



HAL
open science

Le tutorat en moyenne section de maternelle : bénéfiques et limites de la pratique pédagogique

Florine Caisez, Marie-Anne Le Gac de Lansalut

► To cite this version:

Florine Caisez, Marie-Anne Le Gac de Lansalut. Le tutorat en moyenne section de maternelle : bénéfiques et limites de la pratique pédagogique. Education. 2019. dumas-02149110

HAL Id: dumas-02149110

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149110>

Submitted on 6 Jun 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir

MASTER 2

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

SPECIALITE :

PARCOURS : Professeur des écoles

OPTION :

Le Tutorat en Moyenne Section de Maternelle

Bénéfices et limites de la pratique pédagogique

CAISEZ Florine & LE GAC DE LANSALUT Marie-Anne

Sous la direction de : Hélène RADZYNSKI

Jury :

Monsieur LAVAL Dominique Fonction, établissement

Madame RADZYNSKI Hélène Fonction, établissement

Soutenu le 22/05/2019

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

Je soussigné(e) Marie-Anne LE GAC DE LANSALUT ep. VERDIN

- déclare que ce mémoire est un document original fruit d'un travail personnel ;
- suis au fait que la loi sanctionne sévèrement la pratique qui consiste à prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne ;
- atteste que les citations d'auteurs apparaissent entre guillemets dans le corps du mémoire ;
- atteste que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière exhaustive et claire dans la bibliographie figurant à la fin du mémoire
- déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux empruntés à d'autres œuvres.

Fait à Marly-le-Roi, le 26/04/2019

Signature :



Remerciements

Nous tenons à remercier plusieurs personnes qui ont contribué à la réalisation de notre mémoire de recherche :

- Madame Hélène RADZINSKY, notre tutrice de mémoire, qui nous a montré son enthousiasme dès la description de notre projet et qui nous a guidées, conseillées et orientées tout au long de notre recherche.

- Les professeurs de l'ESPE de Saint Germain en Laye qui nous ont permis d'avoir les outils et la pratique nécessaires à la réussite de notre année.

- Les élèves de notre classe qui ont participé activement à notre expérimentation.

- Les parents d'élèves qui nous ont autorisé à photographier leurs enfants.

- Notre ATSEM, Gaudens, qui nous a aidé pendant les ateliers d'apprentissages.

- Nos familles qui ont su nous soutenir pendant toute la durée de notre projet.

Résumé

Ce mémoire est une réflexion professionnelle sur une pratique pédagogique complexe : le tutorat. Cette pratique, au cours de laquelle un élève dit tuteur vient en aide à un élève dit tutoré, vise à améliorer les compétences des deux individus par des activités de communication et de métacognition. A travers notre recherche, nous souhaitons vérifier les effets positifs que peut avoir l'utilisation du tutorat dans notre classe de moyenne section de maternelle, comme l'amélioration du climat scolaire, la responsabilisation des élèves, la facilité d'apprentissage.

Ce mémoire a donc pour objectif de mesurer la pertinence de la mise en place d'un dispositif tel que le tutorat dans une classe de maternelle à simple niveau. Cette pertinence va être évaluée selon plusieurs critères dont notamment l'évaluation des compétences scolaires acquises au cours de ce processus dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer la pensée » au cours d'une séquence de comparaison de quantités.

Selon certains auteurs le dispositif tutoral admet de nombreuses limites en maternelle notamment des limites attachées au langage, à la réflexion cognitive et à l'égoïsme. De même, l'effet-tuteur y est parfois minimisé.

Mots-clés : tutorat, maternelle, comparaison, quantité, collaboration

Abstract

This dissertation is a professional study of a complex educational practice : the tutoring. This practice, during which one student (the tutor) assists another student (the tutored), aims to improve the skills of both individuals through activities of communication and metacognition. Through our research, we wish to confirm the positive effects of tutoring in our class (second year of preschool) such as improvements in the school environment, making students responsible and accountable, facilitation of learning.

The primary focus of this dissertation is to measure the relevance of setting up a tutoring practice in a second year preschool class (same-level students). This relevance will be measured according to several criteria, including the evaluation of academic skills acquired during this process in the field « Learning the first tools to organize the thinking process ». The evaluation will take place during the comparing of quantities activity.

According to certain authors, the benefits of tutoring are limited in preschool, especially because children are often limited in language and cognitive thinking while being self-centered. Also, the stimulating effect on the tutor is sometimes downplayed

Keywords : tutoring, kindergarten, comparison, quantity, collaboration

Table des matières

Introduction	8
Première partie : Le tutorat entre élèves pour apprendre	11
I. L'apprentissage chez l'enfant en maternelle	11
A. <i>Les stades de développement de l'enfant</i>	11
B. <i>Didactique des mathématiques</i>	12
II. Intérêt pédagogique du tutorat	13
A. <i>Le tutorat dans le programme de maternelle</i>	13
B. <i>Insertion scolaire</i>	14
C. <i>Mécanismes sociocognitifs favorables à l'apprentissage</i>	14
III. Les limites du tutorat en maternelle	15
A. <i>Rôle et formation du tuteur</i>	15
B. <i>Tuteurs et tutorés</i>	16
Seconde partie : Expérimentation du tutorat en classe	18
I. Mise en place du dispositif	18
A. <i>Présentation du dispositif</i>	18
B. <i>Choix des dyades</i>	19
C. <i>Construction de la séquence (Annexe 1)</i>	20
II. Déroulement de l'expérimentation.....	21
A. <i>Evaluation diagnostique (Annexe 2 et 3)</i>	21
B. <i>Activités de découverte</i>	22
C. <i>Activités de manipulation</i>	25
D. <i>Activités sur fiche</i>	29
E. <i>Evaluation sommative</i>	30
III. Résultats et interprétation	31
A. <i>Résultats de l'évaluation sommative</i>	31
B. <i>Comparaison avec le groupe témoin</i>	32
C. <i>Interprétation des résultats</i>	33
Conclusion	34
Bibliographie	36

Liste des annexes

Annexe 1 : Evaluation diagnostique d'un élève tuteur

Annexe 2 : Evaluation sommative d'un élève tuteur

Annexe 3 : Evaluation diagnostique d'un élève tutoré

Annexe 4 : Evaluation sommative d'un élève tutoré

Introduction

Lorsque nous avons rencontré nos élèves de Moyenne Section de maternelle, nous avons été étonnés par les différents niveaux de développement et de compétence entre les élèves. En effet, outre la différence d'âge qui explique une vraie différence de développement à cet âge, nous constatons qu'alors que certains ont de grandes facultés langagières d'autres ne disent que des mots. Nous voyons le même type de différences en numération ou en compréhension. Par ailleurs, certains élèves les plus performants rencontrent des problèmes de comportement en classe mais, lorsqu'ils sont en situation de responsabilité leur comportement s'améliore. C'est donc assez naturellement que nous nous sommes interrogés sur la possibilité de faire travailler les élèves les plus performants avec des élèves ayant plus de difficultés dans les apprentissages. Cela nous permettrait de créer un moyen de différenciation qui peut être bénéfique pour les élèves concernés. Notre réflexion sur le sujet nous a amenées à en faire l'objet de notre recherche dans le cadre de notre mémoire.

Alors que le tutorat est un moyen d'enseignement répandu dans les études supérieures ou en milieu professionnel, il se développe de plus en plus au collège et au lycée mais il est peu utilisé chez les jeunes enfants. Notre objectif est donc de démontrer les bénéfices du tutorat en termes d'apprentissage que ce soit pour les tuteurs ou pour les élèves tutorés. Selon L. BENSALAH et C. BERZIN (2009), « le tutorat peut ainsi être considéré comme une expérience qui peut être bénéfique aussi bien sur le plan de la maîtrise cognitive du savoir et du savoir-faire qu'implique la tâche à réaliser ou à transmettre, que sur le plan de l'intégration scolaire. »¹ Par conséquent, cela pourrait répondre à notre volonté d'allier apprentissages et prise en charge des difficultés de comportements de certains élèves. Si les interactions entre élèves sont reconnues comme étant constitutives du développement et des apprentissages, il ne faut pas y voir un systématisme (C. BERZIN, 2005). En effet, dans ses ouvrages, A. BAUDRIT (2003) émet des doutes sur la capacité de jeunes tuteurs à aider l'élève tutoré à cause de du langage en cours de développement à ce jeune âge et leurs difficultés à se décentrer. Mais d'après d'Allen et Fellman (1976), « l'enfant possède une meilleure sensibilité aux signaux de non-compréhension de ses pairs que l'adulte »². Les jeunes enfants peuvent donc utiliser d'autres compétences que le langage pour aider un pair dans une relation tutorial.

¹ Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.

² Bensalah, Leïla. « Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 69-81.

Il est important de noter l'importance de l'asymétrie des connaissances entre tuteur et tutoré. Le jeune enfant tuteur « n'exerce pas nécessairement spontanément les fonctions de tuteur (Winnykamen, 1996) a fortiori dans le cas d'une asymétrie relative »³. Nous devons être attentives à cette asymétrie pour que chaque élève de la dyade puisse bénéficier du tutorat. L'asymétrie des connaissances est au cœur de la relation tutorial tel que défini par L. BENSALAH (2009) : « Chez le tuteur, l'objectif consiste à réduire l'asymétrie de savoirs spécifiques à la tâche en adaptant ses conduites aux besoins explicites et implicites du novice. Chez le novice, il est d'apprendre à réaliser la tâche grâce à l'aide que pourra lui fournir le tuteur. »⁴ ou par Bruner (1983) qui définit l'interaction de tutelle comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre par un adulte ou un « spécialiste » pour venir en aide à quelqu'un de moins adulte ou spécialiste que lui. » (BERZIN, 2005)

A l'école maternelle, les activités mises en œuvre pour l'acquisition de connaissances et de compétences nécessiteront dans le cadre du tutorat de la mise en place d'activités de collaboration ; ainsi l'élève tuteur pourra aider le tutoré tout en participant à l'activité pour qu'il puisse profiter de la motivation suscitée par celle-ci et non en être frustré. D'ailleurs, L. BENSALAH et C. BERZIN (2009) soulignent, dans la conclusion de leur article sur les bénéfices du tutorat entre enfants, le « lien étroit entre la nature de la participation des élèves et son efficacité ». De même, elles y font remarquer « l'impact de la formation préalable sur la qualité des échanges ». La formation des tuteurs et leurs prises de consciences de leur rôle les aideront à être efficace dans leur tâche. L. BENSALAH (2009) établie que lorsque les membres de la dyade sont conscients de leurs rôles cela permet au tuteur de mettre en place différentes conduites tutorales et de « régler leur tutorat en fonction du degré de difficulté de la tâche ».

Si nous sommes conscientes que le tutorat permettra au tuteur de se responsabiliser, le jeune âge de nos élèves et la potentielle faible asymétrie des connaissances leur permettront-ils d'évoluer dans leurs apprentissages ? **En quoi le tutorat aidera nos élèves tuteurs ou tutorés à acquérir de nouvelles connaissances ou compétences dans le cadre du programme scolaire de l'école maternelle ?**

Pour répondre à cette question, nous avons mis en place un dispositif permettant de comparer l'acquisition de compétences dans le domaine Construire les premiers outils pour structurer la pensée. Après une évaluation diagnostique, nous avons créé 3 dyades de tutorat et nous observons 6 élèves, ayant un profil identique à ceux mis en dyade, mais qui ont travaillé individuellement comme le reste de la classe. Cela nous permet de pouvoir comparer la réussite des élèves. A la fin de la séquence, nous avons fait une évaluation sommative identique à l'évaluation diagnostique et nous comparons les résultats : de chaque élève individuellement, d'une part, et les élèves en dyades avec ceux qui ont travaillé

³ Berzin, Christine. « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, 2005. Les apprentissages à l'école maternelle, sous la direction de Guy Legrand et Violette Massiet. pp. 7-15

⁴ Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.

individuellement, d'autre part, pour constater l'acquisition des compétences et prendre en compte l'impact du tutorat dans celle-ci.

