous forme de graphiques afin de comparer les évolutions concernant la posture des apprenants tuteurs et tutorés. Cette analyse quantitative est complétée par une analyse qualitative liée aux enregistrements vidéo des situations tutorales observées.

Dans le cadre des situations tutorales expérimentales, j'ai fait remplir des fiches d'autoévaluation aux apprenants tuteurs et tutorés concernant leur propre situation. Les items proposés correspondent aux items des grilles d'observation. L'objectif de ces grilles d'autoévaluation était de mettre en évidence l'éventuel écart entre les résultats des grilles d'observation « enseignant » et le vécu des apprenants pour amorcer une réflexion en grand groupe sur une possible évolution du dispositif du tutorat entre pairs dans le cadre d'un conseil des élèves extraordinaires.

3.3.2 Les enregistrements vidéo et leurs transcriptions

Les enregistrements vidéo ont pour but de compléter les grilles d'observation des apprenants tuteurs et tutorés. Elles concernent l'ensemble des situations tutorales de

la recherche et elles portent davantage sur les interactions langagières développées au sein des situations tutorales. Les résultats collectés permettent d'alimenter l'analyse qualitative des situations tutorales.

Les bilans langagiers des situations tutorales à visée formative ont également été filmés pour rendre compte des représentations des apprenants concernant le tutorat et de mettre en évidence les principaux axes d'évolution du dispositif du tutorat entre pairs.

Pour des raisons pratiques de droit à l'image, les extraits vidéos des différentes situations tutorales ont été transcrits. Les transcriptions figurent dans l'annexe de ce mémoire.

3.3.3 Les productions d'élèves

Le protocole choisi dans le cadre des situations tutorales expérimentales implique l'analyse des productions d'élèves lors des différents tests : test initial / test intermédiaire (tutorat) / test final.

Les productions d'élèves permettent une analyse qualitative des effets du tutorat sur les apprentissages pour les apprenants tutorés mais également pour les apprenants tuteurs : elles complètent la mise en évidence ou non d'un effet-tutoré et d'un effet-tuteur. Les productions d'élèves permettent également de rendre compte des réussites des apprenants notamment les apprenants tutorés par l'intermédiaire de graphiques (analyse quantitative). L'analyse de ces graphiques rend également compte des impacts du tutorat sur les apprentissages des apprenants.

3.4 Recherche-action séquentielle

3.4.1 Phase 1 : construction du tutorat entre pairs

La construction du dispositif du tutorat entre pairs dans la classe est intimement liée à la mise en place d'un environnement coopératif. Dans ce sens on ne peut envisager la mise en place du tutorat entre pairs sans avoir préalablement anticipé, préparé et construit la classe coopérative par et avec les apprenants. Afin d'accompagner les apprenants dans la construction du tutorat entre pairs et les rendre acteurs de cette construction, un plan de séquence a été rédigé (cf. page 87 [Annexe 1.1](#)) de façon à ne négliger aucune étape de la mise en place de ce dispositif. La séquence comporte deux grandes parties.

La première partie de la séquence a été organisée selon des temps de langage à partir de différents supports suivis par des discussions à visée philosophique. Cette première partie était l'occasion pour les apprenants de découvrir et de construire collectivement les principales valeurs liées au tutorat entre pairs à savoir l'entraide, l'aide et le respect des différences. Il s'agissait également pour les apprenants de comprendre la principale différence entre l'entraide et l'aide, le tutorat relevant de la deuxième modalité. Le choix de ces valeurs et modalités a été motivé par l'âge des apprenants. Toujours en lien avec le profil des apprenants, j'ai principalement utilisé l'album de littérature de jeunesse comme support de découverte des valeurs liées au tutorat. Les albums choisis sont les suivants :

+ *Histoire d'une taupe très très myope* de Takayuki KUBO pour le concept de l'aide entre pairs.

+ *Construisons dans les bois la maison des amis* de Patricia HEGARTY pour la valeur d'entraide.

+ *Un chat est un chat* de Grégoire SOLOTAREFF pour l'acceptation et le respect des différences.

J'ai également utilisé l'outil numérique à savoir le visionnage de la vidéo « Je suis comme je suis » issue du réseau Canopé. Cette vidéo devait être l'élément initial permettant d'engager un débat sur l'importance de la différence. Cependant le visionnage de la vidéo et son explicitation n'ont pas permis d'engager la discussion prévue : les apprenants ne semblent pas avoir saisi le message et l'objectif de la vidéo. Pour ne pas rester sur ce constat d'échec, j'ai organisé une nouvelle séance sur la notion de respect des différences à partir de l'album de littérature de jeunesse mentionné en amont.

La deuxième partie de la séquence est centrée sur la mise en place effective du tutorat dans la classe autour de deux axes majeurs : la construction des premières règles du tutorat et la création d'un outil de régulation du tutorat en classe. Les différents temps de débats, de concertations et de décisions ont été réalisés dans le cadre du conseil des élèves le lundi après-midi après l'accueil.

3.4.2 Phase 2 : mise en place de situations tutorales formatives et formatrices

Le principal objectif de cette phase de recherche est de faire pratiquer les premières situations tutorales par les apprenants et de les confronter aux règles et obstacles induits par ces situations.

3.4.2.1 Les situations tutorales formatives du 20 février 2018

Les premières expérimentations à visées formatives et formatrices ont eu lieu le 20 février 2018 (période 3). Elles ont concerné 8 apprenants de grande section répartis en 4 apprenants tuteurs et 4 apprenants tutorés formant ainsi 4 dyades.

Deux dyades ont été en charge d'une activité liée au domaine d'apprentissage « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et plus précisément une activité de reconnaissance de mots écrits en script. Les mots choisis ont fait l'objet d'un apprentissage avant les expérimentations et sont issus de l'album étudié à cette période de l'année. Les deux autres dyades ont été en charge d'une activité liée au domaine d'apprentissage « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* » et plus précisément une activité de pavages. Cette activité a également fait l'objet d'un apprentissage en amont.

Il faut préciser ici que ces expérimentations ont été intégrées au schéma de la séquence didactique : les situations tutorales correspondent à des activités de remédiation où suite aux évaluations formatives propres aux deux activités, deux profils d'apprenants ont été retenus : les apprenants tuteurs et les apprenants tutorés.

Une phase de bilans langagiers après les situations tutorales à visées formatives et formatrices ont permis de rendre explicite les procédures d'accompagnement et de résolution des apprenants tuteurs, le rôle des apprenants tutorés mais également de mettre en relief les réussites et les obstacles observés. Les séances langagières en grand groupe dans le cadre des bilans des situations tutorales et des sessions du conseil des élèves ont tendance à montrer la motivation des apprenants à prendre en main le dispositif du tutorat dans la classe et leur volonté de le faire évoluer pour le rendre plus efficace notamment dans l'accompagnement des apprenants tutorés.

Dans le cadre de conseils extraordinaires, les apprenants ont longuement échangé sur les situations tutorales expérimentales : les procédures des apprenants tuteurs, la posture des apprenants tutorés, le résultat quantitatif des situations tutorales

expérimentales. Les apprenants ont tous conclu que donner la réponse n'est pas satisfaisant si on veut aider l'apprenant tutoré. Les apprenants semblent avoir pris conscience que le fait d'aider un pair nécessite un accompagnement plus difficile que ce qu'ils se représentaient initialement. La règle « Le tuteur ne doit pas donner la réponse » a donc été rappelé et les apprenants ont réfléchi à faire évoluer les autres règles encadrant le tutorat.

Voici les propositions retenues lors de ce conseil des élèves :

+ La règle n°1 a évolué comme suit : « Le tuteur ne doit pas donner ni montrer la réponse à celui qui a besoin d'aide. »

+ La règle qui a posé question (règle n°4) : « L'apprenant qui a besoin d'aide doit d'abord essayer tout seul son activité. » Cette règle a suscité de nombreux échanges notamment parce qu'elle n'a pas été comprise par l'ensemble du groupe. Voici le sujet du débat : l'apprenant qui a besoin d'aide doit-il d'abord essayer de faire l'activité seul avant de demander de l'aide ou l'apprenant tutoré doit essayer de faire l'activité tout seul mais devant le tuteur ? Les apprenants ont choisi d'ajouter la règle n°6 afin de clarifier ce point d'incompréhension et de modifier l'intitulé de la règle n°5 (cf. page 92 [Annexe 1.2](#)).

+ La règle n°5 a été modifiée : « L'élève qui a demandé de l'aide doit essayer de faire l'activité avec le tuteur. »

+ La règle n°4 a évolué comme suit : « Avant de demander de l'aide, il faut d'abord essayer tout seul l'activité. »

+ La règle n°7 a été ajoutée : « Celui qui a besoin d'aide doit expliquer au tuteur pourquoi il n'arrive pas à faire l'activité. »

+ Un conseil des élèves extraordinaire pourra être organisé pour rendre compte des évolutions du dispositif.

3.4.2.2 Les situations tutorales formatives du 13 mars 2018

La formation des apprenants tuteurs et tutorés s'est poursuivie dans le cadre du protocole de recherche et des évolutions apportées au dispositif du tutorat entre pairs par les apprenants. Quatre nouvelles situations tutorales à visées formatives et formatrices ont été organisées à la rentrée de la période 3. La forme de tutorat retenue est la formation de dyades tuteur/tutoré. 8 apprenants de grande section ont été

retenus dans le cadre de cette expérimentation : 4 apprenants ayant déjà participé aux premières situations tutorales et 4 apprenants n'ayant pas encore participé.

Pour faciliter l'entrée dans les activités et pour ne pas changer le contexte d'apprentissage, ces situations tutorales correspondent à la phase de remédiation dans le cadre de séquences didactiques. Deux dyades ont concerné la reprise d'une activité liée au domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : la correspondance de mots écrits en capitales d'imprimerie et en script. Les deux autres dyades ont concerné une activité liée au domaine d'apprentissage « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » : construire des collections d'objets dont le cardinal est donné.

J'ai défini différents objectifs à observer dans le cadre de ces situations tutorales à visées formatives et formatrices :

- + Il s'agissait d'observer les postures des membres des dyades, les procédures d'accompagnement et d'explicitation de la part des apprenants tuteurs, les interactions langagières entre les apprenants tuteur et tutoré.
- + Cibler l'intervention des apprenants tuteurs sur des difficultés liées à la tâche mais également à l'organisation des apprenants tutorés.

Deux des quatre apprenants tutorés n'ont pas rencontré de difficultés à résoudre la tâche demandée en tant que telle. Leur principale difficulté résidait dans l'organisation de la résolution de la tâche : j'ai remarqué que les apprenants concernés éprouvaient des difficultés à terminer la tâche demandée dans le temps imparti, sachant qu'un temps d'atelier correspond à 40 minutes. Mes observations ultérieures ont permis de mettre en évidence cet état de fait en excluant la première cause qui semblait pourtant logique : la nature de la tâche. Les apprenants étant capables de verbaliser au-moins une procédure de résolution de la tâche, le problème venait donc de leur organisation notamment lors d'activités faisant intervenir des manipulations et des écrits. Les apprenants tuteurs ont été choisis pour leur expertise dans l'organisation de la résolution de la tâche mais également pour leur réussite dans cette activité.

Les autres situations tutorales étaient plus classiques dans leur fonctionnement : j'ai nommé des apprenants tuteurs pour reprendre l'activité effectuée. La nouveauté réside ici dans la reprise de l'activité : en effet les apprenants en position de tutorés n'ont pas éprouvé le besoin d'être aidés au moment de réaliser la tâche demandée.

Le rappel régulier des règles du tutorat et l'intégration par les apprenants des valeurs d'entraide, de coopération et de bienveillance dans le cadre de la séquence sur la mise en place du tutorat en classe semblent avoir eu un impact relativement positif sur les apprenants et leur façon d'envisager le tutorat dans la classe. Les apprenants ont évolué et progressé depuis le début de l'année scolaire : ils présentent une certaine maturité dans leur comportement vis-à-vis d'autrui. Cette maturité et l'ensemble du travail accompli dans la mise en place du dispositif ont permis d'envisager l'évolution des interactions entre pairs dans le cadre des situations tutorales expérimentales.

3.4.3 Phase 3 d'expérimentation du tutorat dans le cadre de situations tutorales expérimentales : expérimentation 1 « pavages »

Cette phase est au cœur du protocole de recherche sur le tutorat en cycle 1. Elle consiste à mettre en place des situations tutorales entièrement pensées et aménagées par l'enseignant lors de temps spécifiques.

3.4.3.1 Le premier test initial – 19 mars 2018

L'activité retenue pour l'expérimentation 1 est un travail de manipulation des formes du Tangram dans le cadre du domaine d'apprentissage « *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée* ». L'objectif de l'activité est de reconstituer le modèle distribué (le sapin) sur une feuille. Les apprenants doivent coller leurs 7 pièces selon le modèle. Le test est passé le 19 mars 2018 et concerne 17 élèves de grande section (un élève absent).

Cette activité s'inscrit dans le cadre d'une séquence didactique : les apprenants ont déjà rencontré ce type d'exercice au cours d'un apprentissage spécifique sous formes d'ateliers. L'activité proposée aux apprenants correspond à l'étape d'entraînement qui donne lieu par la suite à la différenciation pédagogique : le test intermédiaire. L'usage d'un modèle sous forme de silhouette est plus complexe que les modèles où toutes les formes apparaissent : les apprenants doivent développer des compétences d'abstraction afin de visualiser mentalement les pièces qui composent le modèle. Les situations tutorales du test intermédiaire portent donc sur cette capacité à visualiser l'emplacement des formes planes.

Tous les participants ont passé le test initial en même temps. Les consignes étaient assez strictes pour garantir la maîtrise des paramètres de l'expérimentation : travail individuel, pas d'entraide, pas de tutorat, pas d'étayage de l'enseignant. Ce dernier

aspect de la consigne a eu un impact sur certains apprenants que je n'avais pas anticipé : les apprenants ont cherché à faire valider leur travail. Mon absence de réponse du type « C'est bon » ou « Cherche encore » les a fortement déstabilisés au point où j'ai jugé nécessaire de refaire le test initial mais avec de nouvelles consignes de passation et un nouveau modèle de tangram.

Pour ne pas rester sur cet échec, les apprenants ont eu la possibilité de reprendre l'activité du sapin mais avec des consignes complètement différentes. Cette partie de l'expérimentation sur le tutorat a donc évolué vers une expérimentation sur la coopération entre pairs : les apprenants avaient le droit de s'entraider même si la production finale était individuelle.

3.4.3.2 Le second test initial – 20 mars 2018

Suite aux résultats du test initial du 19 mars, j'ai décidé de programmer un nouveau test initial avec un autre modèle de Tangram le 20 mars 2018. Le modèle retenu est le lapin : la principale difficulté réside dans la combinaison des triangles pour reconstituer le corps du lapin. J'ai ainsi émis l'hypothèse que ce modèle devait faiblement orienter la recherche des apprenants et leur permettre de mettre en place des procédures diverses.

J'ai également fait évoluer les conditions de passation du test : cette activité a été intégrée dans le cadre des ateliers en autonomie. A l'issue de la journée, tous les participants ont effectué le second test initial. Ce contexte de travail rejoint finalement l'organisation classique des activités et n'a pas perturbé les apprenants. Les consignes étaient les mêmes mais j'ai modifié leur intitulé. J'ai également précisé aux apprenants qu'ils pouvaient coller leurs pièces à partir du moment où ils pensaient avoir trouvé la solution. Certains apprenants ont tout de même cherché à faire valider leur travail mais je leur ai rappelé les consignes de passation du test.

A l'issue du test initial, j'ai analysé les productions des apprenants et j'ai sélectionné les tuteurs potentiels de cette activité. J'ai alors formé les binômes tuteur-tutoré. La formation de ces binômes dépend en grande partie des relations entretenues par les apprenants afin de ne pas compromettre la situation tutorale sur des faits subjectifs.

3.4.3.3 Le test intermédiaire – 26 mars 2018

Dans le cadre du protocole des expérimentations des situations tutorales finales, la première phase du test intermédiaire a consisté en l'accompagnement des apprenants

tuteurs selon les travaux de Harrison (1976) et son modèle de tutorat. L'ensemble des apprenants tuteurs a choisi la procédure qui consiste à placer les pièces du jeu sur le modèle du lapin afin d'identifier le positionnement des pièces et leur assemblage. La procédure retenue est donc la manipulation de pièces par tâtonnement et le recouvrement de surface. Les apprenants tuteurs ont su verbaliser la consigne ainsi que quelques pistes d'accompagnement. Ils ont également rappelé les principales règles du tutorat et se sont engagés à ne pas donner les réponses mais à guider les apprenants tutorés.

Nous avons ensuite organisé un jeu de rôle. J'étais à la place d'un apprenant tutoré et chaque apprenant tuteur devait me guider dans la réalisation de la tâche. Les 5 apprenants tuteurs ont accepté de jouer le jeu et ils ont su me guider sans me donner les réponses ou faire à ma place. Nous avons mis fin à cette séance langagière en récapitulant la procédure experte et les règles du tutorat affichées en classe.

3.4.3.4 Le test final – 27 mars 2018

La phase de test final concernait l'ensemble des participants de l'expérimentation « Pavages ». Le contexte de passation du test a son importance : afin de ne pas perturber les apprenants, le test final a été intégré à l'emploi du temps dans le cadre d'une activité en autonomie sur la journée. Ainsi tous les participants ont effectué le test final groupe par groupe, seuls, dans le cadre des activités de la classe.

Afin de mettre en évidence ou non l'effet tuteur et l'effet tutoré, les apprenants anciennement tuteurs lors de la phase intermédiaire ont fait une activité spécifique plus difficile que l'activité du test initial. L'hypothèse soutenue ici est la suivante : les apprenants tuteurs ont approfondi leurs compétences dans le cadre des activités de pavages notamment grâce à leur intervention et leurs interactions auprès des apprenants tutorés.

Les apprenants anciennement tutorés lors de la phase intermédiaire ont fait une activité différente de l'activité du test initial mais de même niveau de difficulté. L'hypothèse soutenue ici est la suivante : les apprenants tutorés, grâce à l'intervention des apprenants tuteurs, parviennent à réaliser seuls l'activité de pavages en réinvestissant la procédure employée avec l'apprenant tuteur.

3.4.4 Phase 4 d'expérimentation du tutorat dans le cadre de situations tutorales expérimentales : expérimentation 2 « phonologie »

3.4.4.1 Le test initial – 3 avril 2018

L'activité retenue dans le cadre de l'expérimentation n°2 est une activité de phonologie. L'objectif de cette activité est de dénombrer les syllabes des mots recherchés et colorier la rime ou l'attaque des mots en fonction du mot modèle. 12 mots sont à étudier dans le cadre de cette activité. Il faut également préciser que cette activité s'inscrit dans le cadre d'une séquence didactique portant sur la localisation de son (rime et attaque). Le test initial correspond à la phase d'entraînement de la séquence.

17 apprenants de grande section ont participé au test initial (un apprenant absent). Les modalités de passation du test sont les mêmes que l'expérimentation n°1 : cette activité est intégrée comme activité autonome où l'ensemble des participants ont effectué le test sur la journée. Le test initial de cette expérimentation est passé le 3 avril 2018.

3.4.4.2 Le test intermédiaire – 9 avril 2018

La phase de test intermédiaire correspond à l'intervention des apprenants tuteurs dans la reprise de l'activité du test initial auprès des apprenants tutorés. Il a eu lieu le 9 avril 2018. Le test intermédiaire est lié à la séquence didactique présentée en amont : il correspond à la phase de différenciation pédagogique où un groupe d'apprenants est nommé tuteur afin d'accompagner les 8 apprenants qui ont rencontré des difficultés. Il faut préciser qu'un apprenant ayant réussi le test initial a exprimé le souhait de ne pas participer au test intermédiaire au profit de l'accompagnement d'un apprenant de grande section alors absent lors du test initial. J'ai donc confié à l'apprenant en question une tâche spécifique qui nécessite l'accompagnement de l'apprenant tuteur ne souhaitant pas participer à l'expérimentation.

Le protocole d'accompagnement des apprenants tuteurs choisi est le modèle de formation des tuteurs de Harrison (1976), protocole identique à l'expérimentation 1. Néanmoins au vu du nombre d'apprenants tuteurs, j'ai procédé à deux phases de verbalisation des consignes, des procédures possibles de résolution de la tâche et la verbalisation des critères de réussite, verbalisation non explicitée jusqu'à cette

expérimentation dans le cadre du protocole. J'ai formé deux groupes de tuteurs afin de ne pas altérer les bénéfices de l'accompagnement des apprenants tuteurs.

La forme de tutorat retenue pour cette expérimentation est la dyade tutorale. Ce choix n'est pas issu des résultats du test initial mais de mon fait : je souhaite confirmer ou infirmer l'observation selon laquelle les dyades tutorales semblent être plus efficaces que les triades tutorales. Ainsi 8 dyades ont participé au test intermédiaire, représentant 8 apprenants tuteurs et 8 apprenants tutorés.

3.4.4.3 Le test final – 10 avril 2018

Le test final s'est déroulé le mardi 10 avril 2018. Le test propre aux apprenants anciennement tutorés (8 apprenants) consistait en une activité autonome du même type que l'activité du test initial : les apprenants devaient identifier le mot modèle pour repérer la syllabe recherchée, dénombrer le nombre de syllabes des mots recherchés et localiser la syllabe (rime ou attaque).

L'activité du test final concernant les apprenants anciennement tuteurs (8 apprenants) consistait à travailler la compétence « Identifier une syllabe manquante dans un mot ». Cette fois les apprenants devaient identifier la syllabe manquante du mot et la localiser en fonction de la syllabe donnée. Un mot modèle permet aux apprenants d'identifier le son de la syllabe donnée. L'activité du test initial est donc d'un niveau supérieur à l'activité du test initial dans le sens où l'activité du test final permet d'approfondir les apprentissages consistant à identifier et localiser une syllabe dans un mot (rime, attaque ou autre localisation).

L'organisation de cette activité reprend celle du test initial à savoir une activité intégrée dans l'emploi du temps en rotation sur la journée. Tous les participants au test final ont donc passé le test au sein de leur groupe d'activité quotidien.

IV. ANALYSE DES DONNÉES

Dans le cadre de la construction du tutorat entre pairs dans la classe, des expérimentations ont été mises en place afin d'observer les apprenants en situation de tutorat, de déterminer les évolutions possibles à apporter au dispositif, de prendre conscience des postures et procédures à mettre en œuvre lorsque l'on est tuteur ou encore tutoré mais également les bénéfices des situations tutorales sur les apprenants tuteurs et tutorés. Il convient de déterminer ici d'analyser les types de situations tutorales mises en place dans la classe.

4.1 Analyse des situations tutorales à visées formatives et formatrices

Le premier type d'expérimentations vise à l'évaluation des situations tutorales. Par évaluation j'entends évaluation formative du point de vue de l'enseignant et évaluation formatrice du point de vue des apprenants. Cette dialectique de l'évaluation rend à la fois l'enseignant et les apprenants acteurs du dispositif de tutorat entre pairs.

4.1.1 Analyse des situations tutorales formatives du 20 février 2018

L'analyse des grilles d'observation, des situations filmées des expérimentations à visées formatives et formatrices et des bilans langagiers révèlent un certain nombre d'éléments qui vont servir à faire émerger les prochaines évolutions des situations tutorales à venir dans le cadre des expérimentations finales.

Premièrement il apparaît que tous les apprenants tuteurs ont au-moins donné une réponse à l'apprenant tutoré qu'ils accompagnent (cf. page 95 [Annexe 2.5](#) et [Annexe 2.6](#) – lignes 1 et 16). Cette tendance à vouloir « faire à la place de » était prévisible dans le sens où le rôle de tuteur n'est pas encore suffisamment vécu et expérimenté par les apprenants. L'accompagnement des tuteurs est plutôt dirigiste : si la réponse n'est pas verbalisée, elle est montrée par les tuteurs. Cet accompagnement rend l'apprenant tutoré relativement passif et dans le cadre de certaines situations tutorales, l'apprenant tutoré attend que l'apprenant tuteur lui montre ou lui verbalise la réponse. Ce constat pose la question de l'efficacité de l'intervention du tuteur dans le sens où l'apprenant tutoré n'est ici pas totalement acteur de ses apprentissages. A ce stade des expérimentations, on ne parle pas encore d'effet tutoré dans le cadre des expérimentations à visées formatives et formatrices : l'enjeu de ces expérimentations

est la formation des apprenants tuteurs et la compréhension du rôle des apprenants tutorés.

Deuxièmement les observations des vidéos montrent des différences notables concernant les échanges langagiers entre les membres des dyades. Les apprenants tuteurs verbalisent dans l'ensemble les procédures à effectuer pour résoudre la tâche demandée. Deux stratégies ont pourtant été mises en évidence :

- La stratégie n°1 consiste en la verbalisation d'une bonne partie des réponses de la part de l'apprenant tuteur pour permettre à l'apprenant tutoré de faire seul le reste de l'activité. Ce type de stratégie rend les échanges entre pairs peu nombreux et se limitent à une validation ou une correction par l'apprenant tuteur. Ici l'apprenant tuteur est celui qui participe le plus dans les échanges.

- La stratégie n°2 consiste à donner des pistes appelées par les apprenants tuteurs concernés « des bouts de réponse » à l'apprenant tutoré afin de lui montrer une partie de la procédure de résolution. Cette stratégie intéressante à relever pour la suite des expérimentations permet davantage d'échanges entre les apprenants tuteurs et tutorés (cf. page 95 [Annexe 2.6](#)). L'apprenant tuteur verbalise explicitement ce qu'il fait : il oralise la procédure en même temps qu'il manipule. L'apprenant tutoré prend ensuite en charge le reste de la démarche de résolution en verbalisant à son tour ses actions en attendant toutefois la validation ou non de l'apprenant tuteur.

Troisièmement les bilans langagiers ont permis de mettre en évidence les deux stratégies utilisées par les apprenants tuteurs. Ce sont principalement les apprenants tutorés qui ont pris la parole devant le grand groupe : ils ont verbalisé la procédure suivie par l'apprenant tuteur et ce qu'ils ont réussi à faire grâce à cette procédure.

