



HAL
open science

Tutorat et apprentissages en CE2

Noémie Derenne

► **To cite this version:**

Noémie Derenne. Tutorat et apprentissages en CE2. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02184861

HAL Id: dumas-02184861

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02184861>

Submitted on 28 Jan 2020

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.



Noémie Derenne

Tutorat et apprentissages en CE2

*Mémoire de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation''
(MEEF) »*

Mention : premier degré

sous la direction de Mme Evelyne ALLAIRE.

Année universitaire 2017-2018

REMERCIEMENTS

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

En premier lieu, je tiens à remercier Madame Allaire, professeur à l'École Supérieure du Professorat des Ecoles de Laval. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer. Je la remercie pour le temps qu'elle m'a consacré.

Je remercie également les élèves de CE2 de l'école élémentaire de l'Huisserie qui ont participé à la réalisation des expérimentations de ce mémoire.

Merci à Mr Braud, mon tuteur PEMF, pour ses précieux conseils.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille qui m'a accompagnée, aidée, soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	1
PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES.....	2
I- Les conditions de l'apprentissage.....	2
1. Comment apprend-on ?	2
2. La différenciation pédagogique	3
II- Le tutorat	5
1. Définition du tutorat.....	5
2. Le tutorat entre pairs	5
3. Spécificités du tutorat.....	9
III- Rattachement au référentiel de compétences et aux instructions officielles	14
1. Le référentiel de compétences professionnelles	14
2. Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture.....	15
3. La place du tutorat dans le programme d'Enseignement moral et civique.	15
IV- Les stades du développement de l'enfant selon Piaget et le tutorat	16
V- Problématisation.....	17
VI- Hypothèses de départ.....	18
PARTIE B : MISE EN ŒUVRE DU TUTORAT ET EXPERIMENTATIONS.....	20
I. Présentation de la classe	20
1. La population	20
2. La place du tutorat dans la classe.....	20
3. Les atouts de la classe	21
II. Comment le tutorat a-t-il été mis en place concrètement dans la classe?	21
1. L'organisation des séances	22
2. Les outils spécifiques au tutorat utilisés dans la classe	22
3. Les difficultés rencontrées lors de la mise en place du tutorat	23
III. Expérimentation n°1	24
1. Déroulement du dispositif	24
2. Résultats des évaluations formatrice et sommative	27
3. Analyse des données recueillies.....	27

IV. Expérimentation n°2	29
1. Le protocole expérimental	29
2. Les données recueillies.....	30
3. Analyse des résultats obtenus	30
V. Expérimentation n°3.....	31
1. Présentation du recueil de données	31
2. Les résultats des questionnaires	31
3. Analyse des graphiques	34
VI. Expérimentation n° 4	35
1. Interview des élèves	35
2. Analyse des réponses des élèves.....	37
VII. Discussion	40
1. Les avantages du tutorat	40
2. Les limites et les points de vigilance.....	42
<i>Conclusion</i>	<i>43</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>44</i>
<i>Annexe 1 : Présentation de la séquence sur le tutorat mise en place dans la classe.....</i>	<i>46</i>
<i>Annexe 2 : Les évaluations sur les longueurs.</i>	<i>51</i>
<i>Annexe 3 : Les exercices d'entraînement par compétence.</i>	<i>53</i>
<i>Annexe 4 : Les questionnaires sur le climat de la classe.</i>	<i>55</i>
<i>Annexe 5 : Les réponses des élèves aux questionnaires.</i>	<i>57</i>

Introduction

La lutte contre l'échec scolaire est une des grandes priorités actuelles de l'Éducation Nationale, l'école se doit d'assurer l'égalité des chances de réussite. L'enseignant se doit de prendre en compte la diversité des élèves afin que chacun d'entre eux atteigne les mêmes objectifs : ceux définis dans les programmes de l'école primaire. Le rôle de l'enseignant est de donner aux élèves l'envie d'apprendre et de parvenir à ces objectifs et cette envie passe également par le sens des apprentissages. Au cours du 20^e siècle, le concept d'apprentissage a connu des développements importants. Aujourd'hui, le concept dominant est socioconstructiviste : il suppose que l'apprentissage est déterminé majoritairement par le contexte dans lequel il se situe et il se construit activement au travers de négociations sociales avec d'autres personnes.

Si j'ai choisi d'aborder dans mon mémoire l'impact d'une pratique tutorale sur les apprentissages des élèves, c'est parce qu'en cette année de stage à mi-temps, j'ai pu constater très tôt des besoins divers chez les élèves malgré une classe de CE2 plutôt homogène. Très vite, j'ai ressenti la nécessité de prendre en compte ces besoins individuels tout en conservant le paramètre général de la classe. Suite à mes recherches sur la différenciation pédagogique et en m'appuyant sur le profil des élèves de la classe, la pratique tutorale m'a rapidement questionnée au regard de ce qu'elle permet d'apporter aux élèves.

Dans le cadre de cette recherche, j'envisage donc d'étudier la pertinence de cette pratique pédagogique de coopération au regard de l'acquisition de compétences par les élèves de cycle 2. De manière plus précise, je vais m'intéresser aux effets de la mise en place de la pratique tutorale sur les apprentissages des élèves de CE2. Dans une première partie théorique, j'aborderai les conditions de l'apprentissage, puis la définition, l'intérêt, la complexité mais aussi les limites de la pratique tutorale en classe. Je présenterai, de même, la place de cette pratique tutorale dans les instructions officielles. Enfin, cette première partie théorique s'achèvera par un regard sur le développement de l'enfant de niveau CE2. Dans une seconde partie, je vous présenterai le contexte de mon stage ainsi que la mise en place concrète du tutorat au sein de la classe. J'exposerai également les difficultés rencontrées lors de cette mise en œuvre. Ensuite, je vous présenterai les quatre expérimentations que j'ai menées au sein de ma classe et analyserai leurs résultats. Et enfin, je discuterai la pertinence de la mise en place de cette pratique au regard des deux parties présentées précédemment.

Une année s'étant écoulée, ce mémoire me permet de faire un bilan à propos de la construction de mon enseignement, de ce qui a fonctionné dans la mise en place de la pratique tutorale et de ce qui reste à perfectionner.

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES

I- Les conditions de l'apprentissage

Avant d'aborder l'importance de la différenciation pédagogique, nous allons nous intéresser aux conditions de l'apprentissage.

1. Comment apprend-on ?

Comment apprend-on ? Les chercheurs du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement de l'OCDE¹ se sont penchés sur cette question en 2010. Les émotions et la motivation seraient selon eux les deux piliers de l'apprentissage. Ils mettent également en avant 7 principes de l'apprentissage dans leur ouvrage² à savoir : la place centrale des apprenants (1) ; la nature sociale de l'apprentissage (2) ; la place importante des émotions (3) ; la reconnaissance des différences individuelles (4) ; tirer tous les élèves vers le haut (5) ; l'évaluation de l'apprentissage (6) ; la construction de connexions horizontales (7).

Nous allons maintenant nous intéresser à quelque uns de ces principes en lien avec le tutorat. Selon l'OCDE, pour qu'il y ait apprentissage, les élèves doivent être les acteurs centraux de leurs apprentissages par leur implication et leur exploration active (1). Ce principe impose un environnement d'apprentissage visant à développer des apprenants autonomes construisant notamment des compétences métacognitives. De plus, les chercheurs soulignent la nature sociale de l'apprentissage (2). Ils rappellent, en se basant sur des études de neurosciences, que « nous apprenons au travers des interactions sociales ». Ils encouragent le travail de groupe coopératif bien organisé et structuré pour favoriser l'acquisition de compétences ainsi qu'un impact positif au niveau comportemental et affectif. L'un des principes majeurs de l'apprentissage serait la reconnaissance des différences individuelles. Les professeurs des écoles se doivent d'être attentifs aux particularités individuelles de leurs élèves (4) car « les élèves diffèrent par de nombreux aspects, tous fondamentaux pour l'apprentissage : connaissances préalables, capacités, conceptions de l'apprentissage, styles et stratégies d'apprentissage, intérêts, motivations, opinions sur leur auto-efficacité et émotions ; ils diffèrent également en termes socio-environnementaux : langue, culture, origine sociale, etc. » Les chercheurs ajoutent qu'il faut être exigeant avec les apprenants afin qu'ils dépassent leur niveau et leurs capacités . Ils soutiennent l'idée selon laquelle « les élèves performants dans un

¹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques

² Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique. 10 novembre 2010 de OECD
Organisation for Economic Co-operation and Development

domaine peuvent aider ceux qui le sont moins, ce qui contribue à tirer tout le monde vers le haut » (5).

L'enseignant peut donc s'appuyer sur ces principes, évoqués par les chercheurs de l'OCDE pour construire des situations d'apprentissage propices à l'acquisition des objectifs définis par les programmes. De plus, pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs par tous les élèves, l'enseignant se doit de différencier son enseignement.

2. La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique, aussi appelée pédagogie différenciée est aujourd'hui une préoccupation majeure de l'enseignement. Elle met en évidence la complexité de l'acte d'apprentissage et la diversité des individus face aux processus d'apprentissage.

a. Définition

« La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. »³. Elle consiste ainsi à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'aptitudes et de besoins différents d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. Selon Meirieu « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. »⁴. Nous comprenons à travers cette définition l'importance de s'appuyer sur le groupe classe pour contribuer à l'acquisition de compétences par l'ensemble élèves.

L'enseignant, lui, a pour rôle d'identifier les difficultés et les différences et les prendre en considération.

Selon Burger⁵, différencier c'est :

- Aider au mieux tous les élèves.
- Introduire des moments de différenciation dans sa pratique.
- Avoir les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves.

³ Gouvernement du Québec, *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, p.27, 2006.

⁴ P. MEIRIEU, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989.

⁵ O. BURGER, Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation, Chronique sociale, 2010.

- Individualiser les enseignements en acceptant que certains élèves aient besoin de plus de temps ou d'utiliser des stratégies différentes.
- Tenir compte des différences des élèves dans les séances proposées.
- Permettre aux élèves de réaliser les tâches proposées.
- Choisir les apprentissages nécessitant une différenciation.
- Croire en les capacités de tous les élèves et en celles de l'enseignant à les aider.
- Faire preuve de bon sens.

b. Comment différencier ?

En tant que professeur des écoles stagiaire, dès le début de l'année ma méthode de différenciation a été de donner du travail supplémentaire aux élèves ayant terminé avant les autres. Or, en discutant avec différents enseignants et en comparant différentes pratiques je me suis rendu compte qu'il existait différents moyens pour différencier : il ne suffit pas de donner des exercices avec plusieurs niveaux de difficulté, ni de proposer des exercices supplémentaires aux élèves ayant fini avant les autres.

Parmi les paramètres sur lesquels on peut jouer pour réaliser la différenciation, citons, de façon non exhaustive :

- les variables didactiques : par exemple la nature et l'écriture des nombres engagés, le degré de complexité d'une figure géométrique, le nombre d'étapes d'un raisonnement.
- les supports (textes, images, vidéos, etc.) ;
- les **modalités d'organisation** de la tâche à réaliser, en évaluation comme en formation. Celles-ci varient en fonction des outils mis à disposition, des aides apportées par l'enseignant ou par les pairs, de la nature des consignes, du temps dont dispose l'élève, etc.
- les processus mis en œuvre pour réaliser la tâche (raisonnement par tâtonnement, par essai-erreur, par déduction logique) ;
- les productions attendues (écrites ou orales, individuelles ou par groupes, complètes ou partielles).

La différenciation a pour objet de varier les démarches didactiques, les formes de travail et les supports utilisés en respectant la singularité de chacun. Elle permet une forme d'individualisation des parcours. La différenciation peut se faire simultanément (par des groupes de niveaux liés à l'écart par rapport à la norme dans le cadre de l'évaluation sommative, par des groupes d'intérêts, par des groupes de besoins qui ne sont pas des groupes de niveaux,

grâce à l'évaluation continue renseignant le maître et les élèves sur les difficultés rencontrées) ou successivement (tous les élèves n'ayant pas les mêmes motivations, les mêmes stratégies d'apprentissage, l'enseignant varie les méthodes et diversifie les situations d'apprentissage. La différenciation consiste à admettre que tous les élèves ne doivent pas travailler de la même manière et consiste donc à connaître ce qui leur convient et ce qui ne leur convient pas. Elle nécessite des évaluations diagnostiques et formatives qui permettent de comprendre les obstacles et de cibler les priorités pour chaque élève.

En s'appuyant sur les principes de l'apprentissage évoqués par les chercheurs de l'OCDE et sur les aspects de la différenciation pédagogique évoqués, certaines pratiques pédagogiques semblent être particulièrement propices aux apprentissages, notamment le tutorat.

II- Le tutorat

Le tutorat a déjà fait l'objet de nombreux travaux et recherches. Il est utilisé dans de nombreux domaines : en milieu scolaire (école, collège, lycée, enseignement supérieur), en entreprise...

1. Définition du tutorat

Que faut-il entendre par « tutorat » ? L'étymologie latine de ce terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ».

Le tutorat se distingue de l'entraide: alors que l'entraide peut revêtir un caractère continu et informel, le tutorat se veut plus formel et davantage contractualisé. La notion de tutorat repose sur l'idée qu'une personne, qui connaît la réponse, peut en aider une autre dans une situation d'apprentissage ou de résolution de problème. Le tuteur peut-être un enseignant, ou encore un autre élève, cette dernière forme de tutorat s'appelle « le tutorat entre pairs ».

2. Le tutorat entre pairs

Depuis ces trente dernières années, le tutorat entre pairs se développe de plus en plus dans de nombreux pays: États-Unis, Belgique, Grande-Bretagne, etc. Connac définit simplement le tutorat comme une relation coopérative dans laquelle « un enfant accepte pour un temps donné

et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat »⁶.

Dans une classe coopérative, deux types de situations scolaires correspondent à de la coopération : l'entraide et le tutorat. Il convient de les différencier : alors que l'entraide peut revêtir un caractère continu et informel, le tutorat se veut plus formel et davantage contractualisé.

Dans une relation tutorielle, deux partenaires interagissent :

- Le tutoré, celui qui bénéficie de l'aide : il trouve dans le tutorat des réponses aux questions qu'il se pose. La plupart du temps, ce coup de pouce permet aux élèves de poursuivre les activités en cours quitte à devenir, à terme, tuteurs.
- Le tuteur, celui qui est sensé fournir l'aide demandée : sollicité par le tutoré au regard de sa maîtrise, il est conduit à la faire intervenir dans le nouveau cadre apporté par la situation de tutorat.

En aucun cas, le tuteur n'assume le rôle d'enseignant. Son rôle n'est pas non plus de réaliser la tâche à la place du tutoré mais plutôt de lui expliquer comment s'y prendre, les procédures à utiliser, afin que la prochaine fois il la réussisse seul.

D'après les travaux de Lafont, Ensergueix et Cicéro en 2006, les rôles de tuteur et de tutoré nécessitent une formation préalable afin que la situation soit efficace. C'est pourquoi une séquence sur le tutorat entre pairs est envisagée dans la classe.

Selon G. Barnier⁷, le rôle de tuteur doit être attribué à un enfant maîtrisant la compétence travaillée, étant capable de la traduire et de la transmettre tout en restant à l'écoute du tutoré.

