



HAL
open science

La métacognition et le tutorat au service des apprentissages

Alice Pilorge

► **To cite this version:**

Alice Pilorge. La métacognition et le tutorat au service des apprentissages. Education. 2018. dumas-02354331

HAL Id: dumas-02354331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02354331>

Submitted on 7 Nov 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 MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Mémoire

**La métacognition et le tutorat au service des
apprentissage.**

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

**soutenu par
Pilorge Alice
le 22 juin 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Ferreruela Marina, directeur de mémoire
Grietens Gwenaelle, membre de la commission

Sommaire :

I. Introduction	5
II. Définitions et cadre théorique	6
1. Définition des termes du sujet	6
2. Les enjeux et les vertus de la métacognition	7
3. Les processus mis en œuvre lors de la métacognition	8
a. Les connaissances métacognitives	8
b. La gestion de l'activité mentale	9
c. La prise de conscience de l'activité mentale	10
4. Les outils au service de la métacognition	11
a. La pédagogie explicite	11
b. Le tutorat	12
5. Autres concepts en lien avec le tutorat et la métacognition	14
a. Le tutorat et l'étayage de Bruner	14
b. Les intelligences multiples d'Howard Gardner	15
6. Problématisation	16
III. Recueil des données	17
1. Classe de CM1-CM2 de Madame x	18
a. Analyse du bilan de grammaire	19
b. Analyse des situations problèmes	20
c. Analyse questionnaires	21
2. Classe de CM1-CM2 de Madame y	22
Retranscription des vidéos	23
a. Vidéo LL2 :	23
b. Vidéo LN1 :	25
3. Projet éducation prioritaire	27

4. Les différentes grilles d'analyse.....	29
a. Analyse des interactions entre le tuteur et le tuteuré :.....	29
b. Analyse de l'effet-tuteur : procédures utilisées par le tuteur	30
c. L'étayage	32
d. Les interventions verbales des tuteurs	33
5. Bilan final des analyses	35
IV. Phase critique	36
1. Intérêts.....	36
2. Limites:	37
3. Perspectives	38
V. Conclusion	41
VI. Bibliographie	43
VII. Annexes	45
Annexe 1. Test d'évaluation du tutorat proposée dans la classe de Madame x	45
Annexe 2. Des situations problèmes en tutorat pour dégager des règles d'or (classe de Madame x).....	47
Annexe 3. Règles d'Or du tutorat établies par la classe de Madame x.....	50
Annexe 4 . Exercices sur les fractions proposés dans les vidéos de tutorat issus de la classe de Madame y, à ses élèves de CM1	52
a. Exercice de la vidéo LL2 :.....	52
b. Exercice de la vidéo LN1 :	53
Annexe 5 . Règles du tutorat établies par la classe de Madame y	54
Résumé :	55
Summary :	56

I. Introduction

Mon intérêt pour les stratégies liées à la métacognition est apparu lors de mes expériences dans le cadre scolaire. En tant qu'élève, j'ai pu constater que certains de mes camarades ne se connaissaient pas du point de vue de leur fonctionnement intellectuel. Cela a pu parfois les empêcher de progresser dans leurs apprentissages. Par ailleurs, en tant que stagiaires, j'ai pu remarquer la place faite à la verbalisation et à la prise de conscience des stratégies de chacun. Par exemple, suite à la résolution de problèmes, les élèves venaient au tableau expliciter leurs démarches ce qui permettait aux autres élèves de choisir parmi le panel proposé, une stratégie qui leur convienne. Cela m'a amené à constater que les stratégies ne sont pas innées pour tous les élèves. Elles peuvent émerger d'un échange dans la classe entre les élèves eux-mêmes et avec le professeur. Ces stratégies sont donc co-construites. Elles peuvent par ailleurs s'appuyer sur l'utilisation des intelligences multiples dans la classe et de la pédagogie explicite.

Dans un premier temps, nous allons revenir sur le concept de métacognition d'un point de vue théorique mais aussi présenter des outils au service de la métacognition. Ainsi que d'autres concepts liés au tutorat. Ensuite, nous allons problématiser notre sujet et émettre des hypothèses. Puis, nous présenterons la méthodologie utilisée, les données recueillies l'analyse et l'interprétation de ces données. Par la suite, nous donnerons un avis critique sur la recherche menée en exposant ses intérêts et ses limites. Enfin, nous établirons des perspectives pour une future pratique et une rapide conclusion.

II. Définitions et cadre théorique

1. Définition des termes du sujet

Tout d'abord, la métacognition peut se définir de manière générale comme la connaissance que l'on a de son fonctionnement intellectuel. Ce terme est apparu dans les écrits scientifiques aux alentours des années 1975. Concernant son étymologie : « méta » signifie au-delà de et « cognition » regroupe un ensemble de processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance. De plus, la métacognition est un moyen d'autorégulation qui intervient lors de la réalisation d'une tâche complexe. En effet, selon Scallon¹(2004), il va s'agir d'établir des stratégies en faisant un choix délibéré suivi d'une utilisation efficace d'un ou plusieurs moyens d'atteindre une fin pour résoudre un problème. Ainsi, le sujet doit mobiliser un certain nombre de ressources. Tout d'abord, il dispose de connaissances. Cela regroupe l'ensemble des informations, notions et procédures acquises, mémorisées et reproductibles par l'individu. Ensuite, il met en œuvre des opérations mentales et mécanismes de pensée : ce sont les capacités. Puis, il a des perceptions, des mouvements, des gestes acquis qui sont reproductibles de manière efficace pour l'obtention de certains buts appelés habiletés. Le but peut se définir comme les représentations cognitives qu'un individu aimerait atteindre. Pour pouvoir réaliser ce but, il faut choisir un résultat à atteindre et s'engager à l'obtenir. Pour finir, le sujet va devoir prendre en compte son environnement (le temps, le lieu) et adopter des comportements sociaux ou affectifs appelés attitudes pour pouvoir résoudre au mieux la tâche demandée. Ce sont les interactions entre toutes ces variables qui vont favoriser la réussite ou non de l'activité par l'individu.

1 Cité par JP. Famose et E. Margnes dans Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école , De Boeck Supérieur, 2016.

2. Les enjeux et les vertus de la métacognition

Les enjeux de ce thème sont nombreux. Effectivement, la métacognition représente un préicateur de réussite scolaire et permet d'acquérir une méthode de travail. De plus, il permet de prendre conscience de son mode d'action pour agir dessus et fait évoluer ses stratégies et pensées par la régulation de ses propres processus de pensée. La verbalisation favorise la structuration des apprentissages. Nous pouvons relier notre sujet au domaine 2 du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture : "Des méthodes et outils pour apprendre". Effectivement, l'Éducation Nationale préconise « d'apprendre à apprendre » aux élèves en leur constituant des outils personnels pour résoudre un problème, en apprenant à gérer son temps, en développant ses capacités cognitives et ses attitudes de travail.

La métacognition, selon Paris et Winograd² (1990), présente de nombreuses vertus. En effet, elle permet de mettre l'accent sur le rôle de la conscience et de la gestion de la pensée de l'élève. L'élève est donc acteur de son apprentissage puisqu'il agit directement dessus. De plus, ce mécanisme favorise la prise de conscience des particularités de chacun. Par cela, nous entendons le fait que chaque individu a un fonctionnement intellectuel différent et une manière propre à lui de mobiliser des stratégies pour résoudre une tâche. Pour continuer, le travail sur la métacognition demande de l'expérience pour se développer. En d'autres termes, ce n'est pas un concept inné chez le sujet. L'école a donc pour rôle d'enseigner différentes connaissances stratégiques aux élèves pour que ceux-ci s'approprient la leur. Pour finir, ce concept repose sur deux principaux facteurs qu'il va falloir faire coïncider : la volonté (facteur affectif) et l'habileté (facteur cognitif).

² Cité par JP. Famose et E. Margnes dans Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école ,De Boeck Supérieur, 2016.

3. Les processus mis en œuvre lors de la métacognition

Pour Flavell³ (1979), la métacognition recouvre deux aspects, les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. Nous allons donc développer ces deux dimensions afin de mieux comprendre les enjeux de la métacognition.

a. Les connaissances métacognitives

Ce terme regroupe toutes les connaissances et les croyances que les individus ont à propos des phénomènes liés à la cognition. Elles sont acquises lors des différentes expériences conscientes, affectives et cognitives. Les différents chercheurs ont des catégorisations qui se distinguent quelque peu, toutefois le principe reste identique. Ici, nous présenterons les trois types de connaissances métacognitives, elles-mêmes sous-divisées, présentées par L. Lafortune et L. Saint-Pierre (2011).

Tout d'abord, on identifie les connaissances métacognitives au sujet des personnes. Elles sont intra-individuelles, interindividuelles et universelles. A titre d'illustration, celles intra-individuelles correspondent aux croyances qu'un sujet a de lui-même, « j'ai plus de capacité en lecture qu'en calcul. ». Celles interindividuelles s'assimilent à la comparaison entre les individus, « mon camarade est plus intelligent que moi en mathématiques ». Enfin, les connaissances universelles sont celles qui concernent le fonctionnement de la pensée humaine, « je sais que la mémoire à court terme est limitée en quantité et en durée. ».

En parallèle, on relève les connaissances métacognitives au sujet des tâches. Elles concernent la portée, l'exigence, l'étendue de la tâche ainsi que les facteurs et les conditions qui font qu'elle est plus difficile ou non qu'une autre. Par exemple, je sais qu'un énoncé de problème de mathématique sera plus difficile dans sa compréhension qu'une histoire de littérature de jeunesse.

Enfin, on distingue les connaissances métacognitives au sujet des stratégies. L'individu connaît des stratégies d'apprentissage, a conscience de leur utilité et sait les utiliser à bon escient. Par exemple, en mathématique je vais lire une première

3 Cité par J-P. Famose et E. Margnes dans Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école, De Boeck Supérieur, 2016.

fois l'énoncé afin d'identifier son enjeu, puis une seconde fois afin de relever les éléments me permettant de le résoudre (double lecture).

Nous remarquerons que l'on retrouve ces connaissances métacognitives chez d'autres chercheurs sous le nom de connaissances métacognitives déclaratives.

Il paraît important de préciser que ces connaissances ne sont pas nécessairement vraies. C'est pourquoi elles ont une incidence certaine sur la gestion des processus mentaux mais ne suffisent pas à l'assurer.