Les bilans langagiers ont également été l'occasion d'échanger autour des règles du tutorat et notamment la règle « Le tuteur ne doit pas donner la réponse. » Les apprenants tuteurs ont à ce moment pris la parole pour justifier leur choix de donner ou montrer la réponse : d'après les apprenants tuteurs, cette stratégie visait à aider les apprenants tutorés à comprendre comment faire l'exercice.

Cette justification permet d'aborder avec les apprenants la notion d'explication des attendus de l'activité ainsi que des critères de réussite et de réalisation : dans le cadre de la formation des apprenants tuteurs, il apparaît comme central l'apprentissage de la verbalisation de ces notions afin de permettre aux apprenants tuteurs de tenir leur

posture d'accompagnants. Cet apprentissage figurera dans le protocole de formation des apprenants tuteurs.

Un autre moment dédié à cet apprentissage s'est fait jour à la lumière des discussions avec les apprenants lors des bilans langagiers : la présentation des activités le matin et l'après-midi. J'ai donc décidé d'insister davantage sur l'explicitation des objectifs, des critères de réussite et de réalisation des activités concernant les ateliers mais également les activités en grand groupe. Cette démarche doit permettre aux apprenants d'être confrontés quotidiennement à la verbalisation et la reformulation des objectifs et des critères et de les intégrer dans leur système d'accompagnement des apprenants tutorés lorsqu'ils sont en position d'apprenants tuteurs dans le cadre du dispositif.

4.1.2 Analyse des situations tutorales formatives du 13 mars 2018

L'analyse des grilles d'observation et des supports vidéo montre que sur quatre situations tutorales, deux situations ne présentent pas d'évolution par rapport aux situations tutorales du 20 février 2018. Les apprenants tuteurs sont plutôt dirigistes dans leur accompagnement et ne donnent pas de réelles indications ou procédures aux apprenants tutorés. Une situation tutorale a particulièrement attiré mon attention : l'apprenante tutrice, après une phase d'accompagnement sans trop d'interventions, a pris en charge l'ensemble de l'activité au point de faire l'activité à la place de l'apprenant tutoré (cf. page 98 [Annexe 2.10](#)). L'apprenant tutoré est de ce fait plutôt passif et ne maîtrise pas la fin de l'activité. Les interactions langagières sont peu présentes entre les deux membres de la dyade : l'omniprésence de l'apprenante tutrice empêche l'apprenant tutoré d'intégrer une procédure de recherche et de résolution de la tâche.

Cette situation contre-productive du point de vue du dispositif montre à quel point la formation des apprenants tuteurs est centrale pour la réussite du tutorat entre pairs en cycle 1 : on peut ici parler de formation continue des apprenants tuteurs tout au long de la mise en place du dispositif de tutorat entre pairs.

Les deux autres situations tutorales présentent des résultats différents qu'il convient de présenter en comparaison avec les situations tutorales de février 2018. Ces deux situations tutorales présentent une évolution positive en termes d'accompagnement des apprenants tuteurs et d'interactions langagières : les apprenants tuteurs n'ont pas

donné ou montré les réponses aux apprenants tutorés favorisant les échanges entre les membres de la dyade. Les interactions langagières observées concernent la verbalisation de procédures par les apprenants tuteurs et la recherche active de la résolution de la tâche de la part des apprenants tutorés. En effet les deux apprenants tutorés observés présentent la même posture de recherche en fonction des pistes verbalisées par leur apprenant tuteur. Un apprenant tutoré attend toutefois la validation ou l'encouragement de l'apprenant tuteur pour se mettre en action.

Il convient ici de s'arrêter sur une situation tutorale où l'apprenante tutrice a apporté un élément nouveau encore non observé dans l'ensemble des situations tutorales. L'apprenante tutrice a d'abord laissé l'apprenante tutorée faire « comme d'habitude » puis elle lui a donné des pistes d'organisation : d'abord identifier le nombre écrit, puis prendre le même nombre de masque et enfin les coller. L'apprenante tutrice a parfois pris en charge l'aspect matériel de la tâche (mettre de la colle, organiser les étiquettes masques). L'apprenante tutrice a influencé l'organisation de l'apprenante tutorée : les étiquettes masques sont collées selon une organisation rigoureuse permettant à l'apprenante tutorée d'anticiper la ligne suivante (le nombre suivant).

Le fait nouveau est le suivant (cf. page 99 [Annexe 2.11](#) – lignes 10 à 17) : l'apprenante tutrice a verbalisé à l'apprenante tutorée une procédure d'autoévaluation de la tâche à réaliser. La procédure verbalisée est la suivante : après collage des étiquettes selon le cardinal donné, l'apprenante tutrice a demandé à l'apprenante tutorée de dénombrer les étiquettes qu'elle a collées et de vérifier si le cardinal obtenu correspond au cardinal demandé. Cette démarche est rendue systématique par l'apprenante tutrice et a permis à l'apprenante tutorée de terminer l'activité en parfaite autonomie. Cette situation tutorale s'approche de la situation tutorale canonique où l'apprenant tuteur accompagne l'apprenant tutoré et verbalise une procédure de résolution de la tâche et d'autoévaluation.

En conclusion de cette partie sur les expérimentations à visées formatives et formatrices, le graphique 1 (cf. page 94 [Annexe 2.3](#)) et le graphique 2 (cf. page 94 [Annexe 2.4](#)) semblent montrer une évolution positive des interventions et des postures des apprenants tuteurs et tutorés.

4.2 Analyses des situations tutorales expérimentales

Dans le cadre du protocole de recherche sur le tutorat entre élèves de grande section, il convient de construire des expérimentations centrées sur les interactions langagières entre les membres des situations tutorales et de déterminer la forme de tutorat la plus efficace dans la prise en compte des difficultés des apprenants et la construction de leur autonomie. Les expérimentations suivent le même schéma défini dans le protocole de recherche : un test initial (apprenants seuls), un test intermédiaire (situations tutorales) et un test final (apprenants seuls).

Deux expérimentations ont été menées pour la réussite de cet objectif qu'il convient d'analyser plus en détail.

4.2.1 Analyse de l'expérimentation 1 : les pavages

4.2.1.1 Résultats du premier test initial

Après analyse des productions des apprenants, le taux de réussite s'élève à 11,76% soit 2 apprenants en situation de réussite sur 17 apprenants au total. Au vu des résultats, il semble que le contexte de passation du test initial a influencé les apprenants : seulement deux apprenants ont partiellement reconstitué le modèle sur 17 participants au total. D'un point de vue purement mathématique, aucun apprenant participant n'a réussi à reconstituer correctement et/ou complètement le modèle. Aussi la forme du modèle a fortement orienté les recherches des apprenants : la forme du sapin étant principalement composée de triangles superposés, la grande majorité des apprenants a donc superposé tous les triangles du jeu (cf. page 103 [Annexe 3.5](#)).

4.2.1.2 Résultats du second test initial

Sur 14 apprenants participant au test initial 2 (3 apprenants absents au moment du test), 5 apprenants ont réussi à trouver la solution à la situation-problème. Il faut rappeler ici les contraintes données aux apprenants : pas d'entraide, pas d'aide, pas d'étayage. Le taux de réussite est donc de 35,71%. Ce résultat est supérieur au taux de réussite du test initial 1. Les conditions de réalisation du test initial 2 ont certainement eu un impact plus positif que celles du test initial 1. Aussi je postule que le modèle proposé est plus accessible que le modèle du sapin.

Suite à l'analyse des productions des apprenants (cf. page 104 [Annexe 3.6](#)), deux modalités d'accompagnement ont été mises en place : un tutorat entre pairs et l'accompagnement individualisé par l'enseignant de l'apprenant ne participant pas à

l'expérimentation. Ces résultats m'ont obligé à modifier le protocole de formation des situations tutorales du test intermédiaire. 5 apprenants ont été nommés tuteurs et tutrices de cette activité pour 9 apprenants tutorés. J'ai donc mis en place des situations tutorales inédites : un apprenant tuteur pour deux apprenants tutorés. Pour des raisons pratiques, j'ai nommé cette forme de tutorat « triade tutorale » pour désigner l'accompagnement d'un apprenant tuteur auprès de deux apprenants tutorés. Le test intermédiaire est donc composé de 4 triades tutorales et une dyade classique.

4.2.1.3 Résultats du test intermédiaire

Sur l'ensemble des situations tutorales de cette expérimentation, le taux de réussite des apprenants tutorés s'élève à 55% comme le montre le graphique n°4 (cf. page 101 [Annexe 3.2](#)). Ce taux est supérieur à celui de la phase initiale qui était de 35,71%. On observe donc une réelle progression du taux de réussite entre la phase initiale et la phase avec intervention des apprenants tuteurs. Nous pouvons postuler ici de l'impact positif de l'intervention des apprenants tuteurs sur la réussite des apprenants tutorés même si ce résultat est nettement inférieur au taux de réussite des dyades tutorales des situations formatives qui approche les 100% de réussite. Il convient cependant d'être prudent quant à ce résultat : le taux de réussite très élevé des dyades tutorales semble être la conséquence de l'intervention très dirigiste des apprenants tuteurs. La passivité des apprenants tutorés lors des dernières situations tutorales formatives laisse à penser que l'effet-tutoré de ces situations devrait être relativement faible.

L'analyse du graphique n°3 (cf. page 100 [Annexe 3.1](#)) issu des grilles d'observation « enseignant » des situations tutorales formatives du 13 mars 2018 et des situations tutorales de l'expérimentation « pavages » du 20 mars 2018 présente une évolution positive concernant la posture des apprenants tuteurs : on remarque que 4 apprenants tuteurs sur 5 ont expliqué la consigne lors de l'expérimentation « pavages » contre 0 lors des dernières situations formatives. Aussi les apprenants tuteurs sont plus nombreux à ne pas donner ou montrer les réponses de l'activité et à expliquer explicitement une procédure de résolution de la tâche lors de l'expérimentation « pavages ».

Ces résultats confirment l'évolution positive constatée entre les premières situations tutorales formatives du 20 février 2018 et celles du 13 mars 2018. Il apparaît ici que les bilans langagiers suivant les situations tutorales, les discussions autour du

dispositif lors du conseil des élèves ainsi que la phase d'explicitation des consignes et des procédures selon le protocole de Harrison (1976) aient eu un véritable impact sur les postures des apprenants lorsqu'ils sont en position de tuteurs.

L'analyse des grilles d'autoévaluation des apprenants tuteurs à la suite des situations tutorales reflète globalement les résultats observés comme l'atteste le graphique n°5 (cf. page 102 [Annexe 3.3](#)). Les apprenants tuteurs pensent avoir verbalisés dans l'ensemble les consignes de l'activité mais aussi des pistes de résolution. Ce dernier item n'est pas confirmé par mes propres observations. Il semble que les apprenants tuteurs confondent encore le fait de montrer une procédure en donnant une bonne partie de la réponse et le fait de verbaliser explicitement une démarche possible de résolution. L'enjeu ici est l'acquisition de la compétence « Faire comprendre une démarche » en lien avec la verbalisation des attendus et des critères de réussite de l'activité. Cette compétence est différente de celle qui consiste à montrer comment faire sans expliciter ce que l'on fait.

Concernant les apprenants tutorés, l'analyse du graphique n°6 (cf. page 102 [Annexe 3.4](#)) permet de constater une évolution positive de certains items directement en lien avec la posture des tutorés : un peu plus de la moitié des apprenants tutorés ont posé des questions à leur apprenant tuteur concernant la recherche et la validation de la procédure de résolution. Ce résultat confirme le phénomène observé au sein des triades tutorales qualifié de « phénomène d'abandon » par l'apprenant tuteur d'un des deux apprenants tutorés. Les interactions langagières se sont principalement développées entre l'apprenant tuteur et le tutoré qu'il a le plus accompagné.

L'évolution la plus visible est l'explication par les tutorés de leurs difficultés rencontrées pour résoudre la tâche : 5 apprenants tutorés sur 9 ont verbalisé leurs difficultés à leur apprenant tuteur lors des situations tutorales du 20 mars contre 0 lors des dernières situations formatives (cf. page 101 [Annexe 3.2](#)). La verbalisation des difficultés par le tutoré a permis à l'apprenant tuteur d'individualiser son accompagnement comme constaté dans une triade tutorale. Ce résultat rend également visible le phénomène d'abandon : les interactions langagières liées à la verbalisation des difficultés par le tutoré ne concerne que deux membres sur trois des triades tutorales.

L'analyse des grilles d'autoévaluation des apprenants tutorés reflètent en partie les résultats observés lors de cette phase de test intermédiaire comme le montre le

graphique n°4 (cf. page 101 [Annexe 3.2](#)). Les quatre premiers items correspondent globalement aux résultats que j'ai pu observer. Cependant un item a retenu mon attention : la réussite de l'activité. Tous les apprenants tutorés pensent avoir réussi leur activité grâce à l'intervention de leur tuteur. Ce résultat met en lumière plusieurs constats :

- + Les apprenants tutorés semblent faire totalement confiance en leur tuteur.
- + Les apprenants tutorés ne s'autoévaluent pas ou peu.
- + Les critères de réussite ne sont pas assimilés ou non verbalisés.

La poursuite de l'expérimentation du tutorat entre apprenants de grande section doit tenir compte de ces éléments : le protocole de formation des tuteurs doit donc évoluer.

4.2.1.4 Le test intermédiaire : analyse des triades tutorales

Les situations tutorales ont plutôt bien débuté : chaque apprenant tuteur des triades a commencé à accompagner les deux apprenants tutorés. Seulement au bout de quelques minutes, j'ai observé un phénomène qui s'est produit dans chaque triade : les apprenants tuteurs ont délaissé un apprenant tutoré pour l'autre apprenant tutoré, celui ou celle qui présentait le plus de difficultés à résoudre la tâche. En effet, après quelques explications sommaires au premier apprenant tutoré, les apprenants tuteurs ont davantage accompagné le deuxième apprenant tutoré (cf. extrait d'interactions langagières page 110 [Annexe 3.12](#)). J'ai pu néanmoins constater dans deux triades la volonté de l'apprenant tuteur de suivre à intervalles réguliers l'avancée du travail de l'apprenant tutoré laissé en autonomie avec parfois des corrections apportées le plus souvent suivant la modalité dite directive. Cette modalité se retrouve dans toutes les triades de l'expérimentation. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprenant tuteur endosse une sorte de pression du résultat qui le pousse à accompagner celui qui a le plus besoin d'aide sur le mode directif de façon à pouvoir accompagner l'autre apprenant tutoré sur un mode plutôt de type aidant.

Un effet non attendu de ces triades est donc la capacité des apprenants tuteurs à repérer les difficultés des apprenants tutorés et notamment celui ou celle qui est le plus en difficulté. Cette capacité n'était pas encore rendue visible par les différentes observations des situations tutorales, les triades tutorales étant inédites dans le cadre de cette expérimentation. Il faut néanmoins rester prudent quant à cette capacité à analyser les difficultés d'un pair de la part des apprenants tuteurs dans le cas des

triades tutorales. La pression engendrée par le rôle de tuteur semble ici impacter la situation tutorale dans le sens où le rôle de tuteur n'est plus vécu comme valorisant mais est perçu comme une contrainte. Ce constat mériterait d'être étayé par d'autres expérimentations faisant intervenir ce type de tutorat pour le confirmer ou le relativiser en fonction des résultats.

En revanche ce constat pose la question de l'efficacité des triades tutorales : l'apprenant tutoré laissé en autonomie est-il en mesure de réussir son exercice par l'imprégnation des interactions langagières entre l'apprenant tuteur et l'apprenant tutoré qu'il accompagne ? L'analyse des productions des apprenants tutorés montrent que cette hypothèse n'est pas vérifiée dans toutes les triades tutorales : sur les 4 triades tutorales, une seule présente un taux de réussite de 0%.

La triade tutorale dont il est question a posé un certain nombre d'interrogations. L'apprenant tuteur de la triade en question a verbalisé auprès des apprenants tutorés quelques consignes en lien avec l'activité. Plutôt impliqué en début de situation, l'apprenant tuteur a laissé les deux apprenants tutorés qu'il était censé suivre au profit d'une activité de jeu avec un groupe d'apprenants ne participant pas à l'expérimentation. J'ai hésité à intervenir à ce moment de l'expérimentation pour ne pas laisser les apprenants tutorés face à l'obstacle didactique de l'activité.

J'ai alors observé un nouveau phénomène qui semble lié au travail de construction du tutorat dans la classe : les deux apprenants tutorés se sontentraîdés pour réaliser la tâche demandée. Ils ont cherché ensemble le placement des pièces du tangram selon la procédure déterminée par les apprenants tuteurs pendant la phase de préparation. Les productions des deux apprenants tutorés sont identiques, preuve de la mutualisation des démarches. Cependant, malgré l'entraide spontanée, l'activité n'est pas réussie dans le sens où leurs productions ne correspondent pas aux attendus de la tâche même si leurs productions présentent une réelle progression par rapport au test initial.

Malgré le phénomène « d'abandon » observé dans les triades tutorales, les apprenants tutorés ont dans une relative majorité réussi leur activité sauf une apprenante tutorée qui a nécessité par la suite mon accompagnement. Ainsi j'ai décidé de sortir cette apprenante de l'expérimentation afin de pouvoir l'accompagner individuellement (cf. page 105 [Annexe 3.7](#)).

La situation tutorale dont faisait partie cette apprenante ne semble pas avoir eu d'impacts positifs sur sa compréhension de la tâche à réaliser ou encore sa démarche de résolution. Ce résultat montre que le dispositif du tutorat entre pairs est loin d'être la seule réponse aux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants.

Ainsi hormis le cas de cette apprenante tutorée et le dysfonctionnement de la triade n°4, tous les apprenants tutorés des triades n°1, 2 et 3 ont réussi leur activité. Il semble donc que les apprenants tutorés laissés seuls une partie de la situation tutorale aient tout de même profité des interactions langagières entre l'apprenant tuteur et le tutoré qu'il a choisi d'accompagner. Il n'est pas question ici de généraliser ce résultat : le phénomène étudié est apparu en contexte et n'a pas été anticipé dans le protocole de recherche. Il faudrait observer le dispositif des triades tutorales dans le cadre d'autres activités liées à différents domaines d'apprentissage. En effet quel pourrait être la conséquence du phénomène d'abandon lorsque la tâche demandée est éloignée de la zone proximale de développement des apprenants tutorés laissés seuls ? Les interactions langagières entre l'apprenant tuteur et l'apprenant tutoré accompagné pourraient-elles à elles-seules combler en partie la distance entre la tâche demandée et la ZPD des apprenants tutorés laissés seuls ? En l'absence de ce type de résultats, on ne peut que constater ce phénomène et l'impact observé au sein des triades tutorales de cette expérimentation.

Enfin, au-delà des interactions langagières entre l'apprenant tuteur et l'apprenant tutoré accompagné, il faut mettre en évidence un biais que je n'ai pas observé dans le cadre de cette expérimentation : l'apprenant tutoré laissé seul aurait pu choisir de « faire comme » l'apprenant tutoré accompagné. Après visionnage des vidéos et analyse des productions, ce biais n'apparaît pas dans le cadre des situations tutorales observées. Pour rejoindre le questionnement lié au phénomène d'abandon dans le cadre d'une activité plus éloignée de la ZPD des apprenants tutorés laissés seuls, ce type de procédure pourrait être observé et mettrait alors en cause l'efficacité de ce type de dispositif.

Pour conclure concernant les triades tutorales, après comparaison avec le dispositif classique de formation de dyades tuteur/tutoré, il apparaît que les triades tutorales sont nettement moins efficaces par rapport au dispositif classique. Le taux de réussite des dyades tutorales que j'ai formées dépasse 90% contre 55% de réussite pour les

triades tutorales. Il faut également comparer les effets tuteuré / tuteur de ces deux dispositifs pour en tirer une conclusion plus précise et générale.

4.2.1.5 Le test intermédiaire : analyse de la dyade tutorale

La seule dyade de cette expérimentation semble avoir fonctionné notamment lorsque l'on s'attache à observer plus précisément les interactions langagières. Globalement ciblées sur l'exercice, les interactions entre l'apprenant tuteur et l'apprenant tuteuré concernent également la vie quotidienne de l'école et plus particulièrement la vie de la classe. Une bonne entente est donc observée et les apprenants tuteur et tuteuré semblent motivés par la situation tutorale. Il faut préciser ici que la dyade de cette expérimentation est le dispositif de tutorat qui semble avoir le mieux fonctionné en termes d'interactions langagières entre pairs.

Comme indiqué précédemment, il faut rester prudent quant à l'efficacité des dyades tutorales. Même si quantitativement les dyades tutorales semblent plus efficaces que les triades tutorales, la seule dyade de cette expérimentation n'a pas abouti à la réussite de l'apprenante tuteuré. Pourtant la dyade présentée est la situation tutorale où les apprenants ont le plus échangé : interactions langagières en lien avec l'activité, quelques interactions éloignées de la situation. Comment expliquer cet état de fait ? Il faut dans un premier temps relativiser la non réussite de l'apprenante tuteuré : seule une pièce du tangram n'est pas positionnée selon les attendus de la tâche (cf. page 106 [Annexe 3.8](#)). On peut ici aisément affirmer que l'apprenante tuteuré a compris la démarche de résolution de la tâche demandée. La compréhension de la démarche de résolution de la tâche est au cœur des situations tutorales ; cette dyade est donc une réussite de ce point de vue.

Ainsi la seule analyse de la production de l'apprenante tuteuré ne permet pas de comprendre les mécanismes de fonctionnement de la dyade. L'apprenant tuteur a plutôt bien accompagné l'apprenante tuteuré sans jamais lui donner la moindre réponse. Le tuteur est resté dans l'explication, l'accompagnement, la mise en évidence de la démarche de résolution par tâtonnement et recouvrement de surface. L'apprenant tuteur a laissé beaucoup de liberté d'actions à l'apprenante tuteuré lui permettant d'expérimenter plus facilement le positionnement des pièces sur le modèle. On peut donc parler de réussite du point de vue de la démarche de résolution de la tâche et des interactions entre les membres de la dyade.

4.2.1.6 Le test final : l'effet-tutoré

Les apprenants anciennement tutorés étaient au nombre de 9. Après analyse de leurs productions, les résultats sont les suivants : 6 apprenants ont réussi l'activité et 3 apprenants n'ont pas réussi l'activité dont un apprenant nécessitant mon accompagnement. Le taux de réussite du test final concernant les apprenants anciennement tutorés est de 66,6%. Ce taux est supérieur à celui du test intermédiaire (55%) et bien plus élevé que le taux du test initial (35,71%)

L'analyse des productions des apprenants ayant réussi (cf. page 107 [Annexe 3.9](#)) montre qu'ils ont su réutiliser la procédure utilisée lors de l'accompagnement des apprenants tuteurs. La procédure utilisée est celle du tâtonnement avec recouvrement du modèle par les pièces du Tangram afin de trouver le bon assemblage. Pour ces apprenants, on peut ici parler d'effet-tutoré dans le sens où ils ont su réinvestir une procédure de résolution qu'ils ont intégrée dans leur système de raisonnement pour réaliser une tâche de même complexité que le test initial mais sans l'accompagnement d'un pair.

L'analyse des productions des apprenants n'ayant pas réussi le test final (cf. page 108 [Annexe 3.10](#)) montre qu'ils n'ont pas réinvesti la procédure utilisée lors des situations tutorales. On ne constate pas d'évolution entre leur production du test initial et leur production du test final : la même procédure est utilisée avec placement aléatoire des pièces dans le but de se rapprocher du modèle. Il faut ici préciser qu'un des deux apprenants, nommée E., a fait partie de la triade où l'apprenant tuteur n'a pas suivi les apprenants tutorés jusqu'au bout de l'expérimentation. L'analyse de la production de E. lors du test intermédiaire révèle une nette baisse de la réussite lors du test final. On peut supposer que l'entraide spontanée qui s'est développée entre les deux apprenants tutorés lors du test intermédiaire a eu un effet positif sur les productions des apprenants mais cet apprentissage n'est pas resté stable dans le temps.

Le deuxième apprenant qui n'a pas réussi l'activité du test final, nommée Ma., a pourtant fait partie d'une triade relativement efficace où elle a bénéficié le plus de l'accompagnement de l'apprenant tuteur. Ce dernier, dans un style assez dirigiste, a donné quelques réponses dans le but de rendre explicite une démarche possible de résolution de la tâche. Il apparaît que cette démarche n'a pas été intégrée par Ma. du

fait qu'elle n'ait pas été complètement actrice de ses apprentissages lors du test intermédiaire.

Ce résultat montre ainsi les limites de l'intervention tutorale lorsque l'apprenant tuteur a tendance à vouloir faire « à la place de » : l'apprenant tutoré n'intègre que partiellement la procédure de résolution de la tâche. En cela les schèmes opératoires de l'apprenant tutoré ne sont pas fondamentalement remis en question dans le cadre de cette activité, ce qui peut expliquer pourquoi l'apprenant Ma. anciennement tutorée a repris sa démarche du test initial pour réaliser l'activité du test final.

Enfin il convient d'analyser le profil de l'apprenante qui a nécessité mon accompagnement. Lors de la situation tutorale, cette apprenante a bénéficié le plus de l'accompagnement de l'apprenant tuteur sans pour autant en tirer des bénéfices au moment de l'intervention tutorale et par conséquent après l'intervention. Peu impliquée et peu attentive, l'apprenant tuteur a préféré accompagner le deuxième apprenant tutoré laissant seule I. Cette situation a mené à la non-réussite de I. lors du test intermédiaire. J'ai pu remarquer la récurrence du manque de concentration de la part de I. dans le cadre des activités de la classe et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'activités autonomes. Après discussion avec la maman de I., il apparaît qu'elle souffre de troubles auditifs impactant ainsi sa concentration en classe. Ainsi la triade tutorale n'est pas la forme de tutorat qui convient le mieux à I. dans le sens où I. a besoin d'un accompagnement individualisé. Ce constat corrobore le résultat de la situation formative du 20 février 2018 où I. a bénéficié de l'accompagnement d'un tuteur dans le cadre d'une dyade tutorale. Plus à l'écoute de son tuteur, I. a finalement réussi son activité de pavages lors de cette situation.