Cela fait appel à deux types de congruence, évoquées par Baudrit⁸, intervenant dans une situation de tutorat : la congruence sociale et la congruence cognitive. Selon lui, « telle devrait être la caractéristique essentielle de l'intervention tutorale ». La première est définie comme la capacité du tuteur à établir des relations informelles et bienveillantes avec les tutorés. La deuxième suppose une maîtrise des connaissances à transmettre et peut se définir comme la capacité « à se mettre au niveau » du tutoré, en utilisant un langage et un vocabulaire adaptés pour être mieux compris. L'utilisation de la pratique tutorale en classe suppose alors de

⁶ S. CONNAC, Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011, page 54.

⁷ G. BARNIER, Interactions de guidage entre pairs et effet tuteur, Éducatives, 1996.

⁸ A. BAUDRIT, Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique, Paris, De Boeck, Collection « Pratiques pédagogiques », 2007.

connaître le niveau d'acquisition des élèves dans la compétence travaillée en réalisant une évaluation formative avant de leur attribuer le rôle de tuteur.

Les différentes interactions entre pairs : dyades symétriques/dissymétriques

Les interactions entre élèves peuvent être de deux types, soit avec des élèves de même niveau (dyade symétrique), ou alors avec des élèves de niveaux différents (dyade dissymétrique). Les dyades symétriques sont composées de deux élèves ayant un même niveau de compétence qui réalisent ensemble une même tâche. Ce travail leur permet d'obtenir de meilleurs résultats en coopérant ou en surmontant un conflit sociocognitif. A l'inverse, les dyades dissymétriques sont composées de deux élèves de niveaux de compétence différents dans la tâche. C'est le cas du tutorat entre pairs, associant un « expert » avec un « novice » afin de former un fonctionnement en dyade dissymétrique. Selon Vygotski, c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture grâce à l'aide d'un adulte ou d'un pair de niveau plus avancé.

Le processus d'étayage

Le tutorat est basé sur le **processus d'étayage** détaillé par Bruner (1987) dans lequel le tuteur restreint la difficulté de la tâche à accomplir pour le tuteur et apporte de l'aide à celui-ci pour qu'il puisse réaliser cette tâche. Les objectifs du tuteur envers son tuteuré sont multiples, Bruner propose plusieurs fonctions relatives à l'étayage en coopération :

- L'**enrôlement** : il consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de celui qui apprend.
- La **réduction du degré de liberté** : le tuteur peut prendre en charge une partie de la tâche si celle-ci est estimée trop difficile.
- Le **maintien de l'orientation** : le tuteur fait en sorte que l'élève qui bénéficie de l'aide reste dans le champ de l'activité, l'incite à persévérer.
- La **signalisation des caractéristiques déterminantes** : le tuteur souligne ce qui importe dans la tâche et informe celui qu'il aide de ce qui lui reste à accomplir pour réussir.
- La **démonstration ou la présentation de modèles** : le tuteur apporte des solutions possibles pour réaliser la tâche, fournit des exemples, montre comment résoudre certaines difficultés. (Connac, 2009).

Bruner définit cette notion d'étayage par ce qu'apporte un tuteur qui rend l'enfant capable de résoudre un problème, de mener une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Lors de la mise en place du tutorat dans la classe, en se basant sur ce processus détaillé par Bruner, il conviendra de définir précisément avec les élèves le rôle du tuteur dans une situation tutorale. La définition de Bruner de ce processus de soutien rejoint celle de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky.

La zone proximale de développement (Vygotsky) et la zone d'interaction de tutelle (Marchive)

Selon Vygotsky, le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Pour lui, la connaissance est construite par les interactions entre les élèves, les plus expérimentés transmettant leurs savoirs et leurs outils aux novices. Vygotsky utilise le terme de « zone proximale de développement » (ZPD) qu'il situe ainsi : « L'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction [...]. C'est pourquoi la zone prochaine de développement, qui définit ces domaines de passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement ». Plus précisément cette ZPD marque la distance existant entre deux niveaux : le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il sait faire seul) et le niveau proximal de développement (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'une personne plus compétente que lui). Cette distance peut donc être considérée comme une sorte d'espace potentiel d'apprentissage (Baudrit, 1997). Dans cet espace, un élève aura besoin de situations de coopération et d'interaction avec d'autres individus plus expérimentés pour pouvoir réussir.

En effet, la zone proximale de développement se transformerait au cours d'un apprentissage, passant d'une forme interpsychologique à une forme intrapsychologique donc d'un savoir socialisé à un savoir individuel. Cela représente donc une approche socioconstructiviste puisque l'intelligence se construit dans les interactions sociales. Cela fait également appel à la théorie de la « double naissance » montrant l'importance du processus de guidance de l'adulte ou de l'élève expert : « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». Britt-Mari Barth rejoint ce point de vue : « l'enfant construit son savoir par l'interaction sociale et la langage devient l'outil le plus important car pour comprendre, il faut négocier le sens. L'apprentissage est vu comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui ».

Marchive, lui, reprend le concept de zone proximale de développement de Vygotsky, et l'adapte plus spécifiquement au tutorat entre pairs, il le nomme ainsi la « zone d'interaction de tutelle ». D'après son concept, lors d'une situation de tutorat, l'élève aidant va avoir une fonction de « transducteur », c'est-à-dire qu'il va « à la fois transmettre et traduire : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre à l'enfant » (Marchive A., 1997, p32). Pour Marchive, il existerait une zone proximale d'enseignement pour cet élève « transducteur ». Cette zone représente l'écart entre le savoir qu'il a acquis d'une part, et les connaissances qu'il va pouvoir transmettre, d'autre part et donc, entre ce que l'élève est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable d'expliquer, en tant qu'expert, à un pair. La zone d'interaction de tutelle serait donc une zone où les capacités d'enseignement du tuteur et les capacités d'apprentissage du tutoré se rejoignent. L'enseignant se doit donc de veiller, à l'adéquation entre ces deux zones : zone de développement de l'aidé et zone d'enseignement de l'aidant, afin que leurs interactions s'inscrivent bien dans une zone commune d'enseignement apprentissage : la zone d'interaction de tutelle. Car, comme l'explique Marchive⁹, si le niveau de développement de l'élève est trop faible ou si le niveau de l'élève aidant est trop élevé, ce dernier risque de se situer au-delà de la zone proximale de développement de l'aidé et ne lui permettra pas un véritable apprentissage. Également, si l'élève aidant ne maîtrise pas suffisamment les connaissances, il ne pourra pas jouer le rôle de « transducteur » correctement ou alors il se positionnera en deçà de la zone proximale de développement de l'élève aidé et ne lui permettra pas non plus un apprentissage réel.

Ces deux chercheurs, Vygotsky et Marchive, s'attachent à penser que pour qu'il y ait un véritable apprentissage, il faut que le tuteur et le tutoré se trouvent dans une relation dissymétrique, et non symétrique.

3. Spécificités du tutorat

Le tutorat par les pairs suppose que les élèves apprennent ensemble et développent des compétences dans les interactions. S'il est considéré comme un moyen efficace de différenciation par certains auteurs et source de nombreuses acquisitions, le dispositif du tutorat a également des limites qu'il faut prendre en considération.

⁹ A. MARCHIVE, « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie & Education*, n°30, p.40-41, 1997.

L'aspect sociocognitif du tutorat et la métacognition.

Le socioconstructivisme est la théorie de l'apprentissage correspondant aux situations tutorielles. Ce socioconstructivisme facilite l'émergence de conflits sociocognitifs au sein des groupes, c'est-à-dire que si le niveau cognitif est différent entre les enfants, le moins avancé va confronter ses a priori à ceux des autres et il va progresser, sans qu'il s'en aperçoive, à travers les discussions et les tentatives pour se convaincre les uns les autres. Il prendra donc conscience de sa propre pensée ainsi que de celle des autres à travers ces interactions sociales. Ces dernières provoquent un déséquilibre qui sera à la base de cette progression. L'enfant va alors reconsidérer ses propres représentations, ses connaissances initiales qu'il détenait avant de rencontrer la situation problème. Cette dernière va semer le doute chez l'enfant quant à ces connaissances. Il va donc les confronter avec celles de ses camarades pour, par la suite, reconstruire un nouveau savoir, de nouvelles connaissances.

Le tutorat par les pairs est une forme de pédagogie coopérative. D'après Connac, la coopération est « *avant tout une organisation collective qui vise un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives* »¹⁰. La métacognition se définit comme « la connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs »¹¹.

La métacognition est également définie par Delvolvé, en 2006, comme étant : « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde ». Le tutorat est une attitude et une activité métacognitive entraînant une conscientisation des élèves. Cela signifie qu'ils prennent conscience des opérations, des procédures à réaliser pour arriver au résultat. Grâce aux travaux coopératifs, les élèves sont amenés à réfléchir sur la manière dont ils mettent en œuvre leurs compétences pour résoudre une tâche précise afin d'aider leurs camarades en communiquant avec eux.

¹⁰ S. CONNAC, Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école, ESF éditeur, 2011.

¹¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Les bénéfiques du tutorat

Diverses recherches scientifiques ont pu montrer que les situations de coopération entre élèves telles que le tutorat s'avèrent pertinentes du point de vue des apprentissages. Elles sont à la source de nouvelles acquisitions ou de renforcements pour une augmentation des maîtrises de compétences ou des connaissances. C'est à partir des années 1970 que des travaux ont permis de mettre en évidence cet aspect. L'expérimentation consistait à comparer les progrès d'élèves, certains travaillent seuls (le groupe témoin) et les autres étudient en présence d'un pair-tuteur (le groupe expérimental). En général, ceux du second groupe améliorent plus leurs connaissances que ceux du premier. C'est le résultat auquel sont parvenus Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins (1974) dans des domaines aussi différents que la lecture, la connaissance des mots ou les mathématiques. D'autres chercheurs confirmeront ce résultat en particulier pour des apprentissages en lecture (Chiang, Thorpe & Darch, 1980 ; Epstein, 1978 ; Top, 1984), en orthographe (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta & Hall, 1986 ; Greenwood, Terry, Arreaga-Mayer & Finney, 1992) et en arithmétique (Gable & Kerr, 1979 ; Singh, 1982). Ces résultats laissent penser que les élèves tuteurs peuvent intervenir efficacement auprès de leurs camarades de classe.

Barnier (2001), définit le tutorat comme étant un moyen qui « *permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages. [...] Il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. [...] Ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs.* » Ce dernier point est important car en effet, le tutorat est d'abord perçu comme étant une aide apportée au tutoré, or il est également source d'apprentissages pour le tuteur. Connac établit que lors d'une situation de tutorat, le tutoré et le tuteur bénéficient au même niveau des « portées pédagogiques de la coopération ». L'élève aidé développe son apprentissage grâce aux compétences du tuteur lui transmettant l'information qui lui manquait. Les tutorés progressent en bénéficiant des connaissances de l'autre. L'intervention du tuteur va permettre de déclencher l'activité intellectuelle qui n'avait pas pu débiter, de relancer l'élève si un blocage est apparu ou de le soutenir dans la poursuite de ses efforts lorsque ses motivations intrinsèques ne sont pas suffisamment fortes. Anne-Sophie Requi ajoute que les tutorés développent une meilleure compréhension de ce qu'ils font en réalisant des liens avec leurs connaissances antérieures. Mais aussi d'autres façons d'apprendre, une satisfaction scolaire et du sérieux dans leur engagement en tant que tutorés. Afin de poursuivre le discours de Connac, ces interactions coopératives sont également très bénéfiques pour le tuteur. Apprendre correspond à un acte qui

ne peut faire l'économie d'une construction et d'une recherche personnelles. Dans cette situation tutorielle, le tuteur est obligé de mobiliser ses connaissances pour les adapter au profil du tutoré. Il va les revisiter, les réorganiser et chercher à produire des explications compréhensibles. Cette forte activité mentale permet à l'élève de remobiliser ses savoirs acquis, engendrant une réactivation des connexions et permettant de les ancrer davantage. Leur adaptation est également nécessaire. Cela se traduit par l'activation de neurones et la création de synapses non sollicitées lors de la phase initiale d'apprentissage. Ces mécanismes d'approfondissement de connaissances et de transfert à d'autres contextes correspondent, selon Vygotsky, à l'effet-tuteur.

Une maturité sociale et personnelle se développe également chez les élèves grâce au tutorat. Ce dispositif de travail permet de développer l'autonomie, en rendant les élèves acteurs et responsables. Les valeurs de partage, de solidarité et de fraternité sont de plus en plus ancrées. L'image de soi et la confiance en soi sont également valorisées pour les deux rôles grâce à la coopération. Le tutorat favorise le rapprochement d'élèves qui ne seraient pas naturellement allés l'un vers l'autre, de nombreux travaux concluent à plus d'empathie (A. Marchive, Baudrit), au renforcement ou à la création de liens d'amitié (Armstrong et al.). Le tuteur doit prendre en compte les sentiments, les émotions de celui qu'il aide. Il doit se mettre à la place du tutoré s'il veut réellement lui permettre d'apprendre. Cette situation permet une éducation à la citoyenneté en formant les élèves à aider leurs camarades, sans porter un regard critique, pour qu'ils surmontent les difficultés rencontrées. Le tuteur, en tant que guide, apprend énormément de ces situations d'entraide. Il cesse d'accompagner le tutoré lorsque celui-ci devient autonome dans le domaine visé.

Des recherches ont montré que permettre à des enfants de vivre des situations de tutorat, c'est leur faire développer du langage et donc de la pensée. Ces situations permettent un apprentissage par la reformulation en amenant l'élève qui aide à revisiter des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. Ayant à transmettre un savoir, il se retrouve dans l'obligation de produire des explications compréhensibles.

De plus, la coopération avec les autres induit un sentiment de satisfaction chez les élèves d'après J. Lecomte en 2012. Cette dernière me semble essentielle à l'école, la mise en place du tutorat dans la classe devrait permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences et d'améliorer les relations entre les élèves. Du fait de la possibilité pour chacun de dire au groupe

ses difficultés et ses réussites, elle permet des rapports d'égalité et de partage entre élèves, ceci grâce à la reconnaissance des compétences de chacun. En effet, les enfants ont la faculté de s'expliquer entre eux et de se faire comprendre mutuellement des choses d'une manière telle qu'un observateur adulte extérieur peut difficilement appréhender.

Le tutorat se veut donc une méthode pédagogique ayant des bénéfices pour chacun des élèves, seulement il faut avoir conscience des limites de ce dispositif.