Connaissances métacognitives		
Sur les personnes	Sur la tâche	Sur les stratégies

b. La gestion de l'activité mentale

Le second aspect de la métacognition se définit comme « une série de réflexions accompagnant l'activité cognitive et qui deviennent une suite de décisions visant à poursuivre l'activité ou à la modifier » (L. Lafortune et L. Saint-Pierre, 1998). Cette gestion se subdivise en trois catégories : les stratégies de planification, de contrôle et de régulation.

Les stratégies de planification concernent la façon dont les informations précédemment récoltées seront traitées. Selon l'analyse de la tâche, l'individu choisit une stratégie qui partage la tâche en sous-objectifs à atteindre, définit un temps nécessaire à leur réalisation et évalue les chances de succès. Ces stratégies peuvent être très coûteuses en temps pour les novices, mais elles s'automatisent à mesure de l'expertise.

De même, les stratégies de contrôle, qui donnent lieu à des décisions exécutives, recourent quatre étapes. Il y a tout d'abord la classification, « que fais-je ? », la vérification, « je connais ma table de multiplication de 5 », ensuite, l'évaluation donnant des informations sur la qualité cognitive de l'activité et de sa conformité avec la tâche demandée, et enfin, l'anticipation, « si je fais une multiplication par 5, le résultat se terminera par 0 ou 5 ».

Les interventions qui découlent de la stratégie précédente concernent les stratégies de régulation. Kluwe⁴(1987) dégage quatre type de régulation. Il y a la régulation quant à la capacité de traitement, c'est-à-dire à la gestion de l'effort, la régulation du matériel traité, « je vais lire deux fois la consigne pour être certain d'avoir tout compris » et la régulation de l'intensité du traitement de l'information, soit le degré de persistance de l'individu face à une tâche. Enfin, la régulation de la vitesse du traitement de l'information concerne la gestion du temps allouée à la réalisation de la tâche.

Notons que cette gestion régulatrice n'est pas toujours consciente ni verbalisable. C'est pourquoi la prise de conscience de l'activité mentale représente un enjeu pour notre questionnement.

La gestion de l'activité mentale		
Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies de régulation
- définition de en sous-objectifs	- classification	- capacité de traitement
- définition du temps	- vérification	- matériel à traité
- évaluation des chances de succès	- évaluation	- intensité du traitement
	- anticipation	- vitesse du traitement

c. La prise de conscience de l'activité mentale

Cette prise de conscience participe à un cercle vertueux. En effet, en prenant conscience de ses activités mentales, l'individu peut enrichir ses connaissances métacognitives qui influenceront la gestion mentale ultérieure et ainsi de suite.

⁴ Cité par L. Saint-Pierre & L. Lafortune dans *Affectivité et métacognition dans la classe*, De Boeck, 2011.

Les auteurs nous rappellent que le caractère conscient de la métacognition a une très grande importance pour son développement et donc pour l'enseignement.

Pour prendre conscience du fonctionnement de sa pensée, il est nécessaire de revenir sur sa démarche, de la verbaliser autant que possible et de juger son efficacité.

4. Les outils au service de la métacognition

a. La pédagogie explicite

Elle est définie par Gautier Clermont, Bissonnette Steve et Richard Mario⁵, comme « la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées ». Il y a trois étapes principales mises en place par l'enseignant : la préparation et la planification, l'enseignement proprement dit et le suivi et la consolidation. L'enseignant gère à la fois les apprentissages et la classe (modèle PIC). Ce modèle consiste donc en l'objectivation des objectifs de la tâche ou de la séance, ce qui facilite l'apprentissage. En effet le but est qu'il n'y ait pas de malentendu ni de fausse interprétation possible de la part des élèves, s'il n'y en a pas alors l'apprentissage se fait d'autant plus aisément. D'ailleurs les assises de l'éducation prioritaire du centre Alain Savary (2013) estiment qu'il est nécessaire pour l'élève d'identifier les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires sous peine de s'enfermer dans une logique « du faire ». Cette logique ne permet pas de donner de sens aux réussites et aux échecs, le transfert de connaissances n'est donc pas assuré, l'élève se contentant d'appliquer une procédure automatisée dans des situations parfois inappropriées. Selon Hattie⁶ (2012), l'enseignant de la pédagogie explicite doit « Dire » c'est à dire préciser les objectifs de chaque séance et rendre les contenus accessibles aux élèves. Ensuite il doit « Montrer » en réalisant la tâche devant les élèves, énonçant son raisonnement à voix haute. Puis il doit « Guider » les élèves pour les amener à réaliser la tâche ainsi que leur fournir une « rétroaction

5 Clermont, G., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck Université.

6 Clermont, G., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck Université.

appropriée ». Ce modèle pédagogique est donc centré sur l'enseignant. Par ailleurs, pour Adams⁷ (1996), l'approche explicite favorise le développement des habiletés cognitives de niveau supérieur. Tous ces éléments nous amènent donc à en déduire que le modèle explicite est compatible avec le processus de métacognition chez les élèves. Toutefois, si cette forme de pédagogie est vertueuse, elle accorde une place prédominante au professeur des écoles. C'est la critique faite par les défenseurs des pédagogies nouvelles qui eux soutiennent le paradigme de l'apprentissage, comme le rappellent Gautier Clermont, Bissonnette Steve et Richard Mario dans leur ouvrage.

Aussi, le tutorat entre élèves nous semble alors être un compromis intéressant pour retrouver un certain équilibre entre la place du professeur et la place des élèves dans les apprentissages. De plus, ce dispositif est préconisé par le programme d'Éducation Morale et Civique.

b. Le tutorat

Selon le dictionnaire de pédagogie et d'éducation⁸, le tutorat est "l'organisation des aides apportées à un sujet en formation". Le concept est originaire de Grande-Bretagne, du Québec et d'Allemagne, et a d'abord été testé dans l'enseignement secondaire. Ce dispositif pédagogique a été réactivé en France par la mise en place des PPRE (Programmes Personnalisés de Réussite Éducative) et les nouveaux programmes de 2016 du premier degré.

Selon Goodlad⁹ (1998), le tutorat est axé sur une relation d'une personne vers une ou plusieurs autres personnes et sur une période courte, de quelques semaines. Les élèves qui aident sont nommés « tuteurs » et les élèves aidés « tutorés ». Le terme « tuteur » vient du latin « tueri » signifiant protéger, garder, prendre soin. L'élève « tuteur » aide l'autre ou les autres élèves dans la logique de faire progresser. Cette

7 Clermont, G., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck Université.

8 Arenilla, L., Rolland, M. P., Roussel. et Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation*.. Paris : Bordas.

9 Peyrat-Malaterre, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? : Tutorat et apprentissage coopératif. Bruxelles : De Boeck Université.

pratique favorise le fait « d'apprendre à apprendre » en lien avec le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'élève est alors davantage acteur de son apprentissage.

Un des atouts du tutorat est ce que l'on appelle « la congruence cognitive ». C'est le fait que le tuteur arrive à s'exprimer dans le même langage que les tutorés. En d'autres termes, il utilise des termes compréhensibles pour eux ou utilise des notions et concepts déjà connus pour ces élèves. De plus, l'élève peut se sentir plus à l'aise d'échanger avec un camarade au sujet de ce qu'il ne comprend pas qu'avec le professeur.

Enfin, le tutorat nous semble être un dispositif qui met en jeu la métacognition, autant celle du tuteur que du tutoré. Le tuteur explique le cheminement par lequel il passe et le tutoré prend en compte ces nouvelles stratégies pour revoir les siennes. Parallèlement, cela permet de travailler des compétences sociales telles que la capacité à se mettre à la place d'autrui, la capacité à travailler en équipe ou encore la prise de conscience que chacun a ses points forts et ses points faibles.

Il existe différents dispositifs tutoraux selon Baudrit ¹⁰(1999):

le tutorat inter-niveau (un élève de cycle 3 aide un élève de cycle 2).

le tutorat inter-école (un élève d'une école aide un élève d'une autre école).

le tutorat inter-classe (un élève d'une classe aide un élève d'une autre classe).

le tutorat informel (tutorat spontané, un élève aide un autre élève dans plusieurs matières sans organisation ni fréquence préétablie).

le tutorat intra classe (un élève aide un autre élève issu de la même classe).

le tutorat alterné (passer d'un rôle à l'autre : tuteur ou tutoré selon ses compétences).

le tutorat tournant (souvent lors du travail de groupe : un élève aide les élèves de chaque groupe et passe de groupe en groupe).

le tutorat interculturel (lors de la présence d'élèves étrangers ou de culture différentes).

le tutorat réciproque (un élève aide un autre élève dans un domaine et demande de l'aide à ce même élève concernant un autre domaine).

¹⁰ Cité par Marie-France Peyrat-Malaterre dans Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage coopératif.

Sylvain Connac¹¹, dans une conférence menée sur « Coopérer entre élèves pour apprendre et collaborer entre adultes solidaires » datant du 14 octobre 2015, distingue l'aide, l'entraide du tutorat. Il explique que généralement le professeur donne une tâche à réaliser et les élèves qui ont terminé vont aller aider ceux en difficultés. Ceci peut être défini comme une aide et non comme du tutorat. Lorsqu'il y a entraide, les élèves s'associent car n'arrivent pas surpasser l'obstacle (2 ou plusieurs élèves) : à leur initiative, problème commun à résoudre. Ne les rend pas forcément plus fort.

Le tutorat lui se définit comme une forme d'aide institutionnalisée (sous forme de contrat).

5. Autres concepts en lien avec le tutorat et la métacognition

a. Le tutorat et l'étayage de Bruner¹²

Nous pouvons établir un lien entre la notion de tutorat et l'étayage développé par Bruner. D'après Bruner, il existe six fonctions d'étayage :

- l'**enrôlement** : le but étant d'engager l'enfant dans la tâche à réaliser en suscitant son intérêt. L'enfant doit alors adhérer aux exigences de l'activité à réaliser.
- la **réduction des degrés de liberté** : pour éviter la surcharge cognitive, la tâche doit être simplifiée en réduisant le nombre d'actions à réaliser pour atteindre le but.
- le **maintien de l'orientation** : veiller à ce que l'enfant ne s'éloigne pas du but de la tâche.
- la **signalisation des caractéristiques déterminantes** : signalement des caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche. Ceci permet de mesurer l'écart entre la production réalisée par l'enfant et ce qu'il pensait avoir produit.

¹¹ Connac, S. (2015). Coopérer entre élèves pour apprendre et collaborer entre adultes solidaires.
<http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/seminaire-academique-education-prioritaire-cooperer-entre-eleves-pour-apprendre-et-collaborer-entre-adultes-solidaires.html>

¹² Cité par Chanquoy, L. et Negro, I. (2012). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette supérieur.