4.2.1.7 Le test final : l'effet-tuteur

Les apprenants anciennement tuteurs étaient au nombre de 5. Après analyse des productions (cf. page 109 [Annexe 3.11](#)), un apprenant a totalement réussi l'activité, 3 apprenants ont partiellement réussi l'activité et un apprenant ne l'a pas réussie. Globalement, 4 apprenants anciennement tuteurs sur 5 ont donc totalement ou partiellement réussi l'activité spécifique aux anciens tuteurs.

Ce résultat permet de mettre en évidence un effet-tuteur pour au-moins 4 des 5 apprenants anciennement tuteurs dans le sens où l'activité proposée était d'un niveau de difficulté plus élevé que l'activité du test initial. Ce choix est justifié par l'hypothèse

qui consiste à affirmer que les apprenants anciennement tuteurs ont approfondi leurs compétences concernant la démarche de résolution des activités de pavages de type tangram et qu'ils sont donc capables de transférer cette démarche sur une activité certes plus difficile mais qui nécessite la même démarche de résolution. Les productions partiellement réussies montrent cette compréhension de la démarche, seul le positionnement de certaines pièces a posé problème.

Le résultat le plus spectaculaire concerne l'apprenant anciennement tuteur qui a totalement réussi l'activité. En effet cet apprenant rencontre quotidiennement certaines difficultés à se concentrer sur les tâches à réaliser dans les différents domaines d'apprentissage : problèmes de comportement, d'attention et parfois d'abandon comme un refus de penser. J'ai cependant remarqué que cet apprenant comporte de nombreuses potentialités qui ne demandent qu'à être révélées. L'apprenant en question possède des compétences solides dans les activités de construction, d'assemblages et de logique. Pourtant l'analyse de ses productions ultérieures montraient une certaine irrégularité des réussites même partielles.

Depuis la mise en place du tutorat dans la classe, cet apprenant a commencé à se mobiliser notamment dans le cadre de ces activités. Sa progression est impressionnante et explique sa nomination au rôle de tuteur pendant cette expérimentation. Plutôt bienveillant et aidant dans le cadre de la triade où il était le tuteur, cet apprenant a su réinvestir ses connaissances et compétences lors de l'activité spécifique aux apprenants anciennement tuteurs. Le tutorat a donc joué un rôle mobilisateur pour cet apprenant lui permettant de réussir dans des activités où il était en situation de relatif échec avant le tutorat malgré des potentialités réelles.

La non-réussite de l'apprenant anciennement tuteur est le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs. Il semble que la passation du test initial dans le cadre d'une activité en autonomie ait influencé cet apprenant : j'ai constaté un certain relâchement de la part de l'apprenant, comme si le fait d'avoir été tuteur s'est accompagné d'une certaine pression pourtant non perceptible au moment de la situation tutorale. Peu attentionné et sensible aux activités des autres, l'apprenant en question s'est donc peu investi dans son activité de pavages au profit des activités de pavages des apprenants anciennement tutorés. J'ai donc postulé que cet apprenant était partagé entre la volonté de faire son activité et la volonté d'accompagner ses pairs.

L'autre facteur expliquant ce résultat réside effectivement dans cette volonté d'accompagner un apprenant anciennement tutoré en particulier : l'apprenant ayant besoin d'un accompagnement de la part de l'enseignant. Afin de ne pas laisser cet apprenant dans l'échec, j'ai décidé de sortir l'apprenant en grande difficulté du protocole de recherche afin de l'accompagner individuellement. Malgré plusieurs rappels, l'apprenant anciennement tuteur s'est davantage intéressé à l'activité de celle que j'accompagnais qu'à sa propre activité. Ainsi le résultat de cet apprenant ne reflète pas sa capacité à réaliser ce type d'activité. Ce résultat est lié au contexte, à sa capacité du moment à se concentrer sur la tâche demandée et une certaine fatigue de l'apprenant.

4.2.2 Analyse de l'expérimentation 2 : phonologie.

4.2.2.1 Résultats du test initial

Sur les 17 participants, 9 apprenants ont réussi totalement l'activité et 8 apprenants ont rencontré des difficultés à réaliser l'activité en autonomie. Le taux de réussite du test initial est de 52,9%. D'après le graphique n°9 (cf. page 113 [Annexe 4.3](#)), les difficultés sont plutôt éparses en fonction des apprenants : l'apprenant le plus en difficulté a identifié 5 syllabes sur 12 alors que l'apprenant le moins en difficulté a identifié 10 syllabes sur 12 possibles. La grande majorité des apprenants ayant rencontré des difficultés se situent entre 8 et 9 réussites sur 12 possibles. La nomination des apprenants tuteurs tient principalement du fait qu'ils n'ont commis aucune erreur à ce test.

4.2.2.2 Résultats du test intermédiaire

Sur l'ensemble des situations tutorales observées, 7 apprenants tutorés sur 8 ont progressé comme le montre le graphique n°9 (cf. page 113 [Annexe 4.3](#)). Un apprenant a totalement réussi l'activité et l'ensemble des apprenants tutorés se situe entre 10 et 11 réussites sur 12 possibles. Du point de vue quantitatif, l'intervention des apprenants tuteurs est une réelle réussite dans le sens où la très grande majorité des apprenants tutorés ont mieux réussi leur activité comparativement au test initial. Il n'est pas ici probant de calculer un taux de réussite : il faut insister davantage sur les démarches employées par les apprenants tuteurs et tutorés.

L'analyse des grilles d'observation et des productions des apprenants (cf. page 118 [Annexe 4.8](#)) fait état de différents résultats qu'il convient de détailler. Le graphique n°7

(cf. page 111 [Annexe 4.1](#)) relatif à la posture des apprenants tuteurs montre que l'évolution positive amorcée lors des situations tutorales formatives de mars 2018 est confirmée : la grande majorité des apprenants tuteurs verbalisent la consigne de l'activité, posent des questions de relance afin d'accompagner la recherche des apprenants tutorés, ne donnent pas ou ne montrent pas les réponses au profit de pistes permettant aux tutorés de construire progressivement une démarche de résolution.

Cependant on ne constate pas d'évolution concernant l'explicitation par les apprenants tuteurs des critères de réalisation de la tâche (« comment faire l'exercice »). De même je n'ai constaté dans aucune situations tutorales la verbalisation explicite des critères de réussite par les apprenants tuteurs. Il apparaît que ces derniers s'attachent davantage à faire comprendre comment réaliser l'activité par l'intermédiaire des pistes données aux apprenants tutorés. L'absence de verbalisation des critères de réussite peut expliquer l'absence de procédure d'autoévaluation de la part des apprenants tutorés.

Le graphique n°8 relatif à la posture des apprenants tutorés (cf. page 112 [Annexe 4.2](#)) montre des résultats moins probants. En effet il apparaît que peu d'apprenants tutorés ont verbalisé à leur tuteur leurs difficultés à résoudre la tâche demandée : seulement 2 apprenants sur 8 contre 5 apprenants sur 9 lors de la précédente expérimentation. L'hypothèse retenue ici est la relative réussite des apprenants tutorés lors du test initial : la grande majorité des apprenants ont commis peu d'erreurs au regard des résultats du test initial. Ainsi les apprenants tutorés n'ont certainement pas éprouvé le besoin d'expliquer leurs difficultés aux apprenants tuteurs parce qu'à aucun moment ils se sont sentis en difficulté.

Les autres items ont relativement évolué de façon positive, notamment les interactions entre les membres des dyades. Ce résultat semble inhérent à la forme de tutorat choisie pour cette expérimentation : la dyade. La dyade permet de fait des interactions entre les apprenants dans le sens où les membres de la dyade, dans le cadre du protocole de Harrison (1976), doivent verbaliser ce qu'ils font, comment et pourquoi ils utilisent telle procédure de résolution. L'apprenant tuteur est pleinement disponible pour accompagner et étayer l'activité de l'apprenant tutoré.

De manière générale, les postures des apprenants tuteurs et tutorés n'ont cessé d'évoluer depuis les premières situations tutorales à visées formatives et formatrices. Le profil des apprenants tuteurs est progressivement passé du type « dirigiste » au type « aidant », laissant ainsi aux apprenants tutorés une certaine marge de recherche et donc de construction d'une procédure de résolution de la tâche. Les consignes sont généralement rappelées et les critères de réalisation sont explicités. La prochaine évolution du protocole de formation des apprenants tuteurs est la verbalisation des critères de réussite, critères qui pourraient permettre aux apprenants tutorés d'élaborer une démarche d'autocorrection les menant à l'autonomie.

4.2.2.3 Le test intermédiaire : analyse des dyades tutorales

Dans le cadre du test intermédiaire de cette expérimentation, on peut partager les situations tutorales en deux catégories : six situations tutorales qui ont fonctionné et deux situations tutorales qui n'ont pas été probantes en raison de la posture de l'apprenant tuteur pour l'une et la posture de l'apprenant tutoré pour l'autre.

Six dyades présentent les mêmes caractéristiques dans les relations qui lient les apprenants tuteurs et tutorés. J'ai pu constater le même type d'interactions langagières à savoir la verbalisation par les apprenants tuteurs de la consigne et de pistes de résolution de la tâche, la verbalisation par les apprenants tutorés de leur démarche et la recherche de validation. Ces dyades présentent le plus d'interactions entre pairs dans le cadre de cette expérimentation. Chaque apprenant tuteur a plus-ou-moins appliqué la procédure qu'ils ont verbalisé lors de la phase d'accompagnement. La procédure la plus répandue consiste pour les apprenants tuteurs à entrer dans l'activité par le mot modèle en insistant sur la syllabe recherchée. A partir de cette première démarche, des divergences ont été observées :

+ Deux apprenants tuteurs ont systématiquement verbalisé le mot modèle, l'apprenant tutoré n'ayant plus qu'à dénombrer le nombre de syllabe et localiser la syllabe recherchée.

+ Trois apprenants tuteurs ont verbalisé les mots modèles non reconnus par l'apprenant tutoré. Ils ont ensuite décomposé les mots modèles à l'oral permettant à l'apprenant tutoré de dénombrer en même temps le nombre de syllabes. Puis les apprenants tuteurs ont fait verbaliser le mot modèle par leur tutoré en insistant sur la

syllabe recherchée. Parfois le son de la syllabe recherchée a été explicitement verbalisé par les apprenants tuteurs (cf. page 122 [Annexe 4.12](#) et [Annexe 4.13](#)).

+ Un apprenant tuteur a systématiquement verbalisé la syllabe recherchée à partir du mot modèle verbalisé par l'apprenant tutoré.

Quelles que soient les méthodes appliquées par les apprenants tuteurs, chaque apprenant tutoré a verbalisé puis intégré la procédure pour chaque mot de l'activité. Il faut constater ici que les six apprenants tutorés des dyades concernées sont ceux qui ont le plus progressé, dont D. qui avait trouvé 5 mots lors du test initial contre 10 lors du test intermédiaire. Cette évolution est la plus significative de cette expérimentation. Ainsi il semble que les interactions langagières entre les membres de chaque dyade aient eu un véritable impact sur les démarches adoptées par les apprenants tutorés comme l'attestent les différents résultats.

Une dyade a rencontré des problèmes en raison de la posture de l'apprenant tuteur. L'apprenant tuteur en question n'a pas suivi le protocole d'accompagnement pourtant verbalisé juste avant le début des situations tutorales. Après observation de cet apprenant, il apparaît qu'il n'est à aucun moment entré dans le rôle de tuteur auprès de l'apprenant tutoré. En effet j'ai pu constater sa surprise à être nommé tuteur pour cette activité, comme s'il s'attendait à être en position de tutoré. Ce constat semble montrer de la part de l'apprenant un certain manque de confiance en soi ajouté à de la timidité. Il n'est pas question ici de remettre en question sa capacité à être tuteur mais il semble que ce rôle est provoqué chez l'apprenant une pression qu'il n'a su gérer que par l'évitement. Je n'ai pas pu m'entretenir avec cet apprenant faute de temps. Il aurait été intéressant d'avoir son ressenti.

De ce fait l'absence de guidage par l'apprenant tuteur a poussé l'apprenante tutorée à chercher par elle-même une procédure de résolution de la tâche. Cette procédure est identique à celle qu'elle a employée lors du test initial. Aucune progression n'est constatée, le nombre d'erreurs étant le même lors des deux tests.

Ce résultat tend à confirmer l'importance des interactions langagières entre les membres de la dyade tutorale. Dans le cas de cette situation, l'absence de verbalisation de la part de l'apprenant tuteur mais également de la part de l'apprenante tutorée a conduit à un relatif échec de cette situation tutorale.

La dernière dyade observée a également rencontré des problèmes cette fois liés à la posture de l'apprenante tutorée. Dans le cas de cette situation tutorale, l'apprenante tutrice a suivi l'ensemble du protocole d'accompagnement : verbalisation de la consigne, de pistes de résolution de la tâche et l'explicitation de quelques critères de réalisation. Cependant l'apprenante tutorée s'est montrée relativement hostile à la situation tutorale, se demandant pourquoi elle est en situation de tutorée alors qu'elle avait été nommée tutrice lors d'activités de la classe en-dehors de cette expérimentation. Il semble ici que la réversibilité des rôles n'est pas une composante encore pleinement acquise par l'apprenante tutorée. Cette dernière a donc décidé de réaliser son activité sans vraiment tenir compte des conseils de l'apprenante tutrice. Malgré la bienveillance de l'apprenante tutrice, l'apprenante tutorée n'a sollicité sa tutrice que pour valider sa démarche.

Avant la fin du test intermédiaire, l'apprenant tutrice a préféré réaliser une autre activité en autonomie laissant ainsi seule l'apprenante tutorée. Malgré tout, on peut observer une légère progression du résultat de cette apprenante entre le test initial et le test final, son nombre d'erreurs passant de trois à deux. Ainsi l'absence d'interactions langagières constructives n'a pas permis de créer un climat propice aux apprentissages au sein de cette dyade.

Les dysfonctionnements des deux dernières dyades tutorales montrent l'importance de la formation dite continue des apprenants tuteurs mais également des apprenants tutorés. En effet les situations tutorales de cette expérimentation mais également de l'expérimentation précédente sont sources de formation de l'ensemble des apprenants par le biais de bilans langagiers réguliers qui peuvent amener les apprenants à apporter des modifications au dispositif lors du conseil des élèves.

4.2.2.4 Le test final : l'effet-tutoré

L'analyse des productions des apprenants anciennement tutorés présentent deux types de résultats. Le graphique n°10 relatif à l'évolution des résultats des apprenants entre le test intermédiaire et le test initial (cf. page 114 [Annexe 4.4](#)) révèle deux groupes très distincts et le cas d'une apprenante à analyser : 4 apprenants ont des résultats identiques ou supérieurs au test intermédiaire et 4 apprenants présentent des résultats inférieurs dont un résultat à relativiser.

Au sein du premier groupe d'apprenants, il faut identifier l'apprenante K. (cf. page 120 [Annexe 4.10](#)) qui a fait partie de l'une des dyades tutorales qui a présenté des dysfonctionnements à cause notamment de la posture de l'apprenante anciennement tutorée. Malgré le relatif échec de cette dyade, l'apprenante K. présente une évolution significative passant de 10 réussites lors du test intermédiaire à 11 réussites au test final. On parle ici d'évolution significative car il semble que K. ait néanmoins intégrée une démarche de résolution de la tâche verbalisée par l'apprenante tutrice au début de la situation tutorale. L'observation de cette dyade faisait état du peu d'écoute de la part de K. Il semble ici que ce constat ne reflète pas les mécanismes d'imprégnations des apprenants où a priori K. a intériorisé la démarche de l'apprenante tutrice. Un fait relevé lors de l'observation de cette dyade ne m'a paru important à la lumière du comportement de K. : sa demande continue de validation. Cette demande explicite de la part de K. prend tout son sens au regard du résultat du test final : non seulement K. a cherché une démarche de résolution en lien avec les conseils de l'apprenante tutrice mais cette dernière a validé la démarche de K. Ainsi K. a réinvesti sa démarche dans le cadre de l'activité du test final, le type d'activité et le contexte étant similaires à ceux du test intermédiaire.

Toujours au sein du premier groupe, il faut noter la réelle performance de l'apprenante D. qui lors du test initial, a rencontré le plus de difficultés à résoudre la tâche (5 réussites sur 12 possibles). Au test final, D. présente 11 réussites sur 12, améliorant ainsi son nombre de réussites par rapport au test intermédiaire (10 réussites sur 12). Il semble ici que l'intervention de l'apprenant tuteur ait été d'une très grande efficacité dans le sens où l'apprenant tuteur a su verbaliser de multiples pistes afin d'accompagner au mieux D. Malgré l'absence de verbalisation explicite des critères de réalisation, la multiplication de la verbalisation des pistes a permis à D. d'entrer sans difficulté dans la tâche, de comprendre l'activité et de construire progressivement une démarche de résolution (cf. page 120 [Annexe 4.10](#)). On peut ici parler d'accompagnement « pas à pas » de la part de l'apprenant tuteur : pour chaque mot de l'activité du test intermédiaire, D. a cherché par elle-même mais en demandant constamment la validation du tuteur.

D. a repris cette démarche pour réaliser l'activité du test final : elle fait partie des apprenants à avoir utilisé tout le temps imparti à l'activité. Ce constat permet de rendre compte de la recherche de D. Il faut noter également que cette démarche de

tâtonnement a permis à D. implicitement de pouvoir s'autocorriger puisqu'elle n'est passée aux mots suivants de son activité que lorsqu'elle pensait avoir trouvé la bonne réponse au précédent.

Les deux autres apprenants de ce premier groupe ont réalisé le même niveau de performance que lors du test intermédiaire, à savoir 11 réussites sur 12 possibles. Là encore on peut postuler que l'accompagnement des apprenants tuteurs a permis aux apprenants anciennement tutorés de construire et d'intégrer une démarche de résolution qu'ils ont su réinvestir lors de l'activité du test final.

Ces résultats sont confirmés par le graphique n°11 (cf. page 115 [Annexe 4.5](#)) où l'on voit très nettement se détacher les 4 apprenants cités : leur progression est visible notamment pour l'apprenante D. Pour ce premier groupe d'apprenants anciennement tutorés, on peut ici parler d'effet-tutoré dans le sens où ces apprenants ont intégré une démarche de résolution de la tâche lors du test intermédiaire, démarche qu'ils ont réinvestie dans le cadre du test initial. Ils ont réussi seul le type d'activité qu'ils avaient réussi avec l'accompagnement des apprenants tuteurs.

Concernant le deuxième groupe d'apprenants, les résultats sont moins visibles. Les 4 apprenants de ce groupe présentent des résultats en baisse par rapport au test intermédiaire. Plus préoccupants encore sont les résultats de M. (cf. page 119 [Annexe 4.9](#)), résultats nettement en baisse par rapport au test initial comme le montre le graphique n°11 (cf. page 115 [Annexe 4.5](#)). Après analyse de sa production et de l'observation de l'apprenante lors du test final, il apparaît que certains mots de l'activité l'ont mis en difficulté. N'ayant pas pu identifier le mot modèle, l'apprenante n'a pas identifié la syllabe recherchée, procédant ainsi aléatoirement. M. a également rencontré des difficultés à identifier certains mots à rechercher, ne lui permettant pas de mettre en place une procédure de résolution efficace.

Ces résultats expliquent également mais dans une moindre mesure les résultats de L. et C. (cf. page 119 [Annexe 4.9](#)) qui présentent une évolution négative par rapport au test intermédiaire mais également par rapport au test initial comme le montrent les graphiques n°10 et 11. Concernant l'apprenante C., l'absence de guidage de la part de l'apprenant tuteur peut expliquer ce constat : C. ne semble pas avoir fait évoluer sa procédure de résolution de la tâche par rapport au test initial puisqu'elle n'a pas eu l'occasion de tester un autre modèle de résolution. Ainsi C. a repris sa procédure

initiale, rencontrant quelques problèmes d'identification de mots lors de l'activité du test final mais aussi de localisation de certaines syllabes (cf. Annexe).

Concernant l'apprenant L., la dyade tutorale peut paradoxalement et en partie expliquer le résultat de l'apprenant lors du test final. En effet L. a fait partie de la dyade où l'apprenante tutrice a laissé le plus de liberté d'action et de recherche à l'apprenant tutoré. Ce constat plutôt positif pourrait cacher en réalité des difficultés plus profondes chez l'apprenant tutoré dans le sens où accompagné de l'apprenante tutrice, L. a réussi à performer au regard de son résultat lors du test intermédiaire (11 réussites sur 12). Cependant il apparaît que dans le cadre d'une activité en autonomie, L. présente des difficultés qui n'apparaissent pas lorsqu'il est accompagné par un pair ou par l'enseignant. Le résultat du test final, sensiblement le même que le test initial, montre que L. n'a pas réutilisé la procédure de résolution de la tâche employée avec l'apprenante tutrice. Ce constat me pousse à penser que L. ne construit pas de véritables liens entre les activités et les procédures à adopter, constat qu'il faut mettre en relief avec son manque de confiance en soi. Ici, l'accompagnement par un pair permet à L. de progresser au moment de la situation tutorale mais ce progrès n'est pas stable dans le temps.

Enfin il convient d'analyser la production de I. Le résultat du test final est en baisse par rapport au test intermédiaire. Cependant il faut ici relativiser ce constat : lors du test final, I. a réussi à localiser 9 syllabes sur 12 possibles, un résultat plus que satisfaisant. Aussi le graphique n°11 montre que I. a progressé par rapport au test initial, passant de 4 à 3 erreurs. On peut postuler que l'apprenante a intégré la démarche de résolution de la tâche acquise lors de l'accompagnement de l'apprenant tuteur. En effet l'apprenant tuteur de la dyade est celui qui a le mieux su verbaliser les critères de réalisation et quelques pistes très précises, adaptant son accompagnement en fonction des réponses et de la procédure de l'apprenante tutorée. La dyade tutorale ici a su jouer son rôle d'étayage et de construction d'une certaine autonomie.

La production du test final de l'apprenante montre que la fin de l'activité n'a pas été réalisé. En effet I. présente des difficultés à réaliser ses activités en autonomie dans le sens où I. ne sait se concentrer sur une activité que sur un temps très bref. Malgré de réels progrès dans ce domaine au cours de l'année, I. ne finit que trop rarement ses activités en autonomie. Comme indiqué précédemment, I. souffre de troubles auditifs : elle perçoit les « bruits » ambiants comme une sorte de bourdonnement qui

a un impact très net sur sa concentration. Nous avons convenu avec I. qu'elle peut à tout moment s'isoler dans la classe pour réaliser en toute tranquillité son activité en autonomie. Lors du test final, I. n'a pas exprimé le besoin de s'isoler, expliquant de ce fait sa production non terminée.

Pour 3 des 4 apprenants du deuxième groupe, on ne peut pas parler d'effet-tutoré dans le sens où deux apprenants n'ont pas réinvesti la procédure de résolution de la tâche pourtant verbalisée par les apprenants tuteurs lors des dyades tutorales. L'apprenante C. a quant à elle procédé selon son propre modèle de résolution déjà employé lors du test initial, ses difficultés résidant principalement dans le fait qu'elle n'a pas identifié certains mots de l'activité finale. Malgré sa relative réussite lors du test final, on ne peut pas parler d'effet-tutoré du fait qu'elle n'a pas été véritablement guidée par l'apprenant tuteur lors du test intermédiaire.

Le cas de l'apprenante I. est différent : malgré une baisse de ses résultats entre le test intermédiaire et le test final, I. a globalement progressé entre le test initial et le test final. Le fait qu'elle ait réinvesti la démarche de résolution de la tâche construite avec l'apprenant tuteur prouve l'impact de la situation tutorale sur les apprentissages de l'apprenante. Le résultat du test final étant lié au contexte de la classe, on peut malgré tout identifier ici un effet-tutoré dans le sens où I. a changé son modèle de résolution entre le test initial et le test final, présentant ainsi une réelle progression sur l'ensemble de l'expérimentation.

4.2.2.5 Le test final : l'effet-tuteur

L'analyse des productions et de l'observation du test final des apprenants anciennement tuteurs présentent des résultats très contrastés comme en atteste le graphique n°12 relatif aux résultats des apprenants anciennement tuteurs (cf. page 116 [Annexe 4.6](#)). Trois groupes d'apprenants se détachent assez nettement (cf. page 121 [Annexe 4.11](#)) : un premier groupe d'apprenants ayant totalement réussi l'activité (6 réussites sur 6 possibles), un groupe ayant globalement réussi l'activité (4 réussites sur 6 possibles) et un groupe d'apprenants ayant partiellement ou peu réussi l'activité (de 3 à 1 réussites sur 6 possibles).

Le premier groupe d'apprenants a totalement réussi l'activité avec 6 réussites sur 6 possibles. Ces apprenants ont tous utilisé la même procédure de résolution : ils ont commencé par identifier la syllabe modèle pour verbaliser le son de la syllabe puis ils

ont recherché, identifié et nommé le mot recherché. Grâce à ces données, les apprenants ont alors verbalisé le mot recherché en associant chaque syllabe à un doigt (correspondance terme à terme). Cette procédure leur a permis d'identifier et de localiser le son manquant. Ici l'effet-tuteur est explicite dans le sens où les apprenants de ce groupe ont fait évoluer leur procédure de résolution de la tâche afin de s'adapter au nouveau type d'activité. Le transfert de compétences a bien été constaté et les apprenants semblent avoir approfondi leur démarche de résolution.

Le deuxième groupe d'apprenants a globalement réussi l'activité avec 4 réussites sur 6 possibles. L'analyse de leur production permet de constater quelques confusions entre la syllabe modèle et la localisation de la syllabe à rechercher. Parfois la syllabe modèle est confondue avec la syllabe à rechercher, parfois la confusion est liée au mot modèle où les apprenants ont tracé la syllabe manquante au niveau du mot modèle. Ces résultats sont la preuve de la recherche d'une certaine adaptation de la part des apprenants à la nouvelle activité : la nouvelle procédure de résolution de la tâche n'est pas encore stable mais montre des résultats positifs. On peut parler ici d'un relatif effet-tuteur : les apprenants ont transféré leur démarche de résolution de l'activité initiale et ils ont apporté des modifications à cette procédure pour tenter de s'adapter au mieux à la nouvelle activité. Le résultat final soit 2/3 de réussite montre la relative efficacité de la nouvelle procédure employée par les apprenants de ce groupe.