Les limites du tutorat

Connac (2009) met en exergue des limites au dispositif du tutorat. Sur le plan social, lorsque certains élèves se voient attribuer le rôle de tuteur, un sentiment d'injustice peut naître chez certains élèves. Sur le plan cognitif, les fonctions de tuteur et tutoré sont attribuées selon les compétences de chacun, il y a dès lors une hiérarchie visible aux yeux de tous qui peut diminuer la confiance des élèves en leurs capacités. Par ailleurs des préférences d'ordre affectives peuvent détourner les tuteurs de leur tâche, un rapport de domination peut également s'instaurer avec le tutoré. Vygosky ajoute que si le « grand » devient trop directif, il risque d'empêcher la construction des savoirs du plus « jeune ». C'est à l'enseignant de veiller aux conditions de mise en œuvre de ce dispositif et d'anticiper les élèves pouvant tenir les rôles de tuteurs afin que chaque élève y trouve sa place. Nous veillerons donc à ce que ce sentiment d'égalité ne soit pas perdu au fil du temps après la mise en place du tutorat (faire prendre conscience que tuteur et tutoré profitent du tutorat, éventuel tutorat réciproque, etc...). Baudrit recommande, dès que cela s'avère possible, de « veiller à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui se retrouvent en position de tuteur. » et précise que « cet aspect de réciprocité du tutorat dans une même classe peut favoriser l'esprit communautaire. » (1999, page 50).

Il a été démontré précédemment que des dyades asymétriques permettent des progrès plus importants que les dyades symétriques. Ce qui laisse entendre qu'une différence de niveaux entre les partenaires est souhaitable, tel est le cas dans le tutorat entre pairs. Toutefois, une forte asymétrie peut également avoir un inconvénient : l'élève le moins compétent peut se trouver dans une sorte de passivité intellectuelle. Ce phénomène est appelé l'effet d'apathie (Mugny & Pérez, 1994). Il conviendra de faire attention à ce que le tuteur ne fasse pas les exercices à la place du tutoré. Mais là encore, il est difficile pour l'enseignant de contrôler chaque interaction entre les élèves.

Par ailleurs, Baudrit (2005) fait une distinction entre aide élaborée et aide non élaborée (qui consiste à délivrer la réponse). Il est nécessaire de définir avec les élèves les modalités d'intervention auprès de leurs pairs afin que des apprentissages découlent des situations tutorales. Ils ne doivent pas simplement être capables d'accompagner leurs tutorés dans la discipline choisie mais également savoir quand et comment intervenir, où commence et où s'arrête leur rôle. Le premier travers identifié par Baudrit (s'appuyant notamment sur les travaux de Jenkins et Al (1991)) viendrait d'un manque de « formation » des tuteurs¹².

Cette méthode pédagogique est tout sauf monolithique, elle se prête à de multiples adaptations ou usages (Baudrit, 2002). Il ne faut pas attendre tout le temps les mêmes effets, des résultats identiques. Des études, notamment celles de Guichard (1999) (élèves de 8 à 11 ans) montrent que les différentes caractéristiques des disciplines scolaires sont de nature à faciliter ou entraver les régulations d'apprentissages fournies par les élèves tuteurs.

Pour la mise en place du tutorat dans la classe il faut prendre en compte l'ensemble de ces réflexions et apports théoriques.

III- Rattachement au référentiel de compétences et aux instructions officielles

1. Le référentiel de compétences professionnelles

Le **référentiel des compétences professionnelles** des métiers du professorat et de l'éducation paru au bulletin officiel du 8 juillet 2013 (Annexe I) met en avant plusieurs axes détaillés qui permettent à l'enseignant de se mettre au service de la réussite de tous les élèves : « 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage [...] 4. Prendre en compte la diversité des élèves [...] 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ». A travers ces différentes compétences, l'enseignant doit être en mesure de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. ». Comme le souligne Philippe Meirieu (1995), « *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité.* ». En prenant appui sur les différents axes énoncés dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et sur le constat fait en classe, j'ai pris la décision de mettre en place le tutorat dans la classe. Il

¹² A. BAUDRIT, Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?, De Boeck, Bruxelles, 2010, page 54.

paraît répondre aux besoins des élèves de la classe et être un levier important pour les apprentissages. De plus, les visites de mes tuteurs lors de cette année de formation m'ont fait prendre conscience qu'il fallait davantage que je prenne en compte la diversité des élèves. Je perçois désormais la différenciation pédagogique comme une démarche de l'enseignant transportant tous les élèves d'une même classe vers un même objectif, par des voies et des outils différents et adaptés aux particularités de chacun.

2. Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture

L'enseignement est aujourd'hui organisé autour de la prise en compte du parcours personnel de formation de chaque élève. L'objectif de ce dispositif est de différencier les apprentissages pour que chaque élève parvienne au meilleur niveau de maîtrise possible du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (SCCCC). Les principaux domaines auxquels la pratique tutorale se réfère sont : le domaine 1 « *Les langages pour penser et communiquer* » en développant les capacités de communication des élèves entre eux ; le domaine 2 « *Les méthodes et outils pour apprendre* » en permettant aux élèves de développer des compétences méthodologiques (mieux organiser son travail, relire une consigne, utiliser des outils de référence, collaborer...) et le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen ». En référence à ce dernier domaine, le tutorat développe notamment des valeurs morales civiques et sociales.

3. La place du tutorat dans le programme d'Enseignement moral et civique

Le tutorat répond à plusieurs objectifs de formation des élèves concernant la sensibilité, notamment « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « se sentir membre d'une collectivité » les élèves apprennent à identifier et exprimer aux autres leurs besoins, à se mettre à la place des autres pour les aider, à coopérer ensemble pour que chacun progresse.

L'engagement des élèves est également sollicité dans le cadre du tutorat, les objectifs de formation « s'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement », « prendre en charge des aspects de la vie collective et développer une conscience citoyenne et sociale » sont travaillés, des valeurs sont inculquées aux élèves à travers ce dispositif : la solidarité, la fraternité, la responsabilité et le respect mutuel, la coopération...

IV- Les stades du développement de l'enfant selon Piaget et le tutorat

La théorie Piagétienne apporte un éclairage sur le niveau de développement des enfants, notamment de cycle 2, qui conditionne la réussite de la pratique tutorale en classe.

Tout d'abord, selon Piaget, il existe 4 stades de développement de l'enfant :

- 1- Le stade sensorimoteur (enfants de 0 à 2 ans).
- 2- Le stade préopératoire (enfants de 2 à 7 ans).
- 3- Le stade des opérations concrètes (enfants de 7 à 11-12 ans).
- 4- Le stade des opérations formelles correspondant à l'adolescence.

Nous centrerons notre réflexion sur le 3^e stade évoqué par Piaget « *le stade des opérations concrètes* » car c'est précisément à ce stade que se situent les élèves de CE2 selon sa théorie.

A partir de 7 ans l'enfant est selon Piaget¹³ capable d'une concentration individuelle et d'une collaboration effective. Il soutient l'idée que du point de vue des rapports individuels l'enfant, après sept ans, devient capable de coopération, parce qu'il ne confond plus son point de vue propre et celui des autres, mais qu'il les dissocie pour les coordonner. Il ajoute qu'il est possible de le remarquer au travers du langage entre enfants : « les discussions deviennent possibles, avec ce qu'elles comportent de compréhension à l'égard des points de vue de l'adversaire, et de recherche des justifications ou des preuves à l'égard de l'affirmation propre ». Les explications d'enfants à enfants se développent.

Piaget ajoute que quant au comportement collectif des enfants, on constate après sept ans un changement notable dans les attitudes sociales. Les élèves de CE2 ont dépassé la pensée « égocentrique » apparaissant au stade préopératoire (enfants de 2 à 7 ans). Leur développement socio-affectif actuel leur permet une meilleure compréhension d'autrui (sentiments, intentions, émotions, traits de personnalité). Vers 8 ans, l'enfant acquiert l'aptitude à se mettre à la place de l'autre dont il commence à saisir les intentions. Ces coordinations nouvelles présentent selon ce même auteur la plus grande importance tout à la fois pour l'intelligence et pour l'affectivité. Pour ce qui est de la première, il s'agit en fait des débuts de la construction de la logique elle-même permettant la coordination des points de vue entre eux. Pour ce qui est de l'affectivité, le

¹³ J. PIAGET, Six études de psychologie, collection Folio essais, Denoël, 1964.

même système de coordinations sociales et individuelles engendre une morale de coopération et d'autonomie personnelle par opposition à la morale intuitive d'hétéronomie propre aux jeunes enfants (avant 7 ans).

Dans le cadre de cette recherche, il paraît évident que le développement cognitif et affectif des élèves de CE2 semble être propice à la mise en place d'une pratique tutorale dans la classe.

V- Problématisation

Au terme de ce travail de recherche théorique, le tutorat se révèle être une pratique pédagogique complexe nécessitant de nombreuses conditions de mise en place pour être efficiente. Il faut donc prendre en compte ses limites pour envisager une telle pratique dans une classe. Toutefois, elle semble d'après ces recherches évoquées ci-dessus, avoir de nombreux intérêts pédagogiques. En effet, la pratique tutorale est encouragée dans les programmes officiels en vigueur (2016). Les effets du tutorat profitent, d'après les recherches précédentes tant aux élèves exerçant le rôle de tutorés qu'aux élèves tuteurs.

Le tutorat a déjà été expérimenté et mis en place dans de nombreuses classes multi-niveaux. La classe dans laquelle la recherche est menée est composée uniquement d'élèves de CE2 et le niveau de la classe est globalement homogène. Or, il a été prouvé que le tutorat est d'autant plus efficace que la différence de niveau entre le tuteur et le tutoré est conséquente. Mais est-il possible de le mettre en place dans une classe à simple niveau et qu'en est-il de l'acquisition de compétences ?

L'un des principaux facteurs de réussite du tutorat évoqué notamment par Connac réside en la capacité du tuteur à effectuer un processus de métacognition, c'est-à-dire un effort de mise à distance par rapport à l'action ou la tâche à réaliser pour comprendre puis expliquer les compétences et les fonctionnements cognitifs mis en jeu pour résoudre la tâche. Peut-on envisager que les élèves de CE2 soient en capacité de réaliser efficacement cette métacognition ?

L'ensemble de ces éléments théoriques et de ces questionnements m'amènent donc à soulever la problématique suivante :

Est-il pertinent de mettre en place une pratique tutorale dans une classe de CE2 à simple niveau dans le but de favoriser les apprentissages ?

VI- Hypothèses de départ

Au regard de ma recherche et des éléments scientifiques résumés ci-dessus, j'ai formulé quatre hypothèses de départ que les expérimentations valideront ou non.

- ***La pratique tutorale permettrait aux élèves d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences dans la discipline spécifique.***

Selon ces recherches, le tutorat est une pratique qui permettrait tant aux élèves tutorés qu'aux élèves tuteurs de développer des compétences. La proximité sociale des deux individus permettrait à l'élève tutoré de mieux comprendre et à l'élève tuteur de réinvestir ses connaissances en les expliquant aux autres. Il conviendra d'étudier la pertinence de ce dispositif au regard de l'acquisition ou du renforcement des compétences des élèves aussi bien tuteurs que tutorés.

- ***Le tutorat permettra aux élèves à besoin de demander de l'aide à un tuteur plus facilement qu'à l'enseignant.***

Comme le souligne les recherches évoquées ci-dessus, la proximité sociale entre les tuteurs aurait une influence sur les progrès et acquisitions des élèves. Les élèves auraient moins d'appréhension à faire appel à un camarade qu'à l'enseignant d'autant que l'élève vient d'accomplir la tâche. Des explications données en langage « élève » permettraient à certains élèves de mieux comprendre la tâche à réaliser.

- ***Le tutorat entre pairs permettra d'améliorer les relations entre les élèves (climat de classe, bien être) et ainsi favorisera les apprentissages.***

Le niveau de développement affectif des élèves de CE2 permet aux élèves d'aider leurs camarades et de se mettre à leur place. A partir de 7ans, les élèves ne sont plus égocentriques et sont capables de comprendre les émotions des autres selon la théorie Piagétienne. Par ailleurs, il a été démontré que l'amélioration de la coopération entre les élèves développe le bien être des élèves dans la classe. Soutenus par leurs pairs, les élèves sont donc en confiance pour travailler et progresser en situation de tutorat. Le bien être des élèves dans la classe permet d'améliorer les apprentissages.

- ***Le tutorat permettra de motiver les élèves dans les apprentissages.***

Les recherches évoquées précédemment montrent l'intérêt porté par les élèves à aller aider les autres. Selon les chercheurs de l'OCDE la motivation est un des piliers de l'apprentissage, elle assure que les élèves acquièrent connaissances et compétences de manière pertinente. Une

motivation positive en faveur d'une tâche d'apprentissage améliore sensiblement l'investissement des élèves dans un apprentissage approfondi. Le dispositif du tutorat devrait permettre aux élèves d'appréhender avec plus de motivation leurs apprentissages et le dépassement de la difficulté avec l'aide de leurs pairs.

PARTIE B : MISE EN ŒUVRE DU TUTORAT ET EXPERIMENTATIONS

Je suis actuellement professeur des écoles stagiaire (PES) et je partage une classe à mi-temps avec un autre PES.

I. Présentation de la classe

1. La population

La classe dans laquelle j'effectue cette année de formation est composée uniquement d'élèves de niveau CE2. L'effectif est de 26 élèves, dont 10 filles et 16 garçons, tous âgés de 8 ans à 9 ans. La part des garçons dans la classe est plus importante, nous comptons seize garçons contre dix filles. Les vingt-six élèves ont suivi un parcours scolaire « normal » et sont scolarisés depuis la Petite Section ou la Toute Petite Section. Aucun d'entre eux ne bénéficie d'un accompagnement du RASED ou d'un/une AVS.

2. La place du tutorat dans la classe

Le choix de mettre en place le tutorat dans la classe s'est imposé suite à des constats. J'ai très vite été confrontée à une difficulté dès le début de l'année à savoir comment gérer la **différence des temps de résolution d'exercices** lors des phases d'entraînement et de réinvestissement. Pour certains, les exercices sont terminés très rapidement, alors que d'autres éprouvent de grandes difficultés à les résoudre dans le temps imparti. Certains ont besoin de sentir ma présence et de voir que je leur propose mon soutien, tandis que d'autres ont besoin d'aide systématique pour réaliser les activités (difficultés de compréhension, manque d'autonomie, de concentration...). Je prévoyais donc des exercices supplémentaires pour les élèves les plus rapides afin qu'ils progressent davantage sur les notions étudiées. Pendant ce temps-là, j'aidais les élèves en difficulté. Cependant, lors de ces temps il y a souvent plusieurs élèves en difficulté, donc je dois « jongler » d'un élève à l'autre et essayer de les aider au maximum dans un temps très limité. Ce qui me laisse parfois une impression d'inachevé avec ces élèves. J'ai alors fait le choix de mettre en place le tutorat dans la classe pour permettre à tous les élèves de parvenir aux objectifs d'apprentissages définis par les programmes du cycle 2.

3. Les atouts de la classe

Selon **S. Connac** « la force des situations coopératives est que l'enfant sollicité, pour aider, peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience » (2011, page 55). Le tutorat pourrait donc profitablement se nourrir de cette hétérogénéité. Ceci est favorisé par le fait qu'ils partagent un même langage, une même expérience, une même culture. On peut penser que, parmi nos élèves de CE2, les tuteurs comprendront d'autant mieux les difficultés de leurs tutorés qu'ils ont le même âge et qu'ils « viennent d'accomplir récemment le parcours du tutoré »¹⁴. En effet, pour pouvoir aider efficacement son tutoré, le tuteur doit être capable de s'adapter à lui, de se mettre à sa place. C'est d'ailleurs pourquoi Alain Marchive considère qu'un des points forts de ces situations coopératives en tutorat est la capacité d'adaptation de l'élève aidant au niveau de compréhension de son partenaire.