Nous pensons que le tutorat permet aux élèves tuteuré de maîtriser plus rapidement les compétences travaillées dans cette séquence. Ce dispositif responsabilisant les élèves ayant des problèmes de comportement, cela les valorise et apaise le climat de classe. Les élèves tuteurs sont capables, dans le cadre des activités proposées, de réussir leur rôle au-delà des limites liées à leur jeune âge. Enfin, les élèves tuteurés acquièrent les compétences travaillées plus facilement.

Nous vous présentons dans une première partie les éléments de la littérature scientifique qui nous a permis de travailler notre dispositif et de nous y faire réfléchir sur notre dispositif pour prendre en compte toutes les caractéristiques et de proposer une expérimentation permettant de valider nos hypothèses. Dans une seconde partie, nous développons la préparation de notre expérimentation, son déroulement et nous exposons et analysons ses résultats.

Première partie :

Le tutorat entre élèves pour apprendre

I. L'apprentissage chez l'enfant en maternelle

A. Les stades de développement de l'enfant

Nos élèves de moyenne section ont entre 4 et 5 ans. Il est intéressant de voir à quel stade de développement ils se trouvent à cet âge. Cela nous permettra d'en tenir compte dans notre protocole expérimental et également dans nos résultats.

Aujourd'hui plusieurs théories décrivent le développement psychologique de l'enfant. Ces théories, nous l'avons dit, apportent des informations sur le niveau de développement des enfants, notamment en maternelle.

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

Jean Piaget (1896-1980), suivant une orientation cognitivo-constructiviste, décrit quatre stades du développement de l'intelligence chez l'enfant : sensori-moteur, préopératoire, opératoire concret, formel. Selon lui, de 2 à 7 ans, c'est-à-dire durant toute la durée de l'école maternelle, les enfants s'inscrivent dans le stade préopératoire. A cette période, les acquisitions de l'enfant au niveau de la fonction symbolique sont nombreuses (ne serait-ce que le développement du langage). La pensée de l'enfant est d'abord égocentrique. Puis progressivement, l'enfant va se décentrer pour aller à la découverte du monde qui l'entoure. Il va acquérir la maîtrise de la représentation symbolique, mais est encore victime de son champ perceptif et ne réussit pas à s'en détacher. Sa pensée est dite intuitive.

Henri Wallon (1879-1962) considère que la personnalité de l'enfant se développe au travers de deux fonctions principales : l'intelligence et l'affectivité. Il décrit alors sept stades du développement de l'enfant : impulsif pur, émotionnel, sensorimoteur, projectif, du personnalisme, de la personnalité polyvalente, l'adolescence. D'après lui, de la petite section au cours préparatoire, l'enfant est au stade du personnalisme. Il s'affirme alors en tant que personne distincte d'autrui. Ce stade comprend trois périodes

d'aspects inverses, mais ayant toutes pour objectif l'indépendance et l'enrichissement du Moi. Une première crise d'opposition, dite du « non » apparaît généralement à l'âge de trois ans. A 4 ans, le comportement devient plus accommodant. C'est la période, nommée de « grâce » par Hamburger, durant laquelle il cherche à plaire et séduire son entourage. Enfin, vers cinq ans, s'instaure une période d'imitation de l'adulte. L'ensemble de ce stade est à dominante centripète, à savoir tourner vers l'élaboration intime de l'individu.

A partir de ces trois grandes théories du développement, nous savons que les enfants de moyenne section appartiennent à trois stades de développement : le stade phallique de Freud, le stade préopératoire de Piaget et le stade du personnalisme de Wallon. Ces stades correspondent à une période de leur enfance au cours de laquelle les enfants découvrent leur corps et s'affirment en tant que personne distincte d'autrui. A quatre et cinq ans, les élèves d'abord très égocentriques deviennent plus ouverts et cherchent à séduire leur entourage. Dans le cadre de cette recherche sur le tutorat, on peut se demander si l'égocentrisme n'est pas un facteur limitant de la mise en place de la pratique tutorale en classe. Mais selon l'une thèse du socio-constructivisme développé par Lev Vygotski (1896-1934), le développement de l'enfant ne va pas de l'individuel vers le social mais du social vers l'individuel. Ainsi, pour se construire l'enfant a besoin des autres. Il utilise les compétences des autres pour développer ses propres compétences. Par conséquent, le tutorat est un dispositif permettant d'intégrer la dimension sociale de l'enfant pour acquérir des connaissances.

B. Didactique des mathématiques

Dans la préface d'Apprentissages numériques et résolutions de problèmes de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique publié aux éditions Hatier Ermel, J. FARGEAS se place au carrefour des réflexions cognitivistes et didactiques. Elle explique que le processus d'apprentissage des nombres passe par l'imprégnation, l'observation et l'imitation. Cependant celui-ci ne s'intègre chez l'enfant que par la recherche de procédures lorsqu'il est confronté à des problèmes. Il est donc important dans le cadre d'interaction entre pairs d'être attentif qu'au-delà de l'observation, l'élève tutoré soit bien dans l'action et dans la recherche de procédure. Une bonne maîtrise du langage par le tuteur est nécessaire pour guider son partenaire.

Dans ce cadre, il faut noter que l'apprentissage des nombres passe par la comparaison de quantités. R. BRISSIAUD⁵ recommande le comptage d'objets à partir de la Moyenne Section. Mais dans le cas d'un dénombrement d'objet trop important par rapport aux connaissances établies de l'élève, l'usage du terme à terme peut être efficace. Il faut confronter les élèves à différents types de problèmes de comparaison pour intégrer l'efficacité de la procédure. Toutefois R. BRISSIAUD propose de faire entrer les élèves

⁵ Brissiaud, Rémi. Premier pas vers les maths. De Retz, « Savoirs pratiques éducation », 2007

dans le comptage pour comparer par l'exemple de l'enseignant. En effet, dans son exemple, l'enseignant compte pour les élèves et leur demande d'anticiper le résultat de la correspondance terme à terme. Cela permet de faire le lien.

II. Intérêt pédagogique du tutorat

A. Le tutorat dans le programme de maternelle

La référence institutionnelle de l'enseignant en maternelle est *Le programme d'enseignement de l'école maternelle* paru dans le Bulletin Officiel (BO) spécial n° 2 du 26 mars 2015 et appliqué dans les écoles depuis la rentrée de septembre 2016. Celui-ci donne les objectifs d'apprentissage et guide l'enseignants dans le cadre de l'Education Nationale.

Si le cas du tutorat n'est pas donné en exemple dans ce programme, il met en avant l'importance des interactions entre enfants dans les modalités spécifiques d'apprentissage à l'école maternelle. Par ailleurs, on peut aussi y relever différents mécanismes qui sont mis en œuvre lors de l'utilisation du tutorat entre élèves.

En effet, le BO demande à l'enseignant de prendre en compte « dans la perspective d'un objectif commun, les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de vie ». C'est pour bien dans le but d'un même apprentissage que le tutorat permettra à des élèves ayant des différences de niveaux de travailler ensemble. De même, le programme indique l'enseignant doit donner « une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants » dans des situations d'apprentissage variées.

De plus, à plusieurs reprises, le BO met en avant l'utilisation de la collaboration entre élèves. Dans la partie du programme sur le vivre ensemble (paragraphe 3), il est précisé que l'élève « tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Il y est aussi souligné que les élèves doivent apprendre à coopérer pour se construire en tant que personne singulière. Si la collaboration et la coopération ne nécessite pas d'asymétrie des connaissances comme dans le tutorat, celui-ci permet aux élèves de développer des compétences relationnelles nécessaires au vivre ensemble.

Enfin dans les différents domaines d'apprentissage, nous retrouvons ces éléments d'imitation, d'échanges et de coopération nécessaire à la mise la mise en place d'un tutorat. Notamment, dans « Mobiliser le langage dans toutes ses dimension », on insiste sur la découverte pour l'enfant autour de 4 ans de l'impact du langage sur les personnes qui l'entoure : « ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne ». Cette dimension du langage qui s'acquiert à l'âge de la Moyenne Section est un point important nécessaire au tutorat entre élève.

La mise en place d'activités sous forme de tutorat est donc bien en adéquation avec les demandes de l'Education Nationale dans le cadre des programmes de l'école maternelle.

B. Insertion scolaire

Le programme scolaire de l'école maternelle insiste pour que celle-ci soit une école de la bienveillance où les élèves apprennent ensemble et à vivre ensemble car « sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité »⁶. Nous comprenons donc l'importance de l'insertion scolaire de tous les enfants en école maternelle.

Plusieurs études démontrent que le tutorat peut « replacer en particulier l'enfant en difficulté scolaire dans un processus plus constructif vis-à-vis de l'école et de lui-même (Allen & Feldman, 1973) »⁷. A. Baudrit souligne que « aider et être aidé peut également permettre d'inscrire l'élève dans un processus d'entraide favorisant l'insertion scolaire »⁸.

Par ailleurs, C. BERZIN note que la plupart des expériences de tutorat vécues par des élèves de maternelle correspondent au domaine de la socialisation ou dans celui « d'acquisitions ou exercices spécifiques réalisés en classe notamment lorsqu'elles sont régulièrement sollicitées dans le cadre de la classe »⁹. On relève ici le lien entre tutorat et socialisation, qui pourrait faciliter l'insertion scolaire. Par conséquent, dans notre cas, l'utilisation du tutorat peut être un levier pour faire adhérer au groupe certains élèves ayant des difficultés au sein de la classe. Mais souligne C. BERZIN (2005) souligne que l'utilisation du tutorat doit rester un moyen au service des apprentissages et non à la seule fin de socialisation.

C. Mécanismes sociocognitifs favorables à l'apprentissage

Dans la littérature scientifique, de nombreuses recherches citées par Christine BERZIN ou Leïla BENSALAH mettent en avant l'importance des interactions entre pairs dans les activités d'apprentissage à l'école maternelle. Elles font ressortir trois types de mécanismes sociocognitifs permettant le co-apprentissage : l'imitation, la co-construction et la tutelle.

Dans le cas de l'imitation, l'élève prend exemple sur un élève « modèle » plus compétent dans la tâche et la reproduit à sa suite. Selon C. BERZIN, « Qu'il s'agisse d'apprentissage par observation (Bandura, 1976) ou d'imitation organisatrice (Stamback et al., 1983), la fonction d'acquisition de ces interactions s'exerce au travers d'un processus actif de prise, de sélection, de traitement d'information dont la dimension conflictuelle n'est pas absente même si elle s'exprime sur un mode intra-individuel. »⁹ L'activité d'imitation d'un élève par un autre lui permet donc d'apprendre.

⁶ *Le programme d'enseignement de l'école maternelle* paru dans le Bulletin Officiel (BO) spécial n° 2 du 26 mars 2015

⁷ Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.

⁸ Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.

⁹ Berzin, Christine. « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, 2005. Les apprentissages à l'école maternelle, sous la direction de Guy Legrand et Violette Massiet. pp. 7-15

D'après L. BENSALAH, « la co-construction est le résultat d'une symétrie des compétences des partenaires »¹⁰. Elle permet à deux élèves ou plus de mettre en commun leurs propres compétences et connaissances dans un but précis. Chacun des membres peut en tirer des apprentissages les uns des autres et ensemble.

Le mécanisme de tutorat nécessite une plus grande compétence du tuteur sur une des notions abordées par rapport au tutoré. Le rôle du tuteur « est de faire faire au novice (tutoré) et celui du novice de réaliser la tâche. »¹¹

La différence dans l'utilisation dans ces différents mécanismes peut être en lien avec la capacité de l'élève le plus compétent à prendre le rôle de tuteur ou à être un modèle.

L. BENSALAH explique la conception de Gilly et al. qui distingue 4 mécanismes : la co-élaboration acquiesçante (pas d'opposition l'un propose et l'autre accepte), la co-construction (l'un commence, l'autre poursuit et ainsi de suite), la confrontation avec désaccord (l'un propose, l'autre est en désaccord mais sans proposition) et la confrontation contradictoire (l'un propose, l'autre est en désaccord et argumente). « Ces dynamiques interactives ont été observées au sein de dyades d'enfants dont les prérequis étaient équivalents »¹¹, ce qui nécessitaient des échanges.