Enfin le troisième groupe d'apprenants présente une réussite partielle pour deux apprenants (3 réussites sur 6) et un échec pour un apprenant en particulier (une réussite sur 6).

La production de l'apprenant E. montre dans un premier temps l'absence de compréhension de la tâche demandée : le code de la syllabe modèle est confondu avec la localisation de la syllabe recherchée, d'où le positionnement erroné des syllabes recherchées pour les mots « radeau », « fourmis » et « lapin ». Dans un second temps, E. semble avoir trouvé une démarche de résolution de la tâche relativement efficace comme l'attestent les résultats positifs des deux derniers mots. On pourrait penser que l'apprenant E. se soit inspiré de la démarche d'un de ses pairs au sein de son groupe. En effet 4 apprenants anciennement tuteurs sont membres du même groupe que l'apprenant E. L'observation du test initial révèle cependant que cet apprenant a réalisé son activité seul, sans aide ou participation d'un tiers. La proximité

de l'apprenant E. avec l'apprenante R. ne permet pas d'attester d'une certaine imprégnation des démarches de résolution entre ces deux apprenants.

L'analyse de la production de R. montre que ses réussites ne sont pas les mêmes que celles de l'apprenant E. : les deux productions ne sont pas identiques. L'apprenante R. semble osciller entre deux procédures de résolution de la tâche : la procédure de l'activité du test initial et une certaine évolution de cette procédure pour répondre aux attendus de l'activité du test final. Cette oscillation est rendue visible par les réponses de l'apprenante R. : l'alternance des réussites et des erreurs laisse à penser que R. semble avoir compris la tâche à réaliser sans pour autant choisir la démarche la plus adaptée à cette activité. Faute de résultats plus probants, on ne peut pas rendre compte d'un effet-tuteur pour ces deux apprenants en particulier. Le caractère instable des deux démarches de résolution n'a pas permis aux apprenants de pleinement réussir l'activité.

Néanmoins la poursuite de l'entraînement pour ces apprenants leur permettrait sans aucun doute de réussir davantage ce type d'activité et ainsi de révéler un certain effet-tuteur chez ces apprenants.

Il convient maintenant de comprendre les mécanismes qui ont conduit l'apprenant N. à ne pas réussir l'activité du test final (1 réussite sur 6). Après analyse de sa production (cf. page 121 [Annexe 4.11](#)), on peut constater que l'apprenant N. semble avoir compris la tâche à réaliser, c'est-à-dire localiser la syllabe manquante de chacun des mots de l'activité. Cependant la démarche de l'apprenant fait état d'une confusion globale entre la syllabe modèle et la syllabe à rechercher et à localiser. Comme l'attestent les mots « radeau, fourmis, lapin, chapeau et citron », la syllabe modèle est bien identifiée mais le code de l'activité a mis en difficulté l'apprenant N. : la syllabe tracée par N. est la syllabe du mot modèle. L'hypothèse la plus probable pour expliquer ce résultat est donc la suivante : la présentation de l'activité, le codage des syllabes a mis grandement N. en difficulté, ne lui permettant pas de réussir cette activité.

Il faut cependant souligner les réussites dans la démarche employée par N. : l'apprenant a su identifier l'ensemble des syllabes modèles ainsi que tous les mots de l'activité. On peut penser ici qu'avec un autre type de présentation ou une explicitation plus longue du codage de l'activité telle qu'elle fut présentée à l'apprenant, le résultat aurait été très différent. Ainsi dans le cadre de cette expérimentation et au vu du

résultat de l'apprenant N., on ne peut affirmer ou infirmer l'existence d'un effet-tuteur chez cet apprenant.

V. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

5.1 Retour sur les hypothèses

5.1.1 L'effet-tutoré : une réalité dépendante de plusieurs facteurs

Rappel de l'hypothèse opérationnelle 1 : le tutorat permet aux élèves en difficultés, dans leur zone proximale de développement, d'être tutoré(e)s – étayé(e)s - par des pairs et de rester engagé(e)s dans l'activité tout en apprenant.

L'analyse des différents outils de recueil de données révèle l'existence d'un effet-tutoré chez certains apprenants ayant participé aux situations tutorales et ce quelle que soit l'expérimentation.

5.1.1.1 La posture et les interactions des apprenants tutorés

Le premier aspect de l'effet-tutoré concerne la posture des apprenants tutorés : entre les premières situations tutorales à visées formatives et formatrices et les situations tutorales expérimentales « phonologie », on constate une réelle progression de la posture des apprenants tutorés notamment les interactions langagières avec les apprenants tuteurs. Plutôt passifs au mois de février 2018, les apprenants tutorés ont peu à peu construit des repères communs liés aux règles du tutorat, aux bilans langagiers mais également à l'intervention des apprenants tuteurs qui a également évolué dans le temps. Ainsi chez la plupart des apprenants tutorés, l'évolution positive des interactions langagières en termes de contenu et de fréquence a eu un impact positif indéniable sur leurs apprentissages, notamment lorsque les apprenants tutorés ont effectué les tests finaux des expérimentations. L'importance du langage dans la structuration cognitive des apprenants a été développée par B. Collot (2002) mais également par Doise et Mugny (1981). Le langage est le médiateur permettant aux membres de la dyade et notamment à l'apprenant tutoré de structuré un niveau supérieur de savoir. Doise et Mugny (1981) ont développé la notion de médiation sociale : pour qu'un apprenant puisse construire des savoirs, il faut la présence d'au moins un autre apprenant qui par ses actions et ses interactions langagières, va permettre à l'apprenant tutoré d'accéder à un niveau supérieur de structuration cognitive.

Cet aspect langagier de l'effet-tutoré est encore plus présent en cycle 1 comme le précise C. Berzin (2005) : les interactions entre l'apprenant tuteur et l'apprenant tutoré

peuvent présenter différents niveaux de structuration en fonction des mécanismes socio-cognitifs observés. Dans le cadre des expérimentations de cette recherche, le principal mécanisme observé est l'imitation. Les travaux de Winnykamen (1990) montrent que l'imitation porte une fonction structurante des apprentissages par les interactions développées entre les apprenants. L'apprenant tutoré est à la fois observateur des actions de l'apprenant tuteur et acteur de ses propres actions : il va intégrer dans son propre système de compétences les nouvelles compétences co-construites.

Les résultats des expérimentations tendent à montrer ce mécanisme d'imitation structurante notamment lorsque l'on s'attache à analyser finement les productions des apprenants anciennement tutorés lors des tests finaux. Les procédures adoptées par les apprenants anciennement tutorés sont dans une grande majorité les procédures verbalisées par les apprenants alors tuteurs. Comme le précisent les travaux de C. Berzin (2005), un mécanisme socio-cognitif n'est jamais isolé lors des interactions entre pairs : l'analyse des différentes formes de tutorat observées pendant les expérimentations révèlent différents types de mécanismes comme des interactions langagières sans conflit cognitif, des interactions de tutelle et le mécanisme d'imitation. D'après les analyses des résultats, malgré la présence de ces différents types de mécanismes cognitifs, l'imitation est le modèle dominant dans l'ensemble des situations tutorales.

5.1.1.2 Les formes de tutorat

A ce stade de la recherche, il convient de différencier les deux formes de tutorat observées lors des expérimentations. Cette différenciation est cruciale pour déterminer l'impact du tutorat sur les apprentissages des apprenants tutorés.

La forme de tutorat de l'expérimentation « pavages » est inédite et non anticipée : la triade tutorale fait intervenir un apprenant tuteur pour deux apprenants tutorés. L'analyse de cette forme de tutorat a révélé la présence d'un phénomène qualifié dans le cadre de cette recherche « d'abandon » d'un des deux apprenants tutorés par l'apprenant tuteur. Ce phénomène d'abandon laisse à penser que la tirade tutorale ne serait bénéfique que pour l'apprenant tutoré accompagné, la triade se rapprochant alors davantage de la dyade tutorale. L'analyse des triades et des résultats des apprenants anciennement tutorés au test final ne permet pas réellement de mettre en

évidence l'impact de ce phénomène sur les apprentissages. En effet deux des trois apprenants anciennement tutorés n'ayant pas réussi le test initial ont pourtant été accompagnés par les apprenants tuteurs lors du test intermédiaire. Malgré l'absence d'interactions langagières entre les apprenants tutorés laissés seuls et les apprenants tuteurs, il semble que ces apprenants tutorés aient quand même bénéficié des interactions développées entre l'apprenant tuteur et l'autre apprenant tutoré, le modèle étant celui de l'imitation dans l'ensemble des triades tutorales.

Ces résultats paraissent contredire le rôle central des interactions langagières au sein des situations tutorales ; il faudrait pouvoir mesurer la stabilité dans le temps des apprentissages des apprenants anciennement tutorés non accompagnés directement par un apprenant tuteur.

La seconde forme de tutorat observée dans le cadre de cette recherche est la dyade tutorale. Classique dans son fonctionnement et la plus répandue dans les différents travaux menés sur le tutorat entre pairs en milieu scolaire, les dyades tutorales des situations formatives mais également de l'expérimentation « pavages » sont plus efficaces que les triades tutorales en termes d'interactions langagières. Les travaux de Webb, Troper et Fall (1995) montrent le rôle central de l'apprenant tutoré au sein de la dyade tutorale : pour que l'apprenant tuteur puisse accompagner efficacement l'apprenant tutoré, ce dernier doit être en mesure d'expliquer pourquoi il a besoin d'aide, d'interagir avec l'apprenant tuteur par le biais de questions, de propositions ; d'essais et de verbalisation des démarches employées. L'analyse des dyades tutorales permet de mettre en relief la progression des verbalisations de la part de la plupart des apprenants tutorés.

5.1.1.3 La nature de la tâche et l'intervention des apprenants tuteurs

Le second aspect de l'effet-tutoré concerne la nature de la tâche à réaliser mais également l'intervention de l'apprenant tuteur et son modèle d'accompagnement.

Les recherches de Ellis et Rogoff (1982) montrent l'importance de la nature de la tâche et ses effets sur les apprentissages notamment pour l'apprenant tuteur. En effet il apparaît que plus la tâche à réaliser est complexe, plus l'apprenant tuteur se concentrerait davantage sur le but à atteindre et moins sur l'accompagnement de l'apprenant tutoré. Ainsi l'apprenant tutoré serait seulement en position d'observateur de la démarche de résolution, ce constat ne permettant pas à l'apprenant tutoré de

construire un niveau de structuration supérieur à son état initial. Il apparaît que dans le cadre des expérimentations de cette recherche, la nature de la tâche a influencé à la fois l'accompagnement des apprenants tuteurs mais également le niveau de structuration des savoirs chez les apprenants tutorés. Ce constat combiné à la forme de tutorat employée peut expliquer les divergences constatées dans les résultats des tests intermédiaires et des tests finaux des expérimentations. Une autre donnée peut également révéler l'impact de la nature de la tâche sur les apprentissages des apprenants tutorés : la tâche à réaliser se situe-t-elle dans la zone proximale de développement des apprenants tutorés (Vygotsky, 1985) ? Concernant l'expérimentation « phonologie », il apparaît que la nature de la tâche ait fortement influencé les apprenants anciennement tutorés. Le niveau de difficulté du test final étant légèrement supérieur au test initial en raison de la présence de mots plus compliqués, certains apprenants anciennement tutorés ont vu leur résultat chuter par rapport au test initial et au test intermédiaire.

Aux vues de ces constatations et des éléments théoriques mobilisés, l'hypothèse opérationnelle 1 est partiellement validée. Les expérimentations de la recherche permettent de mettre en évidence l'existence d'un effet-tuteur chez une majorité d'apprenants. Néanmoins la nature de la tâche, la forme de tutorat employée ou encore l'intervention des apprenants tuteurs sont des facteurs qui influencent plus-ou-moins fortement l'efficacité de l'intervention tutorale sur les apprenants en difficulté.

5.1.2 L'effet-tuteur : une réalité qui reste à démontrer

Rappel de l'hypothèse opérationnelle 2 : le tuteur est motivé car il est valorisé par la situation de tutorat, les interactions avec le tuteur lui permettent d'approfondir ses apprentissages.

L'analyse des différents outils de recueil de données révèle l'existence d'un effet-tuteur chez certains apprenants ayant participé aux situations tutorales et ce quelle que soit l'expérimentation.

5.1.2.1 Les compétences initiales et la congruence cognitive

Les travaux de Baudrit (2003), Filippaki, Barnier et Papamichaël (2001) ont démontré l'importance de la formation des apprenants tuteurs concernant la réussite des situations tutorales. Les apprenants tuteurs sont amenés à développer au moins deux niveaux de compétences : être capable de parfaitement maîtriser la tâche à réaliser et

être capable de l'enseigner. Baudrit (2003) nomme la relation qui lie ces deux niveaux de compétences la congruence cognitive. Ainsi le premier aspect de l'effet-tuteur est la faculté pour l'apprenant de valider un haut niveau de maîtrise de la tâche pour laquelle il souhaite devenir tuteur mais également de développer des compétences spécifiques à la transmission des procédures de résolution de la tâche.

Cette dialectique inhérente au rôle de tuteur a plus-ou-moins été observée lors des expérimentations de la recherche sur le tutorat. Le premier niveau de compétence des apprenants tuteurs est directement lié aux résultats des tests initiaux : les apprenants tuteurs ont été les apprenants ayant validé la tâche à réaliser pendant ces tests. Il faut également rappeler que les tests initiaux correspondent à l'étape d'entraînement du schéma de la séquence didactique : les apprenants nommés tuteurs ont déjà fait preuve d'une certaine maîtrise des savoirs en construction au sein des deux séquences liées aux expérimentations. Le test initial fait figure de validation du rôle de tuteur pour les apprenants nommés.

Le second niveau de compétence est plus difficile à visualiser et renvoie à la posture des apprenants tuteurs tout au long des expérimentations. Au sein des situations tutorales, l'intervention des apprenants tuteurs est intimement liés à leur niveau de verbalisation des critères de réalisation et de réussite mais aussi à leur compréhension des difficultés rencontrées par les apprenants qu'ils accompagnent. L'analyse de la posture des apprenants tuteurs fait apparaître globalement une réelle progression notamment en ce qui concerne les interactions langagières (poser des questions, écouter l'apprenant tutoré) et la verbalisation des consignes et de l'objectif de l'activité. Ce constat ne concerne pas l'ensemble des apprenants tuteurs des expérimentations : même si l'évolution positive du profil des tuteurs concerne une grande majorité des apprenants, certains apprenants tuteurs utilisent encore le modèle consistant majoritairement à faire « à la place de » et ce malgré les règles mises en place et la multiplication des situations tutorales. Le profil dit « directif » de ces apprenants tuteurs ne permet pas de rendre compte de la maîtrise du second niveau de compétence consistant à expliciter les démarches de résolution de la tâche. Selon les travaux de Shute et al. (1992), les apprenants tuteurs à profil « directif » ne développent que partiellement les trois niveaux de sensibilité nécessaires à la réussite de l'accompagnement de l'apprenant tutoré : ils n'accordent que peu d'importance aux verbalisations des apprenants tutorés, leur profil dirigiste laisse peu d'espace de

manipulation et de réflexion et ils ne tiennent pas réellement compte du niveau de compétences initiales de l'apprenant tuteur. Le profil « dirigiste » est minoritaire au regard des différents résultats des expérimentations et doit être en partie lié au niveau de maturation des apprenants concernés : il ne faut pas oublier que le public concerné est un public de cycle 1, un public qui ne cesse de se développer tout au long de l'année.

5.1.2.2 La nature de la tâche

Les travaux de Barnier (1989 et 1996) ainsi que les travaux de Brixhe (1999) insistent sur le fait que la situation tutorale profiterait davantage à l'apprenant tuteur. En effet ce dernier développerait un niveau de structuration de la tâche à réaliser supérieur à sa structuration avant l'intervention tutorale. Les chercheurs postulent que l'apprenant tuteur, par la transmission des procédures de résolution de la tâche à l'apprenant tuteur, accèdent à un haut niveau de structuration cognitive et langagière lui permettant alors d'approfondir ses compétences sur la tâche à réaliser.

Il faut noter ici le rôle fondamental des interactions langagières déjà cité plus en amont au sein des situations tutorales. Nous l'avons vu, les interactions langagières profitent à l'apprenant tuteur dans le sens où ce dernier va structurer une nouvelle démarche de résolution supérieure à sa démarche initiale. Les interactions langagières profitent également à l'apprenant tuteur où la verbalisation des critères de réalisation, les attendus et les critères de réussite de la tâche va lui permettre d'atteindre un haut niveau de maîtrise de la tâche et de pouvoir par la suite engager de nouveaux apprentissages dans le cadre de sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1985).

L'analyse des résultats des tests finaux des expérimentations ne permet pas de généraliser ces éléments théoriques dans le cadre de cette recherche. Si une relative majorité des apprenants anciennement tuteurs a réussi les deux tests finaux, il apparaît qu'un nombre important d'apprenants a partiellement ou peu réussi les tâches demandées. Concernant la première expérimentation, l'hypothèse à privilégier est le niveau de difficulté de la tâche à réaliser qui semble avoir posé un certain nombre de problèmes à une minorité d'apprenants. Il apparaît que le modèle proposé et l'objectif-obstacle qu'il contenait soient en dehors de la zone proximale de développement de ces apprenants. Concernant la seconde expérimentation « phonologie », la nature de

la tâche peut avoir impacté les procédures des apprenants tuteurs. Mais plus que la nature de la tâche, il apparaît que la présentation de l'activité a déstabilisé certains apprenants, notamment un apprenant qui a vu ses résultats chuter au test final. La démarche employée est la démarche experte mais la présentation de la tâche a induit le relatif échec de sa production.

Ainsi l'hypothèse opérationnelle 2 est également partiellement validée : les différents résultats et observations des expérimentations de cette recherche permettent de mettre en évidence un relatif effet-tuteur chez certains apprenants. Cet effet-tuteur n'est pas généralisable et ne concerne pas l'ensemble des apprenants tuteurs dans le sens où une minorité d'apprenants tuteurs n'ont pu développer qu'une partie des aspects de l'effet-tuteur. La nature de la tâche, la nature des interventions des apprenants tuteurs et leur formation, leur représentation du rôle de tuteur ont très fortement influencé les résultats en matière d'effet-tuteur. La spécificité du public de cycle 1 est également une donnée permettant d'expliquer ces résultats très contrastés : les différences de niveau et de développement des apprenants ont eu un impact non négligeable sur les expérimentations. Les niveaux de compétences initiales des apprenants tuteurs étant inégaux, les résultats ne peuvent être homogènes.

5.2 Limites

5.2.1 La longue construction du tutorat entre pairs

La mise en place du tutorat entre pairs dans la classe où j'effectue mon stage a pris beaucoup de temps, notamment si l'on considère ma présence en classe qui n'est que de deux jours par semaine. En raison des demandes institutionnelles, la construction du dispositif s'est limitée en début d'année à des temps très restreints et espacés de plusieurs jours. Cette organisation indépendante de ma volonté n'a permis de mettre en place les premières situations tutorales qu'au mois de février 2018, les premières séances sur le tutorat datant de novembre 2017.

Aussi la mise en place du tutorat entre pairs ne s'est rendue possible qu'à partir du moment où les institutions coopératives ont été construites au sein de la classe. En effet il n'était pas concevable de développer le tutorat entre pairs dans un cadre de classe non coopératif (Connac, 2009). La construction du climat de classe coopératif

a également pris du temps, retardant ainsi la mise en place des premières expérimentations.

5.2.2 La conduite de la recherche-action

Le thème du tutorat entre pairs revêt différents aspects qui touchent l'ensemble des domaines liés au milieu scolaire. La recherche initiale prévoyait, en plus d'étudier les impacts sur les apprentissages des apprenants et la régulation des difficultés en classe, l'analyse des impacts du tutorat sur l'autonomie et la responsabilisation des apprenants.

En raison du temps imparti pour la recherche et le fait que la conduite de la classe ne se résume pas à l'exploitation du mémoire, j'ai dû effectuer un choix en termes d'items à analyser. L'ancienne hypothèse opérationnelle 1, intitulée « Le tutorat est un des éléments de la création d'un climat coopératif favorisant l'autonomie, la responsabilisation et permettant à chacun de trouver sa place dans le groupe, et à l'enseignant d'être disponible pour des activités auprès d'un groupe. » n'a pas été traitée dans le cadre de cette recherche. Le volume des données récoltées concernant les autres hypothèses opérationnelles est tel qu'il n'était pas envisageable de traiter l'hypothèse opérationnelle supprimée.

La conduite des expérimentations peut être sujette à diverses critiques : en effet le choix affirmé de laisser les apprenants piloter en partie la mise en place du tutorat en classe a certainement influencé les expérimentations des situations tutorales. Aussi les deux expérimentations conduites font état de deux types de formes de tutorat à savoir les triades et les dyades tutorales, les triades n'ayant pas été anticipées. La forme de tutorat qui avait été retenue à l'origine de la recherche était la dyade tutorale pour l'ensemble des expérimentations. Afin de valider ou invalider les hypothèses concernant les deux formes de tutorat, il aurait fallu mener d'autres expérimentations en classe.

La nature de la tâche des expérimentations menées en classe peut également être sujette à caution : les tâches réalisées pendant les deux expérimentations ne sont pas identiques, l'une portant sur des compétences mathématiques, l'autre sur des compétences en phonologie. Aussi pour garantir la véracité scientifique des résultats obtenus en matière d'effet-tutoré et d'effet-tuteur, d'autres expérimentations auraient pu être réalisées en reprenant rigoureusement les mêmes tâches à réaliser en fonction

des domaines d'apprentissage en ne faisait varier qu'une seule variable, à savoir la forme de tutorat ou l'intervention des apprenants tuteurs par exemple.

5.3 Perspectives

Dans le cadre du tutorat entre pairs en cycle 1, l'hypothèse opérationnelle non traitée dans ce mémoire pourrait être le sujet d'une recherche portant sur les impacts du tutorat entre pairs sur l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. Cette recherche pourrait être complétée par une étude sur le climat de classe dans le cadre d'une classe coopérative.

La recherche menée dans ma classe concerne un public exclusivement composé d'apprenants de grande section. Il serait pertinent de réaliser une recherche sur un tutorat faisant intervenir différents niveaux scolaires dans le cadre d'une classe multi-niveaux.

Enfin et même si la littérature en matière de tutorat entre pairs concerne dans une large mesure l'école élémentaire et les niveaux supérieurs, il serait intéressant de mener une recherche sur le tutorat entre pairs au sein d'une classe élémentaire (tutorat intra-classe) voire un tutorat inter-classes au sein d'une même école ou de plusieurs écoles (tutorat inter-écoles) en lien avec les travaux menés sur la communauté tutorale de Pocoima en Californie (Newmark et Melaragno, 1976).

CONCLUSION

Le dispositif du tutorat entre pairs fait partie des modalités d'accompagnement des apprenants rencontrant à certains moments de leur scolarité des difficultés d'apprentissage d'une notion abordée en classe, d'organisation de la recherche d'une solution possible à une tâche demandée ou encore la clarification d'une démarche de résolution de la tâche. Le tutorat entre pairs participe également à l'apprentissage de valeurs et principes républicains tels le respect des différences, la solidarité et l'entraide (la fraternité). Autant de principes et valeurs qui ont forgé les premières bases d'un apprentissage citoyen chez les apprenants.

Les apprenants de grande section ont considérablement progressé tout au long de cette recherche : de la volonté d'aider pour être reconnu expert socialement, l'aide proposée par les apprenants en fin d'expérimentation a changé de paradigme : l'aide proposée ne vise plus la valorisation du statut des apprenants tuteurs mais la réussite des apprenants rencontrant des difficultés lors d'une activité. Ce changement fondamental permet de mettre en relief les impacts du tutorat sur le vivre ensemble dans le cadre des premiers apprentissages citoyens.

Aussi le tutorat entre pairs a généré des résultats très encourageant concernant les apprentissages des apprenants, qu'ils aient été tuteurs ou tutorés. Les apprenants tutorés ont globalement progressé et ce quelle que soit la forme de tutorat employée, que le tutorat soit piloté par l'enseignant ou régulé par les apprenants par l'intermédiaire de l'affichage en classe. Les apprenants tuteurs ont également développé des compétences langagières et ils ont pour la plupart approfondi leurs compétences concernant l'activité des situations tutorales.

Même si les résultats obtenus ne peuvent être généralisés et malgré les disparités constatées, le tutorat entre pairs en classe de cycle 1 dans la classe a permis de réguler les difficultés passagères de certains apprenants lors d'activités de réinvestissement. Les difficultés des apprenants sont régulées par les pairs clairement identifiés en classe en tant que tuteurs. Cette régulation par les pairs m'a permis d'accompagner les apprenants rencontrant des difficultés plus profondes qui ne pouvaient être régulées par le tutorat.

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire a sans conteste fait évoluer mes représentations concernant le public de cycle 1 et plus particulièrement les apprenants

de grande section. Les différentes institutions de la coopération mises en place dont le tutorat entre pairs ont considérablement fait progresser leur responsabilisation et leur autonomie dans le cadre quotidien de la classe. Cette recherche m'a montré qu'il est possible de laisser l'initiative de la construction d'institutions dans la classe aux apprenants à partir du moment où l'enseignant reste le garant de ces institutions et de leur régulation.

Aussi la mise en place du tutorat entre pairs entre apprenants de grande section a mis en évidence qu'il est nécessaire de développer différentes stratégies de différenciation pédagogique pour garantir la réussite de tous les apprenants. C'est donc dans le cadre du tutorat et du conseil des élèves que j'ai mis en place un plan de travail pour les apprenants de grande section de façon à individualiser davantage les apprentissages et l'accompagnement des apprenants.

