



HAL
open science

En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1 ?

Antoine van Der Linden

► To cite this version:

Antoine van Der Linden. En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1 ?. Education. 2019. dumas-02295796

HAL Id: dumas-02295796

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02295796v1>

Submitted on 24 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2018 - 2019

DOSSIER UE3

**Mémoire
Semestre 4
Session 1**

En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1 ?

Prénom et Nom de l'étudiant : Antoine VAN DER LINDEN

Site de formation : ARRAS

Section : 3

Directeurs de mémoire : Monsieur M.BERTHE et Monsieur S.BROCCOLICHI



Introduction.....	p.1
Partie n°1 : Synthèse des lectures.....	p.3
La difficulté scolaire.....	p.3
La solution retenue : le tutorat entre pairs.....	p.6
Le concept de tutorat.....	p.7
Définition du tutorat.....	p.7
Les intérêts pédagogiques du tutorat.....	p.8
L'effet tuteur.....	p.9
La constitution des dyades.....	p.10
La formation des tuteurs.....	p.11
Partie n°2 : Protocole d'expérimentation.....	p.12
Problèmes professionnels à résoudre.....	p.12
Présentation des élèves tuteurs, des élèves tutorés et des dyades.....	p.14
Dyade n°1 : Maxime et Shérine.....	p.15
Dyade n°2 : Florine et Laura.....	p.17
Dyade n°3 : Théophile et Tom.....	p.19
La présentation de la coopération à la classe.....	p.21
La formation des tuteurs.....	p.22
Partie n°3 : Résultats et analyses.....	p.23
Les interactions entre tuteurs et tutorés.....	p.24
Dyade n°1 : Maxime et Shérine.....	p.25
Dyade n°2 : Florine et Laura.....	p.26
Dyade n°3 : Théophile et Tom.....	p.27
L'impact du tutorat sur les résultats des élèves.....	p.28
Analyse n°1 : Séquence sur l'imparfait.....	p.29
Analyse n°2 : Séquence sur les calculs de durées.....	p.30
Analyse n°3 : Séquence sur la division posée.....	p.31
Les effets du tutorat sur le climat de classe.....	p.32
La coopération au service des différentes dimensions du climat de classe.....	p.33
Le ressenti des dyades sur le tutorat.....	p.36
Conclusion.....	p.40
Bibliographie.....	p.41
Annexes.....	p.42

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies l'Éducation Nationale est confrontée à la nécessité de lutter contre les multiples formes d'échec scolaire. Pour ce faire, les enseignants sont amenés à mettre en place dans leur classe des dispositifs pédagogiques en fonction des difficultés identifiées de leurs élèves. C'est donc dans cette perspective que j'ai choisi d'intégrer le séminaire "*Sociologie des difficultés scolaires : étudier la combinaison des facteurs sociaux et pédagogiques.*" dans le cadre de mon Master MEEF, afin d'être préparé à identifier les différentes variables des difficultés scolaires et d'être mieux armé pour pouvoir y répondre. Dans le cadre de ce mémoire et des recherches menées en amont de sa rédaction, j'ai réalisé que le terme de "difficulté" n'est pas exclusif à l'élève mais peut aussi se référer à l'enseignant. Parmi ces difficultés, l'une d'elles réside dans la conciliation entre la conduite d'une classe et la nécessité d'apporter un soutien personnalisé en direction de certains élèves. Les variables et outils pédagogiques pour y répondre peuvent être nombreux : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), l'aide personnalisée ou la coopération entre pairs en sont des exemples.

Au sein de ces pratiques, j'ai décidé de m'intéresser à la coopération entre pairs et, plus précisément dans ce mémoire, au tutorat qui est une alternative pédagogique qui semble pouvoir répondre aux difficultés éprouvées par les enseignants mais aussi surtout par les élèves.

On retrouve le principe de coopération dans le Code de l'éducation : "*Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public de l'éducation favorise la coopération entre les élèves.*"¹. Pour les enseignants, favoriser la coopération entre élèves fait partie des attentes du référentiel de compétences de 2015 à travers la compétence P4 : "*Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.*" Plus précisément, la composante "*Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.*" atteste bien d'un nécessaire engagement professionnel sur ce sujet.

¹ Article L111-1 ; Code de l'Éducation. Loi du 8 juillet 2013

Présentation du contexte d'exercice du métier : En septembre 2018, j'ai effectué ma première rentrée en tant que professeur des écoles. Pour cette année scolaire, j'ai la responsabilité à mi-temps d'une classe de CM1 de l'école Sophie Berthelot, située dans la commune de WINGLES. On y trouve 10 classes, allant du CP au CM2. L'établissement fait partie d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). À ce titre, l'école bénéficie de l'intervention d'un maître supplémentaire et de trois membres du RASED. J'assure la décharge du directeur de l'école et nous partageons ensemble une classe de CM1 de 24 élèves (12 garçons et 12 filles). Je travaille avec les élèves les lundis et les mardis.

J'ai à ma charge les domaines suivants :

- En français : le langage oral (quoi de neuf, poésie), l'étude de la langue (conjugaison, lexique, orthographe) et la lecture-compréhension.
- En mathématiques : le calcul et les grandeurs et mesures.
- En enseignements artistiques : l'éducation musicale.
- Les sciences sociales : l'histoire, la géographie et l'EMC.
- Une partie de l'Education Physique et Sportive.

Ayant choisi de m'intéresser au sujet du tutorat entre pairs, je vais développer et répondre à la problématique suivante tout au long de mon mémoire :

En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1 ?

Je commencerai d'abord par présenter une synthèse détaillée de mes lectures sur le sujet puis j'explicitai mon protocole d'action. Il conviendra finalement d'en analyser les résultats obtenus.

1.1 La difficulté scolaire

Le dictionnaire Larousse définit la difficulté comme étant "ce qui crée un embarras, un obstacle, un ennui ; problème". Cette définition générale nous donne quelques bases de ce que peut être la difficulté : force est de constater que la difficulté représente un ensemble d'obstacles auxquels l'être humain doit faire face qu'il doit surmonter pour éviter l'échec.

Pour trouver une définition en lien avec la difficulté scolaire, il faut s'appuyer sur des ouvrages spécialisés en sciences de l'éducation. E. MOLLEN² indique que les difficultés d'apprentissage peuvent être regroupées en 5 secteurs :

- **Le langage oral** : Les apprentissages scolaires, les explications, les consignes et plus généralement la socialisation reposent sur la communication verbale. De facto, la capacité de communiquer influe sur le parcours personnel et scolaire des élèves. Ces déficits peuvent venir de la réception (l'écoute) ou de l'émission (la parole).
- **La lecture** : Pour de nombreux chercheurs, comme BOREL-MAISONNY³, les lacunes en langage oral sont une des causes principales des problèmes en lecture. Pour d'autres, comme LIPSON⁴, les difficultés en lecture viendraient d'une interaction de plusieurs facteurs : les difficultés propres à l'enfant, les caractéristiques des tâches d'apprentissage demandées et le contexte pédagogique.
- **L'écriture** : On inclut ici les difficultés en orthographe et en calligraphie. Si des élèves qui ont des difficultés en lecture en ont aussi en orthographe, la réciproque n'est pas vérifiée. De bons lecteurs peuvent être mis en difficulté face à l'orthographe des mots. Quant à la calligraphie, les difficultés viennent d'une coordination œil / main complexe.
- **Les mathématiques** : Les mathématiques se ramènent à la découverte de relations et de modèles de transformation touchant trois aspects : quantitatifs, spatiaux et temporels. Pour expliquer les difficultés en mathématiques, on peut s'appuyer sur la manière dont l'élève traite l'information. La compréhension tient alors un rôle essentiel.

² E. MOLLEN *Learning Disabilities*, Dans G.T. School, 1985

³ Suzanne BOREL-MAISONNY *Langage oral et écrit*. Delachaux & Niestlé. 1973

⁴ Marjorie Youmas LIPSON *Reading disability research as interactionist perspective*. Review of Educational Research. 1986

- **Le raisonnement** : L'élève peut avoir du mal à organiser et structurer les étapes de réalisation d'une tâche. Aussi, les problèmes de mémoire (à court et long terme) font partie des difficultés de raisonnement de certains élèves.

Dès lors, il semble difficile de définir avec précision ce qu'est une difficulté d'apprentissage, tant ce terme fait appel à une multitude de critères et que les causes ne sont pas toujours identifiées et analysées de la même manière selon les chercheurs.

Toutefois, dans un ouvrage spécialisé dans l'analyse et les traitements des difficultés d'apprentissages, GOUPIL⁵ retient la définition donnée par D.D HAMMILL⁶ :

Les difficultés d'apprentissage sont un terme générique qui renvoie à un groupe hétérogène de problèmes se manifestant par des difficultés significatives dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des mathématiques [...].

Même si une difficulté d'apprentissage peut se présenter de manière concomitante avec d'autres conditions de handicap (comme une déficience sensorielle, un retard mental, un problème social ou émotif) ou des influences de l'environnement (comme des différences culturelles, une éducation insuffisante ou inappropriée, des facteurs psychogénétiques), elle n'est pas la résultante de ces conditions.

D.D HAMMILL

Ces éléments de définition permettent de mieux définir ce que peut être la difficulté scolaire. Il nous reste à définir les causes de la difficulté scolaire.

En 2005, Chi-Lan DO mène une enquête⁷ auprès des enseignants et autres spécialistes de l'éducation et les interroge sur les causes des difficultés des élèves selon eux. Il en ressort globalement que les origines de la grande difficulté scolaire seraient imputables à trois facteurs différents :

⁵ Georgette GOUPIL, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Gaëtan Morin 1997

⁶ D.D HAMMILL, *On defining learning disabilities : An emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, 1990

⁷ Chi-Lan DO, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, note d'information, 2005

- **À l'environnement dans lequel évolue l'élève** pour **69,5%** des professeurs des écoles. Parmi les éléments attribuables à l'environnement, nous pouvons citer l'absence d'intérêt des familles, la pauvreté de l'environnement culturel ou encore d'éventuels problèmes familiaux.
- **À l'organisation du système scolaire dans lequel est l'élève** pour **16,7%** des professeurs des écoles. Cette étude met en avant trois éléments qui semblent déterminants aux yeux des enseignants : l'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté, des carences dans la formation du corps enseignant et un manque de flexibilité de l'organisation pédagogique.
- **À l'élève en tant qu'individu** pour **11,7%** des professeurs des écoles. Cette catégorie regroupe les troubles physiologiques (la santé, le langage, l'audition...), les difficultés d'ordre cognitif (la concentration, la mémoire...), les difficultés d'apprentissage (l'absence de méthodologie...) et les troubles de comportement relationnel de l'élève.

Dès lors, bon nombre de facteurs peuvent expliquer la difficulté scolaire, ses causes. On comprend alors qu'il existe plusieurs types d'approches des difficultés d'apprentissage. GOUPIL⁸ les distingue ainsi :

- **Les approches de type neurologique et médicale** : l'accent est mis ici sur les processus neurophysiologiques et sur le diagnostic.
- **Les approches relevant de déficiences liées au développement intellectuel** : on étudie ici les déficits en ce qui concerne leurs symptômes.
- **Les approches basées sur le traitement de l'information** : l'information et son interprétation seraient une explication possible des difficultés des élèves dans leurs apprentissages.
- **Les approches basées sur l'affectivité** : les problèmes émotifs sont étudiés pour expliquer les troubles d'apprentissage.
- **Les approches basées sur l'interaction** : ce sont les interactions entre l'élève, la tâche, l'école et l'enseignement qui sont ici étudiées.

⁸ Georgette GOUPIL Georgette, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec 1997

1. 2 La solution retenue : le tutorat entre pairs

En prenant en compte à la fois les éléments de définition de la difficulté scolaire, ses probables origines et ses différentes approches possibles, il convient en tant qu'enseignant de mettre en œuvre des moyens pédagogiques efficaces pour y remédier durablement.

Parmi les nombreux outils possibles, j'ai choisi de m'intéresser à la coopération entre élèves et plus précisément au tutorat entre pairs. J'ai ciblé cette approche coopérative de la difficulté parce qu'elle me semble être une possibilité pédagogique au service des apprentissages fortement intéressante pour observer l'évolution de plusieurs caractéristiques des élèves de ma classe : leurs compétences, leurs attitudes, leurs relations au savoir mais aussi leur socialisation. Bien mis en œuvre, le tutorat peut permettre de faire de l'hétérogénéité d'une classe un levier pour les apprentissages. Au-delà des aspects pédagogiques de cette forme de coopération, j'ai désiré m'intéresser au tutorat pour les valeurs qu'il incarne et développe chez les élèves : la solidarité, la fraternité, le respect, l'engagement, la confiance, l'écoute de l'autre et le partage. Assurer un mode de classe basé sur la coopération et le partage du savoir contribue à maintenir un intérêt collectif dans lequel chaque membre s'épanouit en se sentant soutenu.

Avant de me lancer dans le projet de tutorat dans ma classe et de mener des recherches plus approfondies, j'utilisai souvent les termes d' "aide", d' "entraide", de "coopération" pour parler de ce concept. Pourtant ces termes détiennent chacun une particularité, une nuance. Lors d'une conférence, Sylvain CONNAC⁹ présente ainsi chaque terme :

- **L'aide** : "Un élève, qui se reconnaît expert, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un élève qui en a manifesté le besoin."
- **L'entraide** : "Deux ou plusieurs élèves se réunissent pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement."
- **La coopération** : "Situations d'échanges où des individus ont la possibilité de produire ou d'apprendre en s'aidant mutuellement ou en s'entraidant."

Dès lors, comment définir le concept de tutorat ?

⁹ Sylvain CONNAC, *Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité*, Lyon, 30 août 2017.

1.3 Le concept de tutorat

1.3.1 Définition du tutorat

Le terme de tuteur vient du latin *tueri* qui signifie "protéger, veiller à". On retrouve ce terme dans le domaine juridique : le tuteur est une personne choisie pour exercer une tutelle envers la personne protégée. De facto, il détient le pouvoir d'agir en son nom pour accomplir des actes conservatoires ou d'administration. Le terme de tuteur est également répandu dans le domaine de l'agriculture : le tuteur est alors "une tige fixée dans le sol pour soutenir ou redresser une plante."

Dans le domaine de l'éducation, il est intéressant de s'appuyer sur les recherches menées par Sylvain CONNAC, enseignant chercheur spécialiste du sujet, pour définir le tutorat, perçu alors comme "un dispositif d'apprentissage et d'aide qui induit l'interaction communicative entre un tuteur et un tuteuré"¹⁰. Dans cette relation dissymétrique, le tuteur devient responsable du soutien réclamé par le tuteuré.

C'est une forme d'aide dite "institutionnalisée" : "*Un élève, reconnu expert par une tierce-personne, accepte, pour un temps donné et avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine concerné.*" Ce type de coopération est dit "institutionnalisé" car le tutorat a lieu dans un cadre formel : les objectifs, le temps et la méthode sont donnés. La relation entre le tuteur et le tuteuré est asymétrique, l'un étant plus expérimenté que l'autre. Contrairement à l'aide, le tutorat n'est pas un type de coopération spontané et libre : l'enseignant régule la relation entre les deux partenaires et coordonne les actions engagées par le tuteur vers le tuteuré. Les échanges sont structurés et l'enseignant intervient auprès des tuteurs en cas de dysfonctionnement.