Armstrong et al. (cités par Baudrit¹⁵) nous suggèrent même que le fait que les tuteurs et les tutorés aient le même âge (« same-age tutoring ») permet une meilleure compréhension réciproque et peut donc renforcer les liens d'amitié, aboutissant à une relation de confiance.

Selon les recherches évoquées dans la première partie de ce mémoire sur le développement de l'enfant, les élèves de la classe âgés de 8 à 9 ans sont tout à fait capables de se mettre à la place des autres et d'échanger avec eux. L'égoïsme intellectuel et social présent jusqu'à l'âge de 7 ans a disparu et les discussions entre élèves sont possibles. La classe de CE2 semble donc en ce sens, propice à la mise en place de la pratique tutorale.

II. Comment le tutorat a-t-il été mis en place concrètement dans la classe?

J'ai choisi dans un premier temps de mettre en place une séquence en Enseignement Moral et Civique basée sur la pratique tutorale au sein de ma classe de CE2 (Cf. Annexe n°1). Cette séquence s'est étalée sur les périodes 2, 3 et 4.

¹⁴ R. PLETY, Comment apprendre et se former en groupe ?, Retz, Paris, 1998. Cité par : PEYRAT-MALATERRE Marie-France, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif, De Boeck, Bruxelles, 2011, pages 48.

¹⁵ A. BAUDRIT, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

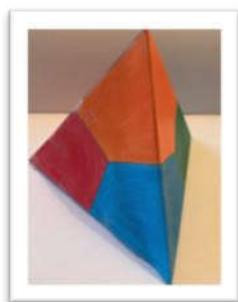
1. L'organisation des séances

Les séances 1, 2, 3 et 4 se sont déroulées en fin de 2^e période. La première séance consistait à recueillir les représentations initiales des élèves sur le tutorat et à définir les rôles de tuteur/tutoré. Lors de la 2^e séance les élèves ont établi par petits groupes une charte du tutorat qu'ils ont ensuite présentée aux autres. Une charte collective a été faite en rassemblant les différentes propositions des élèves. Suivant les conseils de Connac, afin de mettre en place un tutorat efficace j'ai choisi de former l'ensemble des élèves lors de la séance 3 avant d'apporter de l'aide à leurs camarades. Inspirée par Sylvain Connac, cette formation avait pour objectif de permettre aux élèves de comprendre leur rôle de tuteur. Cette séance de formation s'est basée sur trois grandes questions : pourquoi, quand et comment aider un camarade de la classe ? La mise en place de jeux de rôles a permis de rendre ludique et concrète cette formation pour les futurs tuteurs. En 3^e période nous avons testé le dispositif du tétra'aide (expliqué ci-dessous) et j'ai pu observer son fonctionnement. Lors de la 4^e période scolaire, une séquence en Mathématiques sur les longueurs a été menée et m'a permis d'effectuer des expérimentations en vue de valider ou non mes hypothèses.

2. Les outils spécifiques au tutorat utilisés dans la classe

A l'issue de la 3^e séance, chacun des élèves de la classe a fabriqué un outil spécifique au tutorat : un tétraèdre avec différentes couleurs. Cet outil est inspiré des travaux d'un enseignant, Bruce DEMAUGÉ-BOST. Il a conçu un outil de communication visuelle entre l'élève et le maître pour signifier où en est son travail. Les couleurs et leurs significations ont été modifiées afin que l'outil permette un échange non seulement entre l'enseignant et l'élève mais surtout entre les élèves eux-mêmes dans le cadre du tutorat. Les couleurs et leurs significations sont désormais les suivantes : vert – *tout va bien, je n'ai pas besoin d'aide* ; jaune – *j'ai besoin de l'aide d'un tuteur* ; rouge – *j'ai besoin de l'aide de l'enseignant* ; bleu – *je suis disponible pour aider quelqu'un*.

Voici une photo d'un tétra'aide réalisé par un élève et de l'affiche présente dans la classe :



Ce tétraèdre a permis lors des **phases d'entraînement et de réinvestissement** de mettre en place le tutorat dans la classe. Comme l'énonce Jean-Marie Gillig, « la différenciation est dite « pédagogique » quand elle s'applique à certains moments à l'organisation de la classe elle-même » (Gillig, 2003). J'ai choisi de cibler l'utilisation du tétra'aide uniquement lors de ces phases en français (grammaire) et en mathématiques (grandeurs et mesures et résolution de problèmes). De plus, un symbole (un triangle jaune) est installé le matin dans l'emploi du temps de la journée lorsque la pratique tutorale sera utilisée dans une séance.

3. Les difficultés rencontrées lors de la mise en place du tutorat

De nombreuses questions me sont venues au cours de ma réflexion. J'ai été confrontée à plusieurs difficultés : La première étant la mise **en place d'une séquence d'apprentissage** sur le tutorat dans la classe. Un objectif majeur était de faire comprendre aux élèves le rôle des tuteurs : il ne s'agit pas simplement d'aider les autres, ces élèves développent également des compétences. Par ailleurs il a fallu trouver une organisation afin que chaque élève puisse être tuteur à un moment donné et participe au dispositif du tutorat en n'étant pas uniquement tutoré. Grâce à une réalisation des exercices en « différé » les élèves en difficulté ont pu aider leurs camarades sur un temps donné. Une autre difficulté a été de trouver une organisation de la classe afin que ce dispositif fonctionne. Je me suis posée de nombreuses questions : Faut-il regrouper les élèves à besoins, ou au contraire mélanger les élèves ? Faut-il installer une table d' « aide » au fond de la classe pour les situations de tutorat ? Les élèves peuvent-ils se déplacer sans gêner les voisins dans leur travail ? A partir de quel moment un élève peut aller aider les autres ? Nous avons défini ensemble qu'un élève a la possibilité d'aller aider un autre élève dans la réalisation d'un exercice lorsqu'il a terminé l'exercice en question et lorsque l'enseignant a validé son travail afin qu'il ne donne pas une explication fautive à un autre élève qui pourrait facilement la retenir.

Dans le cadre de cette recherche, afin de valider ou d'invalider mes hypothèses de départ, j'ai réalisé quatre expérimentations au sein de ma classe. Je vais vous décrire, à présent, la première de ces quatre expérimentations.

III. Expérimentation n°1

Cette première expérimentation consiste à tester l'hypothèse n°1 selon laquelle « *la pratique tutorale permettrait aux élèves d'acquérir et/ou d'améliorer leurs compétences dans la discipline spécifique* ».

1. Déroulement du dispositif

J'ai réalisé une séquence sur les longueurs en Mathématiques dans le sous-domaine *grandeurs et mesures*. Afin de valider ou d'invalider mon hypothèse n°1 concernant l'acquisition de compétences dans la discipline spécifique par les élèves j'ai réalisé une première **évaluation** qualifiée de **formatrice** (cf. Annexe n°3) au milieu de ma séquence afin de **comparer l'acquisition des compétences spécifiques avant et après la mise en place de la pratique tutorale** d'autant que les chercheurs de l'OCDE prônent la clarté des attentes envers les élèves et évoquent l'importance de l'évaluation formative permettant un feedback intéressant pour les élèves (il s'agit du 6^e principe de l'apprentissage évoqués précédemment). Lorsqu'ils ont terminé leur évaluation les élèves s'autoévaluent dans les différentes compétences à l'aide de 4 couleurs : vert (*je pense avoir très bien réussi*), jaune (*je pense avoir à peu près réussi*), orange (*je pense avoir moyennement réussi*) ou rouge (*je pense avoir besoin de retravailler cette compétence*). Suite à cette évaluation deux séances d'entraînement de 45 minutes ont été menées. L'objectif a été clairement défini avec les élèves, il s'agissait que tous les élèves de la classe progressent dans l'acquisition des compétences. Lors de ces deux séances la classe a été séparée en deux « pôles », avec dans chaque pôle une compétence différente travaillée. La première séance étant consacrée aux compétences « Estimer des longueurs » et « Convertir des longueurs ». Dans une seconde séance les élèves ont travaillé sur les compétences « Mesurer et comparer des longueurs » et « Tracer des segments » (les exercices proposés sont visibles en Annexe 3). Dans chaque pôle des tuteurs ont été désignés suite à l'évaluation formatrice (le nombre de tuteurs dépendait du nombre d'élèves dans le pôle). Ces élèves ont déjà acquis les compétences travaillées lors de ces séances. Nous avons redéfini ensemble leur rôle au début de chaque séance de tutorat et les moyens dont ils disposaient pour aider les autres.

Voici des photos d'élèves en situation de tutorat prises lors d'une séance d'entraînement en mathématiques sur les longueurs:



Un élève tuteur explique la consigne d'un exercice à un camarade ayant demandé son aide.



Les tuteurs utilisent des outils pour aider leurs camarades. Ici le tuteur a par exemple proposé à son camarade d'utiliser son tableau à double entrée.



Une élève tutrice observe la méthode de son camarade afin de comprendre pourquoi il est bloqué avant d'intervenir pour l'aider.

Nous avons également discuté ensemble de la raison pour laquelle ils allaient aider les autres, qu'il ne s'agissait pas seulement de faire progresser leurs camarades mais également de réinvestir leurs compétences. Chaque tuteur avait en charge 3 ou 4 élèves et devait au préalable lire les exercices afin de les comprendre et pouvoir les expliquer aux autres. Lorsque les élèves ont eu besoin d'appeler un tuteur, ils utilisaient leur tétra'aide (couleur orange). Lors des séances il est arrivé qu'un tuteur en appelle un 2nd pour expliquer une consigne à un autre élève.

Les élèves ont été filmés lors de ces séances afin de faire un retour différé sur la séance et d'analyser l'intervention des tuteurs auprès des tutorés. Suite à ces deux séances d'entraînement **une évaluation sommative** a été réalisée pour constater l'évolution des acquisitions des élèves dans les 4 compétences travaillées.

Afin de mieux comprendre les résultats qui vont suivre et d'en tirer des conclusions, il est indispensable de connaître les profils des élèves tuteurs et tutorés. Afin de respecter leur anonymat, j'ai attribué une lettre à chacun d'eux.

Voici les profils des élèves dont nous allons ensuite analyser les résultats aux évaluations :

L'élève A : élève rarement en difficulté qui a un très bon rapport avec les autres élèves de la classe.

L'élève B : élève investie dans les apprentissages, persévérante qui rencontre peu de difficultés.

L'élève C : élève rencontrant des difficultés ponctuelles dans les apprentissages. Cette élève a des difficultés à se mettre au travail.

L'élève D : élève présentant un fort sentiment d'autodétermination et vivant difficilement l'échec.

L'élève E : élève rencontrant des difficultés à l'écrit mais à l'aise à l'oral.

2. Résultats des évaluations formatrice et sommative

Ce tableau met en évidence le niveau d'acquisition des 4 compétences évaluées lors des évaluations formatrice et sommative par quelques élèves de la classe :

Compétences évaluées Élèves	Estimer des mesures de longueurs		Mesurer et comparer des longueurs		Tracer des segments		Convertir des longueurs	
	EF	ES	EF	ES	EF	ES	EF	ES
Elève A	●	●	●	●	●	●	●	●
Elève B	●	●	●	●	●	●	●	●
Elève C	●	●	●	●	●	●	●	●
Elève D	●	●	●	●	●	●	●	●
Elève E	●	●	●	●	●	●	●	●

● Très bonne maîtrise (A)

● Maîtrise satisfaisante (B)

● Maîtrise fragile (C)

● Maîtrise insuffisante (D)

EF Évaluation formatrice

ES Évaluation sommative

3. Analyse des données recueillies

L'élève A a rencontré, lors de l'évaluation formatrice des difficultés à utiliser son double décimètre pour réaliser des mesures et tracer des segments. Cette élève a été tutoré dans ces deux compétences et n'a pas hésité à demander de l'aide à ses camarades à propos de l'utilisation de cet outil. On peut constater une nette progression entre les deux évaluations formatrice et sommative sur ces compétences.

L'élève B, tutrice lors de la deuxième séance d'entraînement sur la compétence « Tracer des segments » a conforté l'acquisition de cette compétence. Par ailleurs, une amélioration de la compétence « Mesurer et comparer des longueurs » est observable pour cette élève, toutefois lors de la séance de tutorat cette élève n'a pas eu besoin de l'aide d'un tuteur. Cet élément montre qu'un élève est également capable de progresser seul dans la réalisation des exercices.

L'élève C est une élève se mettant très difficilement au travail depuis le début de l'année scolaire, elle possède une faible motivation face aux apprentissages. Cette élève apprécie particulièrement le dispositif du tutorat. Les résultats des évaluations démontrent une amélioration dans trois des quatre compétences travaillées. Ce résultat est très encourageant pour cette élève. Cette amélioration peut s'expliquer par le fait qu'elle n'hésite pas à appeler fréquemment des tuteurs pour lui venir en aide. Cette élève a un rapport difficile avec les autres et possède très peu d'amis, le fait de pouvoir partager des discussions avec d'autres élèves autour des apprentissages la motive dans ces derniers.

Les élèves D et E ont été tuteurs respectivement dans les compétences « Être capable de convertir des longueurs » et « Mesurer et comparer des longueurs ». Les résultats pour ces élèves ne montrent pas d'amélioration entre les deux évaluations, le niveau d'acquisition de leur compétence a légèrement diminué passant du critère d'évaluation « très bonne maîtrise » au critère « maîtrise satisfaisante ». Leur niveau de maîtrise de la compétence reste satisfaisant mais cette différence de niveau peut s'expliquer par une baisse de la confiance en soi de la part de ces deux élèves dans ces compétences car ils ont rencontré des difficultés à expliquer les exercices aux autres en tant que tuteurs.

Globalement, on constate que très peu d'élèves ont progressé sur la compétence « Convertir des longueurs ». Les exercices proposés lors de l'évaluation sommative étaient légèrement plus difficiles en comparaison avec les exercices de l'évaluation formatrice. Ce qui peut expliquer ce résultat.

Toutefois, les résultats prouvent que la pratique tutorale permet d'améliorer les compétences des élèves tutorés, de la même manière qu'une aide apportée par des outils préparés par l'enseignant. Cependant, il est à noter que cette efficacité n'est pas totale.

Limites de cette expérimentation et perspectives d'amélioration

Ce dispositif est long à mettre en place, il nécessite beaucoup de séances. De plus, les élèves ont travaillé que certaines compétences lors des séances de tutorat, celles dans lesquelles ils rencontraient le plus de difficultés. Le résultat aurait peut-être été différent si les élèves s'étaient entraînés dans chaque compétence par le biais de la pratique tutorale.

Il est difficile de vérifier de manière sûre la fiabilité de cette hypothèse car les résultats dépendent de plusieurs facteurs: la compréhension des exercices par les élèves, la motivation à les réussir, le temps de réalisation, la concentration etc.

Des élèves tuteurs ont rencontré des difficultés à expliquer les exercices aux autres, peut-être aurait-il fallu qu'ils réalisent les exercices entièrement lors d'une séance en amont pour les expliquer aux autres et non seulement prendre connaissance des exercices en début de séance.