Etant affecté à la rentrée prochaine en tant que directeur d'une école à une classe élémentaire multi-niveaux CE1 / CE2 / CM1 / CM2, la mise en place du tutorat prend un tout autre relief compte tenu de la spécificité de ma future classe et des programmes de cycle 2 et cycle 3. Il s'agit ici de s'interroger sur la place du tutorat entre pairs à l'école élémentaire en lien avec l'éducation morale et civique et le parcours citoyen : quels seraient les apports d'un tel dispositif en termes d'apprentissages citoyens mais également en termes d'apprentissages scolaires où un apprenant tuteur plus âgé pourrait accompagner un apprenant tutoré de niveau inférieur.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, R. (1996), *La recherche-action*. Paris : Edition Economica.
- BARNIER, G. (1996). Interactions de guidage et effet-tuteur. *Educations*, n°9, pp. 44-47.
- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.
- BAUDRIT, A. (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, n°15, pp. 118-134.
- BEAUDICHON, J., VERBA, M., WINNYKAMEN, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant. *Revue internationale de psychologie sociale*, n°1, pp. 129-141.
- BENSALAH, L., BERZIN, C. (2012). Les bénéfiques du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3.
- BERGER, G. (2003). La recherche-action. Épistémologie historique. In MESNIER, P.M., MISSOTTE, P. *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'harmattan.
- BERZIN, C. (2005). Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêts et limites. *SPIRALE - Revue de recherche en éducation*, n°36, pp. 7-15.
- BERZIN, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, n°27, pp. 3-6.
- BERZIN, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, n°179, pp. 73-82.
- BERZIN, C., CAUZINILLE-MARMECHE, 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*, n°64, pp. 109-131.
- BRUNER, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaire de France.
- COLLOT, B. (2002). *Une école du 3^e type ou la pédagogie de la mouche*. Paris : L'Harmattan.

- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé Editions.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- DOISE W., MUGNY, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- ELLIS, S., ROGOFF, B. (1982). The stratégies and efficacities of child versus adult teacher. *Child development*, n°3, pp. 730-735.
- FILIPPAKI, N., BARNIER, G., PAPAMICHAËL, Y. (2001). L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier. *Psychologie et Education*, n°44, pp. 31-47.
- GILLIG, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GILLY, M. (1987). Interactions entre pairs et constructions cognitives : des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *Journal européen de Psychologie de l'Education*, Numéro hors-série, pp. 127-138.
- GOODLAB, S., HIRST, B. (1989). *Peer tutoring : a guide to learning by teaching*. Londres : Kogan Page.
- GUICHARD, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, n°27, pp. 19-35.
- HARRISON, G. V. (1976). Structured tutoring : antidots for low achievement, pp. 169-178. In ALLEN, V. L. (1976). *Children as teachers : theory and research on tutoring*. New York : Academic Press.
- JAGUENEAU-GAIGNARD, M. (2001). Relations d'aide spontanée à l'école maternelle. *Note de recherche, Maîtrise de sciences de l'éducation*, Université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- LAFONT, L., ENSERGUEIX, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, n°27, pp. 37-52.
- MEIRIEU, P. (1985). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Editeur.

- MEIRIEU, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF Editeur.
- MESNIER, P.-M., MISSOTTE, P. (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : Editions l'Harmattan.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1979). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Editions Peter Lang.
- PIAGET, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- SHUTE, R., FOOT, H., MORGAN, M. (1992). The sensitivity of children and adults as tutors. *Educational studies*, n°1, pp. 21-35.
- VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- WEBB, N. M., TROPER, J., D., FALL, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, n°87, pp. 406-423.
- WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.
- WINNYKAMEN, F. (1996). Expert et tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage. *Revue de Psychologie de l'éducation*, n°2, pp. 13-35.
- WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *British Journal of Psychology*, n°66, pp. 181-191.

SITOGRAPHIE

- MENESR (DGSCO 2013). Guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ». https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
- MENESR (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Décret n°2013-595 du 8 juillet 2013. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

MENESR (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

MENESR (2015). Programme de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

ANNEXES

1. Mise en place du tutorat entre pairs dans la classe

1.1 Séquence sur le tutorat entre pairs

Domaines d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Apprendre à vivre ensemble

- + Oser entrer en communication / échanger et réfléchir avec les autres / comprendre et apprendre.
- + Ecouter de l'écrit et comprendre / commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.

Objectifs généraux :

- + Comprendre quelques enjeux liés aux valeurs du tutorat entre pairs : comprendre les valeurs d'entraide, de solidarité, de respect des différences dans le cadre du vivre-ensemble et des premiers apprentissages citoyens.
- + Construire, pratiquer et faire évoluer le dispositif du tutorat entre pairs.

Compétences travaillées :

- + Coopérer, participer à l'avancée d'un propos en respectant les rôles de locuteur et d'interlocuteur.
- + Expliquer à ses pairs comment il a procédé en situation de réalisation (situations tutorales).
- + Interpréter une réussite et/ou un échec en expliquant les causes / conséquences d'une activité ou d'un procédé.
- + Reformuler une histoire lue par l'enseignant avec ses propres mots, rendre compte des personnages et de leurs actions.
- + Formuler des règles collectives, un schéma vu en classe, l'organisation d'un texte et/ou d'une affiche.

Critères de réussite :

Les élèves participent activement aux discussions à visée philosophique. Ils définissent ensemble les grandes valeurs liées au tutorat. Ils établissent des liens entre certaines valeurs étudiées et les pratiques en classe.

Les élèves construisent ensemble le dispositif du tutorat entre pairs : les modalités d'intervention des apprenants tuteurs, les règles du tutorat et leurs évolutions, un outil de régulation du tutorat dans la classe. Les élèves sont activement impliqués dans la construction et les évolutions progressives du tutorat entre pairs dans le cadre des bilans langagiers et du conseil des élèves.

Séances	Problématique Objectif	Déroulé de la séance
Séance 1	<p>Qu'est-ce que l'aide ?</p> <p>Appréhender la notion d'aide à travers un album de littérature de jeunesse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du projet de mise en place du tutorat dans la classe par l'enseignant. Discussion autour du mot « tuteur ». 2. Présentation et lecture de l'album <i>Histoire d'une taupe très très myope</i> de Takayuki KUBO. 3. Retours des élèves concernant la lecture : ce qu'ils ont compris de l'histoire, description des illustrations, mise en évidence du schéma de l'aide. 4. Débat sur le sujet suivant : « Peut-on aider un élève à l'école ? » 5. Réalisation d'une affiche et bilan de la séance.
Séance 2	<p>Qu'est-ce que l'entraide ?</p> <p>Appréhender la notion d'entraide à partir d'un album de littérature de jeunesse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel du projet de mise en place du tutorat dans la classe. Explicitation du mot tuteur / tutrice. 2. Présentation et lecture de l'album <i>Construisons dans les bois la maison des amis</i> de Patricia HEGARTY. 3. Retours des élèves concernant la lecture : ce qu'ils ont compris de l'histoire, identification des personnages, ce qu'ils font. 4. Discussion autour des actions des personnages : que font-ils tous ensemble ? Font-ils la même chose ? Faire émerger la notion d'aide mutuelle : s'entraider. 5. Débat sur le sujet suivant : « Peut-on s'entraider à l'école ? » 6. Réalisation d'une affiche et bilan de la séance.


<p>Séance 3</p>	<p>En quoi l'aide et l'entraide, c'est différent ?</p> <p>Identifier la différence fondamentale entre l'aide et l'entraide et prendre conscience que le tutorat relève de l'aide en classe.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel du projet de mise en place du tutorat et rappel de la définition du mot tuteur et du mot tutrice. 2. Rappel des séances précédentes à partir des albums étudiés et des affiches : les élèves racontent l'histoire de chaque album. Ils rappellent les notions abordées : l'aide et l'entraide. 3. Débat sur le sujet suivant : « Selon vous, est-ce que aider quelqu'un et s'entraider, c'est pareil ? » Echanges entre les élèves, explicitations des notions, identification des différences. Aider quelqu'un suppose qu'un élève sait faire une activité et que l'autre élève rencontre des difficultés à faire cette activité. L'entraide suppose plusieurs élèves qui a priori ont le même niveau de compétences et qui mutualisent leurs savoirs et savoir-faire pour franchir un obstacle. 4. Bilan de la séance : faire le lien entre l'aide et le tutorat. <p>Institutionnaliser : le tuteur est celui qui sait faire une activité et qui aide un élève en difficulté sur cette activité.</p>
<p>Séance 4</p>	<p>Qu'est-ce que la différence ?</p> <p>Prendre conscience que la différence est une richesse et non une source de moquerie.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel du projet sur la mise en place du tutorat dans la classe : les élèves explicitent le système d'aide à partir de l'album étudié. Ils rappellent le mot tuteur / tutrice et sa fonction. 2. Présentation de la vidéo « Je suis comme je suis » (réseau Canopé) sur le thème « accepter les différences ». Projection de la vidéo et premiers retours des élèves : ce qu'ils n'ont pas compris, les personnages de l'histoire, les mots importants. 3. Deuxième projection de la vidéo en portant l'attention des élèves sur les personnages et leurs ressentis. 4. Discussion autour de la vidéo : qui sont les personnages ? Que leur arrive-t-il ? Quels sont les mots importants ?


		5. Bilan de la séance : conclure la discussion en faisant émerger la notion de respect et l'acceptation des différences. Faire le lien avec le tutorat.
Séance 5	<p>Qu'est-ce qu'accepter la différence ?</p> <p>Prendre conscience que pour aider autrui, il faut l'accepter tel qu'il est.</p>	<p>1. Rappel du projet « tutorat » : les élèves expliquent que nous allons mettre en place un système d'aide entre élèves dans la classe. Les élèves qui aident sont les tuteurs.</p> <p>2. Rappel de la séance précédente à partir d'un montage photo de la vidéo projetée : les élèves racontent l'histoire, identifient les personnages, ce qui leur arrive. Ils rappellent les mots « respect » et « différence ».</p> <p>3. Présentation et lecture de l'album <i>Un chat est un chat</i> de Grégoire SOLOTAREFF.</p> <p>4. Retours des élèves concernant l'album : ils identifient le personnage principal, ce qu'il fait, pourquoi il agit de cette façon.</p> <p>5. Discussion à partir de l'album : « Est-ce que nous sommes tous différents ? Est-ce qu'il faut se cacher des autres ou alors s'accepter tel que nous sommes ? »</p> <p>6. Bilan de la séance : faire le lien entre s'accepter et accepter les autres et le tutorat. Institutionnaliser : le tuteur doit accepter les autres tels qu'ils sont pour pouvoir les aider.</p>
Séance 6	<p>Quelles règles construire pour le tutorat ?</p> <p>Etablir les règles de fonctionnement du tutorat dans la classe.</p>	<p>1. Rappel du projet « tutorat » : les élèves expliquent que c'est un système d'aide entre élèves. Les élèves qui aident sont les tuteurs. Les tuteurs sont ceux qui savent faire un exercice parfaitement et qui aident les élèves en difficulté. Ils ne se moquent pas des autres, ils les acceptent tels qu'ils sont.</p> <p>2. Faire émerger qu'il faut des règles pour garantir le fonctionnement du tutorat. Discussion à partir des règles de vie de la classe : quelles sont les règles ? Pourquoi avoir mis en place des règles dans la classe ?</p> <p>En conclure qu'il faut des règles pour le tutorat : les règles du tuteur et les règles du tutoré.</p>


		<p>3. Discussion sur le sujet : « Quelles règles pouvons-nous mettre en place pour garantir le bon fonctionnement du tutorat ? »</p> <p>4. Bilan de la discussion : convoquer un conseil des élèves extraordinaires pour voter les propositions des élèves. Institutionnalisation : une affiche qui recense les premières règles du tutorat.</p>
Séance 7	<p>Comment identifier les tuteurs dans la classe ?</p> <p>Etablir un système / outil permettant d'identifier quels sont les tuteurs dans la classe.</p>	<p>1. Rappel du projet « tutorat » et des séances précédentes : le système d'aide entre élèves, les fonctions du tuteur / tutrice, les règles du tutorat.</p> <p>2. Présentation de la situation-problème : « Imaginez qu'un élève a besoin d'aide pour réussir un exercice. Comment peut-il savoir quels sont les tuteurs dans la classe ? »</p> <p>Discussion et échanges : les élèves débattent sur la mise en place d'un possible système de régulation du tutorat. Différents outils sont proposés et expliqués.</p> <p>Conseil des élèves extraordinaire : les élèves votent pour un outil de régulation.</p> <p>Institutionnalisation : mise en place d'un affichage spécifique ou d'un outil à destination des tuteurs, de ceux qui ont besoin d'aide ou à l'ensemble des apprenants.</p>

1.2 Affiches des règles du tutorat


TUTEUR


 Le tuteur ne doit pas donner ou montrer la réponse.


 Le tuteur doit réfléchir à un moyen d'aider.


 Le tuteur doit donner des pistes.

TUTORÉ

 Le tuteur doit d'abord essayer tout seul avant de demander de l'aide.

 Le tuteur doit essayer de faire l'activité avec le tuteur.

 Le tuteur doit écouter le tuteur.

 Le tuteur doit expliquer au tuteur pourquoi il n'y arrive pas.

2. Situations tutorales formatives

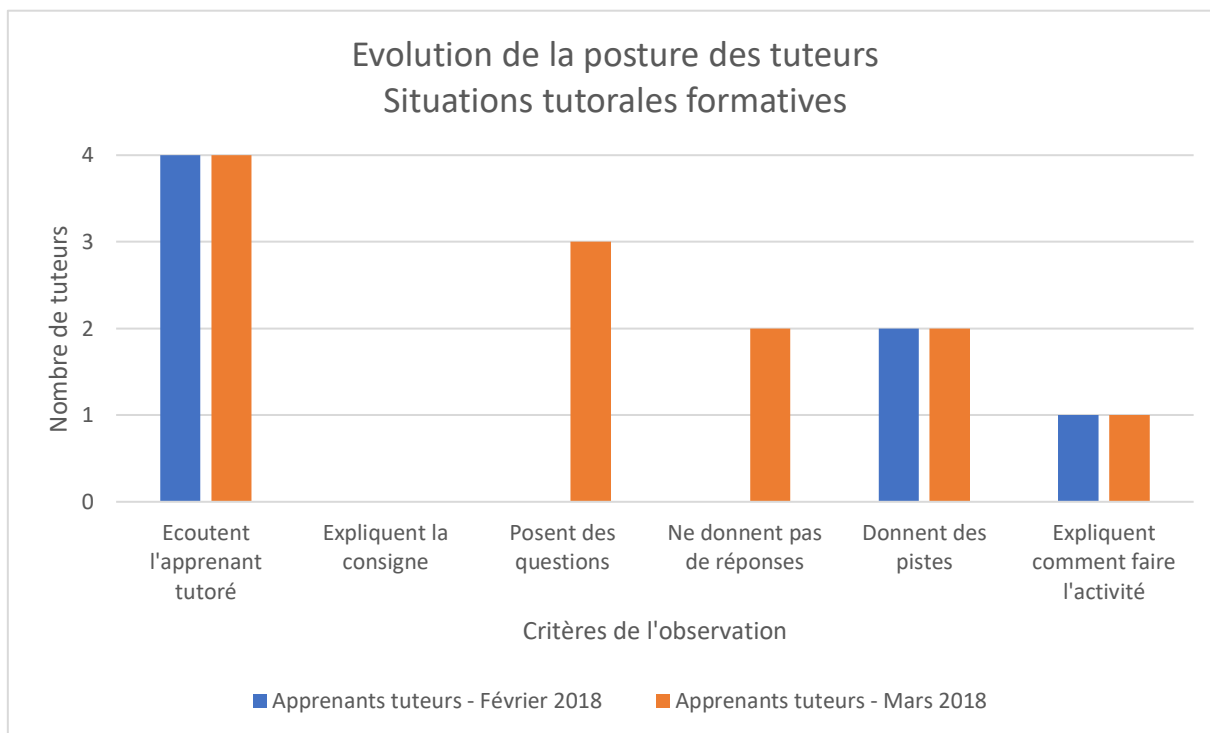
2.1 Tableau 1 d'observation des apprenants tuteurs – 20 février 2018 et 13 mars 2018

Critères d'observation	Apprenants tuteurs – 20 Février 2018	Apprenants tuteurs – 13 Mars 2018
Écoutent l'apprenant tutoré	4	4
Expliquent la consigne	0	0
Posent des questions	0	3
Ne donnent pas de réponses	0	2
Donnent des pistes	2	2
Expliquent comment faire l'activité	1	1

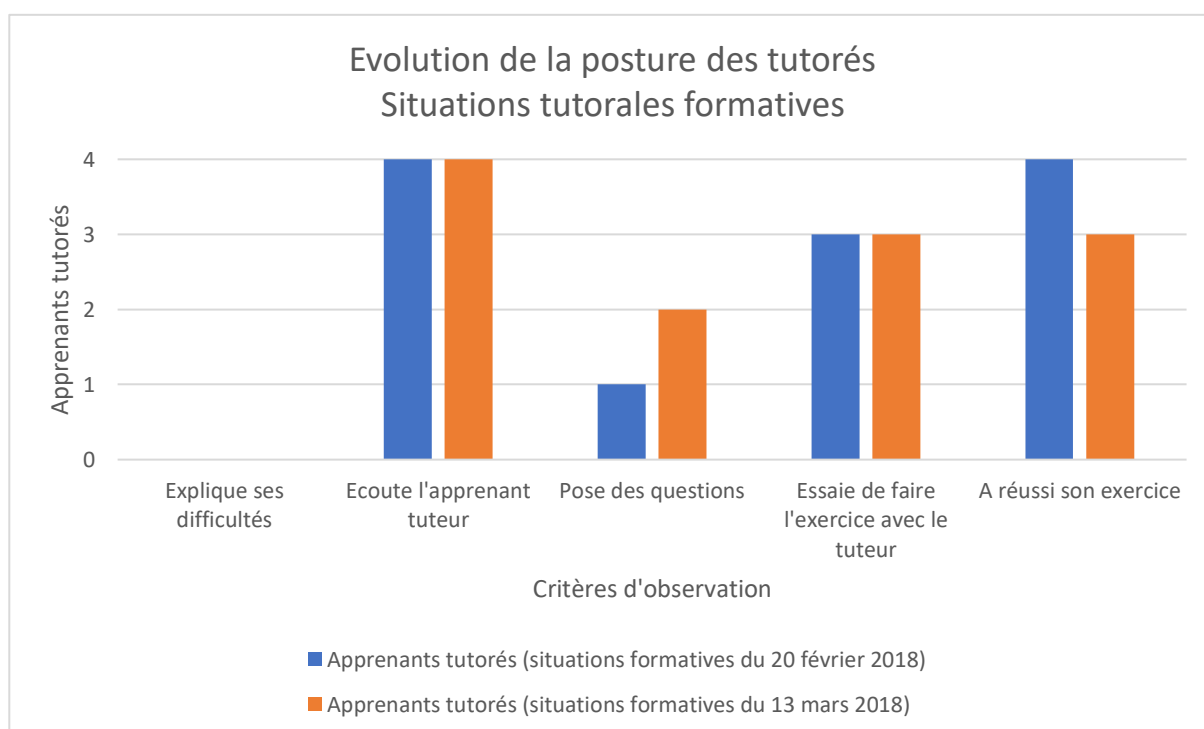
2.2 Tableau 2 d'observation des apprenants tutorés – 20 février 2018 et 13 mars 2018

Critères d'observation	Apprenants tutorés – 20 Février 2018	Apprenants tutorés – 13 Mars 2018
Explique ses difficultés	0	0
Écoute l'apprenant tuteur	4	4
Pose des questions	1	2
Essaie de faire l'exercice avec le tuteur	3	3
A réussi son exercice	4	3

2.3 Graphique n°1 : évolution de la posture des apprenants tuteurs (20 février au 13 mars 2018)



2.4 Graphique n°2 : évolution de la posture des apprenants tutorés (20 février au 13 mars 2018)



2.5 Transcription vidéo n°1 : dyade n°1 (20 février 2018)

Dyade R. (T) et C.

- 1 R : « Je te dis pas la réponse. Il faut que tu ailles jusqu'au N là. C'est quoi ça ?
- 2 C : Un A.
- 3 R : Oui regarde tu as mal colorié là. Après le P.
- 4 R (au PE) : Moi je regarde mon modèle mais je lui donne pas les réponses. »

2.6 Transcription vidéo n°1 : dyade n°2 (20 février 2018)

Dyade V. (T) et E.

- 1 V : « Alors de l à là. De l jusqu'à là.
- 2 E : Jusqu'au N donc.
- 3 V (au PE) : Moi je fais seulement de là à là. J'ai fait comme ça avec P.
- 4 V : Après on fait ça...
- 5 E : Le P ! C'est un P, c'est un P !
- 6 V : Non là c'est encore plus facile (V. montre un autre mot à trouver). Alors de là à...
- 7 ba on sait pas où ça va.
- 8 E : Ba j'ai déjà colorié tout ça.
- 9 V : Oui ba essaye, on va voir hein.
- 10 E : Oui je sais où il est.
- 11 V : Attends enlève ta main. Oui c'est ça. Oui c'est bon. Après c'est celui-là qu'on va
- 12 faire.
- 13 E : Après c'est comme ça. Ah non c'est lui.
- 14 V : Attends lui... Tu crois que c'est là ?
- 15 E : Oui c'est bien là.
- 16 V : Jusqu'à quoi ? Jusqu'à S ?
- 17 E : Jusqu'à le S euh... ça s'arrête là.
- 18 V : Ba on sait pas, essaye. »

2.7 Extrait transcription bilan langagier dyade n°1 du 20 février 2018

Les apprenants tuteur et tutoré se placent devant les autres apprenants au coin regroupement. Ils expliquent comment s'est déroulée leur situation tutorale.

- 1 E : « C'était ça ! V. il m'a montré juste un mot, c'était lui. J'avais fait ça donc c'était lui.
- 2 V : Et moi je lui disais la première lettre et euh...
- 3 E : Oui mais elle elle est pas très bien coloriée.
- 4 V : C'est pas grave.
- 5 E : C'est pas grave ! Et on a trouvé tous les mots grâce à... avec V. On a trouvé tous
- 6 les mots.
- 7 PE : Et toi V. comment tu as fait pour aider ?
- 8 V : Je lui ai dit la première lettre et elle devait trouver la dernière lettre.
- 9 E : Oui c'est vrai.
- 10 PE : Alors comment E. savait où s'arrêter pour colorier ?
- 11 E : En fait c'était ici...
- 12 V : Elle a copié sur le mot [mot modèle].
- 13 E : En fait c'est des mots croisés ici parce que là... On a fait là, on a fait là, on a mis
- 14 ici et on a mis ici et c'est tout [E. montre sa production]. C'est tout ce qu'on a fait.
- 15 V : Et le dernier c'était celui-là il était pas trop dur mais on avait réussi.
- 16 E : EN fait V. il m'a dit...
- 17 V : Je lui ai dit le R.
- 18 E : Oui il m'avait dit les réponses.
- 19 V : Non ! En fait je m'en rappelle plus qu'il fallait pas dire la réponse. J'avais dit du R
- 20 jusqu'au... enfin j'ai pas dit tout. »

2.8 Extrait transcription bilan langagier dyade n°3 du 20 février 2018

Les apprenants tuteur et tutoré se placent devant les autres apprenants au coin regroupement. Ils expliquent comment s'est déroulée leur situation tutorale.

- 1 Mi : « C'est moi qui avait aidé M. Je lui avais dit où il fallait mettre les formes puis elle
2 les a collées après.
- 3 M : J'ai réussi celle-là, celle-là et celle-là [M. montre sa production]
- 4 PE : Toute seule ?
- 5 M : Oui !
- 6 PE : Pour les autres formes, c'est Mi qui t'a aidé ?
- 7 M : Oui.
- 8 PE : Et Mi comment tu as fait pour aider M. ?
- 9 Mi : Ba en fait vue que j'avais el modèle j'ai regardé où il fallait les mettre puis après
10 je lui ai dit où il fallait les mettre.
- 11 PE : Les deux pièces à chaque fois ou juste une ?
- 12 Mi : Euh les deux pièces. »

2.9 Transcription extrait vidéo 1 du 13 mars 2018

Dyade K. (T) et L. Début de la situation tutorale.

- 1 K : « C'est fastoche tu vas voir. L. ? Non mais L. tu vas... D'abord fais celui-là et fais-
2 le jusqu'au bout. C'est 5, après 6, après 7, après 8, après 9. C'est fastoche ! Voilà une
3 barquette. (Au PE). Là il vient bien réussir ! »
- 4 K. propose à L. de copier ses réponses. Intervention du PE : rappel de la règle.
- 5 K : « Mets-les à l'endroit ! »
- 6 Aucune verbalisation de la part de L. (apprenant tutoré).

2.10 Transcription extrait vidéo 3 du 13 mars 2018

Dyade K. (Tutrice) et L. Pendant la situation tutorale.

- 1 L. : « Et puis j'ai compté ici c'était 5 aussi ici alors je me suis dit ba tien il faut rajouter
2 [inaudible]. »
- 3 K. est en train de faire à la place de L. L. mets de la colle et K. colle les étiquettes.
- 4 K : « Mets de la colle là L. »
- 5 L. ne réagit pas. K. prend le bâton de colle et met de la colle sur la ligne.
- 6 K : « 1 2 3 4 5 6 7 8... 9 »
- 7 Les lignes de construction des collections sont réalisées dans le désordre.
- 8 K : « 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11. »
- 9 K. continue de faire l'activité à la place de L. L. regarde ce que fait K.
- 10 K : « 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10... »
- 11 L : Il faut en rajouter un là.
- 12 K : 11 là ! Le 11 est terminé. Maintenant on va faire une autre. »
- 13 Intervention du PE : « Mais là K. tu es en train de faire à la place de L.
- 14 K : Ba oui je l'aide !
- 15 PE : Alors est-ce que la tutrice doit faire à la place de celui qu'elle aide ?
- 16 K : Non mais moi je sais pas faire...
- 17 PE : Laisse L. réfléchir.
- 18 K : Maintenant je le laisse faire le 12. »
- 19 PE : Ici L., c'est quel nombre ?
- 20 K : Le 6 !
- 21 PE : Combien faut-il coller de maques ?
- 22 K : 6 !
- 23 PE : Et L., il t'en manque combien ?
- 24 L : 6.
- 25 K : Non ! Pas 6 ! 1 2 3 4... 5 6, il t'en manque 2 ! »
- 26 L. colle alors les 2 étiquettes manquantes.