-le contrôle de la frustration : faire accepter à l'enfant que les erreurs font parties du processus d'apprentissage. Le but étant d'éviter le sentiment d'échec de la part de l'enfant.

- **la démonstration** : présentation d'une forme de solution à l'enfant pour le mettre sur la voie pour résoudre la tâche.

Le concept d'étayage est un ensemble d'interactions entre adulte et l'enfant permettant la résolution d'un problème grâce à l'organisation de ses conduites. Nous l'utiliserons ici pour mieux comprendre le rôle du tuteur. En effet, l'enseignant peut être substitué par le tuteur, dans le cas d'une situation de tutorat.

b. Les intelligences multiples d'Howard Gardner ¹³

Selon ce psychologue, Il n'existe pas une seule forme d'intelligence mais de multiples intelligences qui se déclinent en fonction des spécificités de chaque individu. Il distingue alors huit formes d'intelligence indépendantes mais qui peuvent interagir entre elles :

1/ L'intelligence verbalo-linguistique : être à l'aise avec les mots

2/ L'intelligence logico-mathématiques : raisonner de manière logique, induire, déduire

3/ L'intelligence visio-spatiale : orientation dans l'environnement

4/ L'intelligence musicalo-rythmique : retenir facilement les mélodies

5/ L'intelligence kinesthésique-corporelle : maîtriser les mouvements du corps, motricité fine

6 /L'intelligence interpersonnelle : capacité à entrer d'entrer en interaction avec autrui

7/ L'intelligence intrapersonnelle : capacité à s'analyser et à s'adapter

8/L'intelligence naturaliste : sensibilité à l'environnement

¹³ Cité par Fournier, M. et Lécuyer, R. (2009). *L'intelligence de l'enfant*. Auxerre : La petite bibliothèque de Sciences Humaines.

6. Problématisation

Selon les auteurs, la métacognition est au service des apprentissages. Il s'agit donc pour le tuteur d'aider l'élève à réfléchir sur les difficultés qu'il rencontre, de lui permettre d'améliorer ses méthodes d'apprentissages.

Dès lors, nous nous demandons: **comment le tutorat permet-il de mettre l'accent sur la métacognition à la fois pour le tutoré et le tuteur ?**

A partir de cette problématisation et au regard des mes lectures, j'ai émis quelques hypothèses.

Tout d'abord sur le tutorat en général:

Le tutorat a un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

Le tutorat permet une meilleure prise de conscience de son fonctionnement intellectuel.

Le tutorat peut être facteur d'une dynamique de classe et donc d'un bon climat en renforçant la cohésion et la coopération dans le groupe classe.

Hypothèses spécifiques :

- Le rôle du tuteur est primordial lors des interactions avec le tutoré si l'on veut que celui-ci développent des stratégies métacognitives.
- Le tutorat est un dispositif basé sur la verbalisation de stratégies métacognitives.
- Le tutorat favorise l'utilisation de stratégies métacognitives par le tuteur.
- Le type d'interventions verbales du tuteur sont indispensables au développement de stratégies métacognitives dans les situations de tutorat.
- Les procédures utilisées par le tuteur nous renseignent sur la qualité du tutorat qu'il mène.
- Un effet-tuteur et un effet-tutoré existent lors de situations de tutorat.

Je pars du principe que les stratégies interviennent dans tous les domaines de l'école et qu'elles font l'objet d'un apprentissage clair. Ainsi, du côté du tuteur, nous pensons que le tutorat va l'aider à formuler le cheminement de sa pensée, à expliciter sa manière d'agir, ce qui relève du processus de métacognition. Du côté du

tutoré, nous considérons que le tutorat va lui permettre de choisir les stratégies qui lui semblent les mieux adaptées.

Les analyses menées porteront donc sur le rôle du tuteur, l'utilisation de stratégies métacognitives et sur l'aspect langagier du tutorat. Pour cela, je mènerai une observation portant sur les interactions entre le tuteur et le tutoré, les procédures utilisées par le tuteur, l'étayage mené par le tuteur et les types d'interventions verbales (effet-tuteur et effet-tutoré).

III. Recueil des données

Dès le M1, j'avais envisagé de filmer les interactions entre le tuteur et le tutoré lors de situations de classe. Etant en classe de TPS-PS cette année, il était difficile pour moi de filmer ce type d'interactions. J'ai donc demandé à des enseignants pour lesquels ses élèves étaient formés au tutorat de saisir un moment de classe où ces interactions se jouent afin de mener mon analyse. Pour cela, j'ai envoyé un mail à la liste de diffusion de l'ICEM Freinet pour leur demander leur aide. J'ai alors reçu deux réponses positives. Une des enseignantes m'a transmis des vidéos de ses élèves en situation de tutorat et l'autre enseignante m'a reçu à plusieurs reprises dans sa classe pour que je puisse observer ses élèves en situation de tutorat. En plus de ces éléments, j'ai pu échanger par mail avec ces deux enseignantes sur le tutorat. Avec l'une d'entre elles, j'ai même pu réaliser un entretien semi-directif qui m'a permis de connaître son regard sur ce dispositif pédagogique et mieux comprendre ce qu'il apporte aux élèves. Pour terminer, je me suis appuyée sur un projet mené en éducation prioritaire sur le tutorat.

Grâce à ces données, j'ai donc décidé, dans le cadre de mon mémoire, de travailler sur la qualité du tutorat proposé dans les classes en réalisant une analyse qualitative. Pour cela, je vais tenter d'étudier des vidéos sur le tutorat. Je vais également analyser les réponses des élèves à l'évaluation sur le tutorat et aux situations problèmes dans le but de voir si les élèves font de la métacognition. Je pourrais alors proposer quelques améliorations en vue de ma future pratique professionnelle en classe de « CM ».

Les deux classes utilisent régulièrement le tutorat comme dispositif pédagogique. Pour faire le lien avec ma problématique, mon but sera de regarder si j'entends les

élèves faire de la métacognition. J'entends par cela le fait que lorsqu'ils s'expriment, ils expliquent comment ils font les choses, pourquoi ils les font, par quelles étapes ils passent. En d'autres termes, qu'ils nous éclairent sur leur manière de raisonner, sur leur cheminement de pensée.

Afin de traiter mes données, j'ai décidé de mener plusieurs analyses en parallèles en m'appuyant sur différents dispositifs. Tout d'abord, concernant les vidéos notamment, j'ai utilisé un critère d'analyse précis qui est : Est-ce que j'entends le tuteur faire de la métacognition ? C'est-à-dire : est-ce que l'élève explique comment il fait pour résoudre la tâche, par quelles étapes ils passent et pourquoi ?

Puis, je vais tenter d'analyser les interactions entre le tuteur et le tutoré en réalisant ma propre grille d'observation. Ensuite, je vais essayer de regarder les procédures utilisées par le tuteur lors de situations de tutorat en me basant sur une grille issue d'un mémoire d'initiation à la recherche. Pour continuer, je vais établir une nouvelle grille en m'appuyant sur l'étayage de Bruner. Pour terminer, je vais relever le type d'interventions verbales utilisées par le tuteur en me référant à une recherche menée sur l'effet tuteur et tutoré. Grâce au traitement de mes données, je vais pouvoir observer l'impact de ce dispositif notamment en lien avec la métacognition et tenter de faire des interprétations. Lors du bilan ces analyses, je vais pouvoir confirmer ou non mes hypothèses générales et spécifiques de départ.

1. Classe de CM1-CM2 de Madame x

Dans la classe de CM1-CM2 que j'ai pu observer moi-même plusieurs séances menées sur le tutorat qui m'ont semblé intéressantes à présenter. Tout d'abord, j'ai pu assister la réalisation d'un bilan de grammaire en binôme. Les conditions de travail posées par l'enseignante étaient de rendre qu'une seule feuille par groupe et de travailler ensemble, de se mettre d'accord. Les binômes formés étaient homogènes et choisis par la professeure. J'ai également pu suivre une séance qui visait à la réalisation des règles d'Or du tutorat. Dans un premier temps, les élèves devaient répondre à un questionnaire¹⁴ sur : qu'est ce le tutorat ? A la fin, ils comptaient leurs réponses et s'ils en avaient 7 au moins sur 12, ils pouvaient valider leur brevet de tuteur. Cependant, ils devaient ensuite se positionner sur le fait

¹⁴ Voir annexe 1

de se sentir capable ou non d'endosser ce rôle. A la fin, le professeur donne l'accord final. Dans un second temps, les élèves se mettaient en binôme pour analyser des situations problèmes¹⁵ sur le tutorat. Le binôme devait s'imaginer la situation puis essayer de répondre à la question qui devait leur permettre d'en déduire une règle d'Or du tutorat¹⁶. Chaque groupe, devait présenter la situation aux autres élèves de la classe puisque chacun avait une situation différente à analyser.

a. Analyse du bilan de grammaire

Tout d'abord, la tâche à réaliser était de transformer le texte en écrivant les verbes au passé composé. Lors de l'observation d'un binôme en particulier, un élève dit « tuteur » questionne l'autre élève en lui demandant comment on va écrire... ? Il essaie d'aider son camarade en mettant la phrase au passé, en changeant des éléments de celle-ci. Pour aider son partenaire, il fait référence à des moyens mnémotechniques vus en classe car il pense que cela lui permettra de mieux comprendre ce que l'enseignante attend de lui. De plus, le tuteur rappelle ce qu'ils ont appris en classe. Il pose aussi des questions pour mener le tutoré vers la réussite. Par exemple, il lui dit : « Pourquoi garder le t ? », « On va utiliser être ou avoir ? », « Quel est le sujet ? Il est féminin ou masculin ? Il est singulier ou pluriel ? ».

Nous pouvons supposer que ces multiples questions sont similaires à celle que le tuteur se pose lui même quand il est face à ce type d'exercice. Cependant, il ne le verbalise pas en tant que tel. Cela ne nous permet donc pas de s'assurer qu'il a véritablement conscience des méthodes et stratégies qu'il utilise pour résoudre la tâche. La métacognition n'est donc pas avérée dans ce cas. De plus, le binôme formé ne semblait pas finalement être de niveau proche, ce qui ajoute un obstacle puisqu'il est plus difficile pour le tuteur se mettre à la place du tutoré, d'imaginer ce qui se passe dans sa tête. Surtout que dans ce cas, le tutoré n'était pas très impliqué dans la tâche et avait plutôt tendance à laisser agir le tuteur.