L'étude de ces différents mécanismes d'apprentissage met en évidence l'importance des échanges entre pairs dans l'acquisition des connaissances. Toutefois pour que le dispositif soit efficace, il faut prendre en compte les limites de celui-ci qui sont en lien avec le rôle de chaque élève dans les dyades.

III. Les limites du tutorat en maternelle

A. Rôle et formation du tuteur

Les différentes études sur les interactions entre pairs dans les mécanismes d'apprentissage mettent en avant l'importance du rôle du tuteur dans la réussite de la mise en place du tutorat. Mais, A. BAUDRIT, explique les difficultés de l'utilisation du tutorat chez les jeunes enfants tout d'abord à cause de leurs limites langagières et de leurs facultés à se mettre en situation d'aide pour « faire faire » et non « faire à la place ». Ces difficultés sont dues, selon C. BERZIN, à leur capacité limitée, du fait de leur jeune âge, de réflexion cognitive. Il s'agit d'une action complexe pour un jeune public de réaliser une tâche et de pouvoir la verbaliser.

L. BENSALAH, met en avant les études d'Olson et Brune (1996) et de Wimmer et Perner (1983) que le tuteur doit être « capable de détecter une absence de connaissances ou une ignorance chez un sujet » et de « prendre en compte les fausses croyances des participants »¹¹. Mais elle cite celle de Ziv et Frye

¹⁰ Bensalah, Leïla. « Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 69-81.

¹¹ Bensalah, Leïla. « Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 69-81.

(2004) qui mettent en évidence que « dès 3-4 ans, les enfants sont capables de détecter une différence de connaissances entre deux sujets et qu'à 5-6 ans ils tiennent compte des croyances de l'un des partenaires sur les connaissances de l'autre. »¹¹ Nous constatons donc qu'à l'âge des élèves de Moyenne Section, les élèves sont en train d'acquérir cette compétence. Il peut donc être difficile pour eux de tenir le rôle de tuteur. D'autant que nous savons que plus le public est jeune plus il est difficile pour lui de se décentrer ce qui complexifie la tâche du tuteur et révèle l'importance de la formation du tuteur.

En effet, le tuteur doit être conscient de son rôle pour pouvoir l'accomplir. C. BERZIN relève que « les enfants se focaliseraient davantage sur le but immédiat, laisseraient une initiative et une participation moindre au tutoré et auraient plus de difficulté à ajuster l'aide apportées aux besoins de leur partenaire »¹². Afin de réussir à entrer pleinement dans son rôle, le tuteur doit expérimenter pour affiner son adaptation à son partenaire. Les points essentiels relevés par L. BENSALAH dans le rôle des tuteurs : l'aide à l'exécution, la verbalisation de l'action (informer, diriger, expliquer) et le feedback sur l'action. Même si ces compétences commencent à être développées chez certains élèves de Moyenne Section, elles ne sont pas utilisables par tous les élèves d'où la nécessité d'être très attentif au choix des tuteurs et des tutorés.

B. Tuteurs et tutorés

Nous avons constaté précédemment que les tuteurs doivent avoir développés certaines compétences langagières et métacognitives afin de pouvoir entrer dans leur rôle. Cependant, pour pouvoir aider un autre élève, il faut que le tuteur ait aussi des connaissances supérieures à celui du tutoré.

L. BENSALAH et C. BERZIN (2009) mettent en évidence deux facteurs qui peuvent amener des difficultés dans la mise en place du dispositif. Dans un premier temps, il y a la dimension de l'asymétrie des connaissances. Effectivement, afin que le tuteur puisse aider le tutoré, il doit avoir acquis des compétences nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Cela peut être difficile lorsque le public concerné est du même âge et du même niveau scolaire mais plus les enfants sont jeunes plus il y a de différence de développement entre deux enfants ayant peu de différence d'âge. Dans un second temps, il faut prendre en compte le degré d'affectivité des élèves dans les dyades. Il est démontré que la dimension socioaffective peut influencer dans les relations entre tuteur et tutoré. Nous devons donc être attentif à être dans une situation plutôt neutre affectivement ce qui peut être compliqué dans une situation de classe scolaire.

Le tutoré doit apprendre grâce à son tuteur et ainsi réduire l'asymétrie de connaissances entre le tutoré et le tuteur. Pour réussir dans ce dispositif, le tutoré doit avoir des facultés de compréhension du langage oral permettant d'être sensible à l'aide mise en œuvre par le tuteur. Cependant, L. BENSALAH et C.

¹² Berzin, Christine. « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, 2005. Les apprentissages à l'école maternelle, sous la direction de Guy Legrand et Violette Massiet. pp. 7-15

BERZIN (2009) reconnaissent que « les situations de co-apprentissage ne sont pas étanche »¹³. En effet, les élèves peuvent utiliser d'autres mécanismes sociocognitifs dans le cadre du dispositif du tutorat : l'imitation, la coopération ou la collaboration.

A la lecture cette littérature scientifique sur le tutorat, nous constatons que notre expérimentation du tutorat dans notre classe de Moyenne Section semble pouvoir être menée dans le cadre de l'institution et en prenant en compte les caractéristiques liées à l'âge de nos élèves.

¹³ Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.

Seconde partie :

Expérimentation du tutorat en classe

I. Mise en place du dispositif

A. Présentation du dispositif

Nous avons décidé de mettre en place notre expérimentation dans notre classe au cours d'une séquence d'apprentissage du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » dans le cadre de l'apprentissage de la comparaison de petites quantités. Notre classe est composée de 28 élèves parmi lesquels nous avons 3 élèves ayant de grandes difficultés de numération et des difficultés de langage qui ne leur permettront pas d'entrer dans le cadre du dispositif de tutorat car ils ont besoin de l'étayage de l'adulte pour évoluer à leurs niveaux dans leurs apprentissages. A partir de ces éléments, nous avons décidé de faire une évaluation diagnostique de comparaison de petites quantités. Nous utiliserons la même évaluation en fin de séquence pour pouvoir évaluer facilement les résultats de notre expérimentation.

A l'issue de l'évaluation diagnostique, nous sélectionnons les élèves qui entreront dans le cadre de notre recherche que ce soit pour être en dyade tutoral ou en comparaison dans un apprentissage individuelle (que nous appellerons « élèves témoins »). Nous souhaitons que ces élèves aient les mêmes caractéristiques que les élèves qui sont en tutorat afin de pouvoir comparer leurs résultats de façon objective.

Avant de commencer les activités d'apprentissages, nous mettons en place les dyades et nous expliquons à chacun des leurs membres leur rôle. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, afin d'avoir un véritable investissement des élèves dans le dispositif, ils doivent être conscient de leurs rôles et de son objectif. Tout au long des activités, les dyades travaillent ensemble. Les élèves tuteurs sont invités à « faire faire » à leurs novices en expliquant verbalement ou gestuellement. Ils sont aussi amenés à répondre aux questions dans la limite de leurs connaissances. De l'autre côté, le reste de la classe vit les activités individuellement avec l'étayage du Professeur uniquement et souvent dans un cadre collectif.

A la fin de la séquence d'apprentissage, les élèves sont évalués sur le même exercice que l'évaluation diagnostique et nous en comparons les résultats. Nous confrontons aussi les résultats des élèves en dyades tutorale avec ceux des élèves miroirs. Nous interprétons, ensemble, les résultats obtenus à la lumière de l'étayage théorique que nous avons reçu grâce à la revue littéraire faite sur le sujet mais aussi avec toutes les observations que nous avons faites tout au long de la séquence d'apprentissage.

Voici un tableau récapitulatif de notre démarche d'expérimentation :

Dispositif de l'expérimentation		
Phase 1	Evaluation diagnostique	Tout les élèves sont évalués individuellement.
Phase 2	Création des dyades	Les professeurs sélectionnent et définissent les dyades tutorales ainsi que les élèves témoins.
Phase 3	Activités d'apprentissages	Les élèves travaillent les compétences et les connaissances recherchées dans le cadre de la séquence.
Phase 4	Evaluation sommatives	Tous les élèves sont évalués individuellement dans le même cadre que l'évaluation diagnostique.
Phase 5	Résultats et interprétations	Les professeurs comparent les résultats obtenus lors des évaluations et les interprètent en fonction de leurs connaissances et leurs différentes observations tout au long de l'expérimentation.

B. Choix des dyades

Les dyades ont été formées suite aux résultats obtenus lors de notre évaluation diagnostique, mais pas seulement. En effet, nous avons également pris en compte le niveau de langage, le niveau d'écoute et de communication ainsi que le niveau de socialisation de nos élèves. Avec ces informations, nous avons donc pu établir certains profils d'élèves susceptibles d'entrer dans le protocole expérimental tout en tenant compte de leur résultat au pré-test. Toujours afin de former nos dyades, nous avons fait attention, suite aux résultats du pré-test, de ne pas mettre ensemble des élèves trop en difficultés au sein de ce domaine ou du moins cette notion avec des élèves très à l'aise. En effet, si d'après Allen (1946), une proximité d'âges et de compétences entre les deux partenaires du tutorat est de nature à faciliter les acquisitions du tuteur car celui-ci se trouve plus apte à se mettre à la place du tuteur et à éprouver ses difficultés, d'après Couturier (1998) : « l'écart de niveau ne devait pas être trop grand pour que les partenaires puissent donner leurs points de vue, se contredire. Ce sont des dyades où les enfants n'ont pas trop d'écart de connaissances que les échanges et les progrès s'avèrent profitables. En collaborant, en confrontant leurs idées, les activités cognitives sont réorganisées et génèrent des améliorations. ». Donc pour former nos dyades, il a également fallu tenir compte de cette dimension : la distance cognitive entre les interactants. Si cette distance est trop importante, elle est de nature à entraver la dynamique interactive et à contrarier l'activité tutorale.

C. Construction de la séquence

Comme dit précédemment, nous avons décidé de mettre en place notre expérimentation dans notre classe au cours d'une séquence d'apprentissage du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » dans le cadre de l'apprentissage de la comparaison de petites quantités. La compétence ciblée de notre séquence est la suivante : évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques. Puis l'objectif de celle-ci est d'emmener les élèves les élèves à être capables de comparer deux collections d'objets représentés.

Afin d'élaborer notre séquence, nous nous sommes appuyés sur l'outil pédagogique suivant : ACCES Éditions : Vers les maths.

Notre séquence est composée de neuf séances en comptant la première séance servant d'évaluation diagnostique et la dernière d'évaluation sommative. En plus des séances dirigées en classe par le professeur des écoles, des ateliers de réinvestissement ont également été créés afin de permettre aux élèves de continuer à manipuler et surtout continuer à réinvestir la notion.