¹⁰ Sylvain CONNAC, *La coopération entre élèves*, Paris, Canopé, 2017

1.3.2 Les intérêts pédagogiques du tutorat

La mise en place du tutorat dans une classe nécessite une réflexion en amont de la part de l'enseignant, notamment sur le rôle du tuteur et de ses moments d'intervention. Dans une séquence d'apprentissage, la pratique tutoriale peut s'avérer bénéfique lors des phases d'entraînement où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs et leurs compétences individuellement. Dès lors, lorsqu'un élève tutoré se retrouve bloqué face à l'exercice (mauvaise compréhension des termes, stratégie de résolution erronée...) son tuteur peut intervenir auprès de lui et ainsi le débloquer. L'aspect le plus évident dans la pédagogie de tutorat se trouve donc dans l'acquisition et le renforcement de compétences et de savoirs. Hormis ces intérêts purement scolaires, le tutorat est un moyen pédagogique qui renforce et développe chez les élèves des compétences sociales et une responsabilisation. Les membres du groupe prennent conscience que le maître n'est plus la seule personne ressource au sein de la classe et peuvent ainsi tenter de recourir aux pairs pour être débloqués. En interagissant et en coopérant, les élèves s'approprient mieux les notions et les procédures. On se trouve alors dans la théorie socioconstructiviste de VYGOSTKY¹¹.

Pour BAUDRIT¹², le tutorat aurait quatre types d'avantages à long terme chez le tutoré :

- L'augmentation de la possibilité d'être débloqué ;
- La rectification immédiate des réponses erronées ;
- Le renforcement des réponses correctes ;
- La confiance en soi par les encouragements.

Quant au tuteur, le tutorat lui permet de développer ses habilités de communication. En effet, il ne peut pas effectuer la tâche à la place du tutoré et se voit obligé d'utiliser le langage pour accompagner son camarade.

¹¹ Lev VYGOTSKY *Pensée et Langage*, Paris : Editions sociales. 1934

¹² Alain BAUDRIT *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, De Boeck, 2007

CONNAC¹³ affirme que l'un développe ses mécanismes de compréhension (le tutoré) et l'autre développe ses mécanismes de transfert (le tuteur). In fine, les apprentissages visés à long terme sont différents : pour le tutoré il s'agit de développer les savoirs scolaires et pour le tuteur obtenir des habilités de transfert cognitifs.

1.3.3 L'effet tuteur

Le tutorat se démocratise dans le système scolaire mais ses effets peuvent parfois rester mal perçus. Si les bénéfices que tirent les tutorés sont généralement connus, en revanche, la plus-value apportée au tuteur l'est moins. On parle de ce point de vue d'effet-tuteur. Daniel GUICHARD¹⁴ l'explique clairement :

*L'effet-tuteur représente le bénéfice **en terme d'apprentissage** que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui. Il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, **peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat.***

Daniel GUICHARD

GUICHARD distingue alors l'effet-tuteur et l'effet tutoré :

- L'**effet-tuteur** représente le bénéfice que le tuteur peut retirer de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair moins expert que lui. En aidant un de ses pairs, le tuteur peut progresser lui-même puisqu'il va approfondir ses connaissances sur le sujet au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat.
- L'**effet-tutoré** concerne l'élève aidé. Il semble attendu dans la mesure où le tutorat est organisé précisément dans le but de lui permettre de réaliser des progrès là où il avait partiellement échoué en réalisant seul le travail proposé.

¹³ Sylvain CONNAC, *La coopération entre élèves*, Paris, Canopé, 2017

¹⁴ Daniel GUICHARD. *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire*, Carrefours de l'éducation, 2009

En situation de tutorat, on admet donc que le tuteur bénéficie tout autant, voir plus, des bienfaits de cette coopération car ils appliquent une *abstraction réfléchie* : PIAGET¹⁵ affirme que le tuteur est amené à expliciter, à verbaliser et à analyser par lui-même ses savoirs... Dans le tutorat, il y a donc une mise en situation d'abstraction car le tuteur opère une mise en mots de son savoir-faire. Les études de BAUDRIT¹⁶ montrent que le langage a une place prépondérante : comme le tuteur ne peut pas effectuer la tâche lui-même, il doit communiquer verbalement pour accompagner son tuteuré dans ses apprentissages.

1.3.4 La constitution des dyades

Alain MARCHIVE¹⁷ développe le concept de "zone d'interaction de tutelle". Pour cela, il s'est inspiré de la notion de "zone proximale de développement" du psychologue russe Lev VYGOSTKI qui désigne la différence entre ce qu'un élève peut réaliser seul (son niveau actuel de développement) et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide. MARCHIVE adapte la ZPD de VYGOSTKI au tutorat entre pairs. En situation de tutorat, le tuteur est amené à *"transmettre et traduire : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre à l'enfant"*. Dès lors, la **zone d'interaction de tutelle (ZIT)** correspond à la zone dans laquelle les capacités de transmission du tuteur et les compétences du tuteuré se lient et se retrouvent.

En tant que responsable pédagogique de la classe, le professeur se doit donc de prendre en compte à la fois la ZPD de VYGOSTKI et la ZIT de MARCHIVE pour choisir et former les binômes de tuteurs / tuteurés adéquats dans le cadre d'un projet de tutorat. Si l'écart de niveau de compétences entre le tuteuré et le tuteur est trop important, le tutorat serait stérile et ne permettrait pas de réels apprentissages. Il pourrait même devenir dévalorisant car les élèves se sentiraient en échec : le tuteur pourrait se sentir "mauvais transducteur" face à son incapacité à venir en aide au tuteuré qui lui serait gêné par le niveau de compétence trop élevé du tuteur. À l'inverse, prendre en compte la ZPD et la ZIT peut assurer une certaine osmose entre le tuteur et le tuteuré et ainsi une réelle efficacité pédagogique pour les élèves.

¹⁵ Jean PIAGET *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé 1923

¹⁶ Alain BAUDRIT *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, De Boeck, 2007

¹⁷ Alain MARCHIVE *L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique*, Psychologie et Education, n° 30, p. 29-43. 1997

1.3.5 La formation des tuteurs

L'objectif principal pour un tuteur lors d'une formation de tuteur est d'apprendre à transmettre le savoir. LORANGER¹⁸ insiste sur la formation des tuteurs : ils doivent préalablement être familiarisés avec le matériel, les objectifs du programme de tutorat et la correction des erreurs. GOUPIL¹⁹ donne six conseils de base aux tuteurs :

- *S'asseoir près de son tuteur (et non en face)*
- *Prendre le temps de faire connaissance avec le tuteur (si les deux individus se connaissent peu)*
- *Être patient face aux difficultés que pourrait éprouver le tuteur*
- *Posséder tout le matériel nécessaire*
- *Faire preuve de discrétion face à la situation d'apprentissage du tuteur*
- *Éviter la compétition : le tuteur doit évoluer à son propre rythme et non en fonction de ceux de son voisin.*

CONNAC préconise l'utilisation du modèle de formation de MCNAUGHTON en trois temps : *Pause, Prompt, Praise*.

- *Pause (attendre)* : le tuteur laisse la possibilité au tuteur de rectifier seul ses erreurs.
- *Prompt (intervenir)* : le tuteur intervient pour aider le tuteur à résoudre la tâche qui lui pose problème (encouragement, mise en contexte, analyse des données...).
- *Praise (encourager)* : il s'agit ici de féliciter le tuteur pendant et après la réalisation de la tâche.

Je veillerai donc dans mon protocole d'expérimentation à utiliser tous ces éléments de lecture qui m'ont permis à la fois à mieux identifier dans ma classe des élèves en difficulté et à en analyser les origines.

J'ai également ciblé une approche pédagogique basée sur la coopération : le tutorat. Mes lectures m'ont aidé à mieux définir ce concept. Les éléments théoriques que j'ai prélevés dans ces ouvrages me serviront à aborder au mieux sa mise en place dans ma classe.

¹⁸ LORANGER Michel, *Teachers and the social behavior of their students*, Journal of Adolescent Research. Etats-Unis 1989

¹⁹ GOUPIL Georgette, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec 1997

Je vais maintenant présenter les problèmes professionnels que j'ai rencontrés en tant que professeur des écoles stagiaire puis mon protocole d'expérimentation établi pour tenter de résoudre ces difficultés professionnelles.

2.1 Problèmes professionnels à résoudre

Lors de mon affectation dans une classe de CM1, en tant que jeune professeur des écoles stagiaire, une multitude de questions me sont venues en tête avant la rentrée :

- *"Vais-je réussir à me faire respecter de mes élèves tout en étant bienveillant ?"*
- *"Vais-je réussir à enseigner le programme ?"*
- *"Vais-je réussir à créer un climat propice aux apprentissages ?"*
- *"Vais-je savoir soutenir les élèves et faire face à leurs difficultés ?"*
- *"Vais-je réussir à créer des séquences prenant en compte l'hétérogénéité du groupe ?"*

Tout ce questionnement s'est développé, a muri progressivement et a trouvé des pistes de réflexion et des actions qui se sont vues être mises en œuvre le plus rapidement possible. J'ai dû très rapidement faire face à la gestion de l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe. Tout d'abord parce que j'ai en responsabilité une classe très hétérogène : parmi mes 23 élèves, 10 d'entre-eux détenaient un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) et des demandes d'aide lors de l'année scolaire précédente, ce qui nécessite de bien prendre en compte les différents aspects de chaque enfant afin de lui apporter le meilleur soutien possible. En effet, chaque élève est unique et détient son propre rythme et ses propres méthodes de travail. Ce constat se fait rapidement dès la rentrée : certains deviennent très rapidement capables de réaliser une tâche alors que d'autres mettent plus de temps à s'approprier une notion.

Durant mes premières semaines de prise en main de la classe, j'ai dû faire face aux conséquences logiques de cette hétérogénéité. Par exemple en mathématiques et en français, après les phases de découverte et de structuration (qui ont souvent lieu de manière orale et collective) vient le temps de la phase d'entraînement (souvent individuelle pour vérifier le degré d'atteinte de chaque élève par rapport à l'objectif). Et c'est lors de cette phase que l'hétérogénéité du groupe se remarque le plus : les élèves qui n'ont pas compris la notion étudiée lors de la phase de découverte collective se retrouvent bloqués. Le temps

que je vienne à certains expliquer l'exercice ou revoir la notion, d'autres lèvent déjà leur main pour m'annoncer qu'ils viennent de finir.

J'avais, en partie, anticipé ces problèmes de gestion de l'hétérogénéité. La semaine de la rentrée, j'avais présenté aux élèves une affiche sur laquelle étaient listées les activités possibles une fois que la tâche de la séance a été réalisée (*annexe n°1*). Cette multitude de choix possibles plaît aux élèves et je n'ai jamais dû faire face à un élève qui ne savait que faire. Mais trop souvent les élèves préféraient choisir les fichiers d'autonomie plutôt que de se proposer pour aider un camarade. Je restais donc fortement sollicité pour étayer les quelques élèves bloqués. Cette organisation ne gênait donc pas les élèves les plus rapides puisqu'ils avaient toujours une tâche ou un travail à réaliser. Mais pour les élèves qui se retrouvaient bloqués, il leur fallait s'armer de patience car le temps que je passe voir individuellement chaque élève qui me sollicitait, il pouvait arriver qu'il se passe dix bonnes minutes... Et le temps que je les relance, ils n'avaient que peu de temps pour faire l'exercice avant que je corrige collectivement.

Grâce au séminaire "*Sociologie des difficultés scolaires : étudier la combinaison des facteurs sociaux et pédagogiques.*" je possédais déjà quelques gestes professionnels pour mieux répondre aux besoins diversifiés de mes élèves. J'ai ainsi appris qu'il est possible de différencier par le contenu et la forme de la tâche, par son amplitude ou par l'évaluation.

Mais avant tout, répondre aux difficultés que rencontrent les élèves passe par la construction d'une relation bienveillante avec beaucoup de dialogue et d'écoute de l'élève. L'enseignant doit être convaincu de la réussite possible de chacun de ses élèves et appliquer le postulat fondamental d'éducabilité.

C'est ainsi que parmi les nombreux outils de différenciation possibles, j'ai choisi de m'intéresser à la **coopération entre élèves** et plus précisément au **tutorat**. J'ai ciblé cette approche coopérative de la difficulté parce qu'elle me semble être un moyen pédagogique au service des apprentissages fortement intéressant pour observer l'évolution de plusieurs caractéristiques des élèves de ma classe : leurs compétences, leurs attitudes, leurs relations au savoir mais aussi leur socialisation. Bien mis en œuvre, je pense que le tutorat peut permettre de faire de l'hétérogénéité d'une classe un levier pour les apprentissages.

Il s'agit maintenant d'expliciter la mise en œuvre du tutorat dans ma classe. Avant de développer cette partie, quelques remarques préalables permettront de mieux saisir le contexte d'expérimentation de ce mémoire :

- Ayant consacré la période n°1 à l'observation des élèves, la mise en œuvre du tutorat débute pendant la période n°2 de l'année scolaire, vers novembre.
- Le tutorat n'a pas été proposé à l'ensemble de la classe mais seulement à 6 élèves (3 tuteurs et 3 tutorés). Pour les 18 autres élèves, une autre forme de coopération est proposée et a fait aussi l'objet d'une attention préalable à sa mise en place : l'aide.
- Qu'il s'agisse du tutorat ou de l'aide, ces formes de coopération sont utilisées et autorisées en classe durant des séances de mathématiques (calcul, grandeurs et mesures) et d'étude de la langue (orthographe, conjugaison).
- Les tuteurs et les tutorés ne sont pas installés les uns à côté des autres. Ils sont disposés sur des espaces de travail éloignés pour que le tutorat ne rende pas les tutorés dépendants et limiter ainsi les moments d'intervention des tuteurs (*annexe n°2*).

2.2 Présentation des élèves tuteurs, des élèves tutorés et des dyades

Dans ma classe, j'ai observé et analysé les comportements et résultats de mes élèves et à la fin de la période n°1 j'ai "désigné" 3 tuteurs et 3 tutorés. J'ai pris en compte à la fois des critères purement scolaires (les résultats des élèves dans les évaluations et dans les exercices d'entraînement) et des critères relationnels (les comportements entre pairs observés en classe et en récréation) en parallèle d'un brevet de tuteur proposé à tous (*développé dans la partie suivante*). J'ai également préféré ne constituer que 3 dyades pour plusieurs raisons : je ne voulais pas trop de tuteurs pour pouvoir bien prendre le temps de les former. Je voulais également concentrer ma démarche de recherche sur un échantillon d'effectifs réduits pour ainsi avoir une meilleure observation et une plus grande connaissance des effets produits.