A noter que l'analyse de ce bilan de grammaire se poursuivra grâce aux différentes grilles d'observation.

¹⁵ Voir annexe 2

¹⁶ Voir annexe 3

b. Analyse des situations problèmes

Tout d'abord, le travail mené sur le tutorat est bien choisi par l'enseignante puisqu'il engage ses élèves dans un véritable travail réflexif. Grâce à leur travail d'analyse de situations problèmes, elle les amène à réfléchir sur les conditions de mises en œuvre du tutorat et sur les dérives qui pourraient en découler. Cette démarche est d'autant plus intéressante quelle demande aux élèves de justifier leurs réponses. Cependant, certains binômes ne semblent pas comprendre leurs situations et d'autres ne semblent pas tout à fait engagés dans le travail demandé. Globalement, les élèves arrivent à dégager les règles d'Or visées par l'enseignante, même si la formulation est différente de celle qu'elle avait prévue. Cependant, ces situations ne mettent pas en évidence le lien avec l'importance de la métacognition lors de l'utilisation de tutorat. Effectivement, l'enseignante n'insiste pas sur le fait de devoir verbaliser sa démarche lorsque l'on est tuteur. Elle n'explique pas que pour se faire comprendre, il est primordial que le tuteur décline les étapes de sa résolution, les stratégies qu'il utilise au tutoré pour que celui-ci puisse se les approprier par la suite et réussir seul le même type de tâche. Elle n'insiste pas non plus sur les vertus du tutorat qui serait de permettre notamment, de mieux comprendre son propre fonctionnement intellectuel.

Les règles d'Or établies avec les élèves semblent parfois vagues pour certains élèves et rendent implicites quelques aspects du tutorat. Même si l'explication est faite avec les élèves en classe, nous pouvons nous demander quelles traces ils garderont de ce travail. Exemple, la signification du mot « indice » peut sembler compliqué à comprendre pour certaines élèves en grandes difficultés scolaires. Une explicitation est proposée par l'enseignante seulement nous pouvons nous demander si elle est assez détaillée pour tous les élèves et si les élèves vont s'en rappeler une fois qu'ils seront en situation de tutorat. Peut être que l'affichage des règles devrait fournir des exemples concrets ou être plus affinée pour certains élèves. Nous proposerions ici une forme de différenciation dans la réalisation de la trace écrite pour les élèves. En outre, nous remarquons que lors de l'analyse des situations problèmes par les élèves, ils ne répondent pas en expliquant par quelles étapes ils passeraient pour résoudre le problème, comment ils s'y prendraient et pourquoi. En effet, ils restent très « terre à terre » et général dans la réponse. De plus, il semble difficile pour eux de se mettre à la place des personnages issus de la situation. Peut

être qu'un jeu de rôle aurait pu permettre de pallier à cet obstacle. Nous aurions pu également saisir des moments de classe pour réaliser cette analyse par les élèves. Ainsi, le binôme qui a un problème serait mieux à même s'expliquer sa situation et les autres de l'aider à la résoudre.

c. Analyse questionnaires

Lors de la réalisation de ce questionnaire, l'enseignante s'est chargée de lire les questions pour que les élèves puissent se concentrer au maximum sur leurs réponses. Dans ce questionnaire, il y avait des réponses qui semblaient « absurdes ». En voici un exemple : à la question 1 « je souhaite devenir tuteur/tutrice parce que », une proposition était : « je pourrai devenir chef de quelqu'un ». Les élèves le verbalisaient d'ailleurs très bien le fait que ses propositions étaient inappropriées. Certains se mettaient même à rire. Cependant, lors de la réalisation, certains élèves ont quand même coché ce type de réponse. Ce qui montre bien que pour quelques élèves la définition du dispositif du tutorat ne semble pas claire dans leur tête.

D'autres réponses paraissaient évidentes aux yeux des élèves car ils étaient le ciment de ce qu'est le tutorat. Par contre certaines possibilités, quant à elles, demandaient plus de réflexions et c'est d'ici que venaient généralement les erreurs au questionnaire. Nous faisons ici référence aux questions 3, 4, 6, 7 et 9. Ces réponses portaient notamment sur le rôle de l'enseignante lors des situations de tutorat. Nous voyons bien, par leurs réponses, que certains élèves n'ont pas bien compris quand ils devaient faire appel à la maîtresse en situation de tutorat mais aussi à quoi servait un tuteur ou une tutrice. L'enseignante a donc rappelé l'intérêt du tutorat en expliquant que ce n'est pas une aide envers la maîtresse car elle est toujours disponible pour ses élèves. Mais qu'il s'agit plutôt d'utiliser ce dispositif pour aider les élèves en difficultés lorsqu'il est parfois difficile pour l'enseignante de se mettre au même niveau que ses élèves et donc qu'un autre camarade peut être plus à même de trouver les mots appropriés. Elle évoque alors la notion de Zone Proximal de Développement.

À la fin de l'élaboration du questionnaire, une correction collective était proposée aux élèves dont le but était de verbaliser, justifier et expliquer les réponses attendues au questionnaire. Cela visait la compréhension de tous sur ce qu'est le rôle de tuteur et

de tutoré. Avec cette clarification, il faut espérer que certains élèves qui ne semblaient pas avoir saisi le rôle du tutorat aient compris car à la fin ils s'engagent parfois à devenir tuteur alors qu'ils ont cochés certaines réponses éloignées des réponses souhaitées. Cela me questionne sur l'un des critères permettant de valider le brevet : le nombre de réponses aux questionnaires (7/12). Nous pouvons nous demander si la marge d'erreur n'est pas trop faible mais aussi si certaines réponses lorsqu'elles sont cochées ne pourraient pas compromettre l'acquisition de ce brevet. Je pense qu'il existe des modifications possibles à apporter à ce questionnaire pour l'améliorer même s'il reste très bien construit : des questions claires, précises, bien formulées ainsi que les réponses.

2. Classe de CM1-CM2 de Madame y

Concernant l'autre classe, je n'ai pas pu me déplacer directement dans la classe mais j'ai reçu des vidéos que je vais analyser par la suite. Ces vidéos concernent des exercices réalisés en mathématiques¹⁷, sur les fractions.

Les élèves de cette classe ont été formés au tutorat de la manière suivante. En début d'année, l'enseignante, en classe multi-niveaux a observé ses élèves. Au bout de quelques semaines, ils ont fait un « faux tutorat ». Un binôme était en situation de tutorat et parlait fort pour que le reste du groupe classe puisse analyser la situation et la décortiquer. Puis avec l'enseignante, ils ont discuté pour établir une fiche et une trace écrite sur les règles du tutorat¹⁸. En cours de l'année, ils refont la même chose à plusieurs reprises pour remettre les choses au clair dans l'esprit des élèves. Cependant, les élèves ne passent pas de brevets de tutorat. Avant de former les binômes tuteur/tutoré, chacun des élèves connaît son rôle à jouer. Les binômes changent lors du conseil de classe où les élèves formulent une demande d'aide. Puis, les volontaires lèvent la main et celui qui demande de l'aide choisit. Cela se fait en lien avec un travail mené sur les ceintures de compétences donc celui qui est tuteur doit avoir une ceinture plus grande dans la compétence que le tutoré.

¹⁷ Voir annexe 4

¹⁸ Voir annexe 5

Dans cette classe, l'enseignante évoque la métacognition avec ses élèves en essayant de l'expliquer au mieux à ses élèves. Elle les invite à expliquer pourquoi et comment ils font les choses. Cependant, cette verbalisation n'est pas systématique chez tous les élèves puis que l'enseignante ne les surveille pas à chaque tutorat non plus. Nous pouvons dire que l'aspect métacognitif du tutorat est évoqué mais un travail explicite sur cet aspect n'est pas véritablement mené car il reste une part d'implicite qui subsiste.

Retranscription des vidéos

Critère d'analyse utilisé : est-ce que j'entends le tuteur faire de la métacognition ?
C'est-à-dire : est-ce que l'élève explique comment il fait pour résoudre la tâche, par quelles étapes ils passent et pourquoi ?

Vidéos de situation de tutorat lors d'un travail sur les fractions : Décomposer et encadrer des fractions :

a. Vidéo LL2 :

Consigne : observe la droite numérique et encadre les fractions entre deux nombres entiers consécutifs.

Interlocuteurs :	Discours retranscrits :
Tuteur :	Dans 32 combien il y a de fois 5 ?
Tutoré :	5
Tuteur :	6 donc le 6, on le met ici parce que c'est le nombre qu'il y a dedans, dans le chiffre.
Tutoré :	D'accord. Donc là ya 6 aussi.
Tuteur :	Dans 1 combien il y a de fois 3 ?
Tutoré :	Bah 0.
Tuteur :	Donc ?

Dès le début de la vidéo, le tuteur utilise implicitement une « technique » pour encadrer les fractions par deux entiers successifs. Cependant, il ne l'explique pas en détails à sa tuteuré. Il n'explique pas à quelle règle apprise et intériorisée il fait référence. Par contre, il utilise ses propres mots pour tenter de mener sa tuteuré vers la compréhension et ainsi la réussite de la tâche demandée. En effet, le tuteuré fait ici le lien entre les fractions et les tables de multiplications car il cherche combien de fois il peut multiplier 5 pour trouver un résultat le plus proche de 32. Il trouve alors que $5 \times 6 = 30$. Ainsi, $32/5$ est compris entre 6 et 7.

A la fin de la vidéo, la tuteuré parvient à effectuer les calculs seule, sous le regard attentif du tuteur. Effectivement, elle semble avoir des doutes sur l'encadrement d'une fraction. Son tuteur est alors là pour agir en la relançant sur la piste de la réflexion. Cette aide lui permet alors d'outrepasser sa difficulté ponctuelle. Nous pouvons supposer que cette élève n'a pas encore très sûre d'elle et donc qu'elle a besoin de la présence de son tuteur pour la rassurer. La tuteuré écoute donc attentivement son tuteur car elle semble voir l'opportunité qui s'offre à elle dans l'aide qu'il va lui apporter. De plus, elle prend en compte les remarques faites par son tuteur et s'en sert pour réaliser les encadrements demandés.

Pour conclure concernant cette vidéo, même si la tuteuré arrive à réaliser seule ses encadrements et donc semble avoir compris, le tuteur lui ne fait pas de métacognition car il n'explique pas par quelles étapes ils passent pour résoudre la tâche, ce qu'il se pose comme questions dans sa tête. Néanmoins, le travail effectué avec ses deux élèves restent très intéressants car il a développé chez eux des compétences psychosociales. Pour le tuteur, il lui reste à réussir à verbaliser son cheminement intellectuel. Ce qui est très complexe pour des enfants de cette classe d'âge.

b. Vidéo LN1 :

Consigne : décompose les fractions sous forme d'une partie entière et d'une fraction <1.