Problèmes de comparaison	<u>Domaine :</u> Construire les premiers outils pour structurer sa pensée		Nombre de séances : 9	
	<u>Champ disciplinaire :</u> Découvrir les nombres et leur utilisation		Niveau de classe : MS	
<u>Objectif de la séquence :</u> A la fin de la séquence, les élèves seront capables de comparer deux collections d'objets représentés.				
<u>Compétences travaillées :</u>				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compétence ciblée : Evaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques ➤ Compétences transversales - Construire le nombre pour exprimer des quantités - Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage en se faisant comprendre - Coopérer, collaborer - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu 				
Titre des séances	Objectifs des séances	Activités mises en place	Dispositifs pédagogiques	Bilans
Séance 0 : Evaluation diagnostique	Tenter de comparer de petites quantités sur fiche	Phase 1 : Présentation de l'activité et du matériel mis à disposition. Phase 2 : Recherche individuelle de la résolution du problème présenté Phase 3 : Verbaliser la réponse du problème au PE	Travail individuel+ réponse au PE	
Séance 1 : Jeu des cerceaux	A la fin de la séance, les élèves exprimeront la comparaison de quantités avec « plus », « moins » ou « autant que ».	Phase 1 : PE disperse des cerceaux, les élèves se déplacent et au signal ils doivent être dans un cerceau. PE modifie les cerceaux pour qu'il y en ait autant, plus ou moins que les élèves. Les élèves se déplacent selon les consignes (sauts, courses,) Phase 2 : Verbalisation, faire exprimer aux élèves les problèmes de quantités rencontrés	Classe entière	
Séance 2 : Jeu du dortoir	A la fin de la séance, les élèves exprimeront la comparaison de quantités avec « plus », « moins » ou « autant que » et proposeront des solutions.	Phase 1 : PE dispose des tapis pour créer un dortoir et prend un groupe d'élèves qui jouent les bébés. Phase 2 : Les élèves doivent dire si tous les bébés ont un lit au dortoir. Phase 3 : Verbalisation, faire exprimer aux élèves les problèmes de quantités rencontrés	Demi classe	
Séance 3 : Lecture de l'album <u>Sinon</u>	A la fin de la séance, les élèves exprimeront la comparaison de quantités rencontré dans l'album.	Lecture de l'album Faire observer l'étable de la boulangerie Demander aux élèves s'il y a assez d'éclair au chocolat et à la fin pourquoi le loup a pris un éclair au café.	Classe entière	
Séance 4 : Jeu en maquette	A la fin de la séance, les élèves auront comparé 2 collections d'objets manipulables et proches.	Phase 1 : Manipulation libre + Présentation de l'activité Phase 2 : Mise en activité. PE explique que c'est le même jeu qu'en motricité sauf sur les Playmobilis sont les bébés et le rectangle en papier le lit.	Atelier 7	

		Phase 3 : Recherche individuelle (sauf tutorat) et réponse au PE en utilisant le vocabulaire de comparaison		
Séance 5 : Jeu des perles	A la fin de la séance, les élèves auront comparé 2 collections d'objets manipulables et proches.	Phase 1 : Manipulation libre + Présentation de l'activité Phase 2 : Mise en activité, chaque élève a 2 collections de perles (sauf tutorat) et ils doivent dire au PE laquelle est la plus nombreuse, la moins nombreuse ou égal. Phase 3 : verbalisation des résultats « moins que », « autant que », « plus que » + explicitation des procédures	Atelier 7	
Séance 6 : Mettre des pions dans cercles	A la fin de la séance, les élèves auront comparé 2 collections d'objets manipulables et éloignés.	Phase 1 : Manipulation libre + Présentation de l'activité Phase 2 : Mise en activité, chaque élève a 3 collections de pions et une feuille avec des cercles (sauf tutorat) et ils doivent dire au PE qu'elle collection a autant de pion que de cercles sur la feuille. Phase 3 : verbalisation des résultats « moins que », « autant que », « plus que » + explicitation des procédures.	Atelier 7	
Séance 7 :	A la fin de la séance, les élèves auront comparé 2 collections d'objets manipulables et éloignés.	Phase 1 : Présentation de l'activité Phase 2 : Mise en activité, chaque élève a 1 collier et des collections de perles (sauf tutorat). Ils doivent dire au PE quelle collection a autant de perles que le collier. Phase 3 : verbalisation des résultats « moins que », « autant que », « plus que » + explicitation des procédures.	Atelier 7	
Séance 8 : Jeu sur feuille	A la fin de la séance, les élèves auront comparé 2 collections d'objets représentés et proches.	Phase 1 : Présentation de l'activité Phase 2 : Mise en activité, chaque élève a 1 feuille présentant 2 collections à comparer (sauf tutorat). Ils doivent donner la réponse du problème au PE. Phase 3 : verbalisation des résultats « moins que », « autant que », « plus que » + explicitation des procédures.	Atelier 7	
REINVESTISSEMENT		Jeux de batailles, de dominos, fiche de comparaison en autonomie.	Divers	
Séance 9 : Evaluation sommative	A la fin de la séance, les élèves seront capables de répondre à une consigne donnée en mobilisant leur connaissance concernant la comparaison de collection	Phase 1 : Présentation de l'activité déjà faite en évaluation diagnostique. Phase 2 : Mise en activité Phase 3 verbalisation de la résolution du problème.	Atelier 7	

II. Déroulement de l'expérimentation

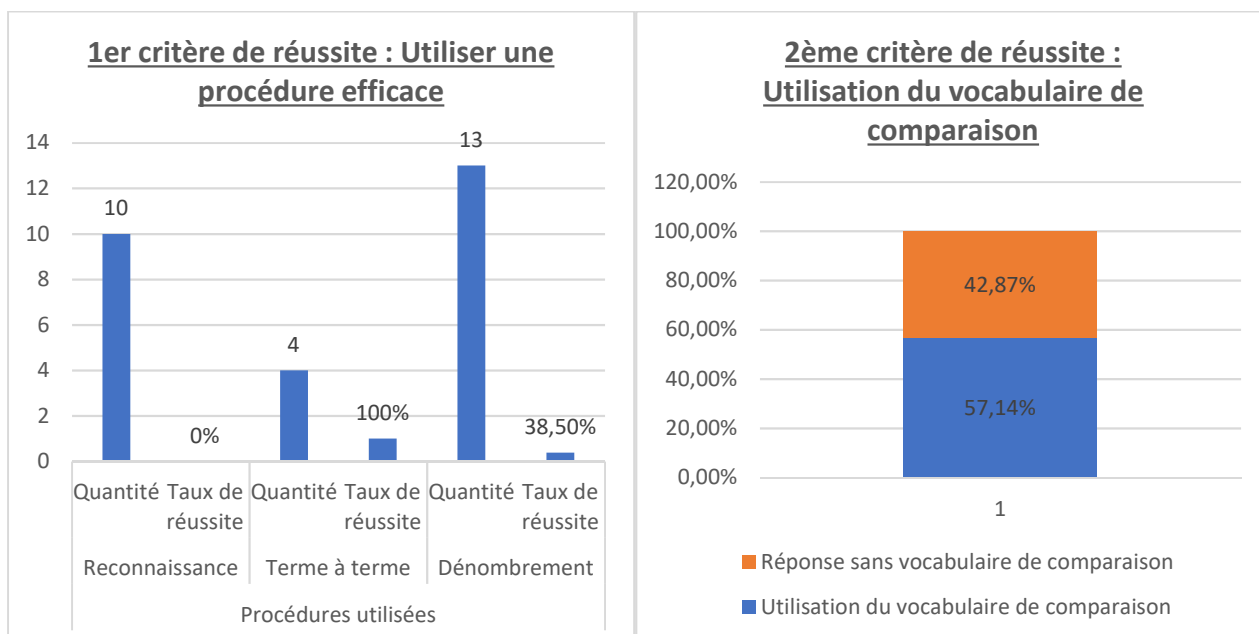
A. Evaluation diagnostique (Annexe 2 et 3)

Avant de démarrer la séquence d'apprentissage, nous avons fait passer aux élèves une évaluation diagnostique. Cette évaluation est faite sur fiche car il s'agit, ici, d'utiliser l'évaluation sommative prévu en fin de séquence. Notre séquence travaillant la comparaison des petites quantités de la « réalité » allant de plus en plus vers l'abstraction (pas de manipulation possible).

Lors de cette évaluation, nous demandons aux élèves de dire si tous les personnages auront une part de galette et pourquoi. Pour répondre à cette question, les élèves ont à leur disposition des crayons de couleur et des crayons de papier. Nous leur indiquons qu'ils peuvent utiliser ce qui est à leur disposition ou pas pour résoudre le problème. C'est un travail individuel quand ils ont la réponse, ils viennent voir le professeur pour donner leur réponse et explique la procédure utilisée. Nous avons identifié deux critères de réussite : le premier est l'utilisation d'une procédure efficace (la procédure utilisée permet de résoudre le problème) ; le second est la verbalisation du résultat en utilisant le vocabulaire de comparaison.

Nous constatons, comme indiqué dans les graphiques ci-dessous, que les élèves ayant la procédure la plus efficace sont ceux utilisant le terme à terme. Pour cela, un élève utilise des flèches pour relier un personnage à une galette, les autres colorie les parts lorsqu'ils les affectent à un personnage. Pour les élèves utilisant le dénombrement, certains colorie ou barre quand ils comptent mais la plupart ne font pas de marques ce qui explique le taux d'erreur dans cette procédure car ils se perdent dans leurs comptes.

Lors de la verbalisation de la réponse, la majorité des élèves (près de 60%) utilisent le vocabulaire de comparaison : assez, plus que, moins que, autant que. Dans les 40% restant, les élèves racontent une histoire qui explique pourquoi il y a assez ou pas de galettes, par exemple : « le petit garçon n'a pas été sage donc il n'a pas de galette ».



Après l'analyse de cette évaluation, nous créons 2 groupes d'élèves ayant les mêmes caractéristiques permettant de mener notre recherche.

Groupe tutorat		Groupe témoin	
Tuteurs	Tutorés	Caractéristiques tuteur	Caractéristiques tutorés
Pierre	Malia	Gabriela	Jonathan
Corentin	Eva	Maxime	Maëlys
Lila	Théo	Tchapi	Jûna

A partir de cette constitution, nous pouvons commencer notre recherche dans le cadre de la séquence d'apprentissage.

B. Activités de découverte

- La première séance de découverte de la notion a été réalisée dans la salle de motricité de l'école. Les élèves ont l'habitude de cette salle que nous investissons tous les jours. Cette séance avait pour objectif de rendre les élèves capables d'exprimer la comparaison de quantités avec « plus », « moins » ou « autant que ». Afin de mieux s'imprégner de la notion, il était obligatoire de mettre nos élèves en situation pour qu'ils puissent vivre et ressentir vraiment ce que l'on attendait d'eux. Nous avons donc mis nos élèves en situation de jeu, celui-ci s'intitulant « le jeu des lapins ». La consigne était la suivante : « Vous



êtes des lapins et voici vos terriers, quand vous entendrez ce signal vous devrez vous cacher le plus vite possible à l'intérieur d'un terrier pour ne pas vous faire attraper par le renard. » Des cerceaux sont disposés dans tout l'espace de la salle de motricité, ils représentent les terriers

des lapins. Les élèves dans ce jeu sont donc les lapins et au signal sonore du professeur des écoles, ceux-ci doivent se positionner le plus rapidement possible à l'intérieur d'un cerceau. Les élèves étaient divisés en deux groupes, un groupe qui participait à l'activité et l'autre qui observait. Le professeur des écoles au fur et à mesure de la partie fait donc varier le nombre de cerceaux et/ou le nombre de lapins. Quand le signal sonore retentit et que les élèves sont à l'intérieur de leur cerceau cela donne lieu à des moments de verbalisation durant la séance. Le professeur des écoles pose alors les questions suivantes : « Que se passe-t-il ? », « Est-ce que tous les lapins sont dans leur terrier ? », « Est-ce que tous les lapins ont un terrier ? », « Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? », « Qu'est-ce que cela signifie quand un terrier est vide ? », « Qu'est-ce que cela signifie quand un lapin n'a pas de terrier ? ». Les observations faites durant cette première séance sont les suivantes : les élèves se sont tout de suite mis dans l'activité, la consigne a été comprise par l'ensemble des enfants. Les

phases de verbalisation se sont bien déroulées et ont été enrichissantes pour les élèves. En effet, le fait de former deux groupes dont un groupe d'observateurs a permis de bien visualiser ce qui était en train de se passer, ce que nous ne préservons pas immédiatement quand nous sommes



dans l'action du jeu. Cela permettait aussi aux élèves de ne pas trop être dispersés et par conséquent de bien s'écouter les uns les autres et profiter du vocabulaire que certains avaient déjà acquis comme « plus que », « moins que ». En effet, lors des phases de verbalisation nous constatons que c'était souvent les mêmes élèves qui donnaient les réponses et donc ceux qui avaient sans doute comme prérequis le vocabulaire de comparaison « plus que », « moins que ». Par contre le terme « autant que » n'a pas été utilisé durant cette séance. Les élèves utilisaient plutôt l'expression « pareil que », « même nombre de... ».