2.11 Transcription extrait vidéo 2 du 13 mars 2018

Dyade R. (Tutrice) et M. Pendant la situation tutorale.

M : « Maintenant c'est bon pour le 11.

PE : R. montre-moi comment tu aides M.

M : Elle met de la colle...

R : Oui je lui mets de la colle pour que ça aille plus vite. En fait là elle va faire le 5 donc du coup je lui mets la colle comme ça. »

M. met ici de la colle en fonction des étiquettes collées au-dessus.

M : « 1, 2, 3, 4, 5. »

M. prend les étiquettes une par une et les colle en fonction des étiquettes collées au-dessus. M. colle alors 6 étiquettes.

R : « T'as pas oublié de faire un truc là hein M. ?

M : De quoi ?

R : Ce que je t'ai dit tout à l'heure. Normalement pour les autres...

PE : Que lui as-tu dit tout à l'heure ?

R : Tout à l'heure je lui ai dit de compter mais en fait elle l'a fait pour les autres mais là elle fait plus. Parce que elle elle l'avait oubliée de compter mais là... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11...

M : 1 2 3 4 5 6 oh ! On enlève celle-là.

R : Il t'en reste plus qu'une.

M : Oui ! D. elle s'est trompée pour le mardi mais c'était lundi hier...

R : Mais aujourd'hui on est là donc c'est pas grave. Allez tu fais elle. »

L. (dyade n°3) n'arrive pas à trouver la date du jour. K., sa tutrice, ne s'occupe plus de L. R. propose alors son aide. M. fait sa dernière ligne d'activité en autonomie.

M. met de la colle et colle les étiquettes une par une. R. revient auprès de M.

R : « Il t'en manque ? T'as compté ?

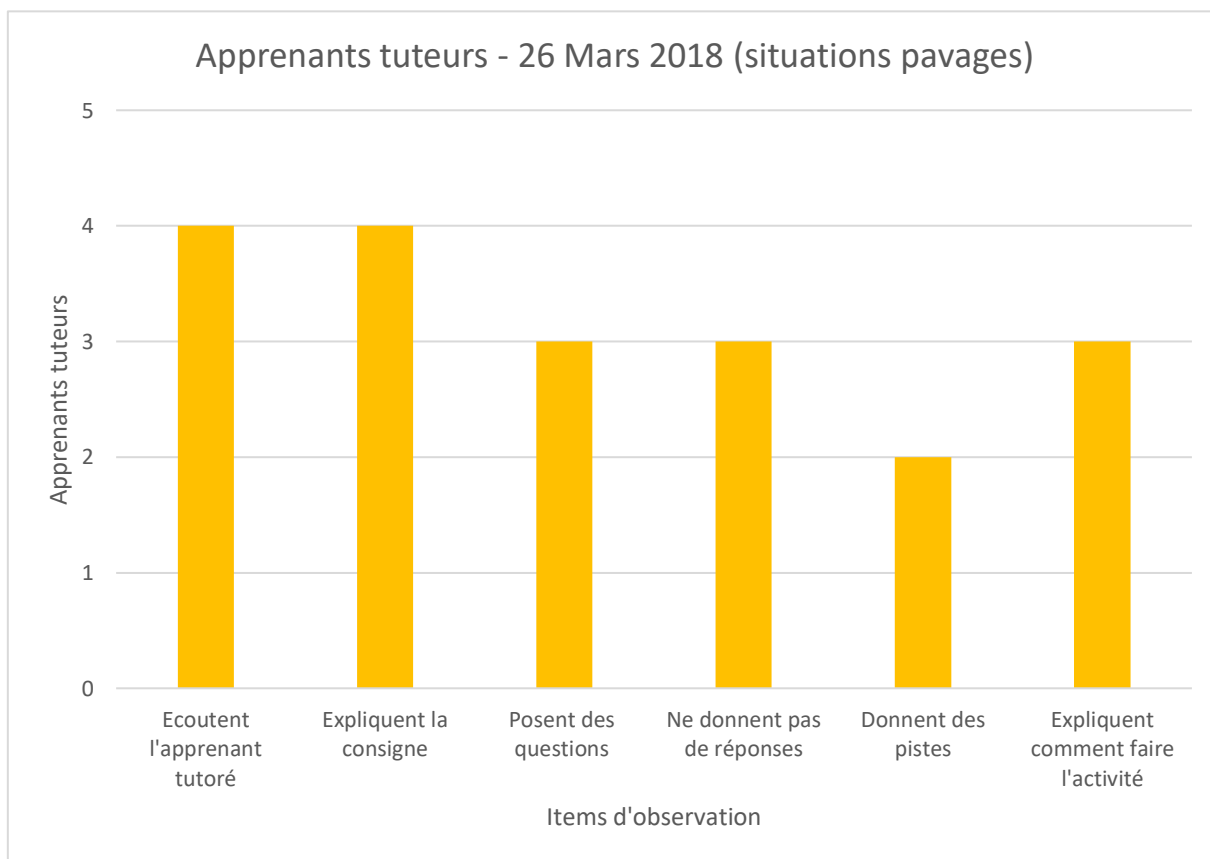
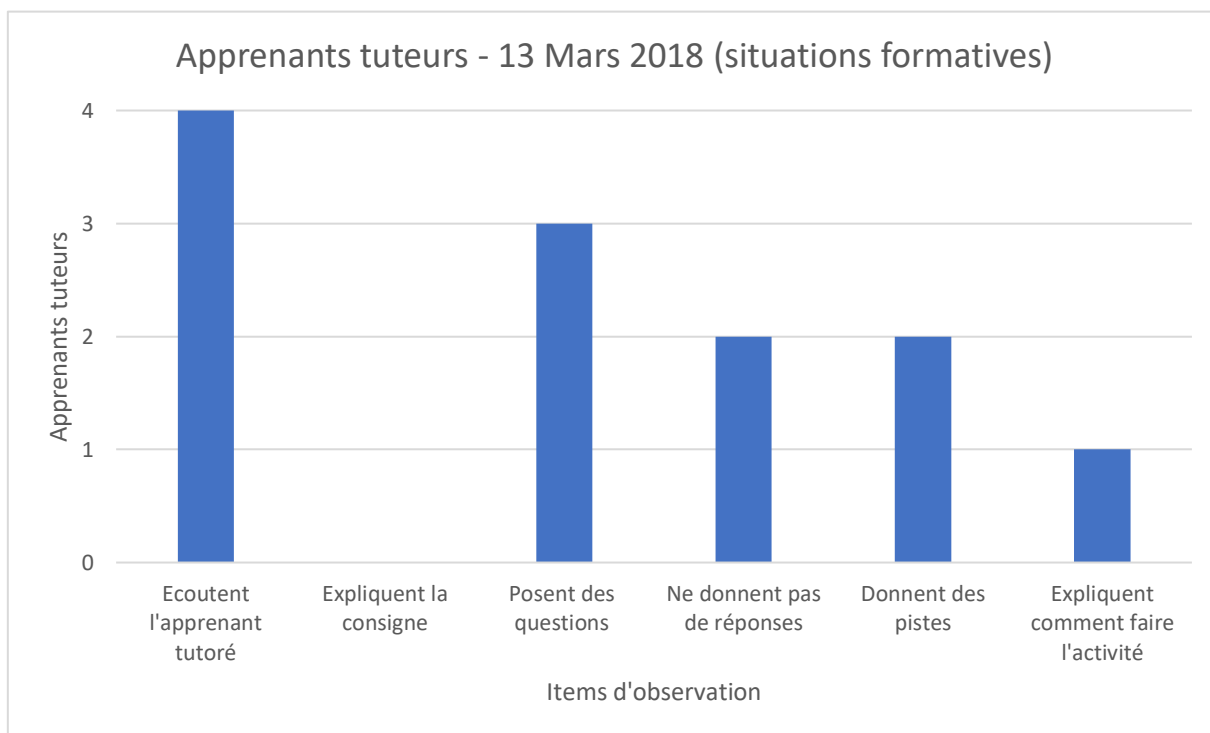
M : Il m'en manque une.

R : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11... 12

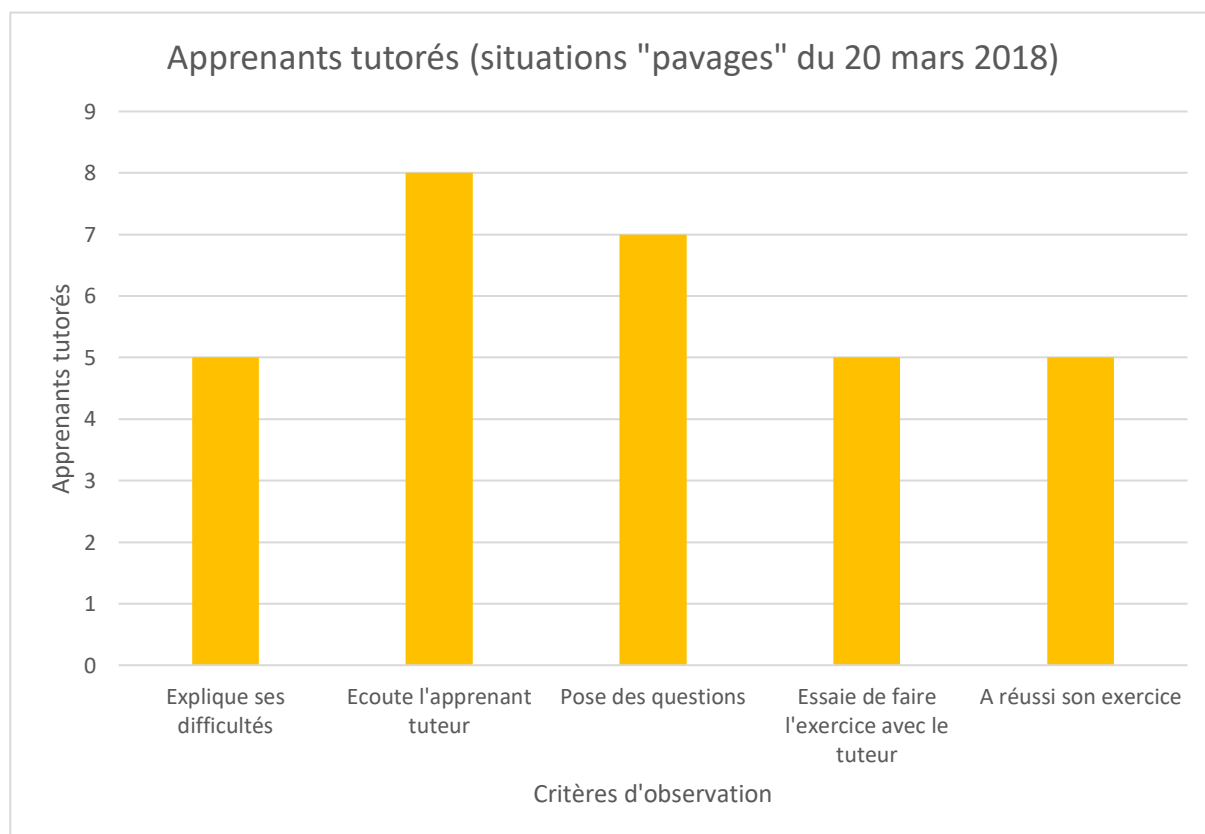
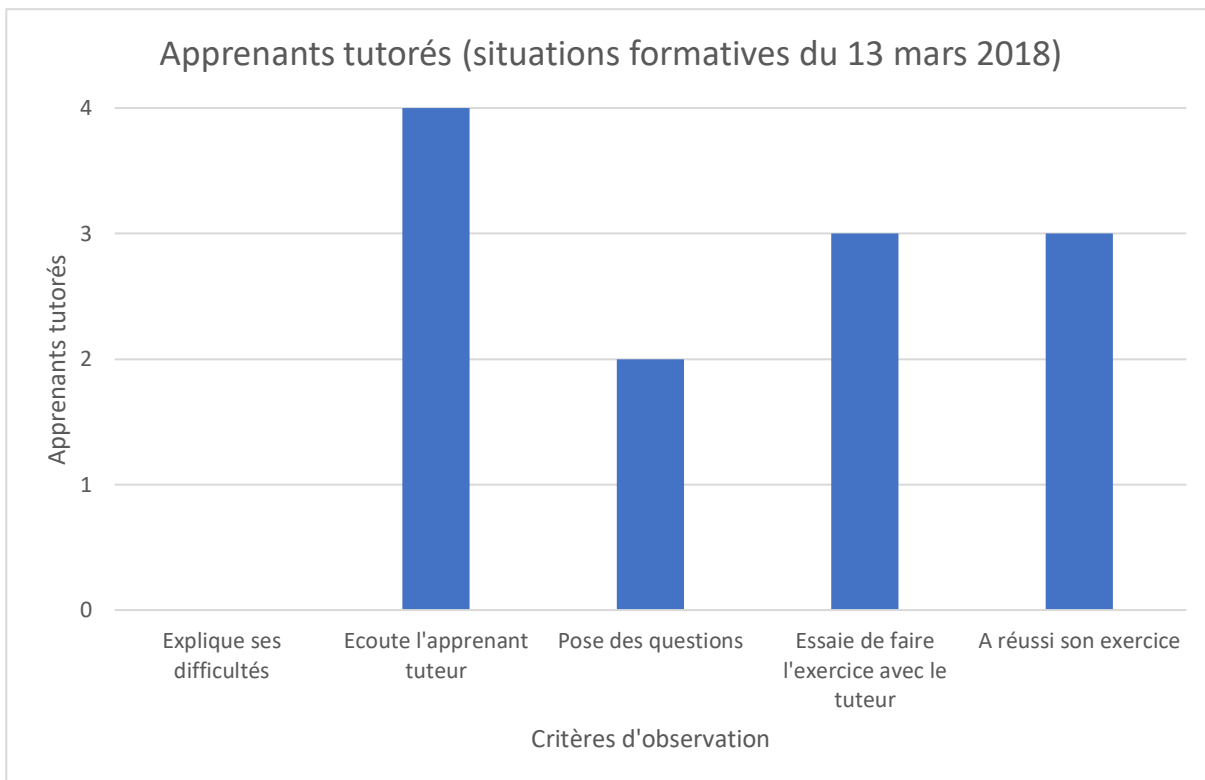
M : 13 ! »

3. Situations tutorales expérimentales : les situations de pavages

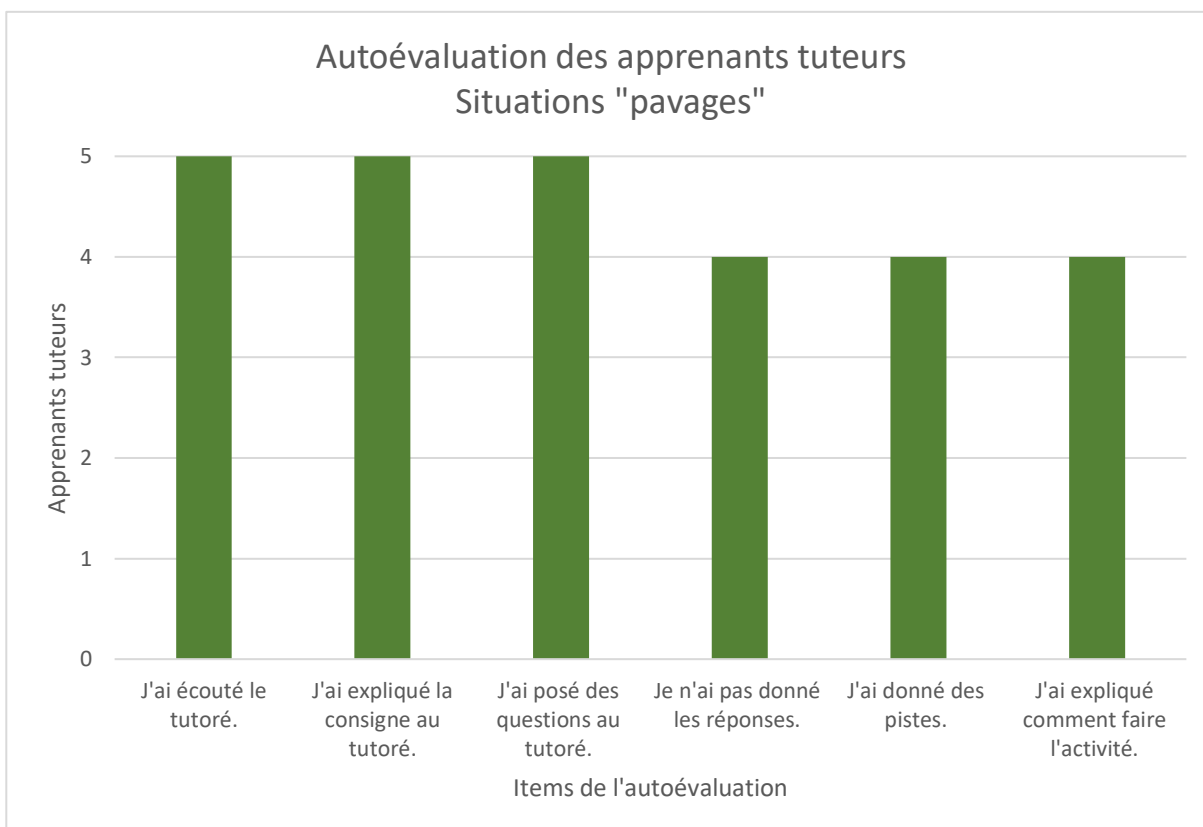
3.1 Graphique n°3 : comparaison de la posture des apprenants tuteurs entre le 13 mars 2018 et le 26 mars 2018



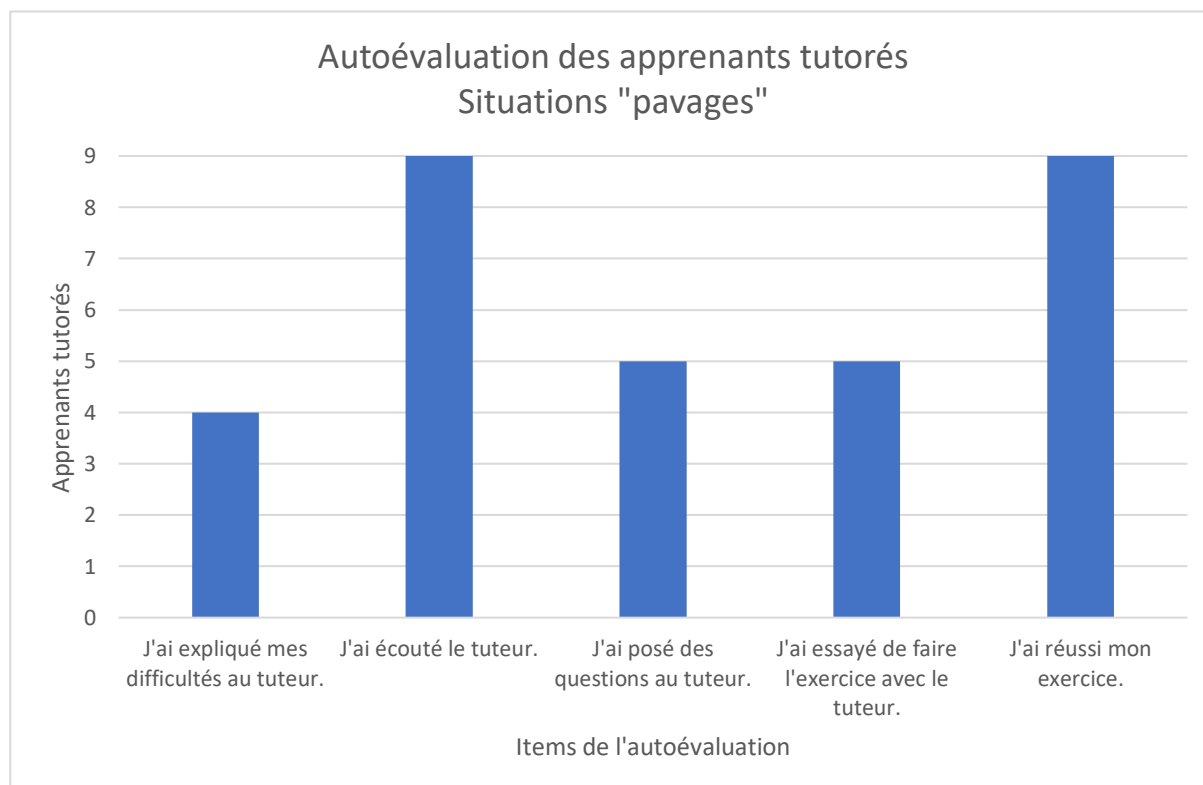
3.2 Graphique n°4 : comparaison de la posture des apprenants tutorés entre le 13 mars 2018 et le 26 mars 2018



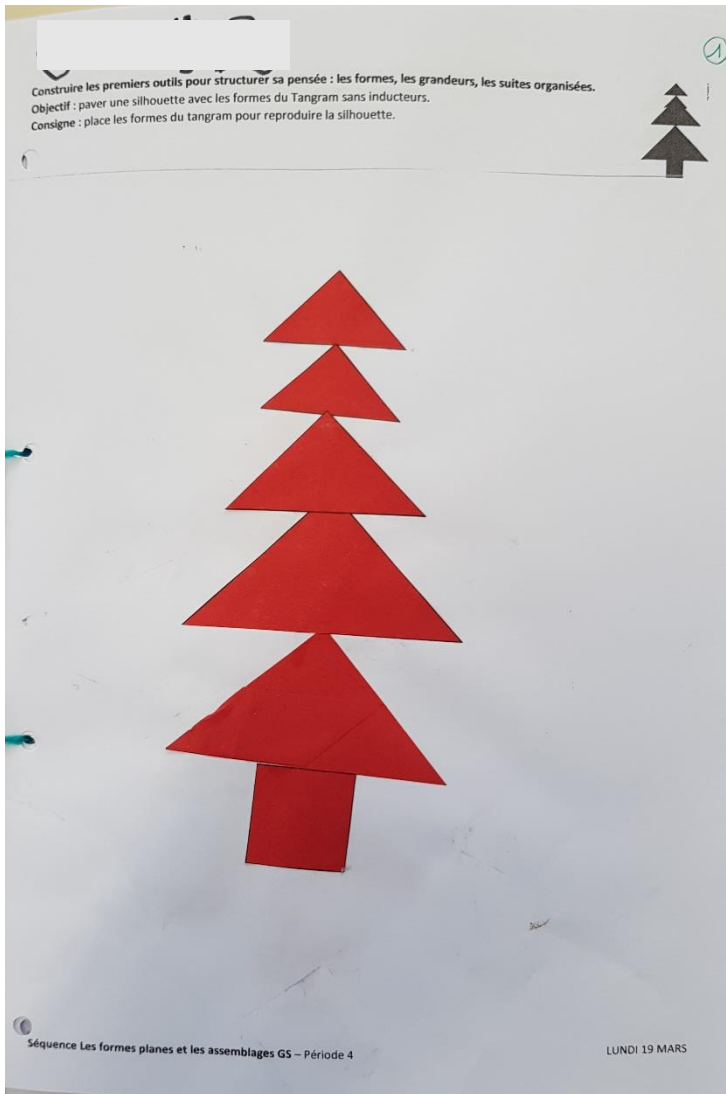
3.3 Graphique n°5 : autoévaluation de la posture des apprenants tuteurs



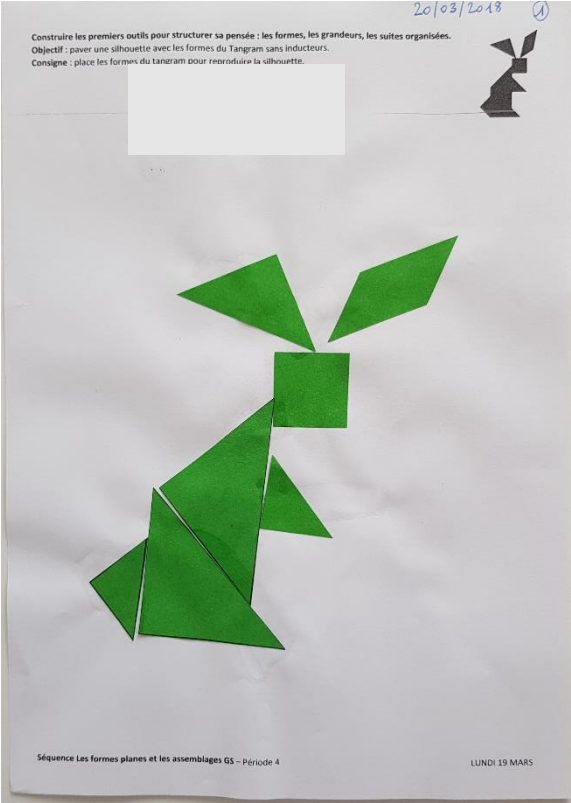
3.4 Graphique n°6 : autoévaluation de la posture des apprenants tutorés



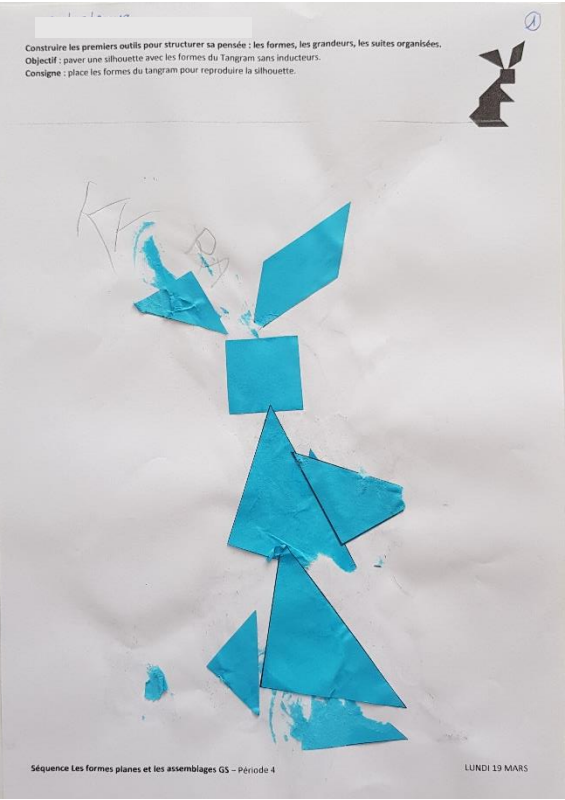
3.5 Productions d'élèves test initial n°1 situation pavages



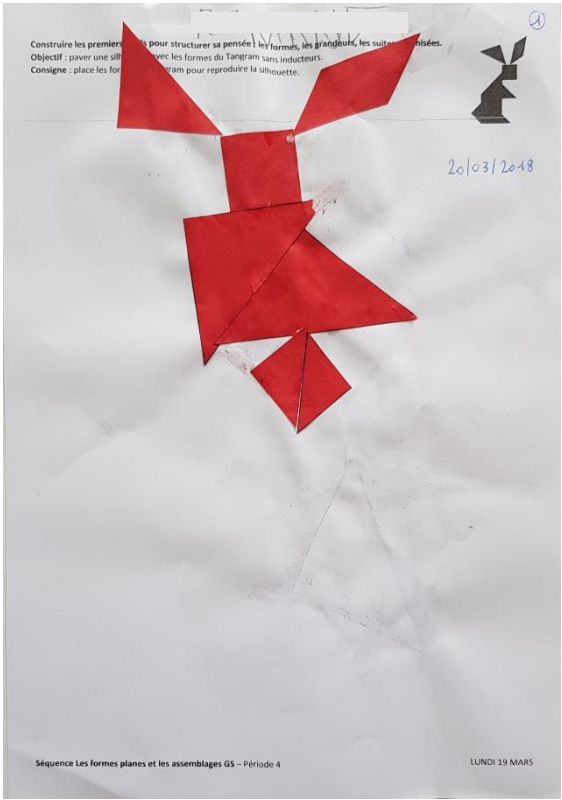
3.6 Productions d'élèves test initial n°2 situation pavages



V.