Les tuteurs que j'ai choisis ne sont pas forcément ceux qui sont le plus en réussite scolairement parlant, mais sont des élèves qui soit détiennent des capacités de communication déjà bien présentes, soit qui ont des besoins de développer leurs relations aux autres. J'ai tenté ainsi de constituer les dyades en respectant la ZIT de MARCHIVE.

Il convient donc de présenter désormais chacune des dyades ainsi que de faire connaître le profil de chaque tuteur et de chaque tutoré. Pour cela, je m'appuierai sur les suivis des acquis scolaires de l'élève (dernier bilan périodique en CE2) dans les disciplines dans lesquelles le tutorat est proposé et de mes propres observations sur la période n°1.

2.2.1 Dyade n°1 : Maxime et Shérine

Le tuteur : Maxime*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Maxime : Le dernier bilan périodique de CE2 fait état de compétences qui restent à consolider. En français tout comme en mathématiques, les compétences sont majoritairement partiellement atteintes, parfois atteintes. Le langage oral doit particulièrement être travaillé chez cet élève, tout comme le calcul. L'enseignant de CE2 a écrit dans son bulletin que Maxime doit être vigilant à son attention en classe et aux bavardages. Au vu de ses résultats, proposer à Maxime de devenir tuteur pourrait lui assurer un effet-tuteur qui lui permettra éventuellement de progresser dans ses compétences en français et en mathématiques.

Observations lors de la période n°1 : Maxime est un élève impliqué dans la classe : il s'engage volontiers dans les activités et participe beaucoup lors des phases de découverte et de structuration. Lors des phases d'entraînement et de réinvestissement, il termine souvent rapidement et s'est déjà proposé pour aider des camarades. Il semble être un élève qui n'aime pas rester inactif : il se vexe facilement quand je ne l'interroge pas ; s'il n'est pas stimulé, se lève de sa chaise et s'occupe de ce que fait son voisin qui ne réclamait pourtant aucune aide... Les évaluations formatives et sommatives de Maxime témoignent de son engagement au sein de la classe et d'un certain sérieux : elles sont régulièrement réussies, aussi bien en mathématiques qu'en français.

Le tutorat pourrait apporter à Maxime un cadre structuré pour mettre au service d'autres élèves ses capacités, c'est peut-être ce cadre qui lui manquait auparavant pour que ses interventions soient bénéfiques.

** Les prénoms des élèves ont tous été modifiés.*

La tutorée : Shérine*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Shérine : Le dernier bilan périodique de CE2 montre que Shérine a quelques fragilités. Si les compétences du LSU sont presque toutes partiellement atteintes, quelques compétences particulièrement importantes et complexes sont à approfondir et doivent faire l'objet d'une attention plus particulière. En mathématiques, le dénombrement ainsi que la technique opératoire de l'addition et de la soustraction lui posent problème. En français, ses compétences en compréhension de textes nuisent à ses résultats.

Observations lors de la période n°1 : De manière générale, Shérine se montre intéressée par l'école : elle participe activement, pose des questions. Elle ne se plaint jamais pour réaliser une tâche... Pourtant ses résultats restent fragiles et ne récompensent pas son investissement. J'avais rencontré ses parents dès les premières semaines pour les tenir informés. Sa mère ne comprend pas que les résultats de sa fille ne sont pas dûs à un manque d'attention mais bien à des difficultés. Elle a donc "disputé" Shérine, lui réclamant plus d'attention et d'"être sage".

Pour mettre au clair la situation et éviter de nouvelles incompréhensions de ses parents, dès le mois de novembre mon collègue et moi avons décidé de mettre en place un PPRE pour Shérine. Nous avons alors expliqué aux deux parents les difficultés de leur fille et les actions que nous allons mettre en place pour l'aider : moins d'exercices en mathématiques, dictées à trous en français, sous-main et tutorat... Les dispositifs semblent être compris par les parents.

Je pense que pour une élève comme Shérine, attentionnée et motivée, le fait d'avoir quelqu'un de disponible selon ses besoins pour lui expliquer avec des mots simples des consignes ou des procédures de résolution peut lui permettre de ne pas décrocher et de progresser rapidement.

2.2.2 Dyade n°2 : Florine et Laura

La tutrice : Florine*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Florine : Le dernier bilan périodique de CE2 montre un niveau très satisfaisant en mathématiques et en français. Elle détient des compétences solides et peut sereinement aborder le cycle 3. En français comme en mathématiques, les compétences sont toutes atteintes, voir dépassées. L'enseignante de CE2 souligne le sérieux de Florine mais regrette son manque de participation en classe. Même si ses résultats ne le montrent pas, Florine met parfois du temps à comprendre une consigne.

Observations lors de la période n°1 : Dès la rentrée scolaire, Florine se montre discrète dans la classe : elle est attentive durant les séances mais ne participe que très peu : elle prend la parole seulement quand je lui demande directement de répondre à une question mais jamais de manière volontaire. Florine manque de confiance en elle et m'appelle souvent pour vérifier ses résultats, elle pense régulièrement ne pas avoir réussi à comprendre une notion alors que ses résultats sont corrects. Comme Maxime, elle termine souvent son travail avant les autres mais à la différence de notre autre tuteur elle ne s'est jamais portée volontaire pour aider des camarades, préférant ainsi faire ses fichiers d'autonomie. J'ai remarqué que Florine joue et discute souvent avec une seule de ses camarades, ne s'intéressant que trop peu aux autres. Je ne l'avais donc pas repérée comme une potentielle tutrice mais c'est en discutant avec le groupe classe du principe du tutorat que Florine s'y est intéressée de plus près, mesurant peut-être mieux son intérêt.

Pour Florine, devenir tutrice est l'occasion de mettre ses savoirs au service des autres, mais surtout de se socialiser avec ses pairs. Ses compétences scolaires étant déjà bien développées, l'objectif pour cet élève est avant tout relationnel et social.

La tutorée : Laura*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Laura : Le dernier bilan périodique de CE2 de Laura nous permet de nous apercevoir qu'elle a encore une marge de progrès à effectuer, tant en mathématiques qu'en français. Plus particulièrement, en écriture et en grandeurs et mesures, les compétences étant non atteintes, Laura entre en cycle 3 avec des difficultés conséquentes à travailler. L'enseignant de CE2 soulignait une baisse de confiance en elle et une démotivation croissante. En fin de CE2, ses parents s'étaient opposés à son passage en CM1, estimant qu'elle avait "de trop grandes difficultés".

Observations lors de la période n°1 : Laura s'est montrée durant les mois de septembre et d'octobre comme une élève dissipée... Elle a du mal à rester concentrée sur une activité et se met à bavarder. Laura éprouve de sérieuses difficultés en lecture et compréhension de l'écrit, se rendant ainsi une fois par semaine chez l'orthophoniste. J'ai tenté de prendre en compte ses difficultés de compréhension, consacrant ainsi un temps à expliquer à nouveau au groupe classe les consignes de réalisation d'une tâche afin qu'elle se les approprie plus rapidement et plus facilement. Malheureusement, son attention est parfois portée ailleurs et se rend compte tardivement de ne pas avoir compris l'exercice.

Depuis novembre, Laura bénéficie d'un PPRE où plusieurs outils lui sont proposés : différenciation en mathématiques et français, sous-mains, fiches méthodologiques... De plus, mon binôme et moi avons décidé de lui faire bénéficier d'un décroisement chez une collègue en CE2-CM1 pour des séances de numération. Le tutorat a également été présenté à l'élève et sa famille et perçu positivement par ces derniers.

À travers le tutorat, j'espère que Laura apprendra à considérer l'autre comme étant une personne ressource pouvant l'aider à la fois à la compréhension de consignes, mais également à consolider ses méthodes de résolution. En effet, Laura fournit des efforts car ses productions me montrent qu'elle s'approprie les méthodes, mais pas suffisamment pour réussir efficacement.

2.2.3 Dyade n°3 : Théophile et Tom

Le tuteur : Théophile*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Théophile : Le dernier bilan périodique de CE2 montre que Théophile a de bons résultats tant en français qu'en mathématiques. Ses compétences rédactionnelles et en calcul sont mêmes dépassées. Ses résultats en sciences et en histoire-géographie démontrent une certaine curiosité et une envie d'apprendre qui est forte chez Théophile. En regardant son LSU bilan de fin de cycle 2, je savais qu'une différenciation devrait aussi être menée pour lui et qu'il continue toujours d'apprendre durant son CM1 et ne s'ennuie pas.

Observations lors de la période n°1 : Théophile est arrivé dans la classe après les vacances de la Toussaint. Il ne connaissait absolument personne mais s'est très rapidement trouvé quelques camarades avec qui jouer et discuter. N'ayant pas eu tout de suite son LSU, je n'avais aucune idée sur ses résultats de CE2. Mais très rapidement mis à l'aise dans la classe, il s'est mis à participer lors des séances, à proposer ses idées, etc... Lors des phases d'entraînement dans mes séquences d'apprentissage, je voyais qu'il effectuait les tâches très rapidement, sans avoir besoin d'aide ou autre. Quand certains n'avaient pas encore démarré, lui avait déjà fini... j'avais donc décidé de lui redonner systématiquement des exercices pour qu'il soit toujours stimulé et en activité. Mais après quelques semaines, Théophile vivait cette surcharge de travail comme une injustice et n'en voulait plus. Il se mettait parfois alors à se dissiper, à parler avec ses voisins ou les embêter. Son comportement était bien celui d'un enfant qui s'ennuie. Lors de la présentation du tutorat, Théophile s'est porté volontaire pour passer un brevet de tuteur.

Pour lui, devenir tuteur est l'occasion de mettre ses compétences et ses connaissances au service de ses camarades, d'accentuer son intégration auprès de ses nouveaux pairs et de rester toujours actif dans ses apprentissages. Il devra aussi mener une abstraction réfléchie pour analyser les informations d'une consigne ou d'un problème et les expliquer au tuteuré.

Le tutoré : Tom*

Analyse du LSU bilan de fin de cycle 2 de Théophile : Le dernier bilan périodique de CE2 montre que Tom a des besoins aussi bien en mathématiques qu'en français. Les compétences en français sont toutes partiellement atteintes. En mathématiques, les compétences sont également partiellement atteintes, sauf en "espace et géométrie" où Tom semble être plus à l'aide. Ce sont plus précisément la grammaire et les grandeurs et mesures qui lui posent problème et qui nécessitent des interventions particulières auprès de lui. Son écriture mérite d'être retravaillée car elle est aussi parfois illisible.

Observations lors de la période n°1 : Je pense que Tom est l'élève avec qui j'ai eu le plus de difficultés en début d'année à construire une relation "élève / enseignant" saine et efficace. Dès la première semaine, j'ai été surpris par son attitude en classe : il jouait avec tout ce qui lui passait sous la main, se balançait, ne prenait pas en note les consignes et les corrections. Il n'a jamais été insolent et se contentait de baisser les yeux quand je le reprenais... avant de recommencer plus tard. En discutant avec ses parents et mes collègues je me suis aperçu qu'il a vécu une année de CE2 assez difficile. Ses parents m'ont affirmé qu'il n'aimait plus l'école car l'enseignante "lui faisait peur". De son côté, ma collègue m'a avoué avoir un peu été démunie, l'isolant sur une table "pour ne pas qu'il gêne les autres".

Avec les conseils de mon binôme et des formateurs de l'ESPÉ, j'ai alors tenté une autre relation avec lui, pour d'abord lui redonner goût à l'école. Cela passe par la valorisation de son travail et son comportement, par des signes de bienveillance : regards, sourires... Cela passe aussi par plus d'indulgence et de patience envers lui. Son attitude en classe a alors évolué, il est davantage concentré et a confiance en moi, même s'il continue de s'agiter parfois. Tom a besoin de quelqu'un pour l'aider à s'engager dans une activité.

Pour Tom, je pense qu'être tutoré est un moyen pédagogique efficace pour augmenter sa concentration en classe, tout en lui laissant la possibilité de s'exprimer. Il aura besoin d'un cadre et de règles fixes pour éviter des dérives et que le tutorat ne soit profitable ni à lui, ni au tuteur.

2.3 La présentation de la coopération à la classe

Au début de la période n°2 (début novembre), j'ai lancé le projet de tutorat dans ma classe. J'ai abordé la coopération par une séquence en E.M.C où les élèves étaient amenés à réaliser une tâche seul, puis ensemble. Ils ont alors pris conscience de l'intérêt de s'aider en classe. À la fin de cette séquence, j'ai présenté un outil commun à la classe : le **tétra-aide** (*annexe n°3*). Je leur ai dit que cet objet sera à leur disposition pour les séances de calcul, de grandeurs et mesures et les séances d'orthographe et de conjugaison. Nous avons explicité ce que j'entendais pour chaque sommet du tétra-aide pour qu'ils sachent comment l'utiliser à bon escient, notamment la différence entre "*À l'aide*" et "*J'ai une question non-urgente*". Par exemple "*Je peux demander un stylo ?*", "*Je peux me moucher ?*" ou "*Je peux passer à l'exercice suivant ?*" sont des questions non-urgentes. À l'inverse, "*Je n'ai pas compris l'exercice.*" ou "*Je ne sais pas comment résoudre ce problème.*" sont des questions urgentes. Nous nous sommes aussi mis d'accord sur la manière dont peut s'organiser l'aide (notamment sur le fait d'aider et non de donner la réponse).

Ensuite, nous avons créé une affiche "*Comment aider en mathématiques ?*" (*annexe n°4*) qui est devenue une ressource que les élèves utilisent lorsqu'ils se proposent pour aider un camarade dans le domaine des mathématiques. Chaque élève de la classe peut aller aider un camarade, pas forcément par la mise en place d'un tutorat. Je passe préalablement voir l'élève volontaire pour vérifier son travail et il est ensuite autorisé à aller voir un camarade qui manifeste son besoin d'être aidé.

La mise en place de cette organisation répond donc à l'hétérogénéité du groupe classe car la différenciation pédagogique se fait de manière simultanée et spontanée. Je laisse d'abord un temps de réflexion individuelle (généralement 10 minutes) pour éviter un sur-étayage : je ne veux pas que les tutorés deviennent trop dépendants de leur tuteur, ils doivent s'efforcer d'essayer par eux-mêmes. Ensuite, chaque élève peut actionner son tétra-aide. Il permet une différenciation naturelle : celui qui réussit peut se proposer pour intervenir auprès d'un camarade bloqué, qui lui bénéficie d'un soutien personnalisé. La classe entière bénéficie donc de cette organisation qui se réfère à une forme de coopération entre pairs précise : l'aide. J'ai ensuite présenté à la classe le concept de tutorat et proposé à chacun d'entre-eux de passer un brevet de tuteur, conçu par Sylvain CONNAC (*annexe n°5*).