- Une seconde séance de découverte a été mise en place, toujours en salle de motricité. Cette séance avait toujours le même objectif c'est-à-dire que les élèves soient capables d'exprimer la comparaison de

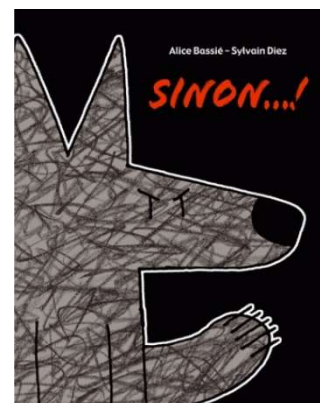
quantités avec « plus », « moins » ou « autant que ». Nous avons donc mis les élèves à nouveau dans une situation qu'ils puissent vivre avec un nouveau jeu s'intitulant « Le dortoir ». Le principe du jeu était le même que le premier. Des tapis de sol représentaient des lits et les élèves, des bébés. Au signal sonore, chaque bébé devait être endormi dans son lit. Le professeur des écoles faisait varier le nombre de lits



et/ou le nombre de bébés. Les élèves étaient toujours répartis en deux groupes. Un groupe qui vit la situation et l'autre qui observe et inversement des groupes. Les

questions posées par le professeur des écoles ont été les mêmes que lors du premier jeu. Ce que nous avons pu observer durant cette seconde séance est que les élèves étaient plus à l'aise pour prendre la parole et donner les termes attendus « plus que », « moins que », même si certains se mélangeaient un peu avec leur sens. Durant cette séance, le professeur des écoles a bien insisté sur le terme « autant que » et sa signification qui semblait à ce moment-là ignoré par l'ensemble de la classe.

- Au cours de cette semaine de découverte de la notion avec les élèves, un livre leur a été lu quotidiennement. Ce livre s'intitule « SINON », et avait pour objectif que les élèves expriment la comparaison de quantités rencontrée dans l'album. C'est un livre dont la compréhension n'a été difficile pour aucun d'entre eux. Les élèves ont fortement apprécié cet album car ils l'ont jugé « drôle ». A la fin de la semaine, les élèves étaient capables de raconter l'histoire et surtout d'insister sur la notion de comparaison présente dans cet album.



Durant ces séances de découverte, nous n'avions pas jugé intéressant de mettre nos élèves directement en tutorat. Il s'agissait de jeu plus ou moins collectif dont le « dispositif tutoral » aurait été assez compliqué à mettre en place vu la disposition des élèves et ne laissait pas une grande ouverture à l'entraide et à la parole entre eux.

C. Activités de manipulation

Durant les activités de manipulation nous sommes parties d'activités vécues réellement en classe pour aller sur des situations plus abstraites.

➤ Le jeu du dortoir



Le premier atelier de manipulation dans cette séquence avait pour objectif d'emmener les élèves à être capables de comparer deux collections d'objets manipulables et proches. Cette fois-ci le dispositif tutoral est mis en place. Chaque élève connaît son rôle et sait pourquoi il est dans cette situation et ce que cela signifie pour lui. Les élèves en tutorat étaient placés à une table à part afin de mieux les observer et récupérer leurs propos. Durant cette séance les élèves avaient à leur disposition différents matériels : des Playmobils et des morceaux de feuilles de couleurs rectangulaires. La consigne de cet atelier était la suivante : « Nous allons rejouer au jeu du dortoir mais cette fois-ci les bébés sont représentés par les Playmobils et les lits par des feuilles de papier. Vous allez devoir me dire si tous les bébés ont un lit pour dormir et pourquoi. ». Aucun autre matériel n'a été mis à leur disposition. Malgré le fait que les jouets ont été laissés en manipulation libre pendant le temps d'accueil, certains élèves ont eu du mal à s'en détacher et à les visualiser comme faisant partie d'une situation problème. Malgré cela les élèves ont tous compris la consigne et essayer de trouver des procédures afin de répondre à la question posée. Tous les élèves hors tutorat ont eu la même procédure : celle de d'abord disposer les lits sur la table et ensuite placé les Playmobils par-dessus. Concernant les binômes formés pour le tutorat, ils ont également utilisé la même procédure. Lors de la phase de verbalisation afin de répondre à la question posée, les termes « plus que », « moins que » ont été utilisé par l'ensemble des élèves de la classe qu'ils soient dans le dispositif ou non. Certains ont encore confondu ces deux termes mais ces élèves ne faisaient pas parti du



dispositif. Si on se penche maintenant sur les élèves mis dans le dispositif, c'est-à-dire les binômes, les échanges entre eux ont été presque inexistantes. Les tuteurs manipulaient le matériel et donnaient la réponse de manière très rapide sans prêter une seule fois attention à leur binôme. Le professeur des écoles a dû intervenir et réexpliquer pourquoi ils devaient travailler ensemble, quel

était leur rôle au sein du binôme et comment ils pouvaient faire pour réaliser ensemble leur tâche. Après cela les binômes ont eu un court temps d'échange où les tuteurs devaient expliquer à leur binôme comment ils avaient procédé pour trouver la solution et leur expliquer pourquoi en utilisant les bons termes. Cela est une limite à notre travail, en effet jusqu'ici nos élèves n'ont jamais été habitués à être dans une situation de tutorat, sauf cas occasionnel quand le professeur des écoles jugeait cela pertinent dans certains ateliers d'apprentissage. Ensuite, malgré la répétition du terme « autant que » dans plusieurs situations de la vie de la classe, aucun élève n'a pu le ressortir lors de cet atelier d'apprentissage.

➤ *Jeu du collier de perles*



Lors de cet atelier, les élèves ont à leur disposition un collier de perle et une barquette avec un certain nombre de perles. La consigne est la suivante : « Avez-vous suffisamment de perles dans la barquette pour faire le même collier ? » Les élèves hors dispositif font leurs recherches individuellement alors que les dyades tutorales travaillent ensemble. Le professeur a rappelé aux tuteurs et à leurs novices le rôle de chacun. Etant donné les difficultés rencontrées lors du précédent atelier, il a fait reformuler chaque binôme afin de valider la compréhension de leurs rôles.

L'ensemble des élèves a pris du temps pour observer les différents éléments. Ils ont tenté différentes façons pour résoudre le problème. Tout d'abord, l'observation en regardant la barquette et en jouant avec les perles certains essaient de déterminer si la quantité est suffisante. Pour ceux-là, hors du dispositif du tutorat, l'étayage du professeur est nécessaire pour les faire évoluer vers une procédure efficace. D'autres élèves ont décidé de dénombrer, pour les plus performants cela n'a pas posé de problème mais pour les autres, la quantité variant entre 7 à 12, a posé des problèmes. Enfin, la majorité des élèves ont résolu le problème en positionnant les perles de la barquette à côté de chaque perle du collier. La verbalisation n'est pas évidente, il y a encore des confusions de termes entre « plus que » et « moins que », « autant que » n'est quasiment pas utilisé par les élèves.

Les élèves en dyades ayant une barquette de perles et un collier pour deux ont, en premier lieu, beaucoup manipulé ne sachant pas vraiment comment travailler à deux. Là encore l'intervention du professeur a été nécessaire pour rappeler le rôle de chacun et ainsi réussir à travailler ensemble. Nous observons que l'un des binômes éprouve plus de difficultés. En effet, le tuteur a du mal à ne pas manipuler en laissant uniquement son novice le faire. Par contre au moment de la verbalisation, il a eu plus de facilité à expliquer les différences de formulation à son binôme que les autres tuteurs. Les élèves en tutorat ont résolu le problème plus rapidement que la majorité du reste de la classe.

Au terme de cet atelier, nous constatons que la plupart des élèves trouvent une procédure permettant de résoudre le problème mais ils doivent encore avoir recours à une aide : le professeur pour les élèves hors dispositif et le tuteur pour les élèves en tutorat.

➤ *Jeu des perles*



Ce troisième atelier de manipulation, permet d'aller un peu plus vers l'abstraction en reprenant le jeu du collier de perles mais cette fois il n'y a plus de collier réel mais une planche avec collier de perles dessiné. Ils ont à disposition plusieurs barquettes avec dans chacune une quantité différente de perles. La consigne donnée est : « Vous devez trouver la barquette dans laquelle il y a autant de perle que sur le collier dessiné. » Cette

consigne permet de faire travailler la notion de « autant que » pour qu'il l'utilise plus facilement lors de comparaison. Au moment de la verbalisation de la réponse les élèves doivent aussi expliquer dans quelle barquette il y a plus ou moins de perles.

Les élèves ont eu plus de facilité à trouver une procédure efficace. A de rares exceptions, aucun élève n'a tenté de résoudre le problème par reconnaissance / observation. Certains ont tout de même encore besoin de l'aide du professeur pour organiser leur démarche et éviter les confusions.

En ce qui concerne les élèves en tutorat, le professeur doit encore faire rappeler les rôles de chacun avant de commencer l'activité pour éviter les écueils rencontrés lors des précédents ateliers. Nous observons ici que dans le cas de deux dyades, le tuteur donne les perles et explique à son novice comment les placer et pourquoi. Lors du prochain atelier, nous notons de proposer aux novices de faire l'activité et de formuler ce qu'ils font pour être validé par les tuteurs. En effet, cela permettra de constater l'évolution de l'acquisition des connaissances et compétences travaillées.



Cet atelier ressemblant beaucoup au précédent, les élèves le réussissent globalement. Au moment de la verbalisation un des élèves tutorés a fait une erreur de formulation et a été repris par son tuteur qui a fait la bonne formulation mais a eu des difficultés à faire comprendre l'erreur : « Il n'a pas plus de perle dans la barquette parce qu'il y en a plus sur le collier. » Cette formulation un peu confuse n'aide pas le novice à comprendre son erreur. Avec l'aide du professeur, il reformule « Il y a moins de perle dans la barquette car on ne peut pas en mettre sur toutes les perles dessinées. Tu vois il y a plus de perle sur le dessin que dans la barquette. » Si les novices comprennent rapidement la procédure, la verbalisation du résultat reste compliquée.

➤ Jeu des jetons



Ce dernier atelier de manipulation, permet d'aller un peu plus vers l'abstraction en reprenant le jeu du dortoir ou celui des perles mais cette fois il n'y a plus de personnages, de lit, de perles ou de collier mais une planche avec une certaine quantité de cercles et des barquettes avec des jetons. Le professeur donne la consigne suivante : « Vous devez trouver la barquette dans laquelle il y a autant de jetons que cercle sur la planche. » Nous pouvons déjà noter qu'à ce stade les élèves avez compris le but de l'exercice avant même l'annonce de la consigne. Cela s'explique par la quantité d'activité du même type faites ces dernières semaines.

Les élèves choisissent la procédure qu'il maîtrise le mieux.

Nous observons plus de terme à terme que précédemment. Cela peut être dû à la présentation de l'activité. En effet, les cercles correspondant exactement aux jetons, cela a pu orienter les élèves. Les élèves entrent donc facilement dans l'activité. La verbalisation est de plus en plus aisée bien que certains élèves restent tout de même imprécis.

Les élèves en dyades tutorales entrent aussi facilement dans l'activité chacun reprend son rôle. Le professeur demande aux élèves tutorés de faire l'activité en expliquant ce qu'ils font à leurs tuteurs. Les tuteurs pourront dire s'ils sont en accord avec leur choix. Comme expliqué précédemment, nous pensons que « cela permettra de constater l'évolution de l'acquisition des connaissances et compétences travaillées » et ainsi adapter la suite de la séquence si nécessaire. Pendant cet atelier, nous constatons que chacun participe à l'activité avec aisance. Une élève cherche un peu plus ces mots pour expliquer ces choix mais nous pouvons observer que l'ensemble des élèves progresse dans l'acquisition des compétences travaillées dans cette séquence. Par ailleurs, remarquons que dans une dyade, il semble que l'asymétrie des connaissances est de moins en moins visible. Les deux élèves semblent faire l'activité en collaboration.

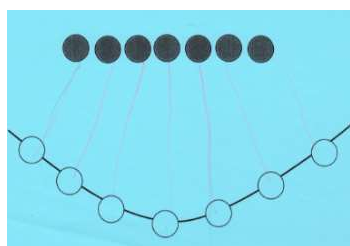
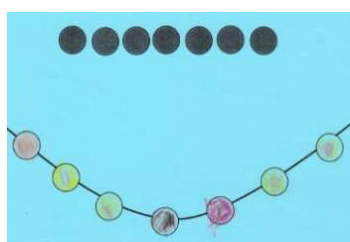


A l'issue de cet atelier, nous sommes conscientes que nous pouvons aller plus loin dans l'abstraction de la notion à acquérir. Les prochaines activités seront travaillées sur papier.