K.

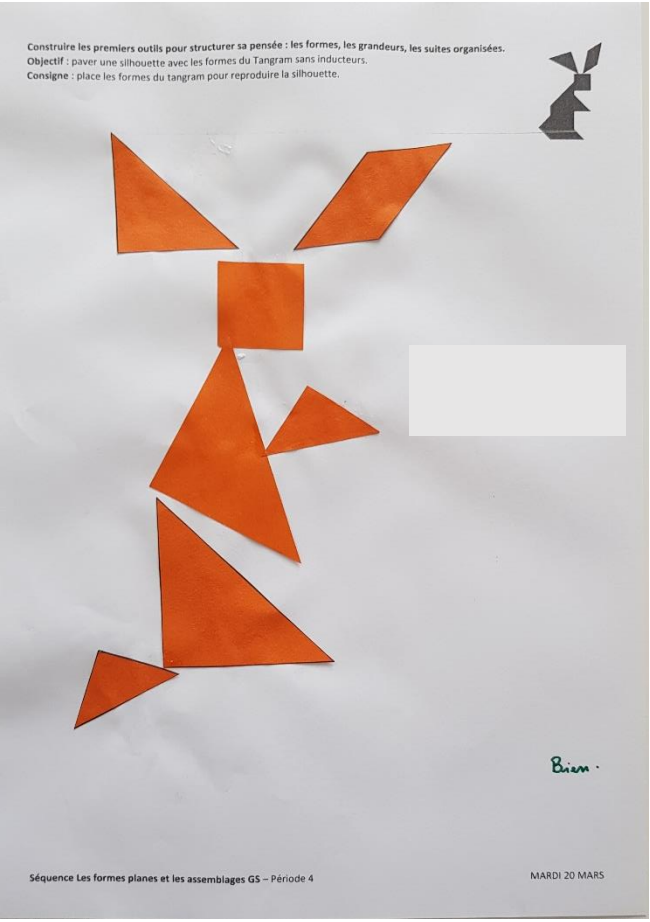


Ro.

3.7 Productions d'apprenants tutorés test intermédiaire (triades tutorales) situation pavages



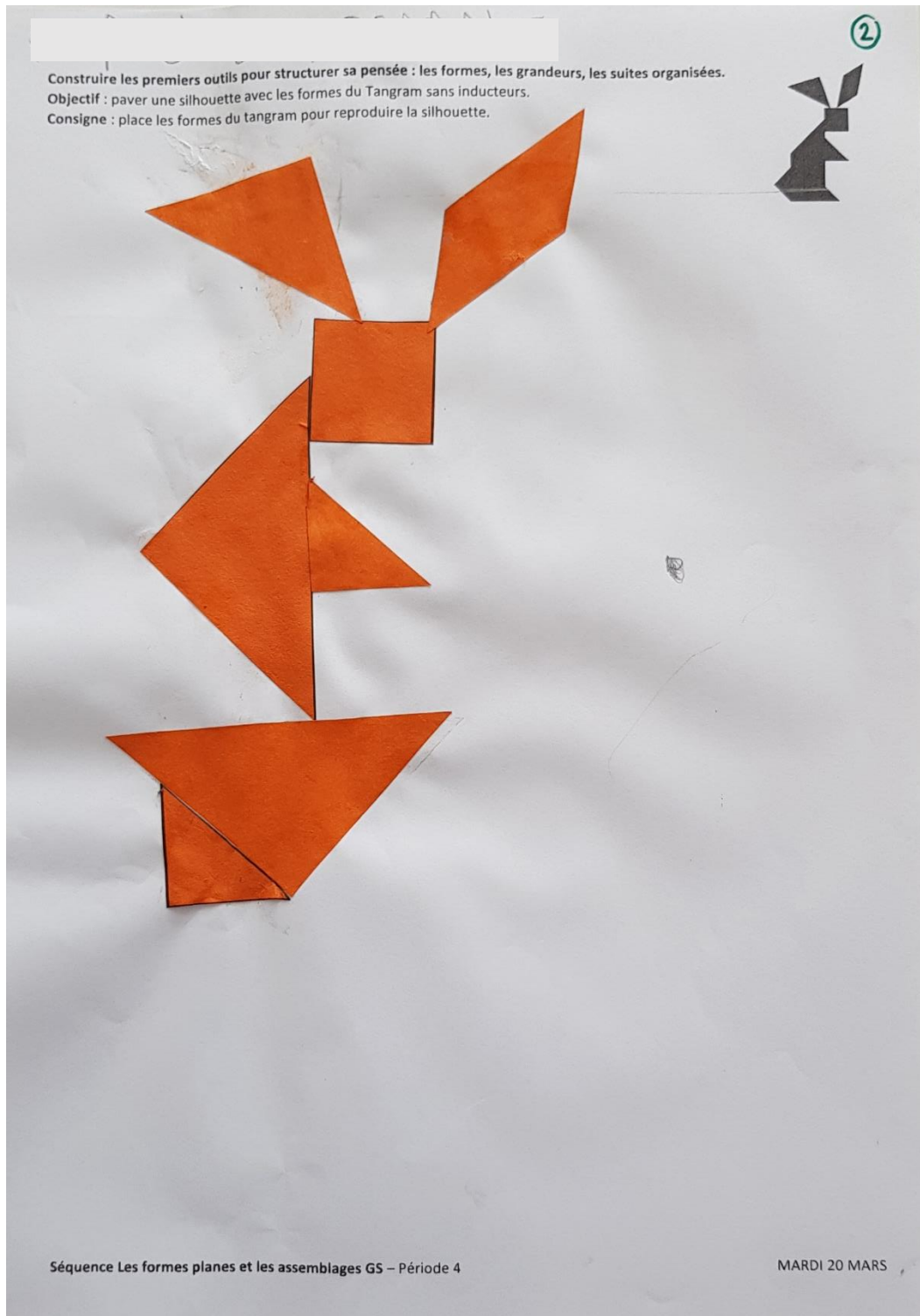
K.



Ma.

**3.8 Production de l'apprenante tutorée test intermédiaire (dyade tutorale)
situation pavages**

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : les formes, les grandeurs, les suites organisées.
Objectif : paver une silhouette avec les formes du Tangram sans inducteurs.
Consigne : place les formes du tangram pour reproduire la silhouette.



Séquence Les formes planes et les assemblages GS - Période 4

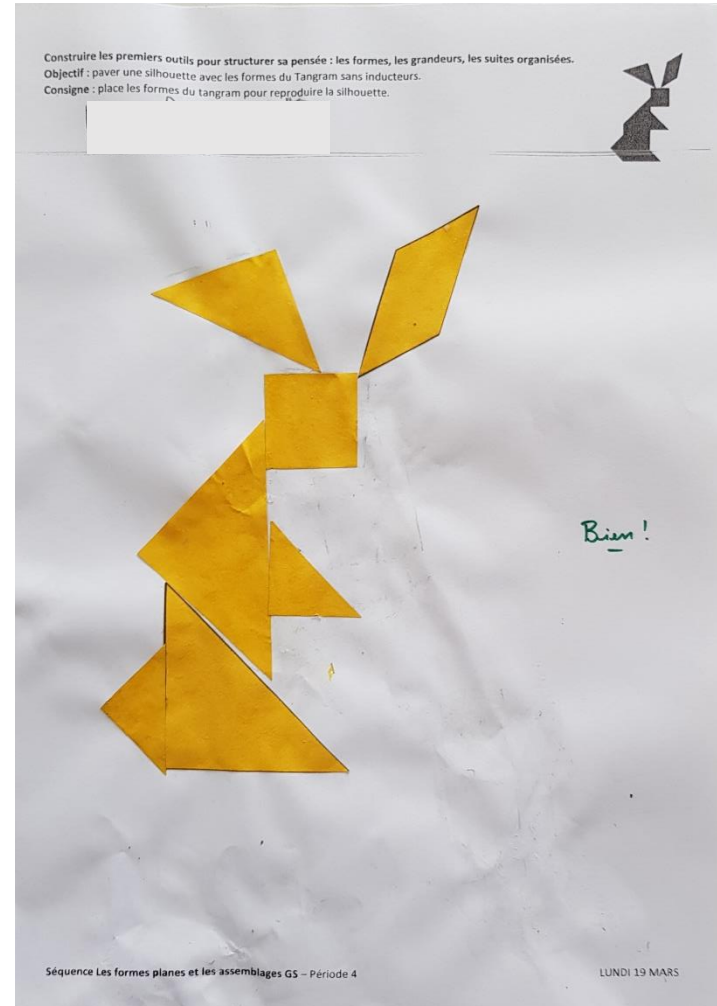
MARDI 20 MARS

Ro.

3.9 Production d'élèves anciennement tutorés ayant réussi le test final situation pavages

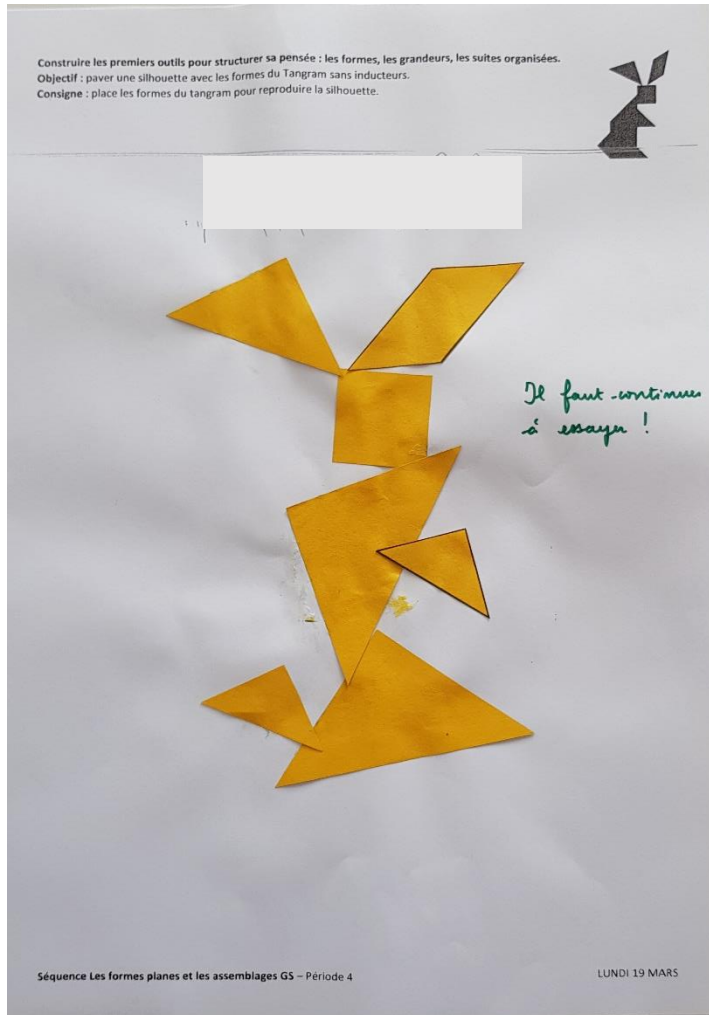


K.

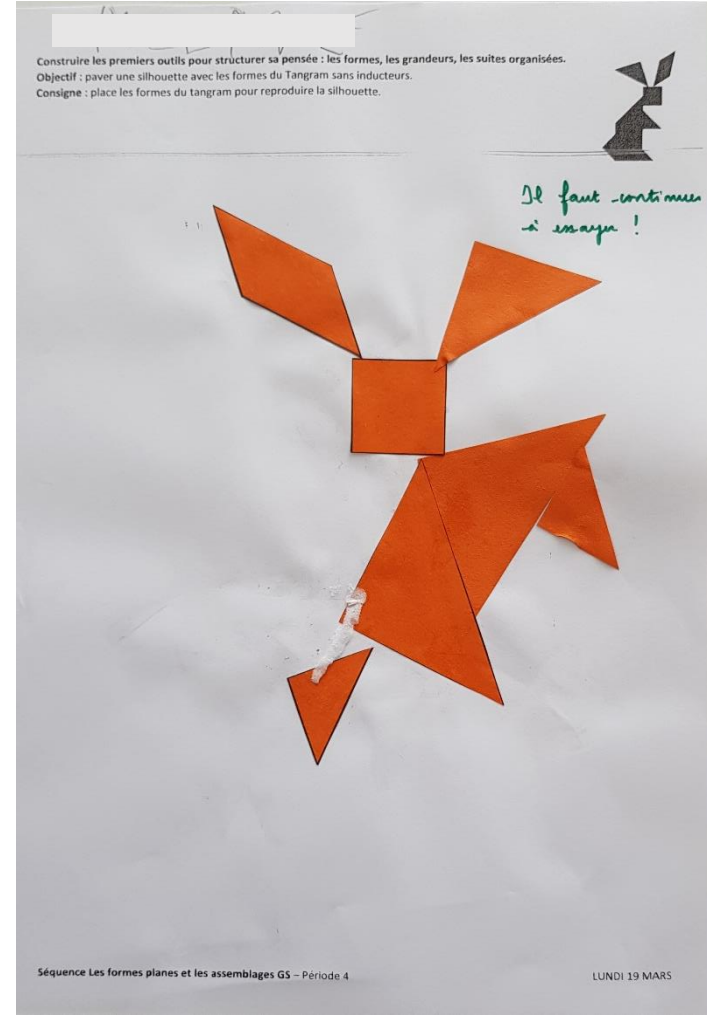


Ro.

3.10 Productions d'élèves anciennement tutorés n'ayant pas réussi le test final situation pavages

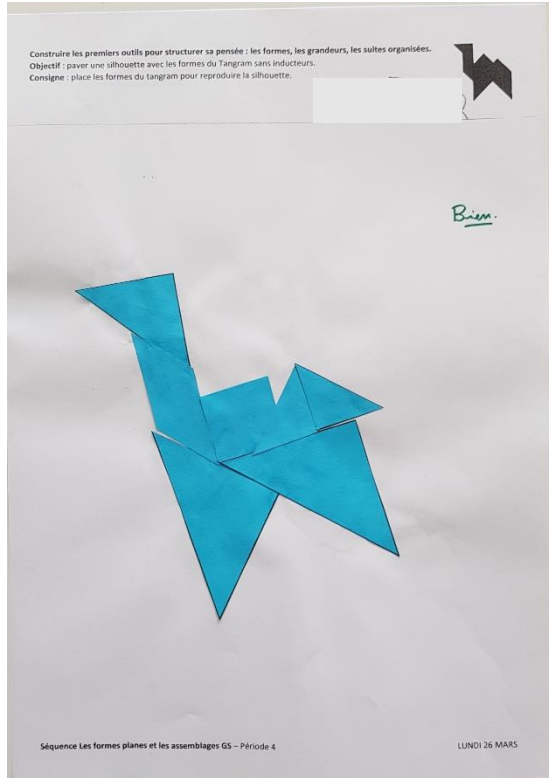


Ma.

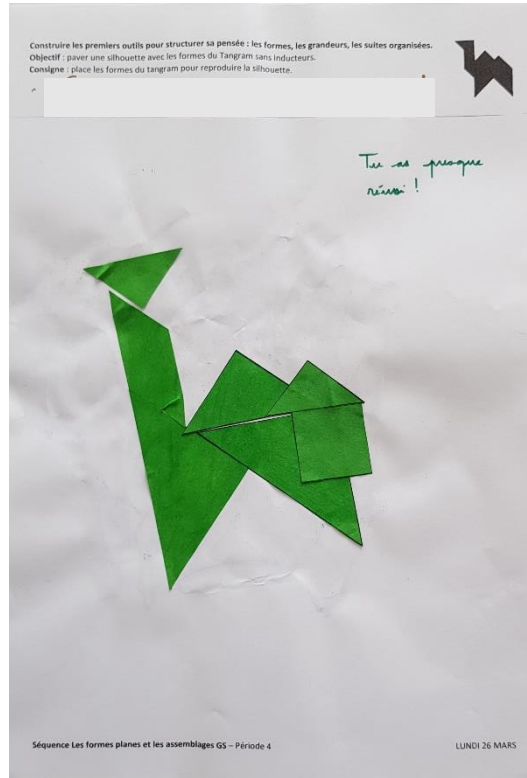


E.

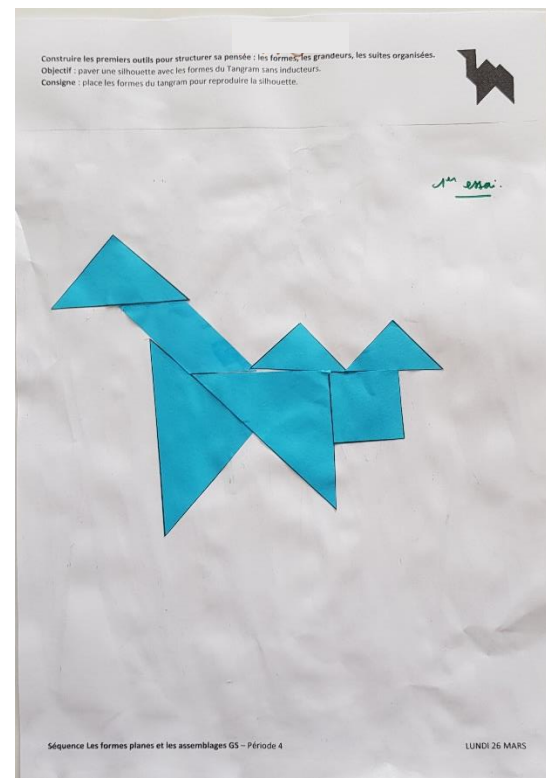
3.11 Productions d'élèves anciennement tuteurs test final situation pavages



V.



Va.



P.

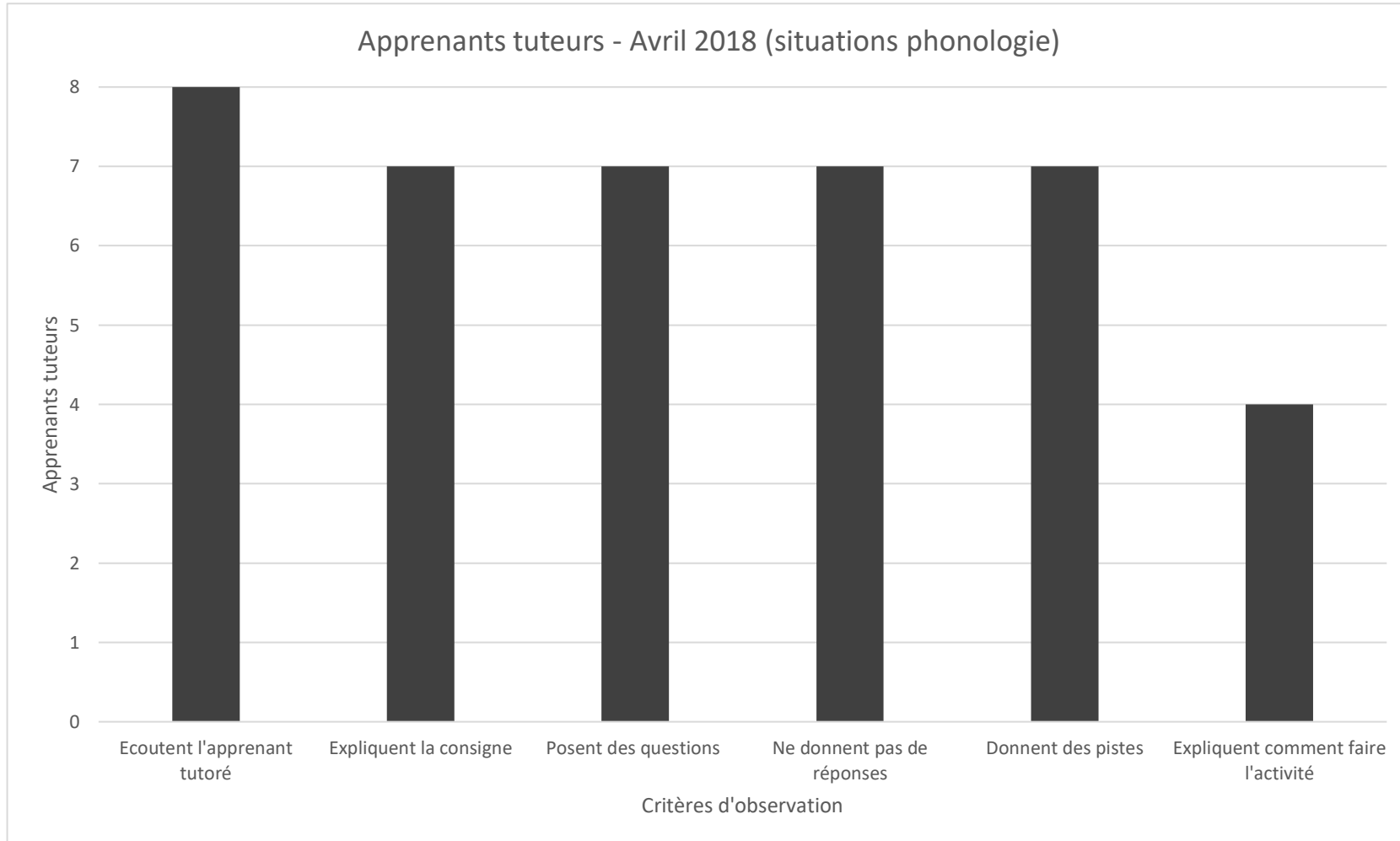
3.12 Transcription extrait vidéo 1 du 26 mars 2018 (situation pavages)

Triade tutorale T. (Tuteur) / R. / L. Pendant la situation tutorale.