2.4 La formation des tuteurs

- Lors d'un premier temps : le **concept** de tutorat et son **organisation**. Chaque tuteur s'est vu expliquer pourquoi il a été choisi comme tuteur (ses réponses satisfaisantes dans le brevet de tuteur, ses qualités scolaires et/ou relationnelles) et quand et comment le tutorat sera mis en place dans notre classe. J'ai également présenté une seconde fois aux tuteurs le tétra-aide qui est l'outil de référence dans chaque dyade. Durant les séances où le tutorat est accepté, chaque tuteur doit regarder où en est le tutoré dans la réalisation de la tâche et dès que le tuteur a lui-même fini son travail, il appelle l'enseignant qui vérifie son travail. Si son binôme affiche son tétra-aide sur le sommet "*à l'aide*" (rouge) il peut alors mettre le sien sur le sommet "*j'aide*" (bleu) et intervenir auprès de lui une fois que l'enseignant a vérifié son travail.
- Lors d'un second temps : leur **rôle** et leurs **objectifs**. J'ai d'abord commencé par leur demander aux tuteurs comment ils réagiraient si un élève leur disait "*J'ai pas compris cet exercice*" en leur montrant un problème de mathématiques afin de recueillir leurs représentations de leur propre rôle. Après avoir signé un contrat (*annexe n°6*), chaque élève s'est vu remettre une fiche outil dans laquelle son rôle est explicité (*annexe n°7*). Ce moment a également permis à chaque tuteur de prendre conscience que le tutorat a deux objectifs : la progression du tutoré, mais également la progression du tuteur. Il a été aussi souligné l'importance de venir régulièrement parler avec l'enseignant des réussites et des difficultés rencontrées.

Et effectivement c'est ce qui s'est passé : les tuteurs sont venus à plusieurs reprises me voir (surtout au début) pour me demander s'ils "faisaient bien leur travail" ou pour me demander des conseils pour mieux expliquer une notion particulière. Ils profitaient de ces instants pour mettre en avant leur relation tuteur / tutrice. Maxime me soulignait que sa tutrice ne réclamait pas assez souvent son aide, Théophile que Tom était davantage concentré quand il intervenait auprès de lui et Florine qu'elle sentait Laura progresser et qu'elle se sentait fière de cela.

PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES

Dans cette troisième partie du mémoire, intitulée "Résultats et analyses", je me dois de répondre à la problématique initiale :

En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1 ?

L'analyse s'appuiera sur une expérimentation du tutorat dans ma classe de CM1 qui a été effective pendant quatre mois : de décembre 2018 à avril 2019. Je mènerai cette analyse sur plusieurs points :

- **Les interactions entre tuteurs et tutorés** : on s'intéressera ici non seulement à la quantité d'interventions des tuteurs auprès des tutorés mais aussi à l'évolution des échanges à l'interne de chaque dyade.
- **L'impact du tutorat sur les résultats des élèves** : pour mesurer si le tutorat a un réel impact au niveau des compétences des élèves, on analysera les résultats de chaque élève en évaluation diagnostique (avant les séquences d'apprentissage), en évaluation formative (lors des moments de tutorat) et en évaluation sommative.
- **Les effets du tutorat sur le climat de classe** : il s'agira ici d'avoir une vision plus large des effets du tutorat et de l'aide dans la classe. Qu'apportent-ils à chaque membre du groupe classe ? À l'enseignant ? Qu'en ont pensé les tuteurs et les tutorés ? On mènera ainsi des questionnaires auprès des élèves pour recueillir leurs représentations sur le tutorat.

3.1 Les interactions entre tuteurs et tutorés

Ayant mis en place le tutorat pour trois dyades dans ma classe, j'ai enregistré à l'aide d'un dictaphone les différents échanges entre les élèves. Certains extraits de ces échanges sont à retrouver dans les annexes de ce mémoire.

Pour pouvoir analyser les interactions entre tuteurs et tutorés, je me suis appuyé sur les travaux de Daniel GUICHARD²⁰ qui met en avant quatre aspects dans les échanges verbaux entre tuteurs et tutorés :

- **L'initiative** : l'un des deux partenaires réalise la première action utile à la réalisation de la tâche.
- **L'exécution** : l'action est menée par un seul partenaire ou partagée par les deux acteurs. On distingue ici "l'exécution partagée active" (chaque partenaire participe activement) et "l'exécution partagée passive" (l'un des deux partenaires suit les indications de l'autre).
- **L'anticipation** : l'un des deux sujets annonce en amont la méthode à utiliser, il explicite la démarche employée.
- **Le contrôle** : l'un des deux partenaires se met en retrait pour observer la tâche réalisée par le partenaire.

Dans les interactions avec le tutoré, trois attitudes peuvent s'observer chez les tuteurs :

- **Une attitude de retrait** : On observe alors soit un tuteur complètement inactif ou soit qui désire perturber la séance de tutorat avec des comportements parasites.
- **Une attitude de guidage pas à pas** : Cette attitude se caractérise par le fait que le tuteur va vouloir induire le cheminement mental du tutoré vers la méthode de résolution connue, de manière à lui éviter de commettre des erreurs.
- **Une attitude de "mise en liberté"** : Au début le tuteur se montre directif et laisse peu de liberté au tutoré. Mais progressivement, il se met en retrait pour laisser le tutoré faire. Ses interventions sont donc adaptées au rythme et aux besoins du tutoré.

²⁰ Daniel GUICHARD, Le tutorat entre élèves au cycle 3 ; 2005

Il convient donc d'analyser quels aspects apparaissent dans les interactions tuteur / tutoré et les différentes attitudes qu'adoptent les tuteurs auprès des tutorés dans chaque dyade.

3.1.1 **Dyade n°1 : Maxime et Shérine**

- Situation de référence : problème de conversion de mesures en Grandeurs et Mesures (*annexe n°8*)
- Date : mardi 4 décembre 2018
- Dialogue : *se référer à l'annexe n°9*

Quand on analyse cet échange entre Maxime et Shérine, il en ressort majoritairement une exécution partagée passive. En effet, Shérine se contente beaucoup de suivre les indications données par Maxime. Il lui demande de relire le problème, puis de convertir chaque morceau de bambou dans son tableau, puis de les classer du plus grand au plus petit... La tutorée s'exécute sans forcément comprendre le sens de la tâche, comme en témoigne cet extrait : *"Mais du coup qu'est-ce-qu'il faut faire ?"*. On remarque une utilisation massive de l'impératif du tuteur vers la tutorée : *"Relis l'énoncé"* - *"Montre moi une autre section"* - *"Calcule pour le bambou "B" maintenant"* - *"Rentre 12 décimètres dans ton tableau de conversion"*. Durant cet échange, le tuteur utilisait beaucoup son document ressource pour intervenir auprès de la tutorée : il lui a d'abord fait relire l'énoncé, fait analyser le dessin de l'énoncé et l'a guidée pour les calculs / conversions. Cette fiche ressource est donc un outil qui guide l'intervention de Maxime mais qui rend son intervention très directive et qui fait ressortir une certaine exécution partagée passive.

On peut également remarquer que Maxime anticipe aussi par certains moments : *"Tu dois faire 20×5 pour savoir la taille du bambou."* - *"Tu dois multiplier la taille d'une section par le nombre de sections dans le bambou. Donc tu fais $3 \text{ décimètres} \times 4$."*

Enfin, on sait que l'aspect "contrôle" sera mis en place à la fin de l'intervention par le tuteur : *"Dis moi quand t'as fini je viendrai voir si c'est bon."*

Peu à peu, Maxime fournit à Shérine la méthode à suivre, c'est une attitude de guidage pas à pas qui est ici utilisée.

3.1.2 Dyade n°2 : Florine et Laura

- Situation de référence : exercice sur les homophones ou / où en orthographe (*annexe n°10*)
- Date : mardi 5 février 2019
- Dialogues : *se référer à l'annexe n°11*

L'enregistrement de cet échange entre Florine et Laura permet de mieux comprendre les différents aspects de l'intervention de la tutrice auprès de la tutorée et l'attitude de Florine en tant que tutrice. On se rend très vite compte que l'aspect "exécution partagée active" est celui qui ressort le plus de cet échange. En effet, la tutrice Florine pose beaucoup de questions à Laura pour tenter de comprendre ses réponses et guider sa réflexion. Toutefois, comme l'intervention se fait spontanément et que les réponses de la tutorée ne sont pas toujours celles attendues par la tutrice, il faut un certain temps pour trouver un autre cheminement possible vers la réponse attendue. Quand Florine relit la phrase en remplaçant "mais" par "pourtant", elle pense ainsi que la tutorée va l'approuver. Pourtant Laura lui répond que ça ne se dit pas. Florine est alors perturbée et répond "*Comment t'expliquer ?*". Dans cet aspect d'exécution partagée active, la capacité d'adaptation du tuteur face aux réponses du tutoré doit être forte.

Aussi, Florine anticipe beaucoup le travail de Laura en lui lisant les phrases avec la technique du cours : remplacer "ou" par "ou bien", "mais" par "pourtant" et "mes" par "tes". Elle lit les phrases en remplaçant les homophones par ces autres mots et demande à Laura si ça se dit ou pas. Elle le fait à sept reprises. Quand Laura est d'accord avec, Florine valide. Sinon elle relit à nouveau la phrase.

On peut aussi observer l'aspect "contrôle" quand la tutrice valide les réponses de la tutorée : "*Voilà. Donc là t'as bon, là t'as bon.*". Cette posture s'accompagne d'encouragements envers la tutorée : "*Voilà t'as bien compris. C'est bien Laura.*"

À travers cet échange, on s'aperçoit que Florine a également une attitude de guidage pas à pas. Par ses interventions, elle guide Laura vers la technique de référence utilisée en classe.

3.1.3 Dyade n°3 : Théophile et Tom

- Situation de référence : exercice sur l'imparfait en conjugaison (*annexe n°12*)
- Date : mardi 5 mars 2019
- Dialogues : *se référer à l'annexe n°13*

Cet échange entre Théophile et Tom a lieu durant une séquence sur l'imparfait, lors de la séance n°4 (séance d'entraînement). On remarque majoritairement l'aspect "contrôle" chez le tuteur : *"là efface" - "Non il y a deux "s" sinon ça fait fini[z]aient" - "Là t'as eu bon et là t'as bon donc ça veut dire que tu comprends."* Théophile intervient donc surtout pour analyser la production du tutoré et changer les réponses. Il ne tente pas de trouver ce que Tom n'assimile pas et intervient directement. Cette posture n'encourage pas forcément le tutoré à s'exprimer et expliquer ses incompréhensions ou les éventuels malentendus. Il arrive même que cette posture de contrôle ne débouche pas sur des explications si le tutoré n'en demande pas : *"Là par contre t'as faux". "Pourquoi ?"*

Aussi, l'aspect "exécution partagée" peut être relevé également.

Cette dernière est parfois active, comme par exemple quand Théophile pose des questions pour identifier le sujet dans la phrase ou faire trouver les terminaisons de l'imparfait : *"Regarde l'imparfait, là il y a la terminaison. Tu mets quoi ?" - "(Les rois) on peut le remplacer par quel pronom personnel ?"*. La notion se construit conjointement avec le tutoré, adaptée au rythme de ce dernier.

Parfois, l'exécution partagée est passive : le tutoré est amené à suivre les indications données par le tuteur et à modifier son travail en fonction de cela. Ce n'est pas la règle de conjugaison qui pousse Tom à changer ses réponses, c'est l'ordre donné par Théophile : *"là efface" - "tu marques -ions" - "Donc du coup c'est finissaient"*.

En tant que tuteur, Théophile a une attitude de "mise en liberté" : il se montre très directif au début de l'échange avec Tom (beaucoup de contrôle des productions et d'ordres donnés). La fin de l'échange montre qu'il va laisser Tom continuer seul l'exercice suivant et qu'il pourra à nouveau solliciter son tuteur si le besoin s'en fait sentir.

3.2 L'impact du tutorat sur les résultats des élèves

Pour vérifier si le tutorat a un réel impact sur les résultats scolaires des élèves et pour répondre à la problématique posée initialement dans ce mémoire, j'ai décidé de suivre les résultats de chaque élève de la classe pour trois séquences de trois domaines d'apprentissages différents :

- Une séquence sur les **calculs de durées** ; en grandeur et mesure (mathématiques)
- Une séquence sur l'**imparfait** ; en conjugaison (étude de la langue)
- Une séquence sur la **division posée** ; en calcul (mathématiques)

Pour chacune de ces séquences, j'ai analysé les productions de mes 24 élèves sur trois temps différents :

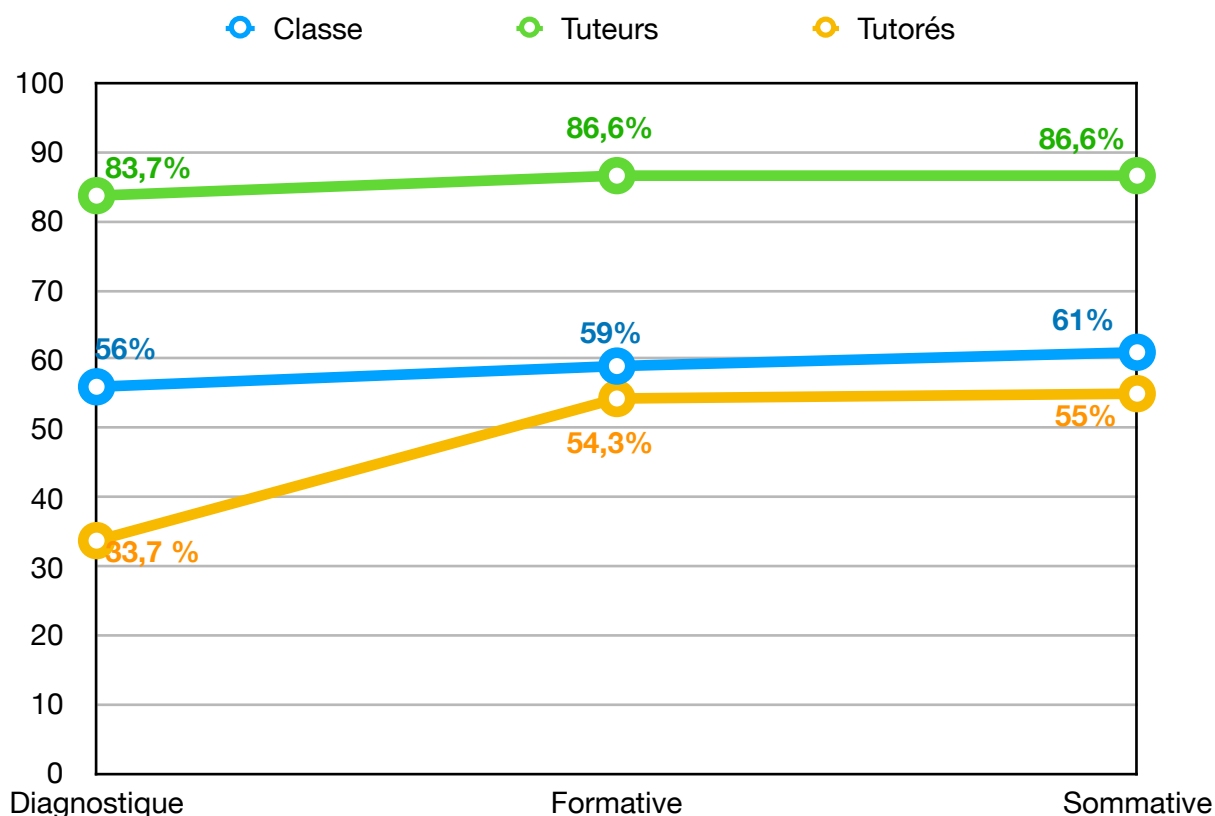
- En **évaluation diagnostique** : le tutorat n'a pas encore eu lieu lors de cette phase de la séquence, elle a lieu au début de la séquence d'apprentissage.
- En **évaluation formative** : le tutorat est autorisé lors de cette phase de la séquence. Les résultats relevés ne se font que sur les productions sur lesquelles le tuteur n'est pas intervenu.
- En **évaluation sommative** : cette évaluation a lieu en fin de séquence et se fait seul, sans possibilité d'utiliser les traces écrites.