Nous notons aussi qu'un des élèves tuteur qui pose des difficultés de comportement dans les ateliers d'apprentissage, semble moins agité. Il ne se lève pas sans raison et ne dérange pas les autres élèves. Même si d'autres élèves, qui ne sont pas dans le dispositif de tutorat ont besoin d'être recadré, lui reste à sa place et échange avec son binôme pour lui faire réussir l'activité.

D. Activités sur fiche

Nous avons proposé deux exercices de comparaison de quantité aux élèves de la classe. Le premier inspiré des activités faites en classe présente le dessin d'un collier et au-dessus le dessin de perles. Le second est issu du manuel Vers les Maths des éditions Accès. Il présente des feutres et leurs bouchons séparément. Pour les deux exercices, la consigne est de chercher s'il y a assez de perles ou de bouchons.



Au début, devant la fiche du collier les élèves hésitent, plusieurs essaient d manipuler la fiche, de la plier pour tenter de mettre les perles sur le collier. D'autres prennent les crayons mis à disposition et colorient sans forcément chercher à répondre à la question. Certains utilisent les crayons pour compter : « quand elle est coloriée, je l'ai déjà compté » ou font des traits pour montrer où ils placent les perles. Quelques élèves ont beaucoup de difficultés à trouver une procédure, l'intervention du professeur est nécessaire pour les mettre sur la voie. Pour les feutres deux types de procédure de terme à terme sont observable : soit en les reliant, soit en



coloriant de la même couleur le stylo et son bouchon. Par contre il est à noter que dans cet exercice, aucun élève ne l'a réussi en comptant.

En ce qui concerne les élèves en tutorat, nous observons un temps de réflexion silencieuse entre eux. Avec le changement d'exercice et pour éviter toute confusion, le professeur rappelle le rôle de chacun. Pour deux des dyades, nous constatons que le tuteur explique la procédure et ensemble tuteur et novice commente le résultat du test « Tu fais comme si tu mettais la perle sur le collier avec le crayon... Il en reste pas ! ». Il faut très peu de temps pour les trois dyades trouvent une procédure efficace en reliant les perles au collier. Dans le cas des feutres, les dyades commencent par colorier les feutres mais sans recherche particulière de comparaison. Après le rappel de la consigne par le professeur, les élèvent relient les bouchons aux feutres ou pour une des dyades en coloriant le bouchon et le feutre de la même couleur : « On colorie le stylo en orange et son bouchon pareil... ».

Pendant ces activités sur fiche, notre attention est portée sur l'une des dyades dont les rôles semblent s'inverser. En effet, en discutant ensemble de la procédure à suivre, c'est la novice qui explique ce qu'il faut faire et permet au tuteur de comprendre la démarche. Cela confirme l'observation que nous avons faites lors de la dernière activité de manipulation. L'asymétrie de connaissance entre les deux membres

du binôme n'existe plus. Ils travaillent maintenant en collaboration tout en constatant que la novice semble résoudre le problème plus rapidement que son tuteur.

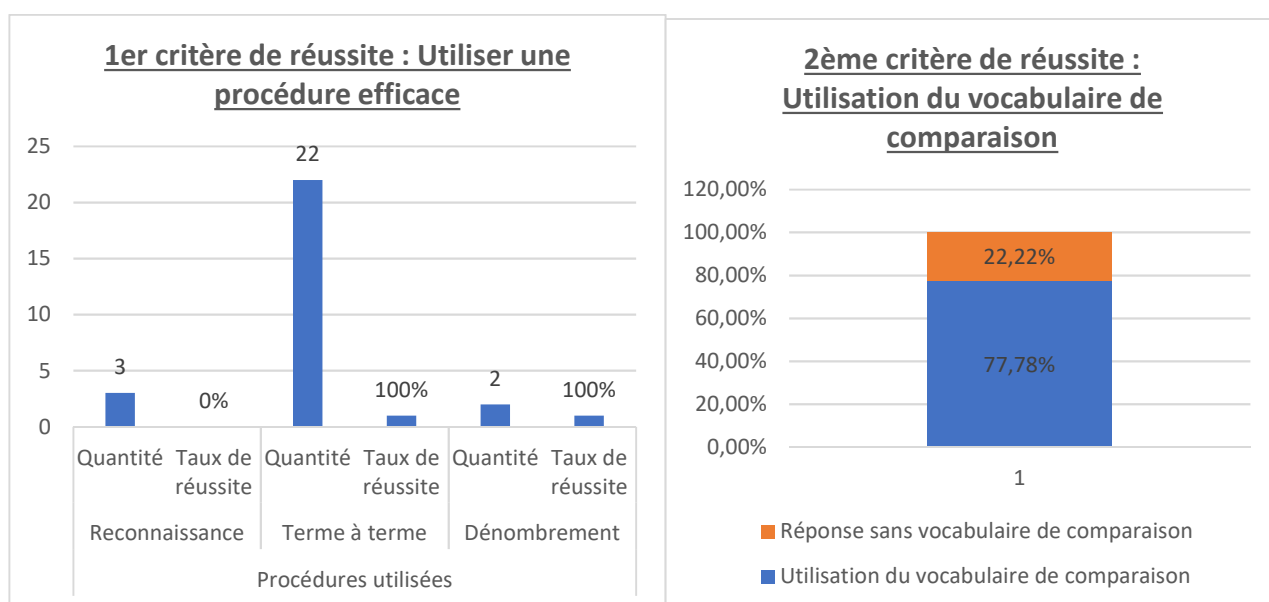
Pendant, les activités sur fiche, nous constatons la même modification de comportement de l'élève précédemment cité ayant souvent un comportement difficile.

E. Evaluation sommative

Pour l'évaluation sommative, les élèves sont dans les mêmes dispositions que lors de l'évaluation diagnostique. L'exercice est tout à fait identique : « nous demandons aux élèves de dire si tous les personnages auront une part de galette et pourquoi. Pour répondre à cette question, les élèves ont à leur disposition des crayons de couleur et des crayons de papier. Nous leur indiquons qu'ils peuvent utiliser ce qui est à leur disposition ou pas pour résoudre le problème. C'est un travail individuel quand ils ont la réponse, ils viennent voir le professeur pour donner leur réponse et explique la procédure utilisée. »

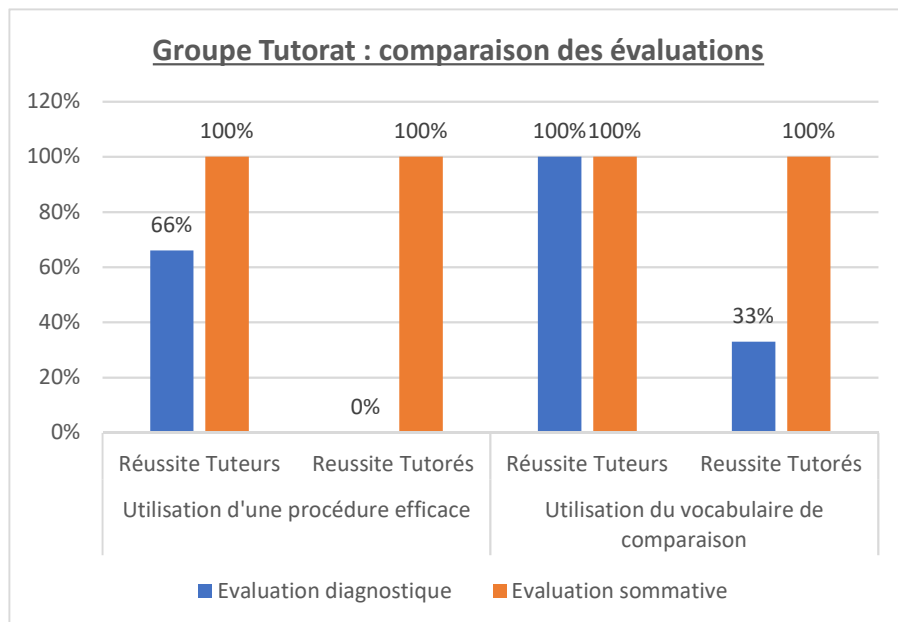
Dès la présentation de la fiche les élèves se souviennent avoir déjà fait cet exercice et son capable de donner la consigne clairement. Nous constatons que les élèves entrent facilement dans l'activité. Cependant, cinq de nos élèves éprouvent encore des difficultés à utiliser une procédure de comparaison efficace et reste encore dans l'observation mais certains d'entre eux utilisent le vocabulaire de comparaison. Pendant le temps de l'évaluation, nous constatons que les élèves sont plus à l'aise dans le choix du matériel et dans la formulation du résultat. Globalement, la notion a été acquise pour la grande majorité de la classe. Nous retravaillerons en différenciation cette notion dans le reste de l'année.

Les élèves en tutorat ont participé à l'évaluation exactement de la même façon que le reste de la classe. Nous n'avons pas de distinction. Ainsi ils n'étaient pas placés près de leur binôme. Les résultats que nous développerons ultérieurement montre une réussite au-delà de la moyenne de la classe en ce qui les concerne.



III. Résultats et interprétation

A. Résultats de l'évaluation sommative



L'analyse des résultats et des observations présentés ci-dessus nous conforte dans la validation de notre hypothèse de départ, à savoir que la pratique tutorale aurait un impact positif sur l'acquisition de compétences dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » chez nos élèves.

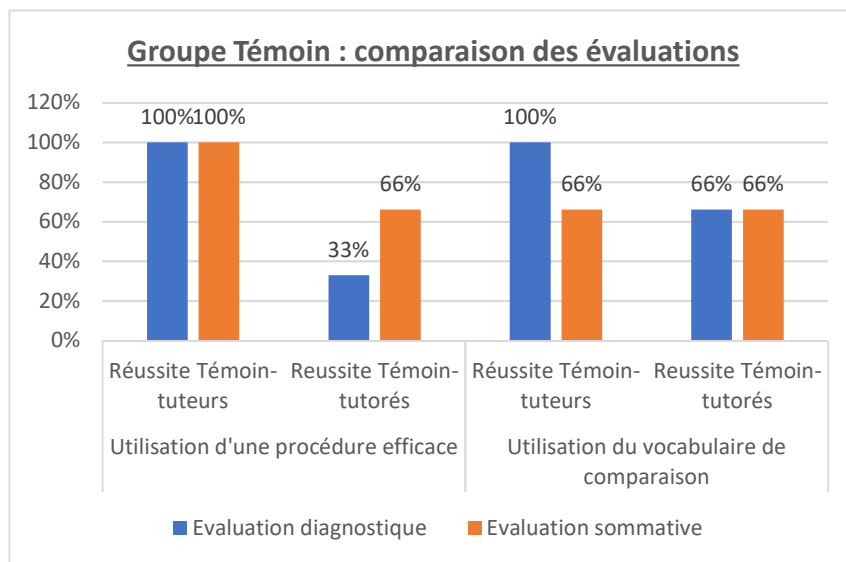
En effet, dans un premier temps, la pratique tutorale permet aux tutorés d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences liées à la tâche, c'est-à-dire l'utilisation efficace d'une procédure. Les résultats nous montrent que la pratique tutorale permet d'améliorer les compétences des élèves tutorés, de la même façon qu'une aide apportée par le professeur des écoles. Les résultats parlent d'eux même puisque pour ce critère de l'utilisation d'une procédure efficace nous sommes passés de 66% à 100% de réussite chez les tuteurs et de 0% à 100% de réussite chez les tutorés. On constate donc ici le double effet du tutorat chez les tutorés et les tuteurs qui ont pu bénéficier de ce dispositif afin d'acquérir et améliorer leurs compétences dans ce domaine. Cela montre bien ici l'effet tuteur développé entre notamment par Perret-Clermont (1979) qui définit cela comme les bénéfices personnels qu'un enfant peut tirer d'un enseignement qu'il donne lui-même à ses camarades.