Interlocuteurs :	Discours retranscrits :
Tuteur :	$5/3 = 1 + 2/3$ Ça imagine toi que c'est 3. Tu prends 3 dans 5, il te reste combien ?
Tutoré :	2.
Tuteur :	Et donc là c'est ? 1 + ...
Tutoré :	Elle écrit : $11/4 = 1 + 10/4$
Tuteur :	Est-ce que 4 tu peux le placer 1 seule fois dans 11 ou tu peux le placer 2 fois ? Le 1 c'est le 4. Imagine toi le 1 c'est 4 donc il va te manquer quelque chose
Tutoré :	2 fois.
Tuteur :	Du coup là tu mets un 2. Et du coup entre 8 et 11, il te reste ?
Tutoré :	3.
Tuteur :	Ça fait $2 + 3/4$. Et pour lui ? $6/4$ Le 1 c'est ?
Enseignante :	Elle part du principe que 6 c'est 1 + 5.
Tuteur :	Le 1 c'est le 4. Le 1 c'est toujours le nombre du bas donc là c'est 4.
Enseignante :	En fait, le 1 c'est comme si tu écrivais $4/4$. $4/4 + 1/1 = 6/4$.
Tuteur :	Imagine toi ça, c'est un 4. 1 + ?
Tutoré :	2.
Tuteur :	$1 + 2/4$

Tutoré :	Donc là le 1 c'est le 5.
Tuteur :	Et après ce qu'il te reste ?
Tutoré :	Il reste 3. 3/5
Tuteur :	Voilà.
Tutoré :	C'est bon j'ai compris.

Pour commencer le tuteur utilise l'exemple proposé dans l'exercice pour expliquer la consigne. Puis, il utilise le premier calcul, comme deuxième exemple. Ensuite, le tuteur amène la tutoré à se corriger en apportant des explications avec des propres mots. En effet, il reprend les erreurs du tutoré avec des explications dans le but qu'elle se corrige toute seule. Une fois l'aide apportée, le but final est que la tutoré devienne autonome et n'ait plus besoin de la présence du tuteur pour continuer son travail. L'enseignante le voyant dépourvu, intervient alors pour réguler ses dires car il est parfois difficile de poser des mots sur sa manière de travailler.

De façon générale, le tuteur semble utiliser des méthodes qu'il a vu en classe mais il ne verbalise pas son cheminement. Il ne détaille pas les étapes par lesquelles il passe pour résoudre la tâche. Il est donc difficile pour le tutoré de pouvoir s'approprier sa technique pour la reproduire. Le transfert est compliqué ici, nous voyons bien que le tutoré dit qu'elle a compris à deux reprises mais commet des erreurs. Ainsi, le tuteur tente d'expliquer son erreur mais ses explications sont « bancales ». La tutoré n'arrive donc pas à donner du sens à ce qu'il veut lui faire comprendre.

Le tutorat pourrait favoriser la métacognition mais nous ne pouvons pas l'affirmer ici, sachant que celle-ci reste implicite. Effectivement, nous comprenons bien que le tuteur fait référence à des connaissances et compétences vues en classe mais le manque d'explicitation du comment et pourquoi il fait les choses empêche cette confirmation.

Néanmoins certains points positifs apparaissent dans cette vidéo. Tout d'abord, nous pouvons remarquer que le tuteur ne donne pas la réponse directement au tutoré mais essaie de la faire réfléchir sur la tâche, de lui donner des indices/ des pistes pour réussir en s'appuyant sur ses propres stratégies de résolution.

Dans ces vidéos, des qualités psychosociales sont présentes chez les deux élèves. En effet, les deux élèves s'écoutent, ne se coupent pas la parole, coopèrent. De plus, les interactions sont importantes entre les deux élèves composant le binôme et les deux élèves persévèrent dans la résolution de la tâche.

Je remarque que lorsque l'élève tutoré a une petite difficulté, il finit par suivre le raisonnement de l'autre. Ainsi, nous pouvons voir ici, la plus-value de la formation d'un binôme de niveau proche. En effet, pour pouvoir réussir son travail, le tutoré a besoin que le tuteur lui explique sa manière de faire, comment il fait pour réaliser le calcul. Ainsi, par mimétisme, le tutoré peut appliquer la méthode et réussir ses calculs.

3. Projet éducation prioritaire

Un projet pour expérimenter le tutorat a été mené dans la circonscription Nancy-Metz, en réseau d'éducation prioritaire auprès d'élèves de CE2 à la 6ème. Le but pour les deux classes de l'école était d'améliorer et de développer les pratiques coopératives en distinguant le tutorat. Selon un des enseignants le tutorat se définit comme un dispositif où certaines élèves ayant de bonnes compétences relationnelles et cognitives apportent un soutien à d'autres élèves qui ont des difficultés. Le cadre est défini à l'avance avec les élèves et surtout il fonctionne à travers l'engagement des élèves.

L'autre enseignant explique également que le tutorat dépend d'un cadre précis. Il se distingue donc de l'entraide car il est fixé dans le temps, dans l'espace, la discipline est choisie et l'objectif aussi. Il se déroule sans aide de l'enseignant et vise l'autonomie des élèves.

À la question « Est-ce qu'on aide l'élève à comprendre si on lui donne la réponse ? », certains ont répondu : « Oui, si l'élève reformule. » D'autres ont écrit : « Non, mieux vaut donner un exemple ». Le paradoxe entre ces deux réponses nous montre

que la manière de « tutorer » n'est pas claire chez tous les futurs tuteurs puisque certains estiment qu'il est envisageable de donner directement la réponse à leur camarade mais en expliquant qu'il reformulerait. Néanmoins, nous ne savons pas exactement ce signifient le terme reformuler pour eux. Une limite apparaît donc ici dans la conception de ce qu'est le tutorat.

Lorsqu'ils peuvent s'exprimer sur ce dispositif, certains évoquent la difficulté d'expliquer à l'autre comment résoudre la tâche. Ils disent : « on ne sait pas comment expliquer ». Nous voyons bien ici par le recueil de ce propos, la difficulté pour les élèves et notamment chez le tuteur, d'être explicite avec le tutoré. Ce qui semble complexe pour eux c'est de réussir à expliquer sa démarche de résolution à l'autre et donc de verbaliser sa manière d'agir. Ce qui nous montre encore une fois la complexité d'utiliser des stratégies métacognitives.

Après leurs expériences de tutorat, les élèves commentent ce dispositif. Une tutrice dit : « J'ai regardé ses calculs. Je lui ai dit ceux qui étaient faux. Je lui ai dit qu'on avait vu en classe que quand on faisait une multiplication à trou, on pouvait s'aider en faisant une division. Alors, elle a fait une division. » Nous percevons dans ces propos que l'élève se réfère à une méthode apprise en classe. Elle cherche à verbaliser sa manière de penser pour résoudre le problème. Cependant, ses dires, nous laisse supposer que son tutoré, à la suite de l'aide apportée, à exécuter ce qu'elle lui a dit sans forcément d'explicitation et de réflexion en retour.

Un tutoré explique : « Elle m'a posé des questions et m'a dit ce qu'il fallait faire ». Dans ce second recueil, la tutoré

Un autre : « Elle m'a posé des questions. J'ai compris. J'ai écrit et c'était juste ». Ce dernier commentaire prend en compte un autre aspect du tutorat. En effet, la notion de compréhension est évoquée par le tuteur. Cependant, nous ne pouvons pas savoir s'il a seulement saisi le sens de la consigne ou bien s'il sait maintenant comment résoudre le problème. En lisant, la suite de ce qu'il dit, il semblerait qu'il ait compris comment réaliser l'activité demandée. Par contre, il relate seulement l'action d'écrire sans plus de détails par la suite. Ce qui nous questionne sur la réflexion qu'il a menée ou non dans sa tête. C'est-à-dire, s'il s'est référé à des stratégies de résolution, même implicites (non verbalisées) ou s'il a effectué ce que le tuteur a tenté de lui expliquer.

4. Les différentes grilles d'analyse

a. Analyse des interactions entre le tuteur et le tuteuré :

<u>Critères d'observation :</u>	<u>Présence de ce critère selon l'observation :</u>			
	Vidéo LN1	Vidéo LL2	Bilan grammaire	Projet
Explique sa pensée	Oui	Oui	Oui	Oui
S'assure que le tuteuré a bien compris	Oui	Oui		Oui
Donne des exemples	Oui		Oui	
Echange positif/aide réelle	Non	Pas vraiment	Non	Pas vraiment
Utilise un métalangage	Pas vraiment	Pas vraiment	Pas vraiment	Non

Concernant le codage choisi, j'ai décidé d'analyser les interactions entre le tuteur et le tuteuré suite à mes observations menées. J'ai donc élaboré des critères d'observation. Puis, j'ai rempli le tableau en établissant la présence ou non de ces éléments dans les deux vidéos de la classe de madame y, lors du bilan de grammaire mené dans la classe de madame x et au sein du projet mené en éducation prioritaire. J'ai ainsi mis « oui » dans les cases du tableau si j'estimais pouvoir affirmer la présence de ce critère lors mon analyse. Si cet observable était absent j'ai complété la case avec un « non ». Pour certaines données, je n'étais pas certaine de leur présence, j'ai donc utilisé la mention « pas vraiment » qui sous entend la nature implicite de cet observable. D'autres cases sont vides car j'étais incapable de trancher entre le « oui » et le « non ».