L'objectif de cette analyse est de voir si les élèves sous tutorat (tuteurs et tutorés) progressent plus intensément ou plus rapidement que les autres élèves de la classe. L'objectif est aussi de voir si le tutorat permet aux tutorés d'avoir un niveau équivalant à celui de la classe après la mise en place du tutorat.

Pour cela, les résultats de chaque élève ont été relevé par rapport à la réponse attendue et mis sous forme d'un pourcentage de réussite. J'ai ensuite fait la moyenne des pourcentages de réussite de l'ensemble la classe d'une part, des tuteurs d'autre part et enfin, des tutorés.

Les résultats de ces analyses seront présentés dans les tableaux et les graphiques suivants, puis nous analyserons ces données pour mesurer l'effet du tutorat sur les résultats. Tous les résultats de ces graphiques sont à retrouver dans l'*annexe n°14* de ce mémoire.

3.2.1 Analyse n°1 : Séquence sur l'imparfait (annexe n°14-A)



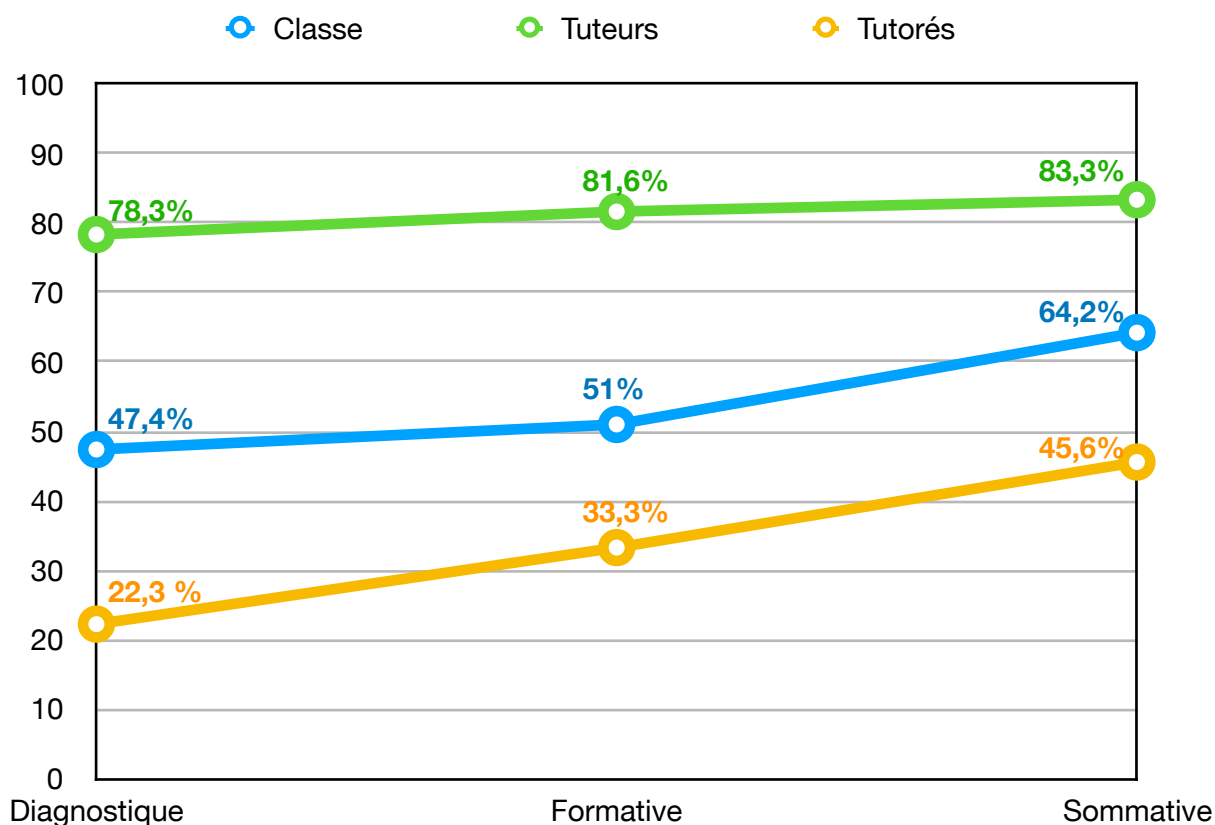
La séquence sur l'imparfait montre qu'ici l'hétérogénéité de la classe et les écarts de réussite entre les tutorés, les tuteurs et l'ensemble de la classe lors de l'évaluation diagnostique. On remarque un écart de près de 22 points entre le groupe classe et les trois élèves tutorés. On constate aussi un écart de près de 27 points entre le groupe classe et les trois tuteurs.

Quand on analyse le graphique sur le moment de l'évaluation formative, on peut remarquer une certaine stagnation des courbes du groupe classe et des tuteurs par rapport à l'évaluation diagnostique. En revanche, la courbe des élèves tutorés est en réelle augmentation : une hausse de près de 21 points depuis l'évaluation sommative. La courbe des tutorés se rapproche de celle du groupe classe.

Enfin, qu'il s'agisse du groupe classe, des tuteurs ou des tutorés, on observe ici une stabilité des résultats lors de l'évaluation sommative.

Sur cette séquence, le tutorat a permis aux tutorés d'atteindre un niveau de compétences sensiblement équivalent à celui du groupe classe dès l'évaluation formative. Toutefois, les tuteurs ont gardé le même niveau de compétences. On observe davantage ici l'effet tutoré.

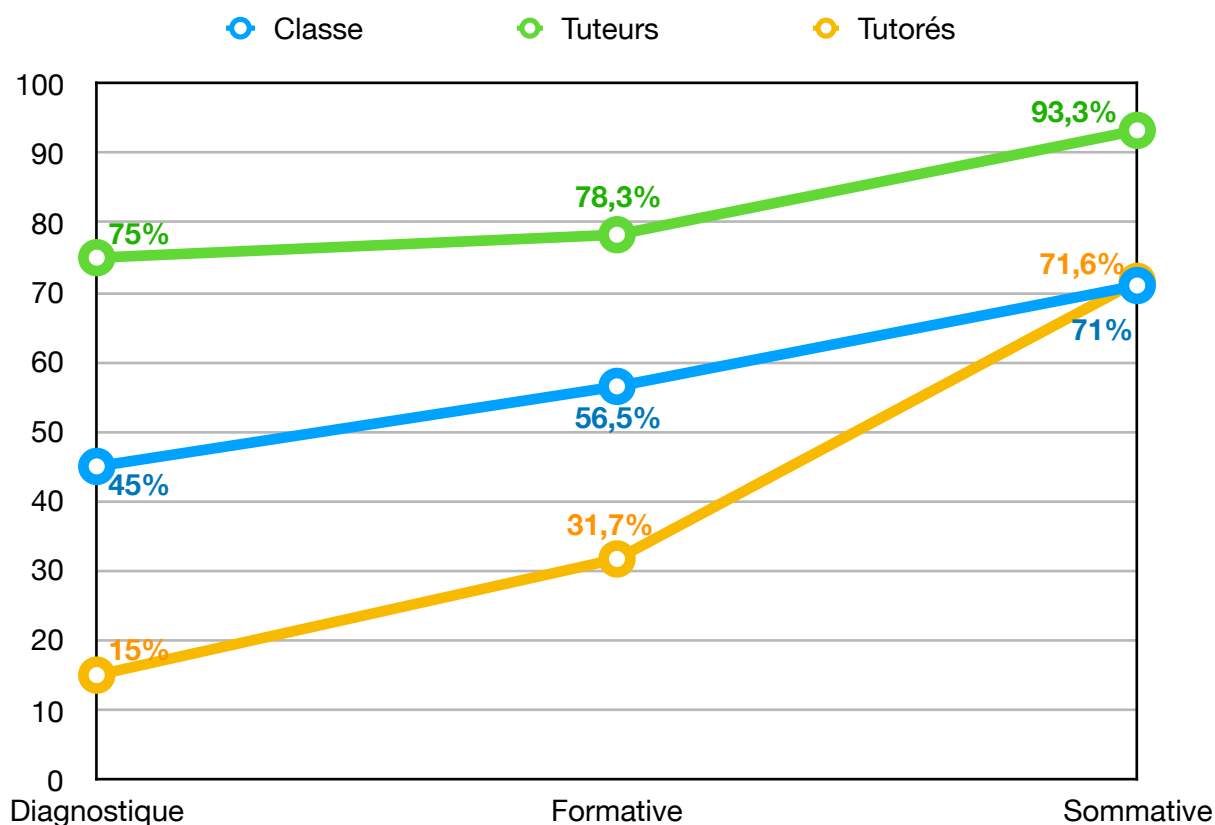
3.2.2 Analyse n°2 : Séquence sur les calculs de durées (annexe n°14-B)



Ce graphique représente l'évolution des résultats des élèves lors d'une séquence de grandeurs et mesures sur les calculs de durées. Comme pour la séquence sur l'imparfait, on remarque une disparité des résultats entre les tuteurs, le groupe classe et les tutorés. Il y a près de 56 points d'écart entre nos trois tuteurs et nos trois tutorés. Cela s'explique par le fait que les trois tutorés ont eu des difficultés à s'appropriier et à mettre en œuvre les différentes procédures préconisées lors de la séance de découverte : soit le recours au schéma (franchir d'heure en heure), soit le recours à l'addition posée (technique particulière car les calculs se font avec des retenues particulières). On peut constater que par la suite, lors de l'évaluation formative, ce sont les tutorés qui ont le plus progressé (augmentation de 11 points) comparativement au groupe classe (4 points) et aux tuteurs (3 points). Le niveau qu'ils atteignent n'est toutefois pas encore optimal.

En observant les échanges des dyades, je me suis rendu compte que les tuteurs éprouvaient des difficultés à expliquer une technique de calcul de durées si le tutoré n'utilisait pas la même (deux tuteurs utilisaient le schéma alors que deux tutorés utilisaient l'addition posée). Lors de l'évaluation sommative, les tutorés progressent car ils assimilent la technique choisie mais n'arrivent toutefois pas à atteindre la moyenne.

3.2.3 Analyse n°3 : Séquence sur la division posée (annexe n°14-C)



La séquence sur la division posée fut l'occasion de mettre en place du tutorat et d'en mesurer ses effets. La division posée est normalement abordée en CE2 mais pour les deux tiers de la classe, cela a été une découverte. Dès l'évaluation diagnostique, on constate que plus de la moitié de la classe est en dessous du seuil des 50 % de réussite. Les tutorés sont bloqués face à la technique étudiée et ne réussissent qu'à 15%. C'est aussi le cas pour beaucoup d'élèves de la classe (45%). En revanche les tuteurs maîtrisent déjà correctement la technique de la division posée (75%). Lors de l'évaluation formative, c'est auprès des tutorés que l'on observe la plus grande progression (16 points). Les tuteurs avaient souvent terminé bien avant et le tutorat s'est fait très régulièrement sur cette séquence d'apprentissage, ce qui leur a permis de mener une abstraction réfléchie assez poussée. Cela se remarque lors de l'évaluation sommative : les tuteurs augmentent leurs résultats de 15 points et les tutorés de plus de 39 points, atteignant ainsi le niveau de la classe.

C'est sur cette séquence que les tuteurs et les tutorés réalisent leur plus forte augmentation. Cela peut s'expliquer par l'intensité et la durée de la séquence : plus la séquence est longue, plus les tuteurs explicitent leurs savoirs et en font bénéficier les tutorés.

3.3 Les effets du tutorat sur le climat de classe

Analyser le climat de classe fait référence à une large notion dans laquelle on retrouve différentes variables comme la mise en place d'un environnement sécurisant, la bienveillance et l'exigence de l'enseignant, le statut de l'erreur, les règles de vie, les modalités d'apprentissage...

Charles GADBOIS définit le climat de classe comme *"la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de la classe."*²¹.

Trois dimensions la composent :

- Une dimension **relationnelle** : on fait ici références aux notions de soutien, d'engagement, d'interactions entre élèves et à la cohésion du groupe classe.
- Une dimension du **développement personnel** : on étudie alors l'orientation qu'à l'élève vers la tâche demandée, la coopération et / ou la compétition et le partage du savoir.
- Une dimension d'**entretien et de changement du système** : il s'agit des caractéristiques propres au système pédagogique mis en place par l'enseignant : l'ordre et l'organisation, les règles de classe, la discipline, l'individualisation et la différenciation...

Nous nous appuyerons sur ces trois dimensions pour mesurer les effets du tutorat sur le climat de classe. Enfin, nous analyserons le ressenti des élèves tuteurs et des élèves tutorés sur ce dispositif.

²¹ Charles GADBOIS, *L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions*. L'année psychologique. 1974

3.3.1 La coopération au service des différentes dimensions du climat de classe

Dans ma classe, j'ai mis en place les différentes formes de coopération (aide et tutorat) durant la période n°2, vers novembre-décembre. Je peux donc plus facilement mesurer les effets positifs ressentis par l'instauration de ces formes de coopération.

Les effets de la coopération sur la dimension "relationnelle" du climat de classe :

Premièrement, mettre en place de la coopération dans la classe a permis d'intensifier l'engagement des élèves dans la classe : partager le savoir avec les pairs est beaucoup plus motivant que d'apprendre uniquement pour soi-même. Dès que le tutorat et l'aide ont été mis en œuvre dans la classe, les élèves participaient davantage et manifestaient plus l'intérêt pour ce qu'ils apprenaient. Ils posaient plus fréquemment des questions pour comprendre une notion ou une technique particulière car ils savaient que s'ils la maîtrisaient, cette compétence serait mise en valeur en ayant la possibilité d'aller aider les camarades. Aussi, laisser les élèves coopérer c'est accepter d'adopter une posture de "lâcher prise". De facto, les élèves se sentent soutenus et savent que l'enseignant leur fait confiance.

Dans cette dimension relationnelle du climat de classe, on s'intéresse bien évidemment également aux relations entre les élèves : la coopération permet aux élèves d'engager des échanges entre eux, de mieux se connaître, de créer du lien social en se soutenant et de créer de l'amitié. Ce fut le cas pour la tutrice Florine qui était timide et qui restait souvent qu'avec une seule de ses camarades pour jouer en récréation. Depuis, elle semble s'être liée d'amitié avec Laura (la tutrée) et participe davantage en classe. Pour d'autres élèves, ce fut l'occasion de se trouver des points communs et de mettre en place une sorte d'"échange de services". Parmi les élèves qui s'entraident, j'ai pu observer qu'un élève aidait systématiquement un camarade en mathématiques et recevait en retour de l'aide en français par ce camarade.