IV. Expérimentation n°2

L'hypothèse à laquelle cette expérimentation tentera d'apporter des réponses est la suivante :

« Le tutorat permettra aux élèves à besoin de demander de l'aide à un tuteur plus facilement qu'à l'enseignant. »

1. Le protocole expérimental

Pour valider ou invalider cette hypothèse, j'ai observé pendant 2 semaines (5 jours car j'interviens à mi-temps dans la classe) les changements de couleurs de l'outil « tétra'aide » de certains élèves ayant différents profils. L'objectif étant d'analyser ces changements de couleurs et les raisons pour lesquels les élèves s'orientent plus vers un tuteur ou vers l'enseignant en fonction de leur profil.

Voici les élèves concernés et leur profil :

Élève A : *Élève en réussite scolaire ayant une très grande confiance en lui.*

Élève B : *Élève en difficulté dans certaines disciplines scolaires (en français notamment) et se mettant difficilement au travail.*

Élève C : *Élève en réussite scolaire ayant très peu confiance en soi. Cette élève demande fréquemment la confirmation de l'enseignant(e) avant d'effectuer une tâche par peur de se tromper. Elle possède un faible sentiment de compétence.*

Élève D : *Élève qui participe beaucoup en classe.*

Élève E : *Élève en réussite scolaire. Cet élève ose peu demander de l'aide à l'enseignant et appréhende le regard des autres lorsqu'il faut prendre la parole en classe entière par exemple ou venir au tableau.*

2. Les données recueillies

Voici un tableau illustrant les demandes d'aide des quatre élèves pendant ces deux semaines :

		Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Élève E
Nombre de fois où l'élève a demandé l'aide d'un tuteur		3	8	3	3	7
Nombre de fois où l'élève a demandé l'aide de l'enseignant		6	6	7	2	5
Total		9	14	11	4	12

3. Analyse des résultats obtenus

L'hypothèse se confirme pour les élèves B, D et E qui font prioritairement appel à un tuteur lorsqu'ils ont besoin d'aide dans la réalisation des exercices. L'élève B a demandé de l'aide plus fréquemment que ses camarades. Cette différence s'explique par une tendance à demander de l'aide très rapidement, parfois trop rapidement, sans avoir cherché auparavant la réponse seule.

L'élève D ose plus facilement appeler un tuteur que l'enseignant, toutefois cette différence est peu considérable. Cet élève demande très rarement de l'aide. Si cette expérimentation avait été menée sur une plus longue durée le résultat aurait peut-être été différent.

Les élèves A et C, eux, ont davantage eu recours à l'aide de l'enseignant pour des raisons qui divergent. L'élève C a besoin de sentir la présence de l'enseignant et son approbation pour la rassurer et être sûr de ne pas se tromper afin de parvenir à la réponse attendue. L'élève A préfère appeler l'enseignant pour avoir une réponse qui lui semble plus sûre, il a peu confiance en l'aide pouvant être apportée par ses camarades tuteurs. L'hypothèse n'est donc pas vérifiée pour ces deux élèves.

Limites de cette expérimentation et perspectives d'amélioration

L'objectif de la pratique tutorale est que les élèves puissent apprendre les uns des autres. La présence de la couleur « rouge » sur le tétra'aide faisant référence à une demande de l'aide de l'enseignant est un frein à la pratique mise en place car certains élèves l'utilisent davantage que la couleur orange lors des séances de tutorat. Il serait envisageable lors de prochaines séances

de limiter la possibilité pour les élèves de faire appel à l'enseignant car certaines difficultés observées auraient pu être dépassées avec l'aide d'un tuteur. L'enseignant pourrait alors orienter les demandes d'aide de l'élève vers un tuteur ayant acquis cette compétence et en mesure de savoir l'expliquer.

V. Expérimentation n°3

Pour rappel, la troisième hypothèse formulée précédemment est la suivante : « *Le tutorat entre pairs permettra d'améliorer les relations entre les élèves et ainsi favorisera les apprentissages.* ».

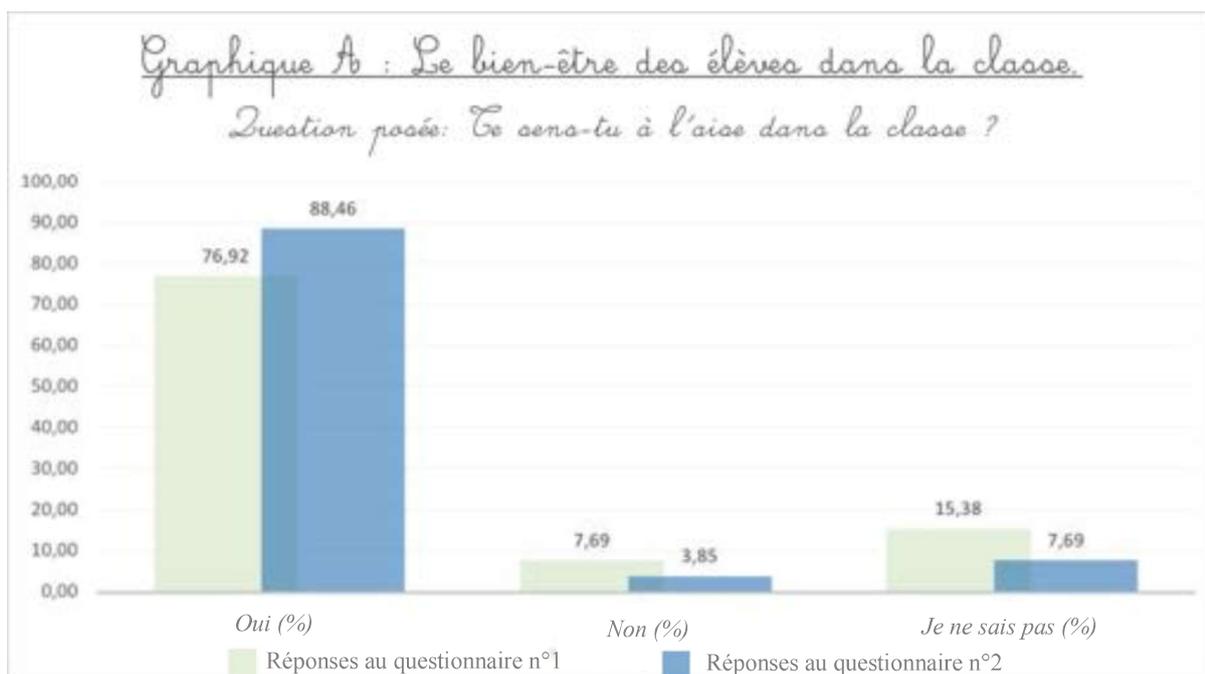
1. Présentation du recueil de données

Afin de valider ou non cette hypothèse j'ai proposé aux élèves de répondre à deux questionnaires (cf. Annexe 4). Les élèves ont rempli un premier questionnaire avant la mise en place du tutorat dans la classe. Le second questionnaire concerne le ressenti des élèves après la mise en place du dispositif. Cette expérimentation vise à analyser et comparer les réponses des élèves à ces deux questionnaires.

2. Les résultats des questionnaires

Un tableau avec les réponses apportées par les élèves aux différentes questions a été établi (cf. Annexe 5). Voici ci-dessous quatre graphiques présentant les réponses à certaines de ces questions que nous allons ensuite analyser.

❖ Graphique A



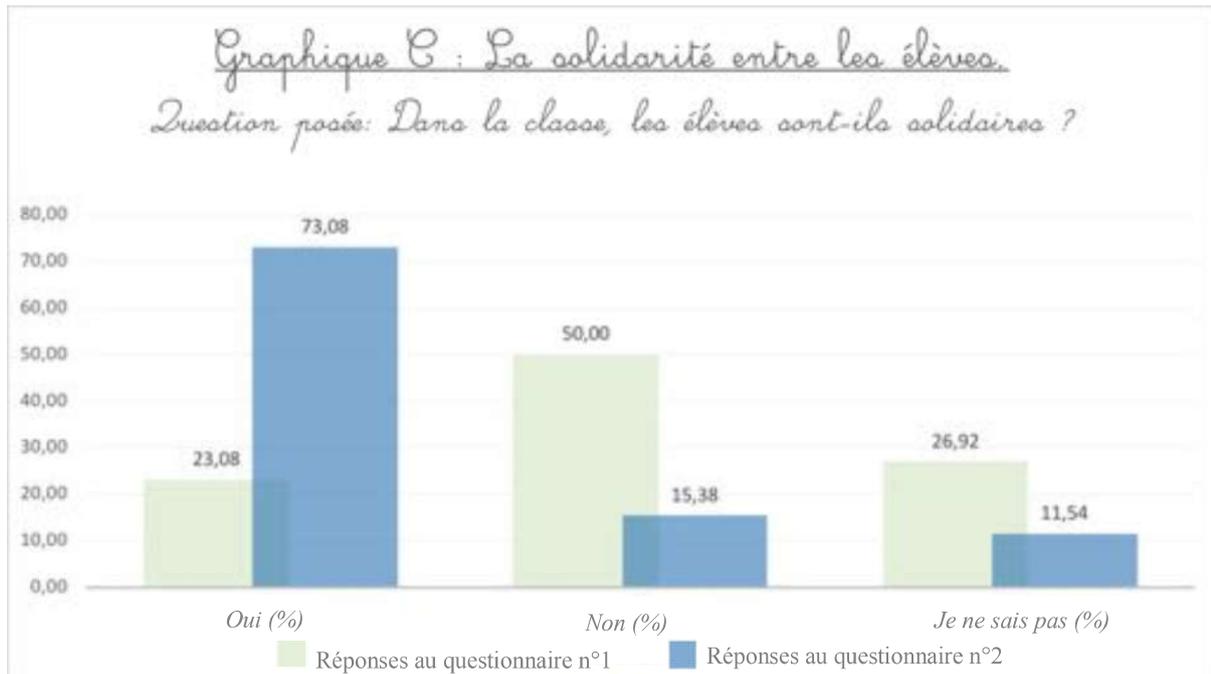
Ce graphique (A) met en évidence les réponses des élèves à la question « Te sens-tu à l'aise dans la classe ? » avant et après la mise en place du tutorat dans la classe.

❖ Graphique B



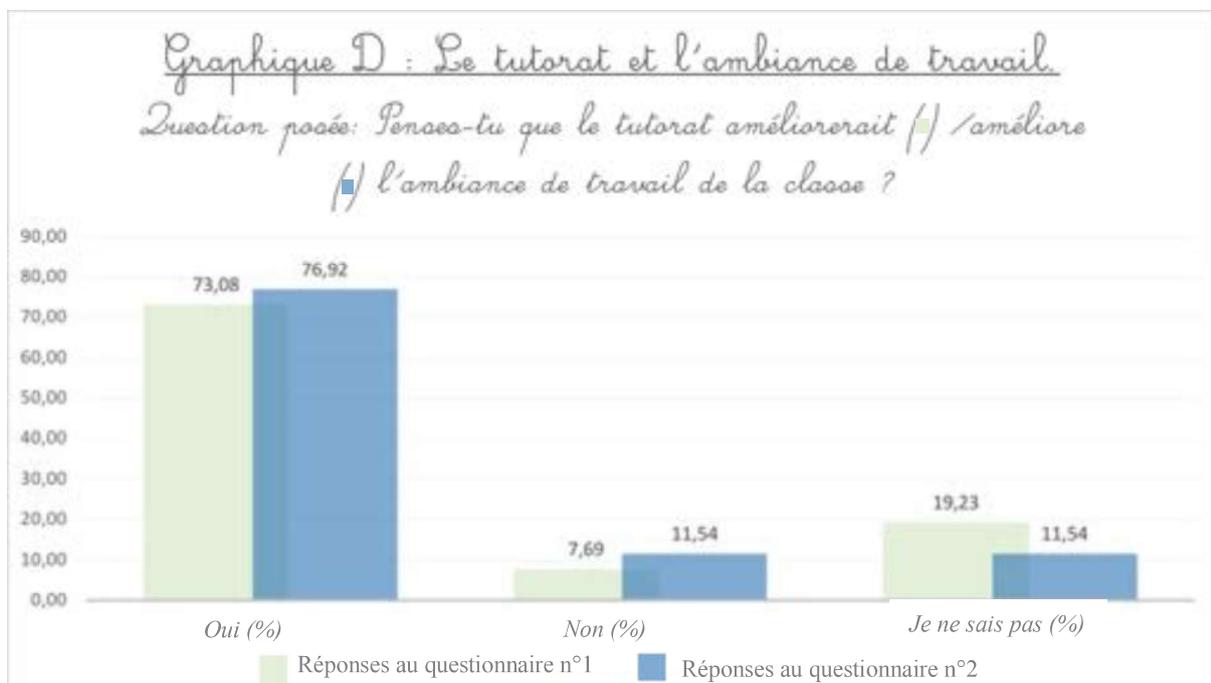
Ce graphique (B) met en évidence les réponses des élèves à la question « Aimes-tu aider les autres et être aidé par les autres élèves ? » avant et après la mise en place du tutorat dans la classe.

❖ **Graphique C**



Ce graphique (C) met en évidence les réponses des élèves à la question « Dans la classe, les élèves sont-ils solidaires ? » avant et après la mise en place du tutorat dans la classe.

❖ **Graphique D**



Ce graphique (D) met en évidence les réponses des élèves aux questions « Penses-tu que le tutorat améliorerait l'ambiance de travail de la classe ? » et « Trouves-tu que le tutorat

améliore l'ambiance de travail de la classe ? » respectivement avant et après la mise en place du tutorat dans la classe.

3. Analyse des graphiques

Les graphiques A et B confirment l'hypothèse n°3 selon laquelle les relations entre les élèves seraient améliorées par la mise en place du tutorat. Le graphique A met en évidence le fait que les élèves se sentent plus à l'aise dans la classe après la mise en place du tutorat, cette différence s'explique par les valeurs de respect et de solidarité que la pratique tutorale induit. Les échanges entre les élèves sont favorisés avec ce dispositif permettant notamment à des élèves qui ne seraient pas naturellement allés les uns vers les autres de se retrouver afin d'atteindre un objectif commun et progresser ensemble. Le graphique B montre un réel plaisir pour une très grande majorité d'élèves à aider les autres et à être aidé par les autres. Les élèves apprécient le dispositif du tutorat et en sont très demandeurs depuis sa mise en place.

Le graphique C concerne la relation solidaire qui lie les élèves. Une grande majorité d'élèves trouve que les élèves sont davantage solidaires depuis qu'ils pratiquent le tutorat. Toutefois, environ 15% des élèves ne partagent pas cet avis, nous pouvons interpréter ce résultat au regard de certains refus, très rares, de la part d'élèves d'aider ou d'être aidés par leurs camarades. De plus, lors d'une séance de tutorat j'ai pu entendre quelques paroles ne reflétant pas un comportement approprié de la part d'un tuteur, par exemple voici une parole d'un tuteur s'adressant à son tuteuré « *en fait, c'est vrai que t'as rien compris* » (tu n'as). Nous sommes ensuite revenus sur ces paroles en classe entière afin de montrer l'importance qu'au contraire, il faut encourager son tuteuré pour ne pas qu'il se décourage face à la tâche à accomplir.