Un des critères utilisé me semblait important à redéfinir pour mieux comprendre l'analyse des interactions entre le tuteur et le tuteuré. Il s'agit du dernier observable nommé : « utilise un métalangage ». Le métalangage se définit comme le fait d'utiliser la langue pour parler de la langue. Ainsi, le métalangage permet de se faire

« une représentation de l'emploi d'un outil grammatical ou de l'étendue d'un concept lexical, d'expliquer et d'évaluer des pratiques langagières, d'assurer une intercompréhension, de planifier et de réguler le discours. Cela suppose une théorisation de son fonctionnement, ce qui signifie des inférences de règles. Ainsi, chez les apprenants, il existe une évolution de cette activité selon les expériences et en fonction des outils métalangagiers qui lui sont enseignés ou qu'il connaît. L'analyse montre que la présence de ce dernier critère pose question. En effet, les cases relatives à ce critère furent difficiles à remplir pour moi au vue de mes observations car c'est une notion complexe pour les élèves qui ne l'utilise pas de manière naturelle. Une formation est nécessaire pour pouvoir l'utiliser au mieux. Mais, le but de mes recherches étant axé sur le lien entre métacognition et tutorat, il est important que ce critère apparaisse lors de l'analyse. Cette analyse nous montre bien que cette interdépendance entre ces deux aspects de l'enseignement est difficile à déceler en termes de données réelles lors d'observation menée en classe de CM1-CM2. Ce qui selon moi, montre que le métalangage n'est encore pas assez utilisé à l'école primaire par les élèves. Probablement dû au manque de formation par les enseignants. Mais aussi peut être car ces derniers n'ont pas conscience de l'importance d'insister dessus ou bien que simplement car le travail effectué en classe reste implicite pour les élèves.

b. Analyse de l'effet-tuteur : procédures utilisées par le tuteur

Si nous voulons mener une analyse plutôt du côté du tuteur concernant la métacognition, il semble être intéressant de s'appuyer sur le travail mené par Astrid Vandomme¹⁹. En effet, cette étudiante s'est intéressée au tutorat et plus précisément à la prise de conscience de l'effet-tuteur. Pour cela, dans une partie de son analyse elle a utilisé une grille d'observation concernant les procédures utilisées par le tuteur lors d'une situation de tutorat. Ainsi, elle distingue cinq procédures :

- apport de conseils méthodologiques
- reformulation des consignes du professeur des écoles

¹⁹ Vandome, A. (2012). *Le tutorat : la prise de conscience de l'effet-tuteur*. (mémoire d'initiation à la recherche master 2 MEEF, Gravelines, France). Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735892>

- réalise les exercices à la place du tutoré
- réalise les exercices tout en expliquant comment il les fait
- utilise des exemples pour aider à la compréhension

<u>Procédures utilisées</u>	<u>Nombre de tuteurs l'ayant utilisé</u>
Conseils méthodologiques	Pas vraiment car implicite
Reformulation des consignes	Non
Réalisation des exercices	Oui
Réalisation des exercices avec explications	Oui
Utilisation d'exemples	Oui

La plupart des élèves utilisent des exemples pour que le tutoré comprenne mieux le sens de l'exercice qu'ils doivent réaliser. Malheureusement, ces exemples n'aident pas forcément à la compréhension car le tutoré n'arrive pas ensuite à transférer la méthode utilisée lors d'un prochain exercice. Cela s'explique par le fait que l'exemple n'est pas accompagné d'explications assez détaillées. Nous pensons alors ici à la fonction modelage de l'enseignement explicite lorsque le professeur des écoles doit enseigner le quoi, pourquoi, comment, pourquoi, quand et où et le faire par une démonstration magistrale. C'est la première des trois étapes de la pédagogie explicite.

Aucune reformulation de consignes n'est utilisée par les tuteurs lors de situation de tutorat. C'est plutôt l'enseignante qui joue ce rôle auprès des élèves. Pourtant l'utilisation de cette procédure pourrait être intéressante car la compréhension de la consigne est l'une des étapes primordiales à la réussite de la tâche. En reformulant la consigne avec ses propres mots, le tuteur pourrait certainement permettre à certains élèves de se faire une idée claire du problème à résoudre.

L'apport de conseils méthodologiques est très peu présent lors des situations de tutorat car les tuteurs ne réussissent pas à verbaliser leur manière de raisonner. Cependant, ils font référence à des règles vues en classe ce qui peut nous faire

penser qu'implicitement ils mettent en place des stratégies dans leur tête pour résoudre la tâche.

La réalisation des exercices par les tuteurs est présente dans les situations de tutorat observées. Nous remarquons que des explications interviennent lors de ces réalisations. Il est rare de voir le tuteur réaliser l'exercice sans verbalisation car cela reviendrait à résolution partielle de la tâche à la place du tutoré. Ce qui n'est en aucun cas le but du tutorat.

c. L'étayage

<u>Fonctions de l'étayage</u>	<u>Présence de la fonction lors du tutorat</u>
Enrôlement	Réalisé par l'enseignante
Réduction des degrés de liberté	Réalisé par l'enseignante
Maintien de l'orientation	Oui
Signalisation des caractéristiques dominantes	Oui
Contrôle de la frustration	Pas besoin
Démonstration	Oui

Le choix d'utiliser le concept d'étayage pour analyser des situations de tutorat s'explique par le fait que le rôle joué par le tuteur vient en complément de celui de l'enseignant. Les deux interventions se complètent et peuvent donc se rapprocher sur certains points dans le sens où l'élève devient réellement acteur de ses apprentissages. En d'autres termes, les interactions qui se jouent entre l'adulte (professeur) et l'élève sont ici remplacées par celles entre le tuteur et le tutoré. Ainsi, le tuteur peut endosser en partie le rôle habituellement joué par le professeur.

En utilisant le concept d'étayage pour analyser les situations de tutorat, nous pouvons voir que l'enrôlement dans la tâche et la réduction des libertés sont deux

fonctions qui semblent laisser à l'enseignante car c'est elle qui pose le cadre de départ au travail en binôme. De manière globale, les tuteurs n'ont pas besoin de contrôler la frustration des tutorés puisque dans les situations de tutorat observées, le choix des binômes se fait en concertation et n'est en aucun cas imposé aux élèves. Le maintien de l'orientation est régulièrement utilisé par les tuteurs car leur rôle est d'aider les tutorés à réaliser la tâche. Ainsi, il faut parfois qu'ils interviennent pour que ceux-ci se remobilisent. Les caractéristiques de la tâche ne sont pas formulées explicitement par les tuteurs mais ils y font référence lors de leurs explications. La dernière fonction de l'étayage : la démonstration est très souvent utilisée par les tuteurs. Tout d'abord, au début des exercices figurent, la plupart du temps des exemples donc les tuteurs s'appuient sur ceux-ci pour mettre les tutorés sur la voie de la résolution. Puis, si besoin, au cours de la réalisation, les tuteurs interviennent de nouveau auprès du tutoré pour l'assister dans la résolution du problème soit en corrigeant avec lui son erreur, soit en utilisant un nouvel exemple. Toutes ces actions menées visent, la réussite seule de l'élève tutoré par la suite.

d. Les interventions verbales des tuteurs

Daniel Guichard²⁰ a écrit un article sur le tutorat dans une classe de CM. Il a relevé la présence d'un effet tuteur et d'un effet tutoré.

Il propose une analyse des interventions verbales des tuteurs pour mieux comprendre ces deux effets. Il distingue alors quatre types d'interventions verbales présentes chez le tuteur lors d'une situation de tutorat.

-L'initiative : les deux sujets effectuent la première action utile à la réalisation de la tâche.

-L'exécution : menée par un élève ou par les deux. Si les deux élèves participent alors nous serons dans une co-construction avec une participation active. Il appelle

²⁰Guichard, A. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue Française de psychologie*, 150, 73-85.

<https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3227>

cela « exécution partagée active » (EPA). Dans le cas contraire, il appelle cela une « exécution partagée passive » (EPP).

-L'anticipation : elle peut être explicite ou implicite. Elle se définit comme « L'annonce du plan d'exécution et précède donc l'exécution ». La métacognition peut alors entrer en jeu lorsqu'un des élèves ou les deux explicitent la démarche qu'ils envisagent d'utiliser.

-Le contrôle : en lien avec la réalisation du partenaire : remise en cause du plan d'exécution, des stratégies utilisées.

<u>Types d'interventions verbales réalisées</u>	<u>Répartition des interventions verbales des tuteurs</u>	
L'initiative	Bilan grammaire	
L'exécution	EPA oui	EPP non
L'anticipation	Implicitement oui, explicitement non	
Le contrôle	Oui lorsqu'il y a une erreur de commise : vidéo LN1	

De manière générale, lors des interventions verbales entre le tuteur et le tutoré, l'exécution de la tâche n'est pas réalisée passivement par un des membres du binôme. Par contre, l'exécution n'est pas toujours réalisée conjointement car les deux élèves ne mènent pas forcément la résolution du problème. Concernant l'anticipation, nous pouvons observer qu'elle a lieu de manière implicite dans les situations de tutorat observées. En effet, le tuteur ne parvient pas énoncer explicitement le plan d'exécution qu'il compte expliquer au tutoré et qui lui semble le mieux à utiliser pour résoudre la tâche. Nous ne pouvons donc pas dire que la métacognition entre en jeu puisqu'il n'y a pas de verbalisation des stratégies utilisées et de la façon dont il faut les mettre en œuvre. L'action de contrôle se réalise dans les situations de tutorat lorsque le tutoré, malgré l'aide apportée par le tuteur, commet une erreur. Le tuteur ayant alors laissé le tutoré résoudre la tâche seul pour voir si celui-ci a compris, en cas d'erreur, réagit en remettant en cause les stratégies utilisées par le tutoré ou la manière d'effectuer la tâche. Cependant, la plupart du temps, le tuteur ne justifie pas

ses propos en expliquant pourquoi au tuteur pourquoi il se permet d'intervenir. Il se contente alors de le stopper en lui disant que la réponse est erronée. Le type d'intervention nommé « initiative » est le plus difficile à observer lors de l'analyse des situations de tutorat.

5. Bilan final des analyses

Concernant les hypothèses générales établies²¹, seulement une est validée grâce à ma recherche. Une des deux autres n'a pas été étudiée et la dernière n'est pas validée. Pour les hypothèses spécifiques, les hypothèses 1, 4 et 5 sont validées. Cependant, les hypothèses 2 et 3 sont non vérifiées et l'hypothèse 6 non validée. Au regard des données recueillies, 4 hypothèses sur 9 sont validées. Les hypothèses détaillant précisant le rôle de la métacognition en lien avec le tutorat n'ont pas pu être confirmées probablement à cause du manque de données mais aussi parce que les classes observées ne travaillaient pas de manière explicite sur la métacognition.

Voici, le détail pour les trois hypothèses évoquant la métacognition :

Le tutorat permet une meilleure prise de conscience de son fonctionnement intellectuel : pour vérifier cela il faudrait faire des entretiens avec les élèves, les observer sur un plus long terme (sur plusieurs années) pour véritablement affirmer le lien entre les deux.

Le tutorat est un dispositif basé sur la verbalisation de stratégies métacognitives : il n'y a pas de travail de verbalisation réalisée dans les classes observées.