Les effets de la coopération sur la dimension "développement personnel" du climat de classe :

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, l'orientation de l'élève vers la tâche se fait plus aisément car l'élève perçoit que l'enseignant accorde de l'importance à la tâche scolaire qu'il va réaliser : les tuteurs et les personnes souhaitant aider des camarades viennent systématiquement montrer leur production à l'enseignant avant d'intervenir auprès des pairs. Mettre en place de la coopération dans la classe demande un cadre précis et structuré : les élèves n'interviennent pas quand bon leur semble pour aider un camarade. Cela amène donc les élèves à être autonomes et responsables pour pouvoir bénéficier de ce cadre de travail. Avec un niveau de coopération élevé en classe, les élèves développent leurs relations entre pairs dans un cadre structuré. L'école est ici vectrice de lien social et chaque individu du groupe classe apprend ainsi à se socialiser : le savoir circule d'élèves en élèves à travers la coopération. Cela évite ainsi d'avoir des comportements trop individualistes et un esprit de compétition trop poussé.

On peut également affirmer que d'une certaine manière, les élèves participent au contrôle de la classe avec l'enseignant grâce à la mise en place de la coopération. Les premières séances avec coopération étaient parfois bruyantes ou manquaient de temps pour pouvoir coopérer (le temps de travail individuel que j'imposais était trop important par rapport au temps que je laissais pour coopérer). Nous avons donc évoqué ces difficultés rencontrées lors des conseils de classe et avons ainsi trouvé notre équilibre pour que la coopération soit optimale. Ipso facto, le partage du contrôle de la classe entre l'enseignant et les élèves est une des caractéristiques d'un climat de classe serein.

Les effets de la coopération sur la dimension "entretien et changement du système" du climat de classe :

La coopération permet à l'enseignant de différencier pour beaucoup d'élèves : quand certains s'aident et que des tuteurs interviennent auprès des tutorés, l'enseignant peut se permettre de créer un groupe de besoins avec d'autres élèves. La coopération entraîne les

échanges entre pairs et le niveau sonore monte inévitablement. Si l'enseignant veut laisser ses élèves coopérer et intervenir de son côté avec un groupe d'élèves, il doit mettre en place un cadre précis avec une organisation du temps la plus optimale possible.

Un climat de classe serein passe aussi par cela : l'élaboration de règles simples et connues des élèves. Les membres du groupe classe savent que si ces règles ne sont pas respectées, ils ne seront momentanément plus autorisés à participer à l'aide ou au tutorat. La règle est rappelée plusieurs fois verbalement avant que l'élève ne perde ce droit. J'ai dû à quelques reprises priver Maxime de son rôle de tuteur car il ne respectait pas les règles sur lesquelles il s'était pourtant engagé : il s'énervait, ne chuchotait pas et s'agitait au lieu de se concentrer sur le tutorat. Je lui ai alors montré son contrat de tuteur qu'il avait signé et rappelé les règles nécessaires au bon déroulement du tutorat. Cela s'est ainsi mieux passé par la suite.

Coopérer c'est aussi laisser les élèves négocier entre eux et les laisser justifier leurs différentes hypothèses. Mes élèves apprécient énormément quand leurs recherches, leurs analyses sont confrontées avec celles des autres. Ce système de confrontation et de construction d'une notion par les pairs dans lequel l'enseignant laisse se met en retrait a surpris en début d'année mes élèves : ils attendaient ma correction. Mais la coopération a permis de changer ces habitudes et de s'apercevoir que l'enseignant n'est pas l'unique détenteur du savoir.

Enfin, la coopération est un moyen efficace de mener de l'individualisation en classe : chaque élève peut trouver des réponses à ses besoins et ses difficultés de manière naturelle. La nécessaire hétérogénéité se transforme alors en un atout. Mes élèves connaissent leurs points forts, leurs difficultés et moi aussi. Je sais donc que je peux m'appuyer sur le tutorat pour former les tuteurs à répondre aux besoins des tutorés en les guidant et en les accompagnant. J'individualise alors : les exercices sont par niveaux croissants de difficulté et chaque élève progresse à son rythme. Une fois le travail fini, les plus rapides peuvent se proposer, comme les tuteurs, pour intervenir auprès des pairs. L'enseignant dynamise ainsi le groupe classe et peut mener une différenciation au sein de ses séances d'apprentissage.

3.3.2 Le ressenti des tuteurs et des tutorés sur le tutorat*

Questions communes aux tuteurs et aux tutorés :

Question n°1 : Qu'est-ce-que le tutorat selon toi ?

- Maxime : C'est pour aider des gens qui ont des difficultés.
- Florine : Ça sert à aider et à mieux réussir.
- Théophile : C'est quand on aide les autres.
- Shérine : C'est quand quelqu'un a des difficultés et qu'une personne vient lui expliquer pour plus qu'elle ait des difficultés.
- Laura : Ça peut m'aider.
- Tom : C'est quand on aide.

Analyse : L'intégralité des élèves fait référence au terme d'"aide" et perçoit le tutorat comme un dispositif de coopération visant à réduire les difficultés rencontrées. Seule Shérine (tutorée) met en avant l'action engagée pour cela : il s'agit d'expliquer une notion à autrui.

Question n°2 : Sais-tu pourquoi tu es tuteur(trice) / tutoré(e) ?

- Maxime : Euh... non.
- Florine : Non.
- Théophile : Parce que vous me faites confiance pour aider les autres.
- Shérine : Non.
- Laura : Non.
- Tom : Parce que je sais pas faire des trucs.

Analyse : Peu d'élèves savent expliquer pourquoi le rôle de tuteur ou de tutoré leur a été attribué. Seuls Théophile (tuteur) et Tom (tutoré) le justifient : l'un met en avant la confiance de l'enseignant envers l'élève (dans une dimension affective) et l'autre invoque les difficultés qu'il rencontre.

**Les questionnaires sont disponibles sur les enregistrements sonores "3" - "4" - "5"*

Question n°3 : Qu'est-ce qui te plaît ou déplaît dans le tutorat ? Pourquoi ?

- Maxime : J'aime bien parce qu'on peut aider des gens qui ont des difficultés et pour les aider et ils apprennent des choses.
- Florine : J'aime tout et je ne déteste rien.
- Théophile : J'aime bien aider *Tom* et il n'y pas de trucs que j'aime pas.
- Shérine : J'aime bien parce que quand je sais pas des choses, je peux demander à *Maxime* et au moins il m'explique les choses que moi je ne comprends pas.
- Laura : J'aime bien tout.
- Tom : J'aime tout.

Analyse : Les tuteurs Maxime et Théophile expliquent aimer le fait d'intervenir et d'aider les autres. Ils se sentent ainsi utiles et voient leurs compétences être valorisées. Shérine, tutoree, explique apprécier recevoir l'aide de Maxime et son intervention lui permet de comprendre de nouvelles choses. Une fois de plus, elle met bien en avant le fait qu'elle reçoit une explication de la part du tuteur. Pour les autres, le tutorat est perçu positivement mais il leur est compliqué d'expliquer en quoi il l'est.

Question n°4 : Aimerais-tu encore être tuteur(trice) / tutoré(e) l'année prochaine ?

- Maxime : Oui.
- Florine : Oui.
- Théophile : Oui.
- Shérine : Oui.
- Laura : Oui.
- Tom : Oui.

Analyse : Au vu des réponses recueillies, le tutorat est apprécié des élèves qui souhaitent à nouveau renouveler cette expérience.

Questions aux tuteurs :

Question n°1 : Que fais-tu pour venir en aide à ton camarade ? Que lui dis-tu ?

- Maxime : Par exemple si on est en mathématiques, vous m'avez donné une feuille pour aider les gens et je la prends des fois.
- Florine : Je lui explique ce qu'il faut faire aux exercices. Ça dépend ce que c'est.
- Théophile : Par exemple là en calcul en division je lui dis "Ça plus ça, ça fait combien ? Dans 7 combien il y a de fois 6 ?" et je lui dis si c'est bon avec la leçon. Après je lui explique sur l'imparfait "regarde les terminaisons" pour qu'il sache sa leçon et qu'il réussisse l'évaluation.

Analyse : Les tuteurs utilisent des référents et des méthodologies différentes : Maxime s'appuie essentiellement sur les fiches méthodologiques pour aider un camarade (données en entretien avec les tuteurs) alors que Théophile s'appuie davantage sur la leçon (de mathématiques ou de français) pour intervenir auprès de Tom. On constate donc qu'il existe différents modes d'intervention auprès des tutorés.

Question n°2 : Avais-tu préparé à l'avance ce que tu allais faire pour l'aider ?

- Maxime : Non, ça se fait naturellement.
- Florine : Non.
- Théophile : Non.

Analyse : Les tuteurs attendent que les tutorés activent leur tétra-aide sur la face "J'ai besoin d'aide" pour intervenir directement. Mais aucun d'entre eux ne s'accorde un temps de réflexion en amont sur la manière dont l'intervention sera menée. La coopération s'effectue grâce aux difficultés qu'expriment les tutorés. On est donc ici dans une conception du tutorat où le tuteur s'adapte aux besoins des tutorés.

Question n°3 : Qu'améliorerais-tu pour être encore plus efficace ?

- Maxime : Ne pas donner les réponses.
- Florine : Je ne sais pas.
- Théophile : Que j'apprenne plus mes leçons.

Analyse : Certains tuteurs comme Maxime mettent en avant le moment d'intervention et leur conception de leur rôle pour accroître leurs performances de tuteurs : il s'agit pour lui

de ne pas donner les réponses pour que la tutrice raisonne par elle-même. Pour Théophile, la qualité de son intervention dépend du degré de maîtrise de la leçon abordée.

Questions aux tutorés :

Question n°1 : Penses-tu avoir fait des progrès grâce au tutorat ?

- Shérine : Oui.
- Laura : Oui.
- Tom : Oui.

Analyse : Les tutorés sont conscients de l'intérêt du tutorat sur leur réussite scolaire. Cela est aussi confirmé grâce aux différents relevés et analyses que nous avons évoqués précédemment dans ce mémoire.

Question n°2 : Te sens-tu plus à l'aise dans les activités quand tu as l'aide de ton tuteur ?

- Shérine : Oui.
- Laura : Oui.
- Tom : Oui.

Analyse : Les tutorés affirment tous que le tutorat leur permet d'être plus à l'aise.

Question n°3 : Quand tu te retrouves seul(e) face à ton travail, repenses-tu aux conseils qu'il t'a donné ?

- Shérine : Oui.
- Laura : Parfois.
- Tom : Oui.

Analyse : Les tutorés affirment tous qu'il leur arrive de s'appuyer sur les conseils prodigués par les tuteurs pour réaliser un exercice. Il est vrai que j'ai remarqué que Shérine et Tom ont radicalement modifié leur façon de faire : Tom surligne les informations importantes d'une consigne et s'exerce plus régulièrement sur l'ardoise avant de passer au cahier, pour avoir le même réflexe de relecture que Thibault. Quant à Shérine, elle passe systématiquement par un schéma en résolution de problèmes.

CONCLUSION

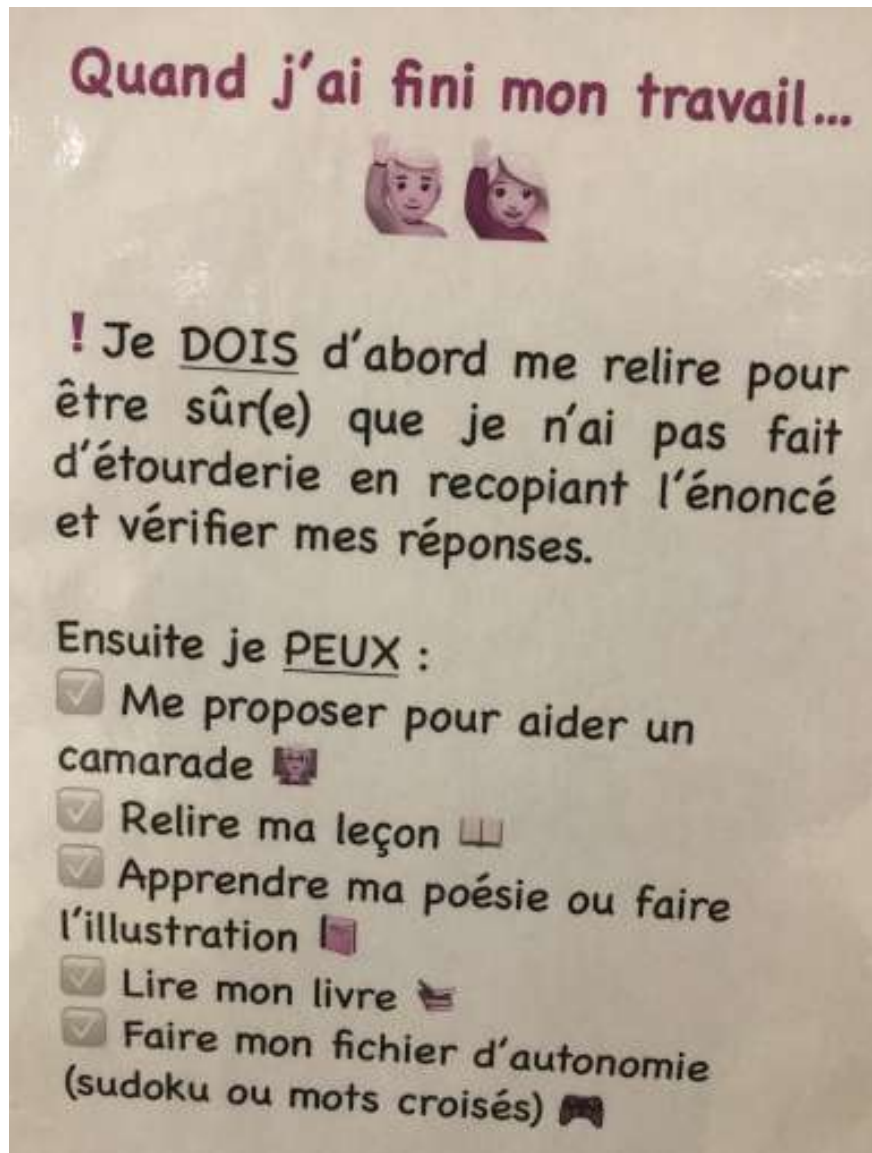
Les systèmes de coopération sont des dispositifs pédagogiques intéressants pour mettre en place de la différenciation dans une classe de cycle 2 ou de cycle 3. Plus précisément ici, le tutorat aura permis aux tutorés de bénéficier d'un soutien proche et d'étayage par les pairs. La constitution des dyades et le choix des tuteurs et des tutorés doivent faire l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant : il est préférable de créer des dyades dans lesquelles les capacités de transmission du tuteur et les compétences du tutoré se rejoignent. Or, en analysant les résultats sur les différentes séquences qui ont été testées en classe, on s'aperçoit que les tuteurs ont un niveau de compétences déjà supérieur à la moyenne de la classe. L'instauration du tutorat a donc davantage développé l'effet tutoré que l'effet tuteur. Bien évidemment, sa mise en place s'est naturellement accompagnée de difficultés et d'obstacles à réajuster par la suite : l'enseignant doit installer un cadre de travail précis, avec des modalités nombreuses : le temps, l'espace, le matériel et le type d'activité pour que l'asymétrie soit propice aux apprentissages des élèves. Ayant entamé le tutorat au mois de novembre, les habitudes se sont prises tardivement. Le dispositif aurait gagné en efficacité s'il avait démarré dès la rentrée de septembre.