Environ 77% des élèves trouvent que le tutorat améliore l'ambiance de travail de la classe selon le graphique C. Toutefois, ce même graphique montre que quelques élèves (11,5% soit 3 élèves de la classe) trouvent que l'ambiance de travail de la classe ne s'améliore pas lors de la pratique tutorale. Le tutorat induit plus de bruit dans la classe lors de la réalisation d'exercices ce qui gêne parfois certains élèves et explique les réponses « non » à cette question.

Limites de cette expérimentation et perspectives d'amélioration

Il est difficile d'évaluer la sincérité des élèves lors de leurs réponses aux questions. Certains élèves peuvent répondre aux questions en fonction de ce que l'enseignant attend. Il aurait fallu demander aux élèves de répondre à ces questions de manière anonyme afin de limiter

l'appréhension des élèves quant à leurs réponses. De plus, certaines questions posées aux élèves orientaient peut-être trop les réponses des élèves.

VI. Expérimentation n° 4 (en lien avec l'hypothèse 4)

Afin d'évaluer la motivation des élèves dans les apprentissages j'ai interviewé 8 élèves (4 tutorés et 4 tuteurs) avec différents profils.

1. Interview des élèves

Les tuteurs ont apprécié apporter de l'aide à leurs camarades, toutefois certains ont eu davantage de difficultés à les aider sans leur donner la réponse. Des tuteurs ne savaient pas comment expliquer certains exercices à leurs camarades et ont fait appel à un second tuteur. Les conversations ci-dessous avec les élèves montrent pour certains une activité de métacognition importante.

Les questions posées aux élèves sont en parti des questions ouvertes afin de ne pas orienter les réponses des élèves. Les mêmes questions ont été posées à chaque tutoré et à chaque tuteur.

Voici l'interview retranscrit.

❖ Conversation n°1 (avec les tutorés)

Enseignante : « **As-tu l'impression d'avoir progressé lors de cette séance ?** »

Tutoré A : « *Oui parce que je trouve c'est bien expliqué et que ça fait progresser.* » (*En parlant de l'aide apporté par les tuteurs*).

Tutoré B : « *Oui même si personne m'a aidé.* » (*personne ne m'a aidé*).

Tutoré C : « *Oui je pense.* »

Tutoré D : « *Oui.* »

Enseignante : « **Que penses-tu de l'intervention des tuteurs ?** »

Tutoré A : « *Elle permet à ceux qui ont du mal de s'améliorer.* »

Tutoré B : « *Elle est bien.* »

Tutoré C : « *C'est bien parce qu'ils nous expliquent.* »

Tutoré D : « *Il m'a beaucoup aidé pour cette séance.* » (en parlant de son tuteur).

Enseignante : « **Quand tu sais que tu peux être tuteur la prochaine fois, est ce que cela te donne envie de réussir les exercices ?** »

Tuteur A : « *Oui parce qu'être tuteur ça aide les autres et c'est bien pour plus tard.* »

Tuteur B : « *Oui ça me donne envie.* »

Tuteur C : « *Ba oui parce que j'aime bien aider les autres.* »

Tuteur D : « *Oui ça me donne envie pour la prochaine fois d'être tuteur.* »

❖ *Conversation n°2 (avec les tuteurs)*

Enseignante : « **Penses-tu avoir progressé en étant tuteur lors de cette séance ?** »

Tuteur A : « *Je ne sais pas, des fois je ne savais pas comment expliquer aux autres.* »

Tuteur B : « *Je ne sais pas car certains exagéraient.* » (Cet élève pense que des élèves appelaient un tuteur sans avoir réellement besoin d'aide)

Tuteur C : « *Oui et j'ai encore plus envie d'aider les autres maintenant.* »

Tuteur D : « *Oui j'ai progressé parce qu'en aidant les autres je me suis aidé moi aussi. J'ai dû réfléchir à comment j'aurais fait moi pour aider les autres.* »

Enseignante : « **Qu'est-ce que tu penses d'aller aider quelqu'un ?** »

Tuteur A : « *Je pense qu'aller aider quelqu'un c'est bien.* »

Tuteur B : « *C'est bien.* »

Tuteur C : « *Je trouve que c'est plutôt bien.* »

Tuteur D : « *Je trouve ça bien vu que ça m'aide aussi et c'est amusant.* »

Enseignante : « **Qu'est-ce que tu trouves difficile quand tu es tuteur ?** »

Tuteur A : « *D'expliquer les consignes.* »

Tuteur B : « *Rien n'est difficile.* »

Tuteur C : « Rien, j'adore le tutorat. »

Tuteur D : « Ça m'embête d'expliquer toujours les mêmes choses. »

Enseignante : « La séance t'a-t-elle donné envie d'être de nouveau tuteur ? »

Tuteur A : « Non pas vraiment. »

Tuteur B : « Oui un peu. »

Tuteur C : « Oui parce que ça m'a bien plu. »

Tuteur D : « Oui j'ai bien envie d'être de nouveau tuteur. »

2. Analyse des réponses des élèves

❖ Analyse de la conversation n°1 (élèves tutorés)

Question 1 : « As-tu l'impression d'avoir progressé lors de cette séance ? »

L'ensemble des élèves interviewés ont le sentiment d'avoir progressé lors de cette séance de tutorat. Les élèves ont grandement apprécié cette séance qui était une nouvelle façon de travailler pour eux. Ils ont été très investis et n'ont pas hésité à appeler un tuteur lorsqu'ils en avaient besoin d'autant qu'il s'agissait de tuteurs désignés ayant validé la compétence travaillée. Les élèves semblaient motivés à réussir leurs exercices que ce soit seul ou avec l'aide ponctuelle d'un camarade tuteur. Toutefois, il s'avère que l'élève B pense avoir progressé sans avoir eu besoin de l'aide d'un tuteur lors de cette séance. Cet élève a rarement des difficultés et a su les dépasser seul lors de cette séance d'entraînement. L'élève en question avait une couleur jaune sur cette compétence (Maîtrise satisfaisante) suite à l'évaluation formatrice, sa compétence était donc proche d'une très bonne acquisition.

Question 2 : « Que penses-tu de l'intervention des tuteurs ? »

Les tutorés ont une opinion positive sur l'intervention des tuteurs, nous verrons que ce n'est pas forcément le même ressenti pour les tuteurs. Les élèves voient donc un intérêt à faire appel à un tuteur pour les aider. Il est toutefois impossible pour l'enseignant de vérifier si la raison pour laquelle un élève a appelé un tuteur est justifiée à chaque fois et si l'intervention a été efficiente.

Question 3 : « Quand tu sais que tu peux être tuteur la prochaine fois, est ce que cela te donne envie de réussir les exercices ? »

Les élèves A, B, C et D ont répondu favorablement à cette question. Tous semblent avoir envie de réussir leurs exercices en sachant qu'ils pourraient devenir tuteur lors d'une séance de tutorat extérieure. Les élèves C et D sont pourtant des élèves ayant des difficultés à se mettre au travail et une motivation faible (élève C) à moyenne (élève D) dans la réalisation des tâches proposées.

Ce résultat montre une volonté de la part des élèves d'avoir des responsabilités et d'aider les autres. Le bon déroulement de la séance a nécessairement orienté leurs réponses. Les réponses à cette question sont clairement liées à la vision positive que les élèves portent sur les élèves tuteurs et sur leurs interventions.

❖ *Analyse de la conversation n°2 (élèves tuteurs)*

Question 1 : « Penses-tu avoir progressé en étant tuteur lors de cette séance ? »

Les tuteurs A et B n'ont pas la certitude d'avoir progressé lors de cette séance. Il semblerait que l'élève A ait rencontré des difficultés dans l'explication des exercices à ses camarades., nous feront un retour sur cette difficulté lors de l'analyse de la question 3. L'élève B trouve que son intervention n'était pas toujours utile et que des élèves n'avaient pas réellement besoin de lui lorsqu'ils le sollicitaient. Les tuteurs C et D pensent quant à eux avoir progressé en intervenant auprès de leurs camarades. Le tuteur D a su prendre du recul sur son intervention et fait preuve d'une capacité de métacognition importante. Il a pleinement compris l'intérêt pour lui d'être tuteur contrairement aux tuteurs A et B qui ne semblent pas partager ce sentiment.

Question 2 : « Qu'est-ce que tu penses d'aller aider quelqu'un ? »

Les tuteurs sont d'accord sur le fait qu'aider les autres en général est une bonne chose.

Question 3 : « Qu'est-ce que tu trouves difficile quand tu es tuteur ? »

Le tuteur A, lui, a trouvé difficile de donner des explications claires à ses camarades et de trouver les bons mots pour leur permettre de comprendre. Cette difficulté est justifiée notamment par le fait qu'il s'agisse de 1^{ère} fois que l'élève est tuteur. Il a notamment fait appel à un autre élève tuteur pour expliquer un exercice à son tuteur lors de la séance. L'élève n'a pas

pris le temps de suffisamment réfléchir à la manière dont il aurait résolu l'exercice lui-même en amont d'aller aider les autres.

Le tuteur D, de par sa réponse, semble trouver redondant l'explication des exercices aux autres élèves. Ainsi, sa motivation très accrue à aider les autres en début de séance s'est trouvée diminuée en fin de séance.

Les tuteurs B et C n'ont pas identifié de difficultés lors de cette séance.

Les tuteurs ne l'ont pas mentionné dans les réponses qu'ils ont pu apporter à cette question mais de par mes observations certains tuteurs ont eu des difficultés à répondre à toutes les attentes de leurs tutorés rapidement.

Question 4 : « La séance t'a-t-elle donné envie d'être de nouveau tuteur ? »

Les tuteurs B, C et D aimeraient être tuteurs lors d'une prochaine séance. Cette 1^{ère} expérience avec une telle responsabilité leur a donné envie d'aider à nouveau leurs camarades.

Le tuteur A, lui, ne souhaite pas avoir à nouveau le rôle de tuteur, il a trouvé cet exercice difficile et semble avoir une estime de soi plus faible suite à cette séance. L'élève A est un élève acceptant difficilement les échecs.

Limites de cette expérimentation et perspectives

Interviewer davantage d'élèves aurait pu enlever de la relativité. Les réponses aux questions auraient peut-être été différentes si d'autres élèves avaient été choisis pour y répondre.

Dans cette expérience les élèves ayant été tuteurs sont uniquement des élèves ayant une très bonne maîtrise des compétences travaillées par les autres. Ainsi, les élèves rencontrant plus de « difficultés » n'ont pas pu être tuteurs lors de cette expérimentation.

VII. Discussion

La pratique tutorale peut répondre aux besoins des élèves, elle peut être utilisée quand il y a des écarts entre les apprenants dans un domaine spécifique. Au terme de ces recherches et expérimentations, il convient désormais de dresser un bilan des avantages de la pratique tutorale ainsi que de ses limites et points de vigilance afin d'envisager un possible transfert de cette pratique dans une autre classe.

1. Les avantages du tutorat

L'intégration de valeurs

Le tutorat est un dispositif de coopération visant un intérêt général : la progression de tous les élèves en s'appuyant sur leur diversité. Encourager la coopération me semble essentiel à l'école, d'autant plus après la mise en place ce dispositif dans la classe de CE2 cette année. Au bout de plusieurs séances de tutorat je constate que les élèves travaillent plus facilement en groupe, et que cette utilisation du tutorat a non seulement été efficace dans les apprentissages, mais qu'elle a également permis aux enfants de mieux se connaître et se respecter. En effet, j'ai pu observer davantage de respect vis-à-vis des compétences de chacun et des encouragements de la part des élèves en réussite envers leurs camarades. Le tutorat développe des valeurs de fraternité, de solidarité dans la classe et non la mise en concurrence des élèves.

Un climat de bienveillance dans la classe et une plus grande motivation

Les chercheurs de l'OCDE ont montré qu'une motivation positive en faveur d'une tâche d'apprentissage améliore sensiblement l'investissement des élèves dans un apprentissage approfondi. Le dispositif du tutorat semble être un moyen efficace pour motiver les élèves. Le fait de vouloir réussir les exercices pour aider leurs camarades motive intrinsèquement les élèves, ils sont davantage autodéterminés. Tour à tour les élèves aident leurs camarades et sont aidés. La pratique tutorale oblige les élèves à être attentifs aux autres et à leurs besoins, qu'ils aient des liens d'amitié ou non avec leurs camarades en dehors de la classe.

L'acquisition de compétences spécifiques et transversales

Le tutorat permet aux élèves en difficulté d'apprendre par les autres. Les recherches et les expérimentations menées démontrent une amélioration des compétences des tutorés dans la discipline travaillée mais également transversales (méthodologie, langage, coopération avec les

autres...). L'enseignant n'est plus la seule source de savoir pour l'élève. Le tutorat renforce chez le tuteur ses acquis et ses connaissances. En effet, se remémorer une connaissance, la formuler, l'expliquer sont autant d'activités qui lui l'aident à perfectionner ses connaissances et compétences.

Par ailleurs, l'expérience réalisée dans la classe montre une « fierté » de la part des tuteurs d'avoir aidé les autres, et une grande motivation à venir en aide à leurs camarades.

Une avancée vers l'autonomie

Le tutorat développe différentes formes d'autonomie chez les élèves :

-L'autonomie morale : les élèves tuteurs apprennent à aider les autres par le biais des activités proposées. Les tutorés, eux, apprennent à écouter les propositions des autres.

-L'autonomie langagière : l'oral d'explicitation est requis dans une situation de tutorat.

-L'autonomie intellectuelle ou cognitive : les élèves doivent être capable de déterminer lorsqu'ils ont besoin d'aide et de la demander. « *J'ai besoin d'aide !* », « *Attends, je vais t'aider !* » sont par exemple, des paroles que j'ai pu entendre respectivement de la part d'un élève demandeur d'aide et d'un tuteur lors d'une séance où le dispositif du tutorat a été utilisé.

Le tuteur doit lors d'une intervention auprès d'un camarade identifier, analyser le problème et adapter sa réponse à ce dernier. La situation de tutorat exige par ailleurs de la part du tuteur une réflexion et une analyse de ses procédures ou de ses actions pour pouvoir les expliquer au tutoré, autrement dit une activité de métacognition. Il doit se poser des questions : comment j'en suis arrivé là ? Il se soumet à un exercice difficile dans lequel sa propre compétence s'améliore. Lors des explications un conflit sociocognitif s'installe alors entre les deux élèves.

-L'autonomie affective : Le tutorat favorise l'estime et la confiance en soi.

2. Les limites et les points de vigilance

Dans la pratique tutorale, il faut veiller à ne pas stigmatiser les élèves en trouvant des activités où le tutoré devient aussi tuteur. Il ne faut pas que l'aide soit toujours apportée aux mêmes élèves et que les experts soient les mêmes dans tous les domaines. Par exemple le dispositif du tutorat mis en place dans la classe de CE2 cette année ne concernait que les phases d'entraînement et de réinvestissement en français et en mathématiques. En effet, si ce dispositif avait été élargi à d'autres disciplines, des élèves auraient pu être tuteurs dans une discipline dans laquelle ils sont plus à l'aise. Il conviendrait d'envisager par exemple de créer un tableau avec les points forts de chacun des élèves de la classe dans les différents domaines : Éducation Physique et Sportive/Enseignements artistiques/ Production d'écrit... et lors de séances identifiées des « tuteurs » seraient désignés par l'enseignant. Ce dispositif permettrait de pouvoir désigner des élèves tuteurs qui sont souvent en difficulté dans d'autres domaines.