Dans un second temps, à la lecture des résultats obtenus, la pratique tutorale a eu une influence sur le critère de l'utilisation du vocabulaire de comparaison chez les élèves. En effet si on observe les résultats des tutorés, sachant que les tuteurs sont restés à 100% de réussite à l'issue des deux évaluations, on observe une importante progression de 33% au premier test à 100% de réussite au second. Sur ce point, nous pouvons nous questionner sur les raisons de cette réussite. Il est possible que les élèves tutorés, à force d'écouter et de regarder faire leur tuteur, se soient imprégnés du vocabulaire et aient réussi à comprendre son sens. En effet, les élèves ont beaucoup échangé : le tuteur guidait son binôme pour faire faire la tâche. Au début de l'expérimentation, cela a été un peu difficile et nous avons pu observer des certaines "disputes", le novice ne comprenant pas forcément ce qui lui était demandé par le langage utilisé. Au fur

et à mesure, le travail en binôme s'est fait plus tranquillement. De plus, les tuteurs utilisaient facilement le vocabulaire de comparaison pour commenter les résultats avant que le novice vienne me donner leur réponse.

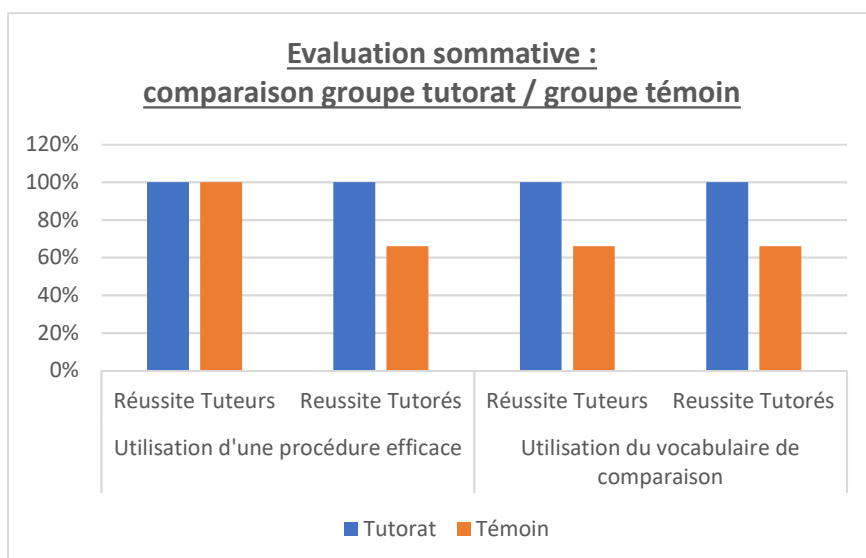
Par ailleurs, nous avons observés une amélioration du comportement d'un des élèves tuteur qui posait des difficultés dans d'autres activités d'apprentissage. En effet, cet élève ne survolait pas son travail pour aller jouer avec des camarades et ne s'arrêtait pas en cours d'activités pour faire autre chose. Ça lui a permis de fixer son attention et d'être dans une activité en relation avec un camarade ce qu'il recherche souvent.

B. Comparaison avec le groupe témoin



Penchons-nous sur les résultats de notre groupe témoin. Concernant le premier critère, l'utilisation d'une procédure efficace, nous avons pu constater chez certains élèves caractérisés tutorés une évolution des procédures utilisées c'est-à-dire un passage du dénombrement vers le terme à terme afin de limiter les erreurs mais forcé de

constater que cela n'a pas été suffisant puisque nous sommes passés de 33% à 66% de réussite lors de la seconde évaluation alors que dans le groupe tutorat le taux de réussite est passé de 0% à 100%. Puis si on regarde maintenant notre second critère sur l'utilisation du vocabulaire de comparaison, nous observons une régression chez les témoins-tuteurs et une stagnation chez les témoins-tutorés. Les résultats obtenus pour ce deuxième critère prouvent bien une grande difficulté dans la maîtrise du vocabulaire de comparaison.



Lorsque nous comparons désormais nos deux groupes, tutorat et témoin, nous constatons bien un réel écart de résultats entre les deux aussi bien chez les élèves tuteurs et témoins-tuteurs que chez les tutorés et témoins-tutorés. Effectivement, nous voyons bien que les élèves qui sont dans le dispositif du tutorat ont rempli

les deux critères de réussite de cette évaluation alors que dans les élèves du groupe témoins plusieurs ne les ont pas atteints. Nous pouvons donc accorder des bénéfices dans la pratique tutorale. Il est à noter que les élèves du groupe témoins qu'ils soient caractérisés tuteur ou tutorés ont eu des difficultés pour utiliser le vocabulaire de comparaison. Par ailleurs, nous avons constaté des difficultés de concentration chez certains élèves du groupe témoins certainement dû à l'agitation d'élèves qui ont des difficultés de comportement.

C. Interprétation des résultats

Nous pouvons donc admettre que la pratique tutorale a permis aux élèves d'acquérir plus rapidement les éléments de vocabulaire de comparaison. Cela est certainement dû à la nécessité d'échange qu'impose le tutorat. Les élèves étant dans le dialogue cela les entraîne à l'utilisation du lexique lié à la notion travaillée.

Les résultats de cette dernière évaluation mettent en évidence la réussite des élèves mis dans le dispositif de tutorat par rapport au groupe témoin. Par conséquent nous en déduisons que le tutorat bénéficie à l'apprentissage de compétence et de connaissance dans notre classe de moyen section de maternelle. La nette progression des élèves en tutorat appuie cette interprétation.

Les résultats des évaluations ne permettent pas de mettre en évidence l'amélioration du comportement des élèves agités. Cependant, les observations faites au long de l'expérimentation nous permettent d'indiquer une modification du comportement dans le groupe tutorat ce qui n'a pas été visible dans le groupe témoin.

Conclusion

Le tutorat est une pédagogie complexe qui repose sur de multiples conditions. A la suite de nos lectures et après la mise en œuvre de cette pratique, nous constatons qu'elle demande de la patience, du temps et de la rigueur pour être mise en place dans la classe et que cela soit bénéfique aux élèves. Le tutorat est réputé pour être efficace dans les classes élémentaires afin de permettre aux élèves d'acquérir de l'autonomie, des compétences et développer la socialisation. A la suite des constats fait dans notre classe de moyenne section, nous avons voulu tester si le tutorat pouvait être une solution pédagogique possible, notamment dans le domaine « Construire les premiers outils pour développer sa pensée ».

L'objectif de notre expérimentation était de démontrer les bénéfices du tutorat en termes d'apprentissage que ce soit pour les tuteurs, l'effet-tuteur, ou pour les élèves tutorés, l'effet-tutoré. Les résultats que nous avons obtenus au terme de notre expérience mettent en évidence l'effet positif de cette pratique au sein d'une classe de maternelle avec des élèves de même niveau, c'est-à-dire de moyenne section. Le jeune âge de nos élèves n'a donc pas eu d'impact sur la mise en place en classe de cette pratique tutorale. Des échanges ont été observés ce qui montre en effet que ces jeunes enfants sont capables de détecter une différence de connaissances entre eux comme nous l'affirme Ziv et Frye. Comme nous l'avions dit précédemment en s'appuyant sur les recherches de psychologues, c'est vers l'âge de quatre et cinq ans que les élèves d'abord très égocentriques deviennent plus ouverts et cherchent à séduire leur entourage. D'après nos résultats nous pouvons affirmer que l'égoïsme n'a pas été un frein dans la mise en place de ce dispositif et a même développé des compétences transversales comme les compétences liées au « devenir élève ». En effet lors d'atelier autonome, notamment les ateliers libres de puzzles, deux élèves mis dans le dispositif ont eu de nombreuses reprises demandées aux élèves s'ils voulaient de l'aide quand il s'agissait d'un puzzle difficile, c'est-à-dire contenant beaucoup de pièces. Ces propos sont tout de même à nuancer.

En effet les dyades ont beaucoup échangé en classe durant la réalisation de diverses tâches, mais cela a mis un peu de temps à se mettre en marche. Tout d'abord, nos élèves n'avaient jamais été habitués à se retrouver dans un cadre de tutorat et n'ont donc pas compris tout de suite l'intérêt de cette pratique, et à quoi cela pouvait bien leur servir personnellement. L'enfant étant toujours dans cette phase égocentrique, il était donc primordial de lui expliquer les bénéfices que lui pouvait retirer personnellement de cette organisation. Nous avons donc constaté en classe de nombreuses « disputes » entre les dyades car chaque enfant n'avait pas conscience de son rôle et ne comprenait pas l'intérêt du dispositif. Nous avons donc pu constater une des limites évoquées par C. BERZIN dû à une découverte totale de cette

pratique mais aussi au stade de développement dans lequel ils se trouvent ; des difficultés dues à leur capacité limitée de réflexion cognitive.

La barrière du langage a été l'un des plus grands freins durant cette expérience. Malgré cela, les élèves ont peu à peu réussi à travailler et dialoguer ensemble de manière plus sereine. C'est ainsi que l'on peut rebondir sur les propos de A. BAUDRIT qui affirmait avoir des doutes sur la capacité de jeunes tuteurs à aider l'élève tutoré à cause de son langage en cours de développement. D'après nos résultats et nos observations, nous appuyons les propos d'Allen et Fellman qui affirme que l'enfant possède une meilleure sensibilité aux signaux de non-compréhension de ses pairs que l'adulte. Les jeunes enfants peuvent donc utiliser d'autres compétences que le langage pour aider un pair dans une relation tutoral. Si les paroles du professeur n'ont pas été comprise par une des dyades, peut-être que celle-ci a observé le comportement des autres dyades du dispositif et, par imitation, a réalisé ce que l'on attendait d'eux. Beaucoup de langage implicite et inconscient sont présents entre enfant ce qui rend difficile les observations du point de vue d'un adulte et surtout dans un processus de tutorat.

Ce que nous pouvons également souligner est la confusion de certain élève entre le tutorat et la collaboration. Cette confusion fait apparaître une nouvelle limite à l'utilisation du tutorat en maternelle : l'asymétrie des connaissances. Celle-ci doit être au cœur de la relation tutoral tel que l'a défini L. BENSALAH. Nous pouvons supposer que certains élèves mis en dyades tutorales avaient une asymétrie des connaissances insuffisantes ce qui a empêché le bon déroulement de la pratique. En effet, nous avons pu remarquer en fin de séquence qu'une dyade était en difficulté de communication car le tutoré avait très rapidement acquis les compétences rattachées à la notion et ne voyait plus d'intérêt d'écouter son tuteur. Il ne s'agit donc pas de mettre ensemble deux interactants potentiels pour que l'un et l'autre tirent profit de cette situation. Le tutorat peut avoir de meilleurs résultats avec un différence d'âge ou de connaissances scolaires plus importantes comme dans une classe à double niveau par exemple.

Nous pouvons également ajouter que le nombre d'enfants ayant participé à cette expérience étant fortement limité, cela empêche toute conclusion qui serait de dire que le tutorat en maternelle est la solution à privilégier dans tous les domaines d'apprentissages. En revanche ce qu'il a été très intéressant de constater dans cette expérience est l'acquisition de compétences chez les tutorés mais également et surtout l'effet-tuteur. Cet effet amène le tuteur à être responsabiliser ; il améliore son comportement en classe et sa capacité à acquérir des connaissances et des compétences. Bien souvent oublié quand on évoque le sujet du tutorat, l'effet tuteur fait partie intégrante de ce processus et montre bien tous les nombreux avantages que possède ce dispositif.

En conclusion, le tutorat peut, dans de bonnes conditions, développer dans une classe la réussite, les compétences, l'autonomie, l'épanouissement, le savoir vivre, l'entraide, le devenir soi et la bienveillance de ses élèves.