La coopération a eu de nombreux effets positifs sur les résultats et sur le climat de classe en CM1 : on remarque que les tutorés progressent plus rapidement et plus intensément que les élèves ne bénéficiant pas du dispositif. Sur les trois séquences testées, les tutorés progressent en moyenne de plus de 33 points, alors que les autres élèves eux, augmentent de 16 points environ. L'étayage par les pairs a donc un réel impact sur les résultats dans une classe de CM1. Toutefois, ces résultats auraient pu être encore plus performants si les tuteurs sélectionnés appartenaient davantage au niveau moyen de la classe, ce qui aurait permis un effet tuteur plus important. Aussi, les dispositifs coopératifs ont eu des effets positifs sur le climat de classe : j'ai observé un changement d'attitude face à l'erreur, désormais considérée comme un moyen d'expliquer à autrui ses difficultés pour une meilleure transmission du savoir. Les élèves ont gagné en responsabilité, en autonomie et en estime. Coopérer est un moyen de se socialiser et, de facto, cela permet à l'élève de se sentir comme étant un membre écouté et compris au sein d'un groupe solidaire. Le tutorat apporte un gain considérable dans le développement de l'élève : les fonctions cognitives, affectives, psychologiques, sociales et morales s'en trouvent enrichies.

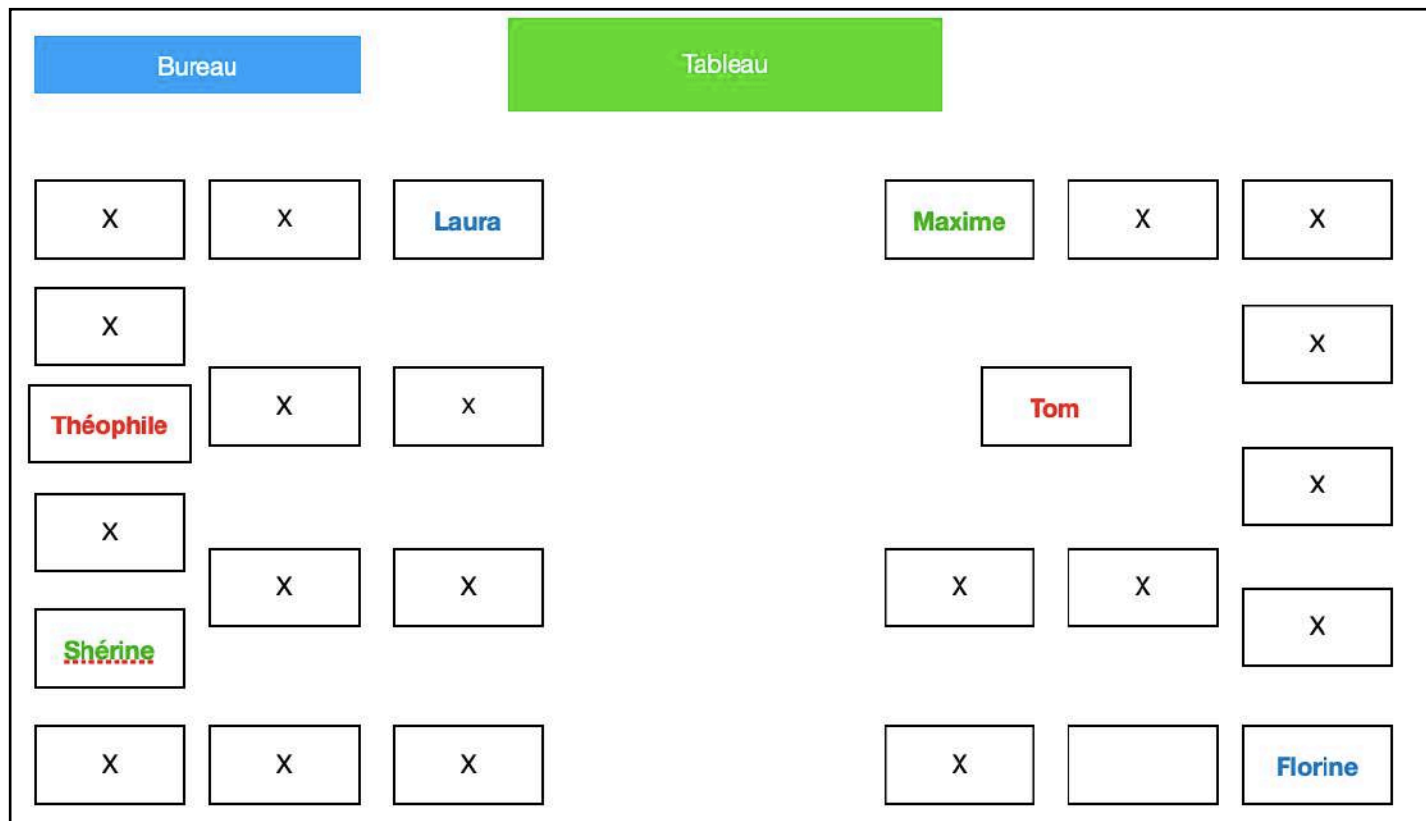
BIBLIOGRAPHIE

- BAUDRIT Alain, Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique. De Boeck. 2007
- BOREL-MAISONNY Suzanne, Langage oral et écrit. Delachaux et Niestlé. 1973
- CONNAC Sylvain, La coopération entre élèves. Paris, Canopé. 2017
- CONNAC Sylvain, Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité, Conférence donnée à Lyon, le 30 août 2017
- DO Chi-Lan, Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Note d'information. 2005
- GADBOIS Charles, L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. L'année psychologique. 1974
- GOUPIL Georgette, Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Gaëtan Morin. 1997
- GUICHARD Daniel, Le tutorat entre élèves au cycle 3. Revue française de pédagogie. 2005
- GUICHARD Daniel, Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. Carrefours de l'éducation. 2009
- HAMMILL D.D, On defining learning disabilities : An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities. 1990
- LIPSON Marjorie Youmas, Reading disability research as interactionist perspective. Review of Educational Research. 1986
- LORANGER Michel, Teachers and the social behavior of their students. Journal of Adolescent Research. 1989
- MARCHIVE Alain, L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. Psychologie et Education, n° 30, p. 29-43. 1997
- MOLLEN E, Learning Disabilities. Dans G.T. School. 1985
- PIAGET Jean, Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. 1923
- VYGOTSKY Lev, Pensée et Langage. Paris, Editions sociales. 1934

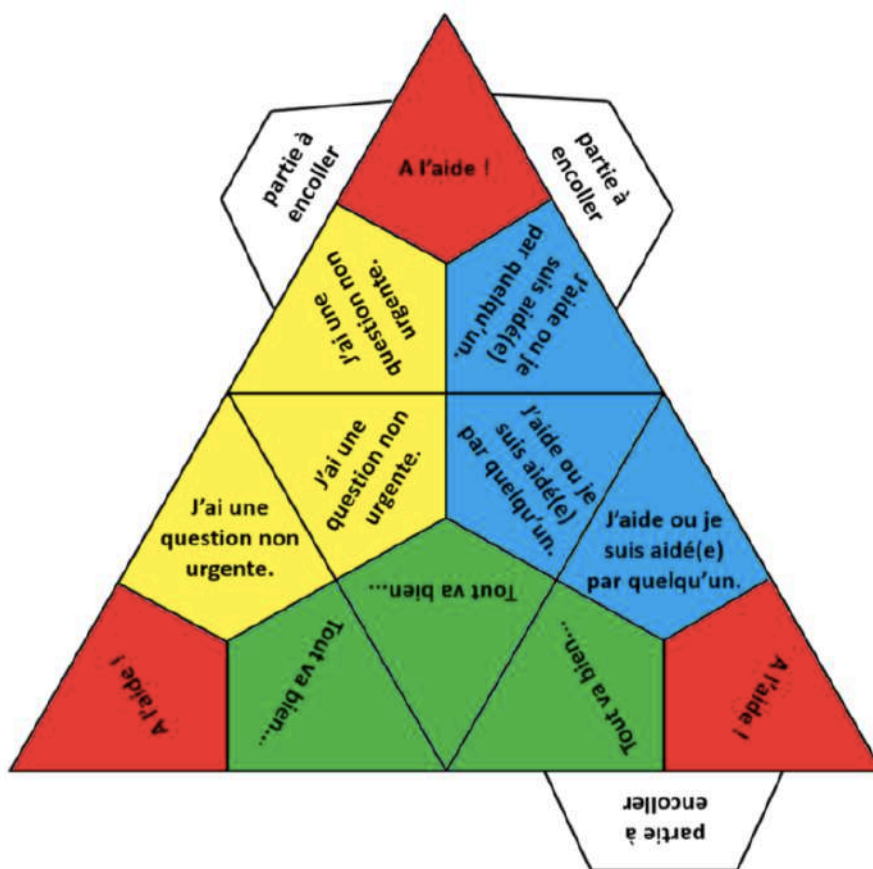
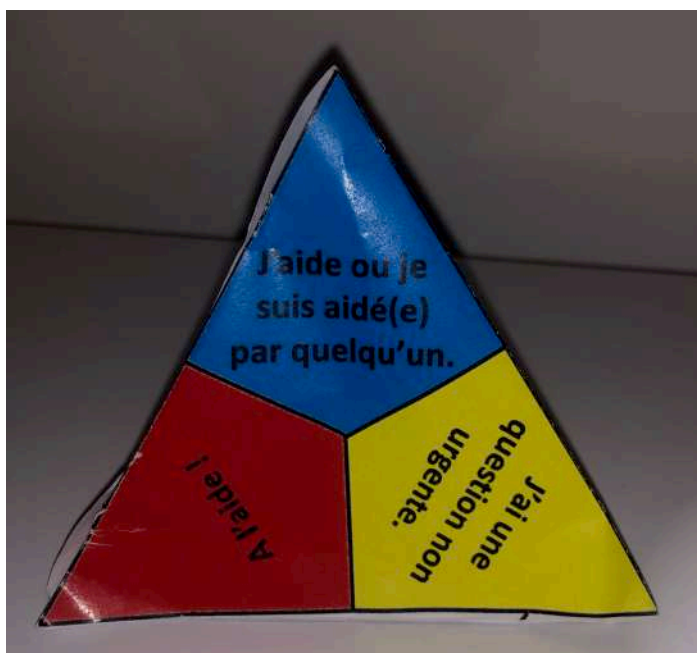
Annexe n°1 : Affiche "Quand j'ai fini mon travail".



Annexe n°2 : Plan de la classe et répartition spatiale des trois dyades.



Annexe n°3 : Objet de référence : le tétra-aide.



Annexe n°4 : Document d'accompagnement pour l'aide et le tutorat en mathématiques.

Comment aider un camarade en mathématiques ?

Pour aider un camarade à résoudre un problème :

1. Suivre ces étapes une à une et les cocher au fur et à mesure.
2. Appeler le professeur si on est bloqué à l'une de ces étapes.

L'énoncé	Faire relire l'énoncé.	
	Faire comprendre l'énoncé : <ul style="list-style-type: none">• Expliquer des mots de vocabulaire.• Expliquer le sens des phrases	
	Qu'est-ce que l'on cherche ?	
Le schéma	Que peut-on dessiner ?	
	Comment représenter la situation ?	
Les calculs	Quelle opération doit-on effectuer ?	
	Si on ne sait pas effectuer cette opération, quelle méthode peut-on employer ?	
	Comment présenter ses calculs ?	
La réponse	Comment rédiger une phrase réponse en réutilisant les mots de la question ?	

Annexe n°5 : Brevet de tuteur, proposé par Sylvain CONNAC.

1 – Je souhaite devenir tuteur parce que :

- cela me permettra de me faire plus de copains et copines
- je pourrai commander quelqu'un
- je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas
- je montrerai que j'ai grandi

3 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'obéir :

- je lui donne une claque, comme ça il m'écoute
- il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef
- je vais me plaindre au maître ou à la maîtresse
- je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit

5 – Lorsqu'un enfant me demande de l'aide :

- je l'envoie voir le maître ou la maîtresse
- je lui dis d'attendre, je dois finir mon travail
- je lui donne les réponses
- je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices

7 – Lorsqu'un enfant n'arrive pas à finir son travail :

- je lui fais comprendre qu'il n'est pas très fort
- je lui explique qu'il peut me demander de l'aide
- je ne fais rien, j'ai mon travail à finir
- je le dis au maître ou à la maîtresse

9 – Lorsque je ne veux plus être le tuteur :

- je ne peux rien faire, c'est obligé de rester tuteur
- je vais dire à l'enseignant qu'il me change
- j'en parle au conseil de la classe
- je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur

2 – Un tuteur, ça sert à :

- aider le maître ou la maîtresse
- faire taire les enfants les plus pénibles de la classe
- rendre service aux enfants qui en ont besoin
- apprendre à devenir un chef

4 – Lorsqu'un enfant dérange la classe :

- je crie aussi fort que lui
- je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur
- je lui mets des gênes de comportement
- je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe

6 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne travaille pas :

- je lui dis « travaille ! »
- je ne fais rien, c'est son problème
- je l'aide à comprendre s'il n'y arrive pas
- j'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il s'en occupe

8 – Lorsqu'un enfant ne me veut plus comme tuteur :

- je lui explique comment il peut faire pour changer ou ne plus en avoir
- je lui interdis de changer, être tuteur c'est mon métier
- je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi
- je lui fais comprendre que c'est un imbécile

10 – Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur :

- je suis un mauvais tuteur
- il pense avoir grandi et il veut essayer de travailler seul
- je suis le meilleur tuteur de la classe
- il est trop petit, il faut absolument que je reste son tuteur

CONTRAT DE TUTEUR

Je suis tuteur/tutrice. Cela veut dire que je m'engage à aider mon voisin ou ma voisine lorsqu'il ou elle en a besoin.

Les règles du tutorat :

- J'ai réussi mon brevet de tuteur : Si être tuteur me demande trop d'efforts ou m'empêche de travailler, je demande à ne plus l'être.
- Mon rôle est de donner des petits coups de pouce à l'autre pour l'aider à démarrer.
- Je ne donne jamais les réponses au camarade que j'aide. Je lui explique comment je fais, je lui montre des exemples, lui donne des astuces pour qu'il puisse trouver la solution.
- Je guide l'autre sans faire à sa place : je dois sentir qu'il travaille seul, sans se reposer sur moi.
- Petit à petit, l'autre doit avoir de moins en moins besoin de moi : cela veut dire que le tutorat est une réussite pour tous les deux.
- Je ne me moque jamais du travail de l'autre.
- Lorsque je l'aide, nous chuchotons pour ne pas déranger la classe.
- Je parle souvent de mes réussites ou de mes difficultés avec mon enseignant.