Le tutorat doit être mis en place dans des situations où une reconnaissance experte est pertinente et le tuteur doit être lui-même conscient d'être en situation d'apprentissage. Nous avons observé lors de la 4^e expérimentation le fait que certains tuteurs élèves tuteurs n'aient pas eu le sentiment de progresser en exerçant ce rôle.

Un élève « expert » dans un domaine n'est pas forcément un « bon » tuteur, il convient de redéfinir avec les élèves fréquemment la fonction du tuteur : « comment aider un camarade sans faire à sa place ? ». Même si les élèves ont signé une « charte » du tutorat parfois ils en oublient certains aspects. Il est possible d'imaginer une formation initiale des tuteurs puis de leur proposer d'autres formations au cours de l'année.

Par ailleurs, il est impossible pour l'enseignant de contrôler toutes les interventions des tuteurs. Lors d'une séance de tutorat l'enseignant ne peut que partiellement évaluer la façon dont les élèves tuteurs guident leurs tutorés dans la réalisation de la tâche demandée.

Conclusion

Les préoccupations des enseignants sont aujourd'hui tournées vers la réussite du plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective, au regard des recherches et des expérimentations menées, la mise en place du tutorat dans cette classe paraît pertinente du point de vue des apprentissages bien qu'il s'agisse uniquement d'élèves d'une même classe d'âge. Les apprentissages concernent aussi bien les élèves tuteurs que les élèves tutorés. Les compétences en jeu ne sont pas seulement des compétences disciplinaires, mais également transversales.

La mise en place du tutorat au sein de cette classe de CE2 a notamment permis de développer chez les élèves des capacités d'explicitation et d'analyse, et d'instaurer dans la classe un climat de collaboration. Elle a également mis en évidence un accroissement de la motivation des élèves dans la réalisation de la tâche demandée avec l'aide possible de leurs pairs.

Le tutorat par les pairs s'avère donc être un outil efficace pour nous, enseignants, de gestion de la différenciation pédagogique dans nos classes. Le recours au tutorat semble susciter un intérêt pédagogique, toutefois Baudrit (2002) souligne pourtant qu'« *il ne suffit pas de mettre ensemble deux interactants potentiels, pour que l'un et l'autre tirent profit de cette situation* ». Il faut donc en ce sens, prendre en compte les caractéristiques des tuteurs et des tutorés, les types de tâches et les conditions de réalisation de celles-ci pour mettre à l'œuvre une telle pratique et qu'elle soit profitable aux apprentissages de tous les élèves.

C'est parce que cette pratique est complète et enrichissante à la fois pour les élèves et pour l'enseignant que j'envisage de la mettre en place dans mes futures classes en veillant à l'adapter aux besoins des élèves.

Il convient de mettre en avant le fait que cette formule n'exclut pas la présence de l'enseignant, le contraire est même souvent recommandé. L'efficacité du tutorat entre élèves tient pour beaucoup à la supervision exercée par les enseignants. Pour répondre à la problématique de ce mémoire, la pertinence d'une telle pratique n'est plus à démontrer du point de vue des apprentissages, même dans une classe de simple niveau. Il convient tout de même, si l'on souhaite que tous les élèves, qu'ils soient tuteurs ou tutorés profitent de cette méthode en termes d'apprentissage et qu'ils en tirent des bénéfices, il est nécessaire « *de mettre au point des stratégies éducatives permettant à l'enfant d'être assisté dans ses fonctions de tuteur* » (Gartner, Kholer et Riessman, 1973, p 28).

Bibliographie

Monographies :

Barnier, G. (1996). *Interactions de guidage entre pairs et effet tuteur*, Éducatons.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : PUF.

Baudrit, A. (2008). *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*. 2^{ème} édition. De Boeck Bruxelles. page 40.

Baudrit A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*, De Boeck, Bruxelles, page 54.

Baudrit A. (2007). *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*, Paris, De Boeck, Collection « Pratiques pédagogiques ».

Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves*, Chronique sociale.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF éditeur.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, collection Folio essais. Éditions Denoël.

Zakhartchouk J-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*, Cahiers pédagogiques, ESF.

Articles de revue :

Baudrit, A. (janvier 2003). « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? ». Carrefour de l'éducation, n°15, 118-134.

Marchive, A. (1997). « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». Psychologie & Education, n°30, 29-42.

Revue Technologie 204 p 24-28, Réseau canopé, Septembre-Octobre 2016.

Sitographie :

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Connac, S. (2009) Transcription de conférence « Les enjeux de la coopération. Aide, entraide et tutorat » de Cahors, du 25 novembre 2009. Repéré sur : http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Contenu_de_la_conference_CONNAC.pdf

Sup de cours. Tutorat et étayage [en ligne]. [Consulté en octobre 2017]. <http://ekldata.com/rR--78UcrMiF2gx4gc1JNvLYuYs/Sup-de-cours-Tutorat-et-etayage.pdf>

Textes officiels :

Les programmes de l'école élémentaire, bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Annexe 1 : Présentation de la séquence mise en place dans la classe.

Titre de la séquence : Le tutorat.

Niveau : CE2

Objectif : Cette séquence a comme objectif d'apporter aux élèves les compétences (connaissances, capacités, attitudes) nécessaires pour devenir, à terme, tuteurs.

Période : Cette séquence est proposée en deuxième période, en vue d'installer dès le début de l'année cet outil dans la classe, elle se prolongera tout au long de l'année.

D'après les programmes du bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015 et du Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015, la séquence que j'ai élaborée fait partie du domaine « Enseignement moral et civique ». Cette séquence est composée de 6 séances.

Séance 1	<u>Objectifs</u> : Comprendre l'importance de l'entraide ; Définir les rôles de tuteur et de tutoré.
Séance 2	<u>Objectif</u> : Elaborer une charte du tutorat.
Séance 3	<u>Objectif</u> : Définir pourquoi, comment et quand aider les autres.
Séance 4	<u>Objectif</u> : Construire un outil spécifique au tutorat : le tétra'aide.
Séance 5	<u>Objectif</u> : S'entraîner à la pratique tutorale.
Séance 6	<u>Objectif</u> : Améliorer la pratique tutorale mise en place.

Les compétences mobilisées dans cette séquence se retrouvent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015) : le domaine n°1, les langages pour penser et communiquer ; le domaine n°2, les méthodes et les outils pour apprendre et le domaine n°3, la formation de la personne et du citoyen.

<p>Sequences d'enseignement moral et civique</p>	<p>La sensibilité à l'engagement</p>	<p><i>La tutorat</i></p>	<p>Niveau : CE2 Niveaux 2, 3 et 4</p>	<p>Année 2017-2018</p>
<p>Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture . Domaines 1, 2 et 3</p>	<p>Compétences des programmes mobilisées : Enseignement moral et civique . > La sensibilité , soi et les autres . <i>Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés ; Prendre soin de soi et des autres ; Accepter les différences ; Apprendre à coopérer .</i> > Le jugement , penser par soi-même et avec les autres . <i>Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général</i> > L'engagement , agir individuellement et collectivement . <i>Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres ; Coopérer en vue d'un objectif commun ; Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité ; Prendre des responsabilités dans la classe .</i></p>	<p>Langage oral . <i>Écouter pour comprendre des messages oraux adressés par des pairs ; Dire pour être entendu et compris ; Participer à des échanges dans des situations diversifiées</i></p>		
<p>Objectifs d'apprentissage .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à coopérer avec les autres . - Prendre des responsabilités dans la classe . - Développer les valeurs de solidarité, de fraternité et de respect dans la classe . - Savoir que la classe est un lieu de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs . 			

Seances Dés	Objectif de la séance	Déroulement	Activités des élèves <i>Rôle de l'enseignant / consignes</i>	Documents	Mots-clés et <i>Liens utiles</i>
1 50 min	-Comprendre l'importance de l'entraide. -Définir les règles de tuteur et de tutoré.	Phase de mise en route <i>Collectivement</i> Phase de Recherche <i>Par groupe</i> Mise en commun <i>Collectivement</i>	1. Lecture d'images et réflexion autour d'une situation d'entraide. <i>Qu'est-ce que l'entraide ? Pourquoi c'est important d'aider les autres ?</i> 1. Visionnage d'une vidéo sur le tutorat. 2. Les élèves répondent à un QCM sur la vidéo. 1. Mise en commun des réponses. <i>C'est quoi le tutorat ?</i> 2. Définition des termes : tuteur, tutorat, tutoré.	Images affichées au TNI Vidéo sur le tutorat QCM	Générosité Partage Solidarité Tuteur Tutoré <i>Les élèves reçoivent les définitions dans leur cahier d'EMC.</i>
2 50 min	-Élaborer une charte du tutorat.	Mise en route <i>Collectivement</i> Phase de Recherche <i>Par groupe</i> Mise en commun <i>Collectivement</i>	1. Rappel de la séance précédente. 2. Découverte d'une charte, la charte de la laïcité. 1. Élaboration d'une charte du tutorat par petits groupes de 3 ou 4. Les élèves ont différents rôles, secrétaire, rapporteur, ouvrier, gendarme. (Une roue des rôles est distribuée par groupe) 1. Présentation des chartes réalisées à la classe. 2. Questionnement des autres élèves. 3. Création d'une charte collective et signature de celle-ci par les élèves.	La charte de la laïcité. La roue des rôles x7  Une grande affiche par groupe.	Charte de la laïcité Charte du tutorat <i>Charte collective à cocher, dans le cahier d'EMC et à signer.</i>

Seances Durée	Objetif de la séance	Déroulement/ Organisation	Activités des élèves <i>Rôle de l'enseignant / consignes</i>	Documents	Mots-clés et <i>traces écrites</i>
3 50 min	- Définir pourquoi, comment et quand aider les autres.	Mise en route <i>Collectivement</i> Phase de Recherche <i>Par groupe</i>	1. Rappel de la séance précédente. 2. Les élèves ont eu l'occasion de s'aider entre temps, mais certains ont rencontré des difficultés. Questionnement : <i>Comment avez-vous fait pour aider les autres ? Débat</i> autour de l'aide apportée aux autres. <i>Qu'est-ce que l'on a le droit de dire ou de ne pas dire ? Quels outils utiliser ?</i> Jeux de rôles à partir de situations concrètes de la vie de classe en petits groupes. Les élèves recherchent la meilleure façon de réagir face à ces situations. Les élèves choisissent une situation par groupe à présenter devant la classe.	Cartes avec différentes situations à jouer.	
4 35 min	- Construire un outil spécifique au tuteurat, le tétra'aide.	Mise en commun <i>Collectivement</i> Mise en route <i>Collectivement</i> Phase de Manipulation <i>Individuellement</i>	1. Présentation de l'outil. Recueil des hypothèses, à votre avis, à quoi va servir cet outil ? <i>Que signifient les différentes couleurs ?</i> 2. Explication de l'enseignant. 1. Coloriage du tétra'aide en prenant appui sur le modèle au tableau. 2. Construction du tétra'aide par pliage et collage. Les tétraèdres seront rangés dans l'armoire à disposition des élèves.	Un tétra'aide construit patrons des tétraèdres x26 TNI Crayons de couleur Affiche (référent)	<i>Affichage d'un référent dans la classe</i>

<i>Remplissage d'un premier questionnaire par les élèves sur le tutorat.</i>					
Séances Durée	Objetif de la séance	Déroulement/ Organisation	Activités des élèves Rôle de l'enseignant / consignes	Documents	Mots-clés et traces écrites
5 (Plusieurs séances)	-S'entraîner à la pratique tutorale.	Mise en route <i>Collectivement</i> Phase d'entraînement <i>Individuellement / par binômes (tuteur/tuté)</i> Mise en commun <i>Collectivement</i>	Rappel sur l'utilisation du tétra'aide. Expérimentation de l'outil tétra'aide lors des phases d'entraînement et de réinvestissement en grammaira, grandeurs et mesures et résolution de problèmes. Retour sur la charte du tutorat , y'a-t-il des choses à modifier ? à améliorer ?	Tétra'aide Charte du tutorat	
<i>Remplissage d'un second questionnaire par les élèves sur le tutorat.</i>					
<i>Mise en place d'une séquence en mathématiques sur les langages dans le domaine « Grandeurs et mesures » couplée par le tutorat afin de comparer les effets de ce dispositif. Interviews d'élèves tuteurs et tutés en fin de séances sur le tutorat.</i>					
6 45 min	-Améliorer la pratique tutorale mise en place.	Mise en route <i>Collectivement</i> Phase de Recherche <i>Individuellement</i> Mise en commun <i>Collectivement</i>	Retour en différé sur les séances vécues à partir du visionnage de vidéos d'élèves en situation de tutorat. Les élèves remplissent individuellement un tableau. Pour chaque vidéo ils doivent relever un point positif et un point à améliorer. Discussion sur les points relevés.	Vidéos Tableau à remplir x26	
Prolongements possibles		<ul style="list-style-type: none"> • Le dispositif du tutorat sera utilisé tout au long de l'année scolaire. • Lecture d'albums en lien avec l'entraide. 			

Annexe 2 : Les évaluations sur les longueurs.