Le tutorat favorise l'utilisation de stratégies métacognitives par le tuteur : les stratégies métacognitives ne font pas l'œuvre d'un apprentissage explicite donc l'utilisation lors de situations de tutorat se fait plutôt de manière implicite.

²¹ Voir partie problématisation

IV. Phase critique

1. Intérêts

Ce travail d'initiation à la recherche sur la métacognition et le tutorat fut enrichissant pour moi puisqu'il m'a permis d'aller observer des classes et ainsi de voir des pratiques de classe différentes mais utilisant toutes les deux le tutorat comme procédé récurrent. Sachant qu'une classe est plutôt tournée vers la pédagogie Freinet et l'autre vers la pédagogie institutionnelle. J'ai donc pu voir la présence d'un climat de classe coopératif dans lequel les élèves sont volontaires pour venir en aide aux autres, même si ce n'est pas un copain car ils comprennent que cela peut les faire avancer dans ses apprentissages. De plus, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages puisqu'ils participent réellement aux séances proposées en classe. Un réel travail sur l'explicitation et la verbalisation est proposé pour inciter les élèves à se justifier et à argumenter en permanence et non à se contenter d'une « bonne réponse ». Comme dit l'une des professeures : « c'est le cheminement qui compte, pas le résultat ! ». Un autre intérêt majeur de ce travail est de mieux saisir les difficultés liées à la mise en place du dispositif du tutorat dans une classe. En effet, le tutorat demande un travail sur le long terme car c'est une attitude nouvelle que le tuteur doit mettre en place. Ce dispositif demande donc une véritable formation réfléchie en lien avec l'Enseignement Moral et Civique (compétences psychosociales) et le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (domaine les méthodes et outils pour apprendre). Cela m'a permis de voir comment nous pouvons mettre en place le tutorat en voyant quelques outils comme les brevets de tutorat et l'élaboration de règles d'Or du tutorat. Même si je n'ai pas pu constater d'apprentissage explicite sur les stratégies métacognitives, le lien entre métacognition et tutorat semble évident puis que la verbalisation des méthodes utilisées par le tuteur semble favoriser le transfert des compétences du tuteur.

2. Limites:

Certaines limites apparaissent dans mon travail d'initiation à la recherche. Tout d'abord, je ne dispose que de deux vidéos et de quelques observations de séances en classe comme données recueillies. Ainsi, mon échantillon n'est pas assez important pour confirmer mes hypothèses de manière scientifique. Il aurait fallu comme je filme plus d'interactions en classe et que je réalise plus d'observation. L'idéal aurait été de mettre en place ce dispositif directement dans ma classe. Cependant, mon niveau de classe ne me le permettait pas. D'autre part, j'ai eu des difficultés à savoir comment analyser mes données. J'ai essayé de m'appuyer sur des grilles d'observation issues de la recherche et sur des concepts théoriques mais mon manque de matériau fait que mon étude reste superficielle et pas assez approfondie. Je ne peux donc pas conclure de manière assurée les résultats de mon enquête.

Lors de la réalisation de la première grille d'observation, les items choisis pour analyser les interactions entre le tuteur et le tutoré n'étaient certainement pas assez précis et restaient trop généraux. Ce qui m'a rendu la tâche compliquée lorsque j'ai eu à la compléter. Je ne savais pas quel codage utilisé, au départ mais j'ai opté pour une codification qualitative : oui ou non. Mais certaines fois il m'était difficile voir impossible de pouvoir trancher entre oui et non donc j'ai été dans l'obligation de laisser des cases vides. Et dans d'autres cas, mon analyse penchait vers le oui mais pas de manière évidente, j'ai donc rempli ma grille en écrivant « pas vraiment ». Le codage adopté n'est donc pas forcément le plus adapté à la situation. Il aurait sans doute pu être affiné afin de rendre ma recherche plus claire et détaillée. Bien évidemment toutes ces explications montrent le manque d'aspects scientifiques de mon étude. Si c'était à refaire, j'établirai mes grilles avant d'effectuer mon recueil de données en essayant de plus les détailler. Le fait de les réaliser avant pourrait me permettre de mieux aiguiller mes observations lors des situations de tutorat. Je ferai en sorte de réussir à combler toutes les cases de ma grille car cela démontre qu'elle ne semble pas adéquate pour l'analyse. Globalement, j'aurais peut être dû limiter mes outils de traitement des données et plutôt en sélectionner certains, les plus pertinents. Cela aurait sans doute permis d'affiner mon travail.

Pour l'examen des vidéos, j'ai décidé de choisir un critère d'observation. Lors de la vision des deux vidéos, je me suis demandée : est-ce que j'entends le tuteur faire de la métacognition ? C'est-à-dire : est-ce que l'élève explique comment il fait pour résoudre la tâche, par quelles étapes ils passent et pourquoi ? Sauf que ce questionnement n'est pas facile à décliner de façon précise en caractères observables. Un autre biais peut donc apparaître, celui de la subjectivité. En effet, mes lectures ont probablement influencé sur le traitement de mes données et l'interprétation que j'en ai fait. Il est parfois compliqué pour le chercheur de ne pas s'appuyer sur ses propres convictions et son ressenti pour réaliser son étude surtout lorsqu'il s'agit d'une analyse qualitative et non quantitative.

Une autre limite dans mon travail est qu'il n'y a pas de réelle analyse menée du point de vue du tutoré. En effet, j'ai concentré mes analyses du point de vue du tuteur. Cela ne répond donc pas véritablement à ma problématique.

Pour terminer, de manière générale, les effets du tutorat sont difficiles à mettre en lumière même si nous en voyons déjà certaines vertus car ce dispositif demande d'être intériorisé par les élèves et donc un travail sur le long terme est indispensable. Dans l'idéal, l'analyse aurait pu être menée sur plusieurs niveaux de classe dans une école qui utilise cet outil, dès l'entrée au cycle 2 et même la fin du cycle 1.

3. Perspectives

Ce mémoire m'as permis de me projeter dans ma future pratique professionnelle. L'an prochain, je souhaiterais former mes élèves au tutorat afin de travailler sur la métacognition avec eux. Le but étant d'observer l'impact de ce dispositif, de savoir s'il permet aux élèves de mieux connaître leur fonctionnement intellectuel. Tout d'abord, je pensais cibler quelques élèves en difficultés pour mettre en place du tutorat. Ensuite, j'initierai mes élèves au tutorat, c'est à dire que je définirai les rôles du tuteur et du tutoré ensemble, pourquoi pas sur le temps des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) ou de l'EMC (Education morale et Civique). En complément, je pensais mettre en place des fiches outils dans quelques disciplines selon les exercices et compétences travaillés et avant chaque évaluation. Ces fiches outils rappelleraient la méthodologie de résolution de l'exercice ou de révision.

Au cours de ma rédaction, je me suis alors posée une question : Est-ce que la formation des binômes tuteur/tutoré ne serait pas en lien avec les intelligences multiples? J'ai donc pris conscience que si je devais former mes élèves au tutorat, j'aimerais m'appuyer notamment sur les intelligences multiples. En effet, il me semble important de rappeler aux élèves qu'il existe plusieurs manières d'expliquer comment résoudre une tâche, que tout le monde n'a pas le même cheminement de pensée, que nous avons des canaux d'apprentissages différents selon les personnes ou même selon la compétence en jeu. Cet enseignement vise la prise de conscience du fait qu'il n'existe pas qu'une seule manière d'expliquer les choses aux autres car nous sommes tous différents concernant notre fonctionnement intellectuel. Certains élèves pourront par exemple, utiliser leur mémoire visuelle ainsi les schémas les aideront. D'autres utiliserons passerons plutôt par l'écrit pour retenir quelque chose. Lors de la formation au tutorat, en tant qu'enseignant nous devons veiller à présenter à nos élèves différents outils à utiliser pour aider les tutorés. Parmi ces outils, nous pouvons citer : l'utilisation de carte mentale, de schémas, d'exemples, dessins, le passage par l'écrit, les moyens mnémotechniques... Effectivement, en situation de tutorat le tuteur doit s'adapter au profil de chaque tutoré et donc essayer de choisir les outils qui lui conviendront le mieux. Cela permettrait alors de faire un travail en EMC, sur le développement de compétences psychosociales. Ce travail permettra donc de donner des pistes d'intervention pour le tuteur (dessin, schéma, explications orales). De plus, le tutorat peut permettre de prendre en compte les élèves en difficultés mais aussi intellectuellement précoces. Dans le cadre de l'enseignement de l'Education Morale et Civique, un travail sur les compétences psychosociales pourra être proposé. Tout d'abord, pour que le tuteur soit motivé nous pouvons le laisser aider un copain puis le challenge sera de tendre vers une forme d'aide « universelle ». C'est-à-dire que l'élève accepte, lors de temps dédiés à cela, de venir en soutien à un élève en difficulté peu importe que ce soit un copain ou non.

Pour véritablement mettre en évidence le lien entre la métacognition et le tutorat de nombreux points sont à affiner et à améliorer notamment concernant la formation au tutorat dans les classes. Tout d'abord, pour être efficace ce dispositif demande de l'entraînement et donc il faut du temps pour qu'il se mette en place dans une classe. Il semble intéressant que la formation se déroule de manière progressive. Des paliers seraient donc proposer dans la formation au tutorat. L'idéal

serait donc d'aborder ce concept dès le début du cycle 2 voir même la fin du cycle 1 et de le complexifier au fil des années. Cela permettrait aux élèves de mieux s'approprier cette manière de travailler qui peut s'avérer parfois complexe pour certains et une continuité des apprentissages serait donc mieux assurée entre les niveaux et les cycles. Ce qui amènerait à long terme à une utilisation quasiment « naturelle » du tutorat ce qui implique des initiatives prises sans demander à l'enseignant quand l'élève le juge nécessaire. Ainsi, l'aide apportée par le tuteur serait plus efficace car il sera cibler son intervention au plus près de la demande du tuteur. Et pour les deux parties (tuteur et tutoré), ils prendront certainement mieux conscience de leur fonctionnement intellectuel car ils seront capables d'expliquer par quelles étapes ils passent pour résoudre un problème. En plus de ces entraînements réguliers au tutorat, des échanges sur l'efficacité et les limites de ce dispositif sont à envisager. Par exemple, le tutoré pourrait après une situation vécue, expliquer pourquoi il a réussi à comprendre comment résoudre la tâche en présence du tuteur puis seul par la suite mais aussi les obstacles à sa compréhension. Nous évoquons ici, la nécessité d'insister sur la verbalisation des élèves car elle vise à l'analyse des situations et permet donc une réflexion plus aboutie.