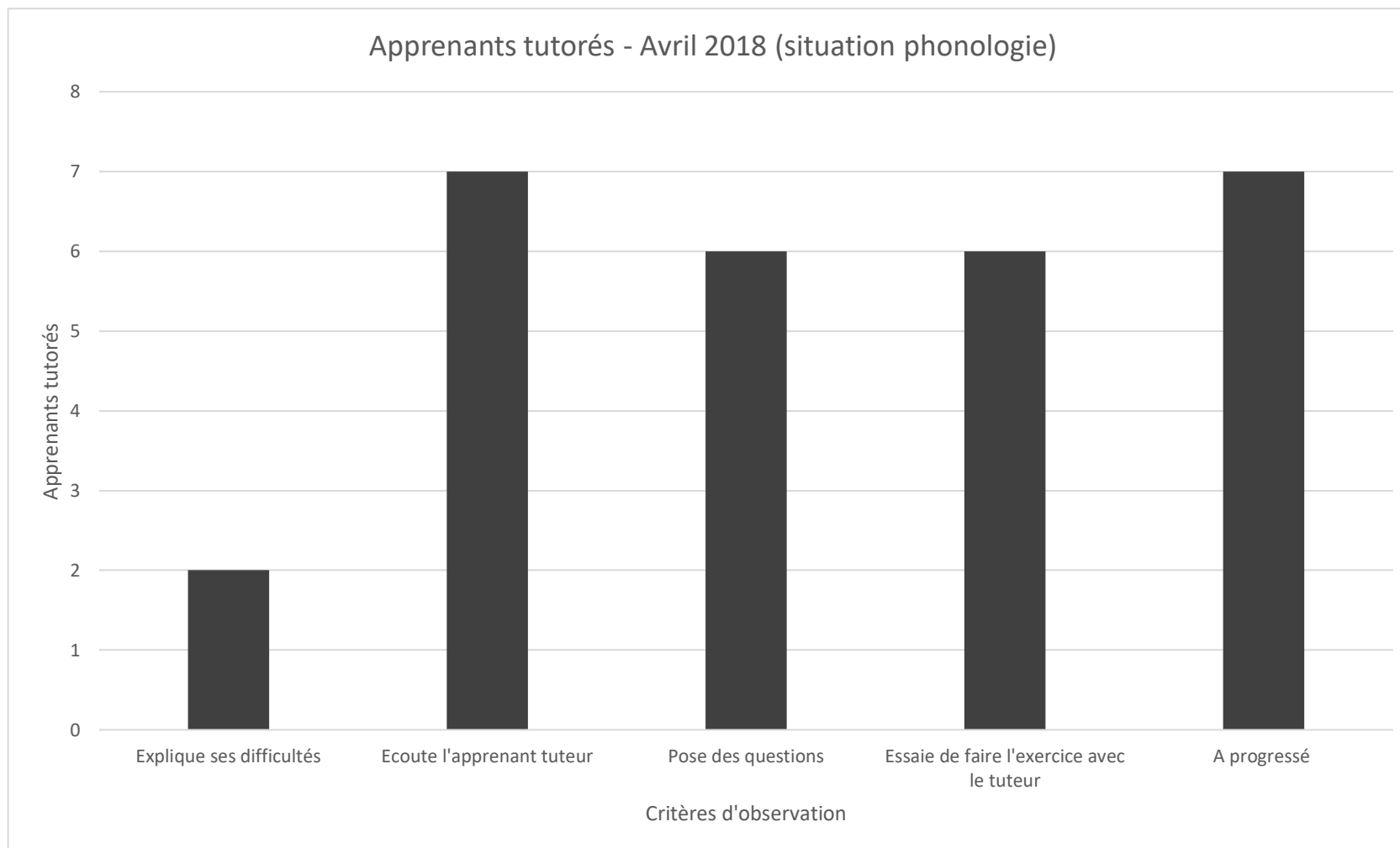
- 1 T à R : « Un triangle gros, un gros triangle.
- 2 [T. montre sur le modèle de R. où est situé le gros triangle.] Essaie de trouver. [R.
- 3 positionne son triangle sur le modèle et cherche l'orientation du triangle.]
- 4 Et maintenant tu trouves tout seul.
- 5 R : Voilà ! Après...
- 6 T à R : Met le petit ici. [T. montre où positionner le petit triangle sur la feuille de R.] Tu
- 7 le mets là.
- 8 [Pendant que T. accompagne R., L. essaie de faire son activité seul.]
- 9 T à R : Non c'est le plus petit, le plus petit !
- 10 L à R : C'est lui !
- 11 T à R : Et puis après essaie de trouver tout seul, c'est facile. Il faut que tu trouves tout
- 12 seul.
- 13 R à T : En fait là ça allait puisque tu me l'avais dit t'à l'heure.
- 14 [T cherche la position d'un triangle sur le modèle de R.]
- 15 T à R : Maintenant essaie de trouver celui-là.
- 16 R : Oui je vais regarder sur mon modèle.
- 17 [R. cherche la position du triangle sur sa feuille.]
- 18 R à PE : Maître est-ce que c'est comme ça ?
- 19 PE à R : Il faut demander à T.
- 20 R à T : T. est-ce que c'est comme ça ?
- 21 T à R : Non. Attend voir... C'est comme ça.
- 22 R : J'ai trouvé ! »

4. Situations tutorales expérimentales : les situations « phonologie »

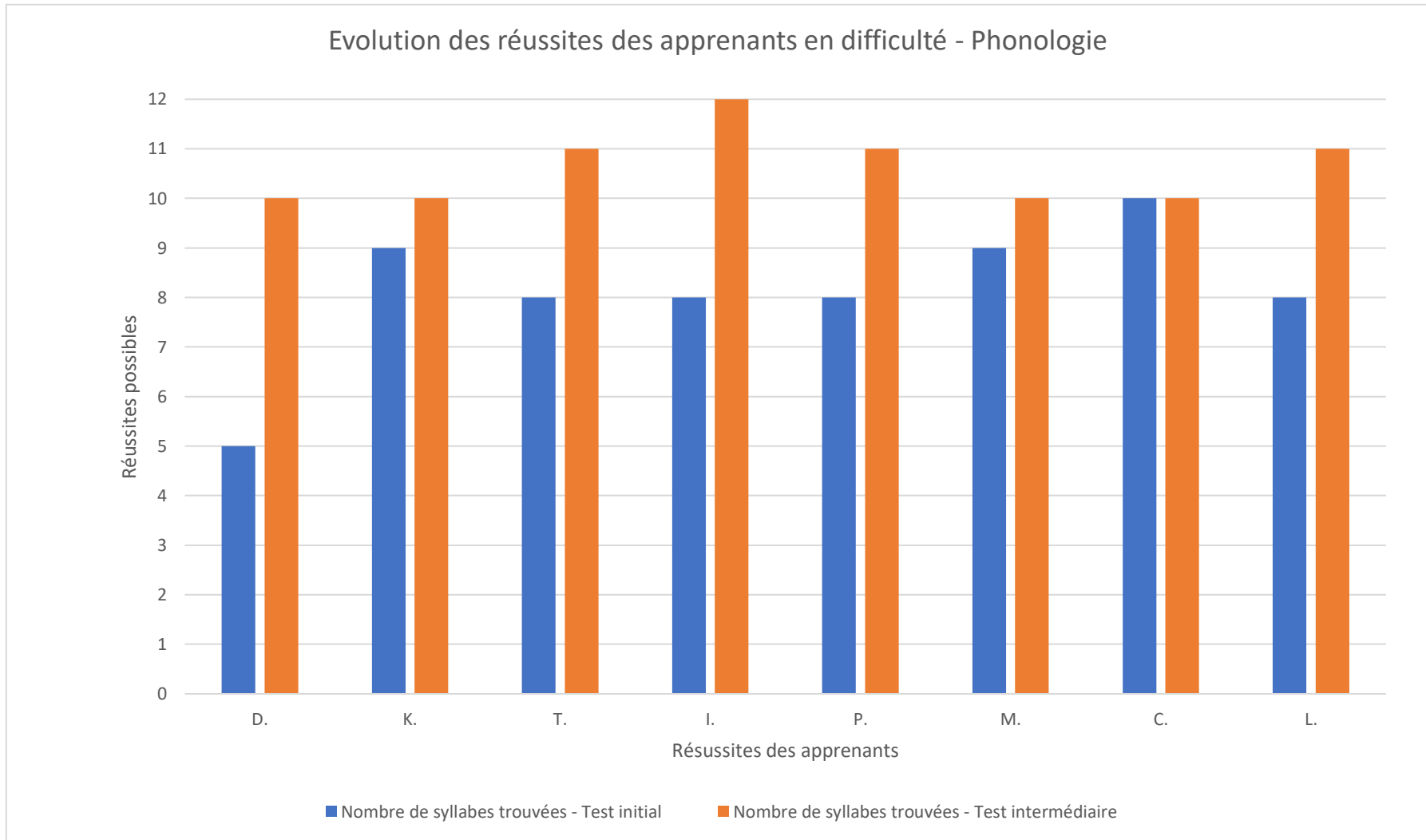
4.1 Graphique n°7 : posture des apprenants tuteurs (test intermédiaire 9 avril 2018)



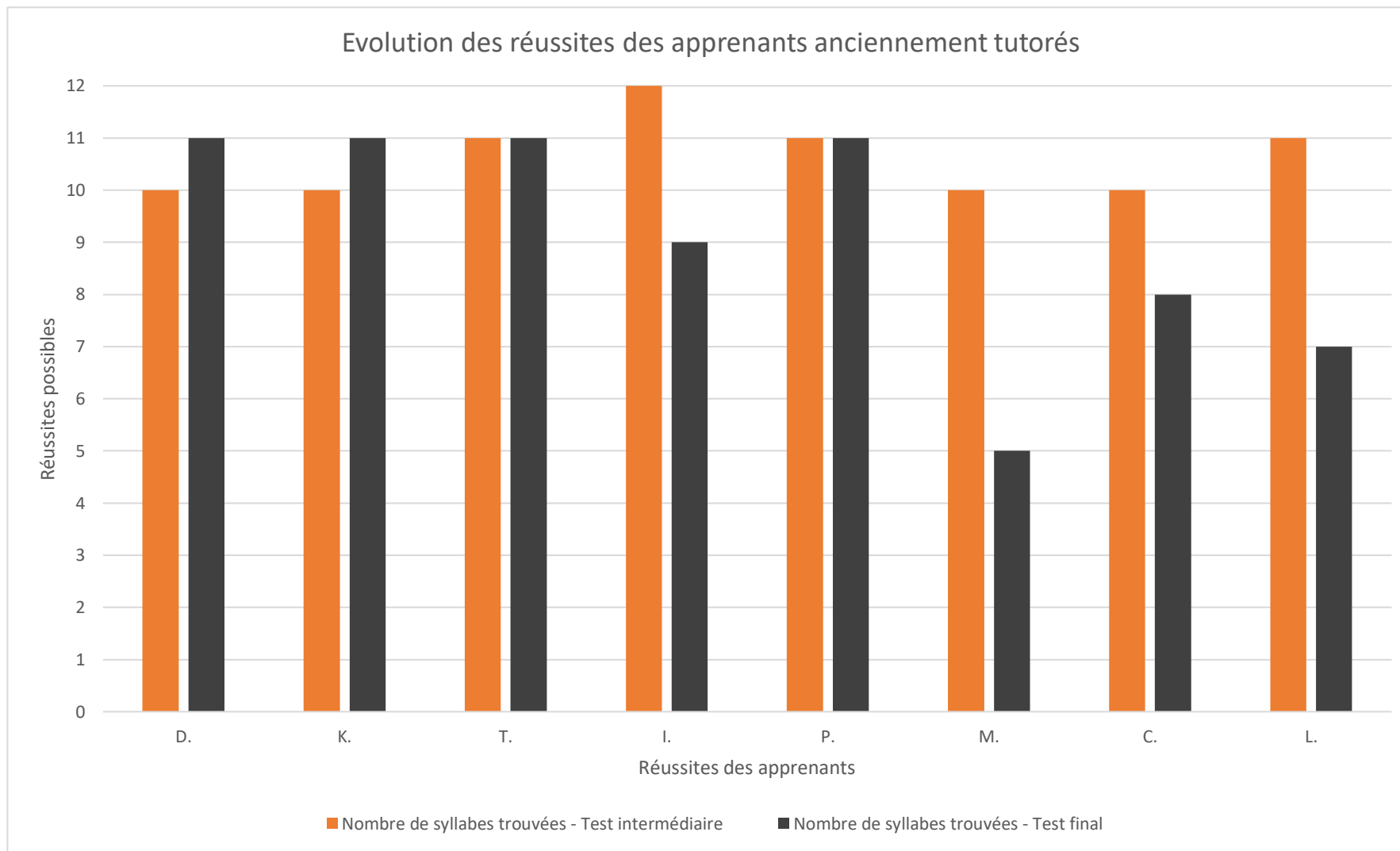
4.2 Graphique n°8 : posture des apprenants tutorés (test intermédiaire 9 avril 2018)



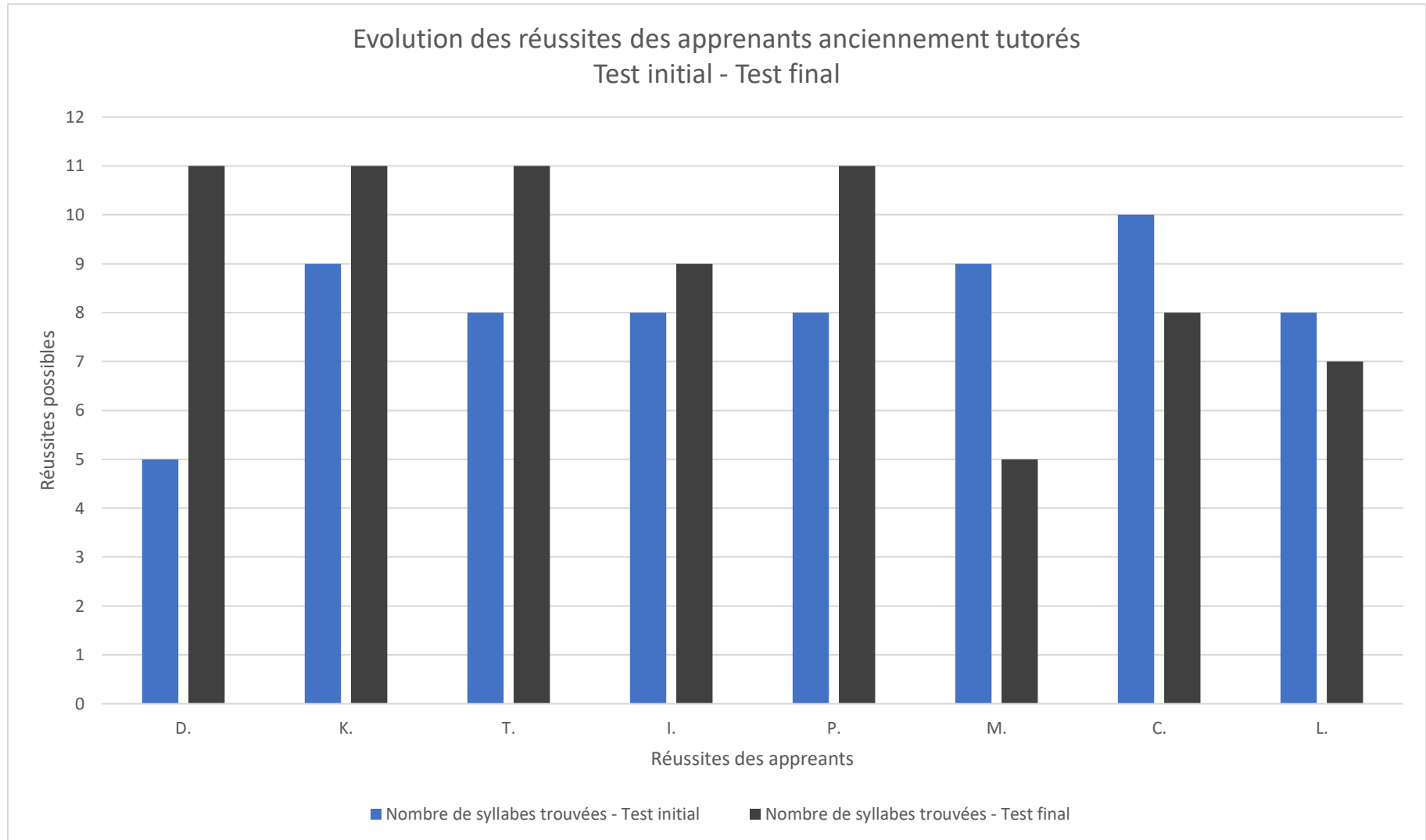
4.3 Graphique n°9 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test initial et le test intermédiaire



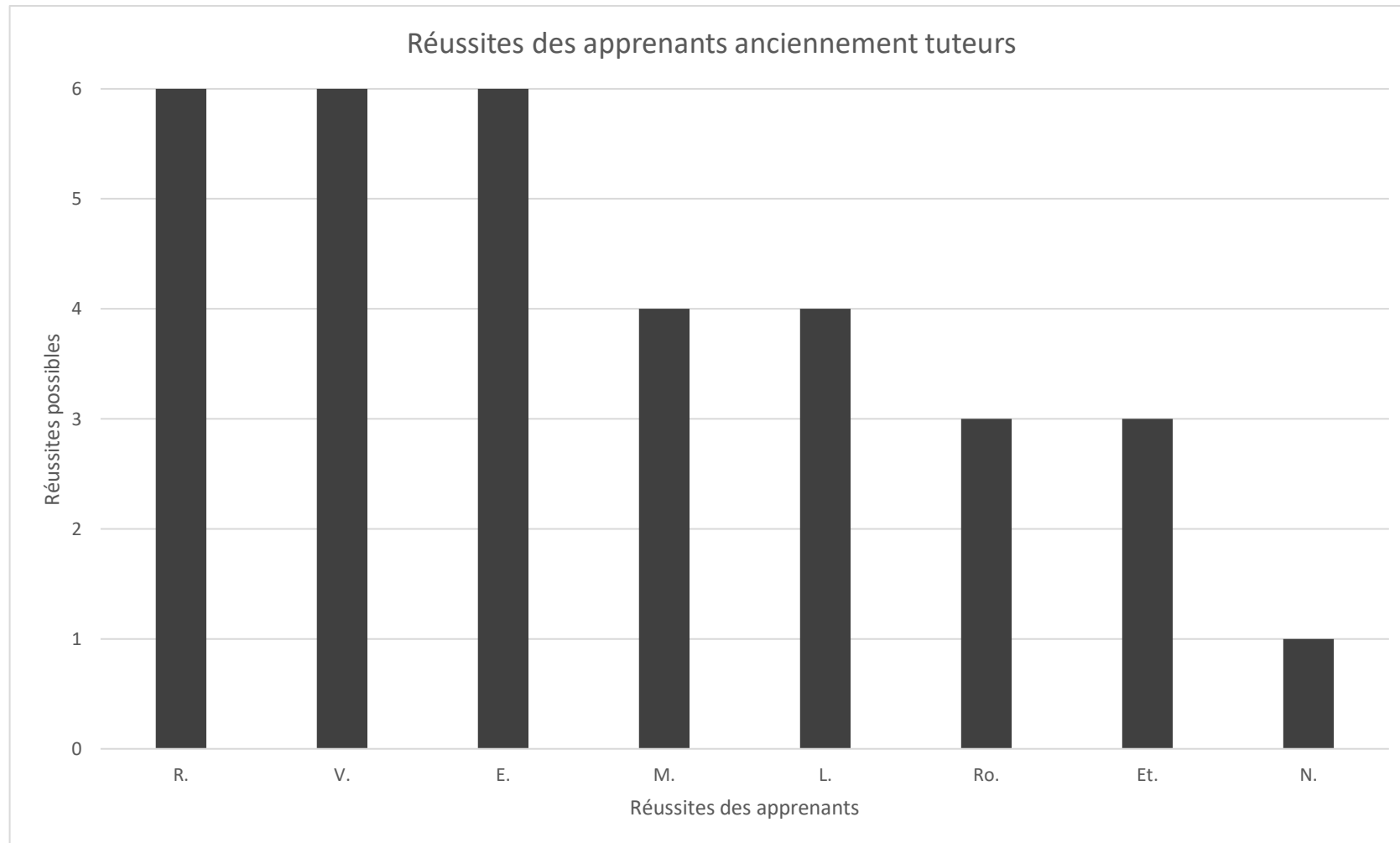
4.4 Graphique n°10 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test intermédiaire et le test final



4.5 Graphique n°11 : évolution des réussites des apprenants en difficulté entre le test initial et le test final



4.6 Graphique n°12 : réussites des apprenants anciennement tuteurs (test final tuteurs)



4.7 Productions d'élèves test initial situation « phonologie »

















LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colore la syllabe recherchée.

Bin!

			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
○ ●	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○

Séquence Phonologie GS – Période 4

N.

















LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colore la syllabe recherchée.

1^{er} enu.

			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
○ ●	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○

Séquence Phonologie GS – Période 4

D.

















LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colore la syllabe recherchée.

Il faut réviser.

			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
○ ●	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○
			
● ○	○ ○	○ ○	○ ○

Séquence Phonologie GS – Période 4

















Ma.

4.8 Productions d'élèves test intermédiaire situation « phonologie »

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE																								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JANVIER	FEBVIER	MARS	AVRIL	MAI	JUN	JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE																			

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

Bien

 ● ○	 ○ ● x	 ○ ● ○ ●	 ○ ● ○ ●
 ○ ●	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ○ ● ○ ● x
 ● ○	 ● ○ ○ /	 ○ ○ ● /	 ● ○ ○ /
 ● ○	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ● ○ ○ /

















Séquence Phonologie GS – Période 4

D.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE																								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JANVIER	FEBVIER	MARS	AVRIL	MAI	JUN	JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE																			

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

Bien

 ● ○	 ○ ● /	 ○ ● ○ ●	 ○ ● ○ ●
 ○ ●	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ○ ● ○ ● x
 ● ○	 ● ○ ○ /	 ● ○ ○ x	 ● ○ ○ /
 ● ○	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ● ○ ○ /

















Séquence Phonologie GS – Période 4

Ma.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE																								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JANVIER	FEBVIER	MARS	AVRIL	MAI	JUN	JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE																			

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

Bien !

 ● ○	 ○ ● /	 ○ ● ○ ●	 ○ ● ○ ●
 ○ ●	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ○ ● ○ ● /
 ● ○	 ● ○ ○ /	 ○ ○ ● /	 ● ○ ○ /
 ● ○	 ○ ● /	 ○ ○ ● /	 ● ○ ○ /

Séquence Phonologie GS – Période 4

I.

4.9 Productions d'élèves anciennement tutorés n'ayant pas réussi le test final

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FEVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOUT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DECEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

De fait essaye encore.

				1
				2
				1
				3

Séquence Phonologie GS - Période 4

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FEVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOUT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DECEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

De fait essaye encore!

CLÔÉ

				1
				1
				1
				2

Séquence Phonologie GS - Période 4

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FEVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOUT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DECEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
 Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.
 Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée.

De fait essaye encore.

				2
				2
				1

Séquence Phonologie GS - Période 4

Ma.

C.

L.

4.10 Productions d'élèves anciennement tutorés ayant réussi le test final

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

















1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfi échir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.

Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée. *Très bien !*

			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
● ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Séquence Phonologie GS - Période 4

D.

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

















JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfi échir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.

Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée. *Bien !*

K

			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
● ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Séquence Phonologie GS - Période 4

K.

LUNDI MARDI MERCREDI JEUDI VENDREDI SAMEDI DIMANCHE

















1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

JANVIER FÉVRIER MARS AVRIL MAI JUIN JUILLET AOÛT SEPTEMBRE OCTOBRE NOVEMBRE DÉCEMBRE

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfi échir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et coder les syllabes d'un mot.

Consigne : code le nombre de syllabes de chaque mot et colorie la syllabe recherchée. *Bien !*

			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
● ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			
●	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Séquence Phonologie GS - Période 4

T.

4.11 Productions d'élèves anciennement tuteurs (test final situation « phonologie »)

lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

janvier février mars avril mai juin juillet août septembre octobre novembre décembre

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et identifier une syllabe qui a été ajoutée.

Consigne : dessine un cercle à la bonne place pour représenter la syllabe qui a été ajoutée à la syllabe de départ pour obtenir le nouveau mot.

Des progrès !

Séquence Phonologie période 5 GS

Période 4 – 10 avril 2018

Et.

lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

janvier février mars avril mai juin juillet août septembre octobre novembre décembre

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et identifier une syllabe qui a été ajoutée.

Consigne : dessine un cercle à la bonne place pour représenter la syllabe qui a été ajoutée à la syllabe de départ pour obtenir le nouveau mot.

Parfait !

Séquence Phonologie période 5 GS

Période 4 – 10 avril 2018

V.

NATHANAËL

lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

janvier février mars avril mai juin juillet août septembre octobre novembre décembre

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Objectif : localiser et identifier une syllabe qui a été ajoutée.

Consigne : dessine un cercle à la bonne place pour représenter la syllabe qui a été ajoutée à la syllabe de départ pour obtenir le nouveau mot.

Il faut réessayer.

Séquence Phonologie période 5 GS

Période 4 – 10 avril 2018

N.

4.12 Transcription extrait vidéo 1 du 9 avril 2018

Dyade tutorale Mi. (Tuteur) / Ma. Pendant la situation tutorale.

- 1 Mi : « Tu colores la première hein !
- 2 Ma : Oui !
- 3 Mi : Alors... CI-NE-MA. Attend... MA-ÏS. CI-NE-MA. Alors tu colores ?
- 4 Ma : La dernière ?
- 5 [Mi. Dénombre sur avec ses doigts le nombre de syllabes du mot CINEMA pour
- 6 permettre à Ma. de localiser la syllabe MA.]
- 7 Mi : Alors MA-ÏS... CI-NE-MA. Tu fais trois ronds et tu colores la première hein. »

4.13 Transcription extrait vidéo 2 du 9 avril 2018

Dyade tutorale Na. (Tuteur) / P. Pendant la situation tutorale.

- 1 P : « PE-RRO-QUET.
- 2 [P. a dessiné les syllabes du mot PERROQUET. Il cherche à localiser la syllabe PE.]
- 3 Na : MA-ÏS, MA-DE-LEINE, ça commence par un M. Madeleine, ça... tu peux... tu le
- 4 trouves où le son M ?
- 5 P : Euh... MA-DE-LEINE. Euh c'est pas MADELEINE regarde c'est MAÏS.
- 6 Na : Ba MAÏS et puis après j'ai dit MAD'LEINE. Alors ça commence par quelle syllabe ?
- 7 P : MA-ÏS. MA... MA'LEINE. [P. dessine alors deux syllabes pour le mot MADELEINE
- 8 et colorie la première syllabe.]
- 9 P : CI-NE-MA. [P. dessine trois syllabes.] CI-NE-MA... MA-ÏS. CI-NE-MA. [P. colorie
- 10 la troisième syllabe.]
- 11 Na : MA-RIO-NETTE. MA-ÏS.
- 12 P : MA-RIO-NETTE. [P. dessine le nombre de syllabes du mot MARIONETTE en
- 13 même temps qu'il verbalise les syllabes.]
- 14 Na : MARIONETTE, M ! MA !
- 15 P : MA-RIO-NETTE. MA-RIO-NETTE.
- 16 Na : MA-ÏS, MA-RIONETTE. [Na. insiste sur le son MA]. C'est facile c'est...
- 17 P : Na. c'est la première ?
- 18 Na : Euh ba je sais pas moi... »

Résumé français

L'école maternelle est le lieu des premiers apprentissages sociaux et scolaires dans le cadre des valeurs de la République. L'une des spécificités de cette première école réside dans la disparité des niveaux et des habiletés chez les jeunes apprenants. La différenciation pédagogique fait partie de la gestion quotidienne des apprentissages dans la classe. Cette différenciation peut prendre différents visages et doit tenir compte du niveau de compétences initial des apprenants et ainsi d'anticiper les éventuelles difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Dans le cadre de cette recherche, un dispositif pédagogique est expérimenté en classe de cycle 1 : le tutorat entre pairs et plus particulièrement entre apprenants de grande section. Il s'agit de montrer une procédure de mise en place du tutorat en classe de cycle 1 afin de tenir compte de l'âge et du niveau hétérogène des apprenants. Différentes expérimentations sont décrites et analysées afin de rendre compte des impacts du tutorat entre pairs sur les apprentissages des apprenants et la régulation des difficultés.

Mots clés :

Tutorat, cycle 1, difficultés, apprentissages, coopération

Abstract

Keyword