L'évaluation formatrice

<p style="text-align: center;">Evaluation formative</p> <p style="text-align: center;"><i>La mesure de longueur - CE2</i></p> <p>Prénom :</p>	<p style="text-align: center;">4. Complète avec < , > ou =</p> <p>a. 8 cm 60 mm c. 800 mm 8 m b. 5 000 m 5 km d. 14 cm 1 400 mm</p>
<p>Je suis capable d'estimer des mesures de longueur.</p> <p style="text-align: right;">Selon moi <input type="radio"/> Selon la maîtresse <input type="radio"/></p>	<p>Je suis capable de tracer des longueurs.</p> <p style="text-align: right;">Selon moi <input type="radio"/> Selon la maîtresse <input type="radio"/></p>
<p>1. Entoure la bonne mesure dans chaque ligne.</p> <p>a. Un enfant peut mesurer : 1 mm 1 cm 1 dm 1 m 1 km</p> <p>b. Une coquille mesure : 10 mm 10 cm 10 m 10 km</p> <p>c. La hauteur d'une table mesure : 80 mm 80 cm 80 m</p> <p>d. Je dois prendre la voiture pour parcourir : 10 mm 10 cm 10 m 10 km</p>	<p>5. Trace les segments au crayon à papier.</p> <p>[AB] = 7 cm [CD] = 4 cm [EF] = 3 cm 5 mm [GH] = 4 cm 3 mm [JK] = 6 cm 7 mm</p>
<p>2. Associe chaque longueur à sa mesure.</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distance de Paris à Pékin • 8 m • la taille d'une puce • 2 dm • la longueur d'une brosse à dent d'adulte • 8 200 km • la hauteur d'une maison • 7 cm • la taille d'un coton-tige • 3 mm 	<p>6. Convertis les longueurs dans l'unité demandée.</p> <p>a. 6 cm = mm e. 40 mm = cm b. 15 cm = mm f. 800 cm = m c. 9 km = m d. 8 m = dm</p>
<p>3. Mesure et indique la longueur de chaque segment</p> <p style="text-align: center;"> </p> <p>[AB] = [CD] = [EF] = [GH] =</p>	<p>7. Convertis les longueurs dans l'unité demandée comme dans l'exemple.</p> <p>Exemple: 2 m 51 cm = 200 cm + 51 cm = 251 cm.</p> <p>a. 5 m 70 cm = cm b. 8 m 13 cm = cm c. 3 m 6 cm = cm</p>
<p>Je suis capable de mesurer et comparer des longueurs.</p> <p style="text-align: right;">Selon moi <input type="radio"/> Selon la maîtresse <input type="radio"/></p>	<p>Je suis capable de convertir des longueurs.</p> <p style="text-align: right;">Selon moi <input type="radio"/> Selon la maîtresse <input type="radio"/></p>

<p>Évaluation de mathématiques Les longueurs - CE2</p>	<p>Prénom :</p> <p>Date :</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>		
<p>Je suis capable d'estimer des mesures de longueurs</p>		<p>Selon moi</p> <input type="radio"/>		
<p>Selon la maîtresse</p> <input type="radio"/>				
<p>1. Complète les phrases avec l'unité qui convient (mm, cm ou m).</p> <p>a. Un terrain de basket mesure 28 de long.</p> <p>b. A sa naissance, le petit frère de Jade mesurait 53</p> <p>c. Mon petit doigt mesure 5</p> <p>d. Un cil mesure environ 10</p> <p>e. Les cheveux de Zoé sont très longs : ils mesurent 60</p>				
<p>2. Associe chaque longueur à sa mesure.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> • la distance de l'huissier à Paris • la taille d'une abeille • la longueur d'une trousse • la longueur d'un camion </td> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> • 10 m • 2 dm • 290 km • 1 cm 5 mm </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> • la distance de l'huissier à Paris • la taille d'une abeille • la longueur d'une trousse • la longueur d'un camion 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 m • 2 dm • 290 km • 1 cm 5 mm
<ul style="list-style-type: none"> • la distance de l'huissier à Paris • la taille d'une abeille • la longueur d'une trousse • la longueur d'un camion 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 m • 2 dm • 290 km • 1 cm 5 mm 			
<p>Je suis capable de mesurer et comparer des longueurs</p>		<p>Selon moi</p> <input type="radio"/>		
<p>Selon la maîtresse</p> <input type="radio"/>				
<p>3. Mesure et indique la longueur de chaque segment</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>AB</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>CD</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>EF</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>GH</p> </div> </div>				
<p>[AB] =</p>	<p>[CD] =</p>	<p>[EF] =</p>		
		<p>[GH] =</p>		

<p>4. Complète avec <, > ou =</p> <p>a. 900 mm 9 m c. 2 dm 20 mm</p> <p>b. 25 cm 2 500 mm d. 6 000 m 6 km</p>		
<p>Je suis capable de tracer des longueurs</p>		<p>Selon moi</p> <input type="radio"/>
<p>Selon la maîtresse</p> <input type="radio"/>		
<p>5. Trace les segments au crayon à papier.</p> <p>[AB] = 6 cm [CD] = 8 mm [EF] = 2 cm 7 mm [GH] = 5 cm 8 mm [JK] = 7 cm 3 mm</p>		
<p>Je suis capable de convertir des longueurs</p>		<p>Selon moi</p> <input type="radio"/>
<p>Selon la maîtresse</p> <input type="radio"/>		
<p>6. Convertis les longueurs dans l'unité demandée.</p> <p>a. 6 m = cm e. 3 000 m = km</p> <p>b. 50 cm = dm f. 200 dm = m</p> <p>c. 2 km = m g. 6 300 cm = m</p> <p>d. 53 m = cm h. 400 mm = cm</p>		
<p>7. Convertis les longueurs dans l'unité demandée comme dans l'exemple.</p> <p>Exemple : 3 m 28 cm = 300 cm + 28 cm = 328 cm.</p> <p>a. 7 m 43 cm = cm</p> <p>b. 9 km 50 m = m</p> <p>c. 24 cm 8 mm = mm</p>		

Annexe 3 : Les exercices d'entraînement par compétence.

Objectif : être capable de mesurer et de comparer des longueurs.

Exercice 1 : Mesure ces segments.

[AB] = [CD] = [EF] =

Exercice 2 : Mesure ces segments et donne leur mesure en cm et mm.

[AB] = [CD] = [EF] = [GH] =

Exercice 3 : Complète avec <, > ou =.
Tu peux utiliser ton tableau de conversion.

a. 4 km 5 000 m
b. 27 mm 2 cm
c. 1 230 m 1 km 230 m
d. 2 km 400 m 2 540 m

Exercice 4 : Lis ces longueurs et colorie celles qui sont supérieures à 1235 m.

1 200 m 40 mm 2 000 m 239 cm
1 km 39 m
1 km 300 m 1 km 240 m

Exercice 5 : Mesure et calcule la longueur des tunnels de cette fourmière en formation.

Quel est le trajet le plus long ?

Quel est le trajet le plus court ?

Objectif : être capable d'estimer des longueurs.

Exercice 1 : Relie chaque longueur à sa mesure.

- la longueur d'une piscine • 707 km
- la taille d'un moustique • 4 dm
- la distance entre Brest et Toulouse • 25 m
- la longueur d'un collier • 5 cm
- la longueur d'une gomme • 5 mm

Exercice 2 : Complète avec l'unité qui convient (m ou km).

- Pour aller à la poste Jade a parcouru un peu plus de 1 000
- Le marathon est une course d'environ 42
- La hauteur de la tour Eiffel est d'environ 330
- Lola est allé à Venise en avion, il volait à 10 au dessus du sol.
- Ma maison est à 1 755 du cinéma.

Exercice 3 : Associe l'unité qui convient le mieux pour mesurer.

- la hauteur d'une maison millimètre (mm)
- la distance entre deux villes centimètre (cm)
- la largeur d'une page de cahier kilomètre (km)
- le diamètre d'un grain de sable mètre (m)
- la longueur d'une fourmi m

Exercice 4 :

Alice dispose de trois instruments de mesure de longueurs : un mètre plant (de 2 m), un décimètre (de 10 m) et un double décimètre.
Quel instrument lui conseilles-tu d'utiliser pour mesurer :

- La longueur du mur de la salle de classe ?
- La hauteur du tableau ?
- La longueur du tube de colle ?

Objetif : être capable de tracer des longueurs.

Exercice 1 : Tracer un segment [AB] de 3 cm et un segment [CD] de 9 cm.

Exercice 2 : Tracer les segments à la longueur demandée.

A	X	_____	[AB]	5 cm, 5 mm
C	X	_____	[CD]	4 cm, 1 mm
E	X	_____	[EF]	8 cm, 2 mm
G	X	_____	[GH]	6 cm, 3 mm
I	X	_____	[I]	2 cm, 8 mm
K	X	_____	[KL]	3 cm, 7 mm
M	X	_____	[MN]	1 cm, 9 mm



Exercice 3 : Tracer les segments suivants.

[MN]	6 cm 5 mm
[OP]	9 cm 3 mm
[QR]	4 cm 7 mm
[ST]	3 cm 4 mm

Exercice 4 : Mesurer et reproduire ces segments



Objetif : être capable de convertir des longueurs.

Exercice 1 : Convertir ces longueurs en cm comme dans l'exemple.

Exemple : 1 m 37 cm = 137 cm.

- a. 2 m 12 cm = cm
- b. 5 m 80 cm = cm
- c. 8 m 7 cm = cm
- d. 10 m 5 cm = cm

Exercice 2 : Convertir ces longueurs.

- a. 20 m = cm
- b. 7 m = cm
- c. 1 m = mm
- d. 10 m = dm

Exercice 3 : Colorier uniquement les longueurs supérieures à 2 m.

190 cm	29 cm	9 dm
2 m 7 cm	3 000 mm	600 mm
25 dm	540 cm	3 m 80 cm

Exercice 4 : Convertir les longueurs dans l'unité demandée.

- a. 27 cm 9 mm = m mm
- b. 5 km 200 m = m
- c. 8 m 43 cm = m cm

Exercice 5 : Convertir les longueurs dans l'unité demandée comme dans l'exemple.

Exemple : 9 300 m = 9 000 m + 300 m = 9 km 300 m

- d. 888 cm = m cm
- e. 68 mm = cm mm
- f. 1 005 m = km m
- g. 420 cm = m cm

Annexe 4 : Les questionnaires sur le climat de la classe.

Questionnaire sur le tutorat n°1

Ce questionnaire a été distribué aux élèves avant la mise en place du tutorat dans la classe.

Questions :	Oui	Non	Je ne sais pas
1. Le climat de la classe est-il agréable ?			
2. Te sens-tu à l'aise dans la classe ?			
3. Dans la classe, c'est chacun pour soi.			
4. Dans la classe, les élèves sont solidaires.			
5. Peux-tu te faire aider par tes camarades lorsque tu ne comprends pas ?			
6. As-tu peur de demander de l'aide à l'enseignant ?			
7. Penses-tu que le tutorat améliorerait l'ambiance de travail de la classe ?			
8. Te sentirais-tu capable d'aider les autres ?			
9. Aimes-tu aider les autres et être aidé par les autres élèves ?			

Questionnaire sur le tutorat n°2

Ce deuxième questionnaire a été distribué aux élèves après la mise en place du tutorat dans la classe.

Questions :	Oui	Non	Je ne sais pas
1. Le climat de la classe est-il agréable ?			
2. Te sens-tu à l'aise dans la classe ?			
3. Dans la classe, c'est chacun pour soi.			
4. Dans la classe, les élèves sont solidaires.			
5. Peux-tu te faire aider par tes camarades lorsque tu ne comprends pas ?			
6. As-tu peur de demander de l'aide à l'enseignant ?			
7. Le tutorat mis en place dans la classe te permet-il de demander de l'aide plus facilement ?			
8. Lorsque tu as besoin d'aide, est-ce que tu oses plus souvent appeler un tuteur que l'enseignant ?			
9. Est-ce que tu trouves que le tutorat améliore l'ambiance de travail de la classe ?			
10. Est-ce que tu trouves que le tutorat favorise la coopération entre tous les élèves de la classe ?			
11. Te sens-tu capable d'aider les autres ?			
12. Aimes-tu aider les autres et être aidé par les autres élèves ?			
13. Selon toi, l'aide d'un tuteur est-elle toujours utile ?			
14. As-tu toujours une bonne raison pour demander de l'aide ?			

Annexe 5 : Les réponses des élèves aux questionnaires.

Questionnaire sur le tutorat n°1					Nombre de participants			26
Questions	Oui	% oui	Non	% non	Je ne sais pas	% je ne sais pas		
Le climat de la classe est-il agréable?	20	76,92	2	7,69	4	15,38		
Te sens-tu à l'aise dans la classe?	20	76,92	2	7,69	4	15,38		
Dans la classe, c'est chacun pour soi.	12	46,15	3	11,54	11	42,31		
Dans la classe, les élèves sont solidaires.	6	23,08	13	50,00	7	26,92		
Peux-tu te faire aider par tes camarades lorsque tu ne comprends pas?	14	53,85	8	30,77	4	15,38		
As-tu peur de demander de l'aide à l'enseignant?	4	15,38	18	69,23	4	15,38		
Penses-tu que l'entraide améliorerait l'ambiance de travail de la classe?	19	73,08	2	7,69	5	19,23		
Te sens-tu capable d'aider les autres?	17	65,38	7	26,92	2	7,69		
Aimes-tu être aidé par les autres ?	13	50,00	4	15,38	9	34,62		

Questionnaire sur le tutorat n°2					Nombre de participants			26
Questions	Oui	% oui	Non	% non	Je ne sais pas	% je ne sais pas		
Le climat de la classe est-il agréable?	24	92,31	0	0,00	2	7,69		
Te sens-tu à l'aise dans la classe?	23	88,46	1	3,85	2	7,69		
Dans la classe, c'est chacun pour soi.	5	19,23	17	65,38	4	15,38		
Dans la classe, les élèves sont solidaires.	19	73,08	4	15,38	3	11,54		
Peux-tu te faire aider par tes camarades lorsque tu ne comprends pas?	22	84,62	0	0,00	4	15,38		
As-tu peur de demander de l'aide à l'enseignant?	3	11,54	23	88,46	0	0,00		
Le tutorat mis en place dans la classe te permet-il de demander de l'aide plus facilement?	17	65,38	3	11,54	6	23,08		
Lorsque tu as besoin d'aide, oses-tu plus souvent appeler un tuteur que l'enseignant?	16	61,54	7	26,92	3	11,54		
Trouves-tu que le tutorat améliore l'ambiance de travail en classe?	20	76,92	3	11,54	3	11,54		
Trouves-tu que le tutorat favorise la coopération entre tous les élèves de la classe?	17	65,38	2	7,69	7	26,92		
Te sens-tu capable d'aider les autres?	22	84,62	3	11,54	1	3,85		
Aimes-tu être aidé par les autres?	19	73,08	3	11,54	4	15,38		
Selon toi l'aide d'un tuteur est-elle toujours utile?	14	53,85	5	19,23	7	26,92		
As-tu toujours une bonne raison pour demander de l'aide?	20	76,92	2	7,69	4	15,38		

Mots-clés : tutorat, CE2, apprentissages, coopération

Résumé : *Ce mémoire est une réflexion sur une pratique pédagogique coopérative complexe, souvent usitée dans les classes multi-niveaux : le tutorat. La pratique tutorale repose sur des activités de communication et de métacognition au cours de laquelle un élève expert vient en aide à un élève tutoré. Ce mémoire fait le lien entre le tutorat mis en place dans une classe de CE2 et les apprentissages des élèves. Il développe l'idée selon laquelle une pratique tutorale permettrait à tous les élèves d'une même classe d'âge, qu'ils soient tuteurs ou tutorés, d'acquérir ou de renforcer leurs compétences scolaires. Une réflexion a été menée à partir de recherches scientifiques sur les notions d'apprentissage, de différenciation pédagogique, de tutorat et autour du développement de l'enfant et a conduit à la mise en place du tutorat dans la classe. Des expérimentations tutorales ont eu lieu dans une même classe de CE2 par le biais d'évaluations des compétences des élèves, de grilles d'observations, de questionnaires et d'interviews afin de valider ou non les propos tenus.*

Keywords : tutoring, fourth-year primary school, learning, cooperation

Abstract : *This dissertation is a reflection about a complex cooperative educational practice, often used in multilevel classes: tutoring. The tutorial practice is based on communication and metacognition activities in which an expert student helps a tutored student. This dissertation makes the link between tutoring set up in a fourth-year primary school class and student learning. It developed the idea that a tutoring practice would allow all same age students class, whether mentors or mentee, to acquire or reinforce their academic skills. A reflection was conduct based on scientific research about learning, pedagogical differentiation, tutoring around the child growth and led to the implementation of tutoring in the classroom. Tutorial experiments took place in the same class of fourth-year primary school through assessments of students' skills, observation grids, questionnaires and interviews to validate or not the statements made.*