Je m'engage à être tuteur/tutrice et à respecter les règles du tutorat.

Ma signature

Signature de l'enseignant

Annexe n°7 : Affiches de référence pour coopérer : "celui qui aide" / "celui qui est aidé".

CELUI QUI AIDE

Il termine d'abord ce qu'il est en train de faire, pour se rendre vraiment disponible.
Il s'exprime en chuchotant.
Il ne donne pas la réponse ou la solution.
Il ne se moque pas, il encourage et félicite.

Il peut :

- Faire relire et expliquer la consigne
- Donner des exemples et montrer comment faire
- Expliquer avec ses mots
- Dire ce qu'il faut faire
- Donner des trucs et astuces
- Faire des schémas, illustrer ce qui est dit
- Aider à lire, observer et comprendre les fiches-outils
- Laisser deviner
- Décider d'arrêter d'aider



CELUI QUI EST AIDÉ

D'abord, il essaye tout seul.
Il attend que quelqu'un soit disponible pour l'aider.
Il pose une question précise.
Il écoute avec attention les explications.
Il remercie celui qui l'a aidé(e)

Il peut :

- Poser des questions
- Demander de ré-expliquer quelque-chose dans la leçon ou dans l'exercice.
- Écrire, prendre des notes
- Décider d'arrêter de se faire aider



Annexe n°8 : Problème en grandeurs et mesures (conversions de longueurs), utilisé comme support d'une séance de tutorat (en lien avec l'annexe n°9).

Exercice n°4 : Problème.

En Asie certains bambous font plus d'un mètre ! Observe ces bambous : chaque bambou est composé de sections qui ont la même longueur sur toute la tige.

Quels bambous ont une longueur **supérieure** à un mètre ? Quels bambous ont une longueur **égale** à un mètre ? Quels bambous ont une longueur **inférieure** à un mètre ? Coche la bonne case.

	A	B	C	D	E	F
Bambous qui ont une longueur inférieure à 1 m						
Bambous qui ont une longueur égale à 1 m						
Bambous qui ont une longueur supérieure à 1 m						

Annexe n°9 : Dialogue entre Maxime et Shérine.

- **Maxime** : Pourquoi tu m'as appelé ?
- **Shérine** : Bah en fait je sais pas trop ce que je dois faire avec les bambous.
- **M** : (*regarde sa fiche de tuteur pour aider en mathématiques*). Vas-y relis la consigne.
- **S** : En Asie, certains bambous font plus d'un mètre ! Observe ces bambous : chaque bambou est composé de sections qui ont la même longueur sur toute la tige. Quels bambous ont une longueur supérieure à un mètre ? Quels bambous ont une longueur égale à un mètre ? Quels bambous ont une longueur inférieure à un mètre ? Coche la bonne case.
- **M** : Qu'est-ce que tu dois faire ?
- **S** : Bah justement je sais pas trop.
- **M** : Est-ce qu'il y a des mots que tu comprends pas ?

- **S** : C'est quoi une section ?
- **M** : (*réfléchit quelques secondes*). C'est un bout du bambou, genre là c'est une section (*montre du doigt une section d'un des bambous*). Vas-y montre moi une autre section.
- **S** : (*montre du doigt une section*). C'est ça nan ?
- **M** : Oui voilà.
- **S** : Mais du coup qu'est-ce-qu'il faut faire ?
- **M** : Tu dois dire si les bambous sont plus grand qu'un mètre, pareils qu'un mètre ou plus petits qu'un mètre. Genre le bambou "A" il mesure combien ?
- **S** : (*regarde sur sa feuille et montre du doigt à Maxime le bambou*) 20 cm.
- **M** : Non ! Ça c'est une section.
- **S** : De quoi c'est une section ?
- **M** : Bah c'est une section qui mesure 20 centimètres. Tu dois faire 20×5 pour savoir la taille du bambou.
- **S** : (*calcule sur son ardoise*). Ah ok ! Donc ça fait 100 centimètres.
- **M** : Oui donc maintenant tu dois dire si il est plus grand, égal ou plus petit qu'un mètre. Et comme 100 centimètres c'est 1 mètre bah c'est égal.
- **S** : (*met une croix dans le tableau pour classer le bambou*)
- **M** : Calcule pour le bambou "B" maintenant. Tu dois multiplier la taille d'une section par le nombre de section dans le bambou. Donc tu fais 3 décimètres \times 4.
- **S** : (*calcule de tête*). 3×4 ça fait 12.
- **M** : 12 quoi ?
- **S** : 12 décimètres.
- **M** : Donc 12 décimètres c'est plus grand ou plus petit qu'un mètre ?
- **S** : Ça je sais pas.
- **M** : Rentre 12 décimètres dans ton tableau de conversion.
- **S** : (*sort son tableau de conversion et rentre l'unité dans la colonne "dm" et la dizaine dans la colonne "m"*). C'est plus grand qu'un mètre.
- **M** : Voilà, je te laisse faire le reste toute seule.
- **S** : Ok merci.
- **M** : Dis moi quand t'as fini je viendrai voir si c'est bon.
- **S** : Oui ok.

Annexe n°10 : Exercice d'application sur les homophones ou / où, utilisé comme support d'une séance de tutorat (en lien avec l'annexe n°11).

Exercice n°1 : Complète avec ou / où

Je ne sais pas ... tu m'emmènes : à la campagne ... à la montagne, mais là ... nous allons, j'espère que nous trouverons un étang ... une piscine.

Je voudrais nager la brasse ... le crawl et je demanderai à un maître nageur ... à un ami de m'apprendre.

Exercice n°2 : Complète avec mes / mais

Je ne connais pas le nom de ces fleurs bleues ... je les aime beaucoup.

Je me suis assise pour refaire ... lacets et vérifier l'état de ... chaussures.

... petits frères se disputent sans arrêt ... ils pleurent lorsque ... parents les séparent !

Qu'as-tu fait de ... lunettes ? Je les avais posées sur ... vêtements.

Annexe n°11 : Dialogue entre Florine et Laura (disponible sur l'enregistrement sonore "1")

- **Laura** : Bah parce que en fait le premier, bah ici à "nous allons" quand je dis "ou bien" j'arrive pas.
- **Florine** : (*réfléchit longuement*) Bah si t'arrives pas, c'est que tu peux pas le dire. "Là ou bien nous allons" est-ce que tu penses que tu peux le dire ?
- **L** : Bah non ça n'a pas de sens.
- **F** : Donc ça c'est bien le bon "où" ?
- **L** : Oui c'est bien le bon "où".
- **F** : En fait regarde, comme tu peux pas dire "ou bien" c'est le "où" avec accent et quand tu peux dire "ou bien" c'est le "ou" sans accent. Est-ce que tu as besoin d'autre chose ?
- **L** : Oui, c'est le deuxième.
- **F** : T'arrives pas quoi ?
- **L** : Bah en fait quand je lis et que je dis les trucs j'arrive pas quoi.
- **F** : Donc c'est à laquelle que t'arrives pas ?

- L : (*montre du doigt sur l'exercice n°2*) Là, là et là.
- F : (*lit la phrase de l'exercice*) "Je ne connais pas le nom de ces fleurs bleues pourtant je les aime beaucoup." Tu penses que ça se dit ou pas ?
- L : Bah je dirais moyen.
- F : Si je te dis.... Rah comment t'expliquer ... ? "Je ne connais pas le nom de ces fleurs bleues mais pourtant elle les aime beaucoup." Tu penses que ça a du sens ou pas ?
- L : Pas vraiment. Moi je dirais plutôt...
- F : (*coupe la parole à Laura*) Est-ce que ça se dit "Je ne connais pas le nom de ces fleurs bleues tes je les aime beaucoup" ?
- L : Bah nan.
- F : Donc alors c'est laquelle qui a le plus de sens ? "pourtant" ou "tes" ?
- L : Pourtant.
- F : Voilà. (*regarde le reste de l'exercice n°2*) Donc là t'as bon, là t'as bon. Alors là : "Je me suis assise pour faire tes lacets ou pourtant tes lacets ?". Tu penses que c'est lequel qui a le plus de sens ?
- L : Ça se dit pas.
- F : Lequel il se dit le mieux tu penses ? "Je me suis assise pour faire pourtant tes lacets". Est-ce que ça se dit ?
- L : Nan
- F : Ensuite "Je me suis assise pour refaire tes lacets et vérifier l'état..." Est-ce que ça se dit ?
- L : Oui
- F : Donc t'as mis "mes" ouais c'est ça. Donc ensuite "...pour vérifier l'état de pourtant chaussures."
- L : Ça se dit pas. C'est "Mes".
- F : Voilà t'as bien compris. C'est bien *Laura*.

Annexe n°12 : Exercice d'application sur l'imparfait, utilisé comme support d'une séance de tutorat (en lien avec l'annexe n°13).

Exercice n°1 : Conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait.

- Dans l'Antiquité, les Egyptiens (bâti) d'impressionnantes pyramides.
- À la fin de la journée, nous (effacer) le tableau de la classe.
- Il y a bien longtemps, les rois (finir) leur vie plus jeune qu'aujourd'hui.
- Avant, vous ne (colorier) vos dessins qu'avec des feutres.
- À l'école, Jules (partager) toujours son goûter.

Annexe n°13 : Dialogue entre Théophile et Tom (disponible sur l'enregistrement sonore "2")

- **Tom** : Là j'arrive pas.
- **Théophile** : (*regarde la deuxième phrase de l'exercice*) En fait là efface. Tu marques e-f-f-a et après c'est quoi la terminaison ?
- **Tom** : -siez.
- **Théophile** : C'est quoi ? Ai ? Regarde l'imparfait, là il y a la terminaison. Tu mets quoi ?
- **Tom** : -iez.
- **Théophile** : (*montre le sujet de la phrase*) Pour la terminaison de là.
- **Tom** : -ions
- **Théophile** : Donc tu marques "-ions". C'est "effa...cions" (*laisse Tom noter la réponse et met son doigt sur la phrase suivante*). Bon là "Les rois" t'as oublié un "s". Donc là tu marques quoi ? "Les rois" on peut le remplacer par quel pronom personnel ?
- **Tom** : Ils au pluriel.
- **Théophile** : Oui. Et c'est quoi la terminaison de ils avec un s ?
- **Tom** : -aient
- **Théophile** : Donc du coup c'est "finissaient".
- **Tom** : (*note finisaient*)

- **Théophile** : Non il y a deux "s" sinon ça fait fini[z]aient" (*Tom se corrige et Théophile regarde le reste de l'exercice de Tom*). Là par contre t'as faux (*montre la première phrase*).
- **Tom** : Pourquoi ?
- **Théophile** : Bah t'as mis "battais" comme le verbe "battre", là c'est "bâtir" et on l'avait fait là, regarde (*montre l'exemple du cours*) et t'avais bon. Alors pourquoi t'as mis ça sur ton cahier ?
- **Tom** : (*se corrige*)
- **Théophile** : Là t'as eu bon et là t'as bon donc ça veut dire que tu comprends. Ça va, tu comprends un petit peu ?
- **Tom** : Oui.
- **Théophile** : Je te laisse continuer et je reviendrai dans cinq minutes pour voir ce que tu as fait.

Annexe n°14-A : Relevé des résultats des élèves concernant la séquence sur l'imparfait.

Liste des élèves :	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
X	78 %	72 %	65 %
X	50 %	55 %	45 %
X	0 %	30 %	60 %
Théophile	95 %	95 %	95 %
X	4 %	10 %	30 %
X	56 %	73 %	65 %
X	69 %	70 %	85 %
X	ABS	5 %	5 %
X	0 %	20 %	ABS
Tom	43 %	52 %	65 %
X	58 %	70 %	85 %
X	65 %	ABS	50 %
X	100 %	60 %	70 %
X	91 %	43 %	50 %
X	60 %	66 %	75 %
Shérine	58 %	63 %	45 %
X	69 %	87 %	65 %
X	65 %	63 %	55 %
Florine	56 %	71 %	90 %
X	ABS	ABS	10 %
X	39 %	63 %	70 %
Laura	0 %	48 %	55 %
Maxime	100 %	94 %	75 %
X	78 %	88 %	95 %
Moyenne de réussite générale :	56 %	59 %	61 %
Moyenne tuteurs :	83,7 %	86,6 %	86,6 %
Moyenne tutorés :	33,7 %	54,3 %	55 %

Annexe n°14-B : Relevé des résultats des élèves concernant la séquence sur les calculs de durées.

Liste des élèves :	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
X	65 %	63 %	75 %
X	60 %	51 %	62 %
X	15 %	28 %	25 %
Théophile	85 %	90 %	100 %
X	50 %	60 %	37 %
X	55 %	63 %	100 %
X	50 %	51 %	100 %
X	35 %	20 %	ABS
X	10 %	33 %	87 %
Tom	12 %	24 %	50 %
X	5 %	12 %	42 %
X	35 %	30 %	12 %
X	100 %	90 %	100 %
X	60 %	63 %	75 %
X	60 %	58 %	62 %
Shérine	35 %	43 %	62 %
X	80 %	80 %	75 %
X	0 %	18 %	37 %
Florine	85 %	85 %	75 %
X	45 %	57 %	ABS
X	75 %	ABS	37 %
Laura	20 %	33 %	25 %
Maxime	65 %	70 %	75 %
X	35 %	65 %	100 %
Moyenne de réussite générale :	47,4 %	51 %	64,2 %
Moyenne tuteurs :	78,3 %	81,6 %	83,3 %
Moyenne tutorés :	22,3 %	33,3 %	45,6 %

Annexe n°14-C : Relevé des résultats des élèves concernant la séquence sur la division posée.

Liste des élèves :	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
X	45 %	75 %	80 %
X	50 %	95 %	95 %
X	70 %	65 %	80 %
Théophile	90 %	85 %	100 %
X	15 %	10 %	40 %
X	40 %	75 %	75 %
X	90 %	100 %	100 %
X	ABS	45 %	65 %
X	15 %	25 %	30 %
Tom	10 %	40 %	85 %
X	ABS	35 %	50 %
X	10 %	60 %	70 %
X	35 %	55 %	75 %
X	70 %	70 %	70 %
X	50 %	35 %	55 %
Shérine	25 %	40 %	70 %
X	45 %	40 %	55 %
X	70 %	90 %	90 %
Florine	75 %	80 %	95 %
X	ABS	35 %	50 %
X	35 %	60 %	65 %
Laura	10 %	15 %	60 %
Maxime	60 %	70 %	85 %
X	55 %	55 %	65 %
Moyenne de réussite générale :	45 %	56,5 %	71 %
Moyenne tuteurs :	75 %	78,3 %	93,3 %
Moyenne tutorés :	15 %	31,7 %	71,6 %