Bibliographie

- Baudrit, Alain. *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2007
- Baudrit, Alain. *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* De Boeck Supérieur, 2010
- Bensalah, Leïla. « Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 69-81.
- Bensalah, Leïla, et Christine Berzin. « Les bénéfices du tutorat entre enfants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3 | 2009, 325-351.
- Berzin, Christine. « Tutorat et apprentissages scolaires », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 3-6.
- Berzin, Christine. « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, 2005. Les apprentissages à l'école maternelle, sous la direction de Guy Legrand et Violette Massiet. pp. 7-15.
- Brissiaud, Rémi. *Premier pas vers les maths*. De Retz, « Savoirs pratiques éducation », 2007
- Fargeas, J. *Apprentissages numériques et résolutions de problèmes* de Hatier Ermel, « Préface », 2005
- Lafont, Lucile, et Pierre Ensergueix. « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 37-52.
- *Le programme d'enseignement de l'école maternelle* paru dans le Bulletin Officiel (BO) spécial n° 2 du 26 mars 2015

Annexes

Annexe 1 : Evaluation diagnostique d'un élève tuteur

Annexe 2 : Evaluation sommative d'un élève tuteur

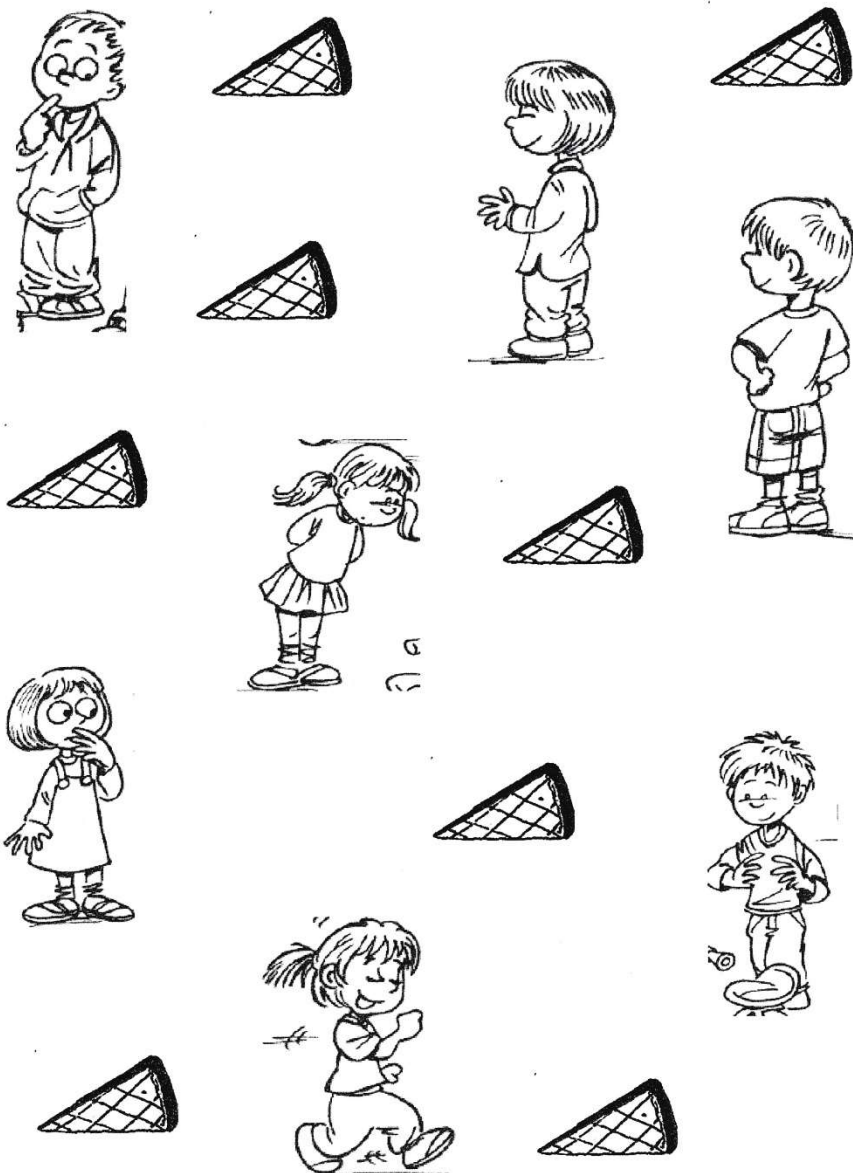
Annexe 3 : Evaluation diagnostique d'un élève tutoré

Annexe 4 : Evaluation sommative d'un élève tutoré

Annexe 1 : Evaluation diagnostique d'un élève tuteur

Prénom : <i>LILA</i>	Date : <i>16</i>
Compétence travaillée :	
Evaluer et comparer des collections d'objet avec des procédures numériques ou non numériques.	

Cherche s'il y a assez de galette pour chaque enfant. Donne ta réponse à la maîtresse.



*8 galettes, 7 enfants
Il y en a pas assez de galettes parce que 8 est pas 7*

Annexe 2 : Evaluation diagnostique d'un élève tutoré

Prénom : <u>EVA</u>	Date : <u>16/01/2019</u>
Compétence travaillée : Evaluer et comparer des collections d'objet avec des procédures numériques ou non numériques.	

Cherche s'il y a assez de galette pour chaque enfant. Donne ta réponse à la maîtresse.

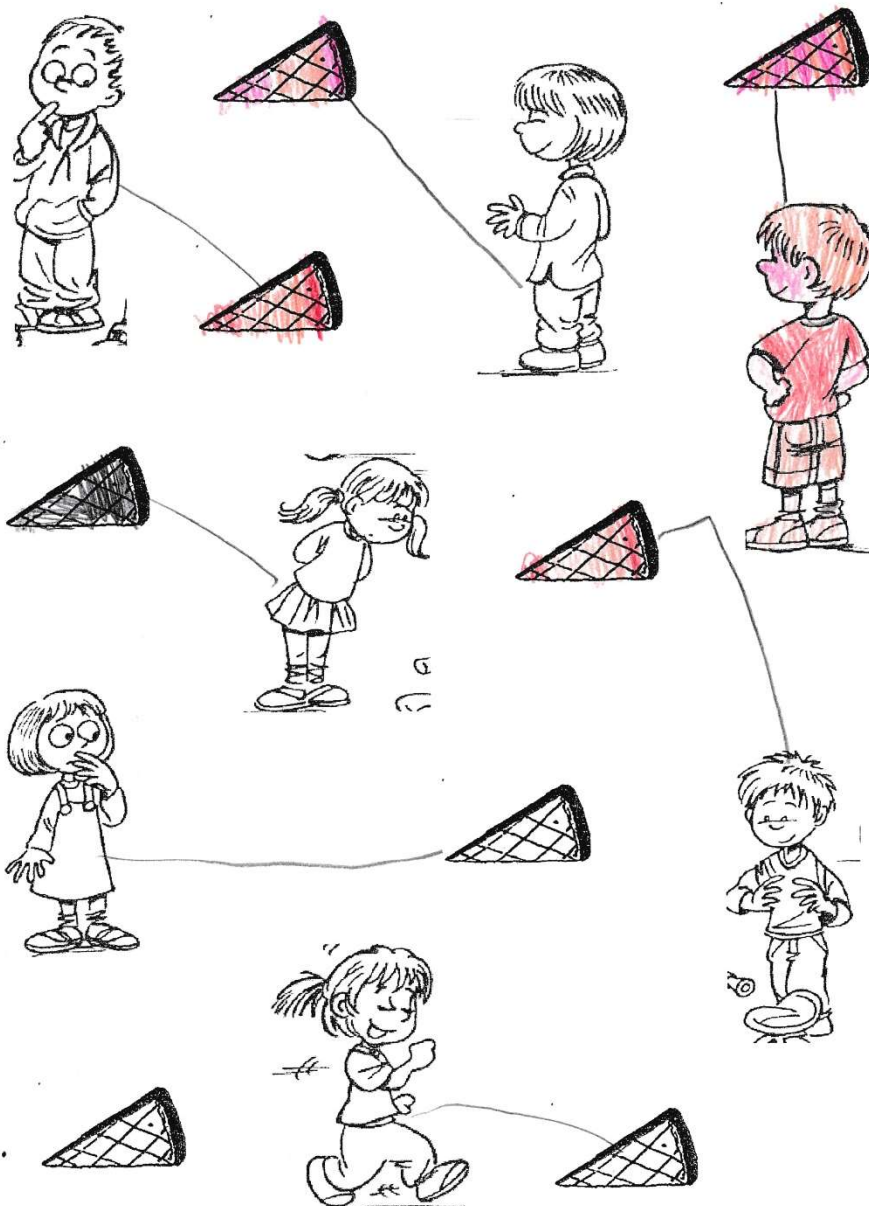


Pas beaucoup de part

Annexe 3 : Evaluation sommative d'un élève tuteur

Prénom : L I L A	Date :
Compétence travaillée : Evaluer et comparer des collections d'objet avec des procédures numériques ou non numériques.	

Cherche s'il y a assez de galette pour chaque enfant. Donne ta réponse à la maîtresse.

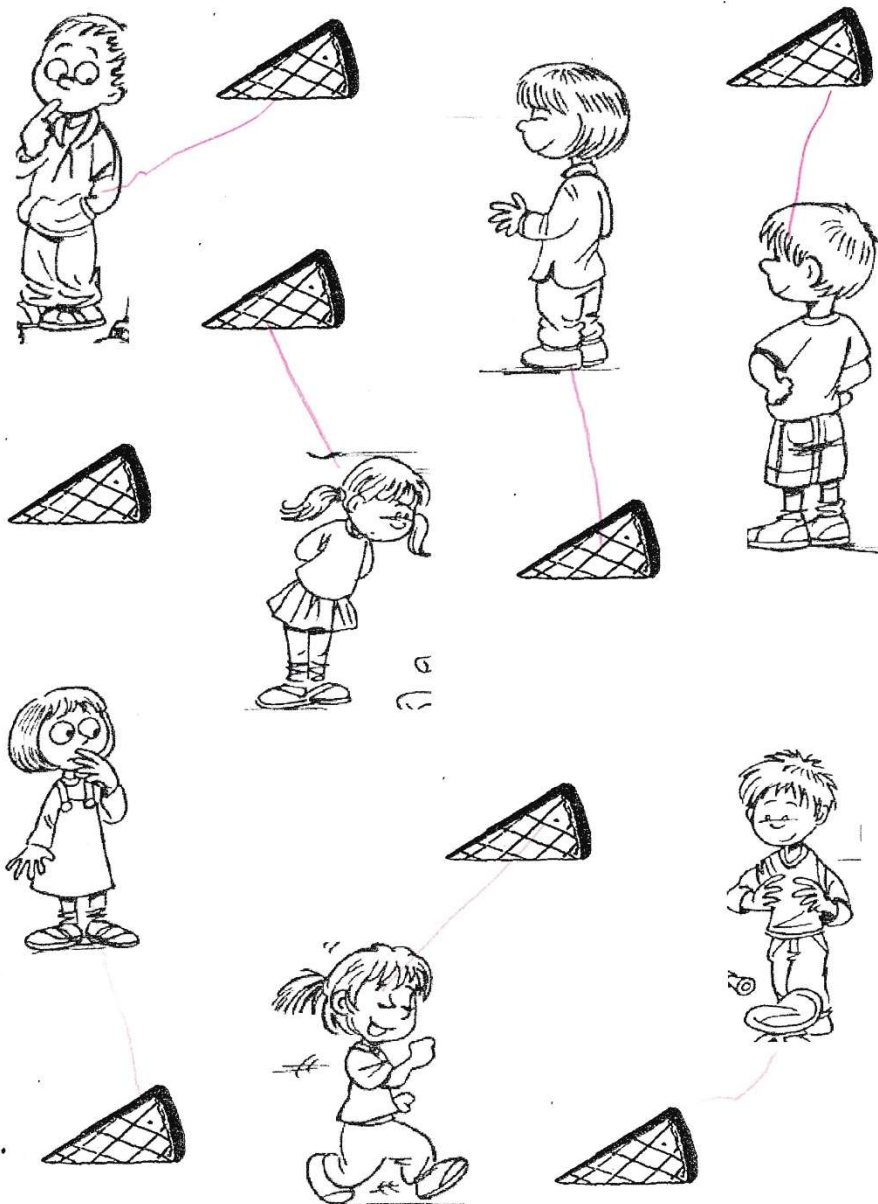


verbalisat° ++

Annexe 4 : Evaluation sommative d'un élève tutoré

Prénom : <u>EVA</u>	Date :
Compétence travaillée :	
Évaluer et comparer des collections d'objet avec des procédures numériques ou non numériques.	

Cherche s'il y a assez de galette pour chaque enfant. Donne ta réponse à la maîtresse.



verbalisation ++