De manière générale, la formation de nos élèves au tutorat doit être plus explicite et plus complète. Je suppose qu'avec une formation plus complète et explicite auprès des élèves cela permettra de rendre le dispositif du tutorat plus efficace et donc avoir véritable plus-value. Tout cela en lien avec des séquences et séances d'apprentissage précis. Par exemple, le professeur des écoles explique à voix haute lors de corrections collectives à ses élèves comment il s'y prend pour résoudre la tâche. Il décrit ainsi, les étapes de résolution. Ensuite, il demande à des élèves de verbaliser à leur tour leur démarche. Il doit rendre cette pratique systématique pour que les élèves l'intériorisent et la réalise de manière spontanée. Le but étant ici de donner des exemples d'outils, des manières possibles d'expliquer les choses au tutoré lors de la mise en place du tutorat mais aussi de leur faire prendre conscience que la verbalisation va les aider à mieux résoudre les tâches demandées par l'enseignante. Le professeur des écoles peut donner des astuces au tutoré et au tuteur pour aider à la verbalisation. Par exemple, il explique au tuteur qu'il doit se demander comment je fais dans ma tête pour savoir comment résoudre la tâche, qu'est ce que je me pose comme question quand je résous la tâche ? ». Il

peut même inciter ses élèves à noter toutes ces questions qui lui permettront ensuite d'établir les étapes de résolution du problème ou de l'exercice.

De plus, si l'enseignant décide d'établir des règles d'Or du tutorat avec ses élèves, il faut les rendre explicites pour les élèves en les détaillant au maximum pour qu'elles ne semblent pas vagues pour certains. En effet, ces règles doivent donner des exemples concrets d'actions possibles lors des situations de tutorat. Elles doivent être une véritable aide pour les élèves et établir les bases de ce dispositif et être réfléchies, établies et approuvées par toute la classe. Ces règles pourraient être communes à tous les niveaux de classe pour assurer la continuité de ce dispositif. Si nous voulons que le tutorat serve aux élèves tutoré et aux tuteurs, il faut que séquences mises en place un travail sur les stratégies/les méthodes que nous pouvons utiliser.

Pour évaluer la situation de tutorat des critères de réussites pourraient être réfléchis et établis avec les élèves. Une des questions que le tutoré pourrait se poser est : est-ce que je suis capable de refaire le même type de tâche seul ?

Du côté du tuteur, pour se rendre compte de l'efficacité du tutorat, il peut demander au tutoré de verbaliser sa manière de résoudre la tâche en présentant ses étapes de réalisation lors d'activités du même type que celles pendant lesquelles il avait apporté son appui.

Une validation finale par l'enseignant est nécessaire pour indiquer si la situation de tutorat a été efficiente ou pas et pour ainsi permettre aux élèves de s'améliorer lors de futures utilisations de ce dispositif.

V. Conclusion

Je pense que mon travail de recherche sur ce mémoire va véritablement me permettre d'enrichir ma future pratique professionnelle puisqu'il m'a permis de comprendre que le tutorat n'est pas un dispositif facile à mettre en place dans une classe et encore plus lorsqu'il s'agit de mettre l'accent sur ses aspects métacognitifs. En effet, avec mes analyses, nous voyons bien que la verbalisation des stratégies utilisées pour résoudre une tâche est quasiment absent mais nous pouvons cependant suggérer qu'elles sont mises en œuvre implicitement. Certains élèves ont

bien conscience de la manière de réaliser la tâche et donc des étapes nécessaires à cette réalisation. Ils arrivent dans leur tête à se rappeler ce qu'ils vont utiliser pour résoudre le problème et pourquoi ils choisissent cela mais ne semble pas capable d'explicitement mettre des mots dessus. Ce qui empêche probablement le tuteur de s'approprier les méthodes employées par le tuteur. Il est donc compliqué pour lui de transférer ce qu'il a appris lorsqu'il sera seul face au même type d'exercices. L'objectif du tutorat n'est donc pas efficient puisqu'il s'agit d'une aide ponctuelle qui vise à terme, à rendre le tuteur autonome sur le même type de problème que celui pour lequel il avait reçu cette aide.

Pour conclure, je postule que si nous voulons que le tutorat serve aux élèves en difficultés et au tuteur, il faut que les séquences mises en place dans la classe prévoient un travail explicite sur les stratégies/les méthodes. Tout cela, permettra non seulement d'avoir un impact positif sur les apprentissages du tuteur mais aussi du tuteur puisqu'il lui permettra de véritablement consolider ses connaissances et compétences. De plus, par cette verbalisation, le tutorat pourra lui faire prendre conscience, même partiellement, de son fonctionnement intellectuel.

Gardons à l'esprit que le tutorat est un dispositif pédagogique parmi d'autres, à utiliser avec pertinence et de manière non systématique pour qu'il y ait une véritable plus-value au niveau des apprentissages. Ce dispositif a aussi des points critiquables.

VI. Bibliographie

- Delvolvé, N. *Métacognition et réussite des élèves*. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>, consulté le 9 mai 2017.
- Poissant, H., Poëllhuber, B. et Falardeau, M. (1994). *Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage*. En ligne http://ipefdakar.org/IMG/pdf/Types_de_problemes.pdf, consulté le 9 mai 2017.
- Famose, J. P. et Margnes, E. (2016). *Apprendre à apprendre: la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Centre Alain Savary. (2013). *Réaliser un enseignement explicite*. Assises de l'éducation prioritaire 2013.
- Saint-Pierre, L. et Lafortune, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Peyrat-Malaterre, M. F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? : Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Arenilla, L., Rolland, M. P., Roussel. et Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation..* Paris : Bordas.
- Clermont, G., Bisonnette, S. et Richard, M., (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Réseau Canopé. *Un projet pour expérimenter le tutorat*. En ligne <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/un-projet-pour-experimenter-le-tutorat.html>, consulté le 7 mai 2018.

- Connac, S. (2015). Coopérer entre élèves pour apprendre et collaborer entre adultes solidaires.

<http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/seminaire-academique-education-prioritaire-cooperer-entre-eleves-pour-apprendre-et-collaborer-entre-adultes-solidaires.html>

- Fournier, M. et Lécuyer, R. (2009). *L'intelligence de l'enfant*. Auxerre : La petite bibliothèque de Sciences Humaines.

- Chanquoy, L. et Negro, I. (2012). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette supérieur.

- Vandome, A. (2012). *Le tutorat : la prise de conscience de l'effet-tuteur*. (mémoire d'initiation à la recherche master 2 MEEF, Gravelines, France). Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735892>

- Guichard, A. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue Française de psychologie*, 150, 73-85.

<https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3227>

- Portine, H. (1997). D'où vient le métalangage ? Métadiscours... Langues Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues. *Linx*, (36), 25-39

<https://doi.org/10.3406/linx.1997.1451>

VII. Annexes

Annexe 1. Test d'évaluation du tutorat proposée dans la classe de Madame x

Test d'évaluation au tutorat

1. Je souhaite devenir tuteur/tutrice parce que :

- cela me permettra de me faire plus de copains et de copines
- je pourrai devenir le chef de quelqu'un
- je pourrai demander à quelqu'un de faire tout ce qui ne me plaît pas
- je montrerai que j'ai appris des choses

2. Un tuteur, une tutrice ça sert à :

- aider l'enseignante qui n'a pas le temps d'aider les autres
- faire taire les enfants les plus pénibles de la classe
- rendre service aux enfants qui en ont besoin
- apprendre à devenir un chef

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

- je lui parle fort, comme ça, il m'écoute
- il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef
- je vais demander de l'aide à mon enseignante
- pendant la récréation, je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit

4. Lorsqu'un enfant avec qui je suis en tutorat dérange la classe :

- je crie aussi fort que lui
- je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur
- je vais le dire à la maitresse
- je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe

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

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

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 la maitresse pour qu'elle puisse discuter avec

7. Lorsqu'un enfant dont je m'occupe n'arrive pas 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
- j'en parle à mon enseignante

8. Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne me veut plus comme tuteur/tutrice:

- je lui demande la raison et discute avec lui
- je lui interdis de changer, être tuteur/tutrice, c'est mon métier
- je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi
- je lui fais comprendre que c'est un imbécile

9. Lorsque je ne veux plus être tuteur/tutrice de l'enfant avec qui j'étais :

- je ne peux rien faire, on est obligé de rester tuteur/tutrice
- je vais le dire à la maitresse et on change aussitôt
- j'en parle au conseil de la classe
- je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur/une autre tutrice

10. Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur/tutrice, cela signifie que :

- je suis un mauvais tuteur/une mauvaise tutrice
- il pense avoir appris et il veut essayer de travailler seul
- je suis le meilleur tuteur/la meilleure tutrice de la classe et il est jaloux
- il est trop en difficulté, il faut absolument que je reste son tuteur/sa tutrice

Validation

➤ J'ai validé plus de 7 bonnes réponses.

- J'ai compris mes erreurs en discutant avec l'enseignante et je me sens prêt.e à être un bon tuteur/une bonne tutrice

Brevet de tuteur /tutrice validé : OUI NON

Signature de l'élève :

Signature de l'enseignante :

Annexe 2. Des situations problèmes en tutorat pour dégager des règles d'or (classe de Madame X)

◇ On ne donne pas la réponse

Thomas essaie de comprendre comment elle doit écrire « elle est tombée »

Thomas demande de l'aide à Justine et Justine lui récite la règle du passé composé avec l'auxiliaire être.

► **Que doit faire Thomas ?** Ecouter ce que dit Justine.

Règle d'Or : écouter son tuteur ou sa tutrice.

◇ On ne se moque pas

Thomas essaie de poser une phrase en anglais mais n'arrive pas à prononcer certains mots. Justine se moque de son accent.

► **Que peut faire Thomas ?** Il dit à Justine qu'elle l'a blessé.

◇ Le tuteur n'est pas un chef, il ne donne pas des ordres.

Thomas accepte d'aider Justine sur une fiche de lecture. Il s'impose : « Moi je sais, toi tu sais rien, tu fais ce que je te dis. » Il lui donne des ordres.

Justine : tourne le dos, est vexée, commence à rédiger seule sa fiche mais se trompe.

► **Que peut faire Justine ?** Lui en parler. Si ça ne se règle pas, elle va en parler à la maitresse. ~~Il ne faut pas dire oui.~~

Règle d'Or : en parler.

◇ On termine son travail avant d'aider

Thomas : il commence à peine son travail quand il est interrompu par Justine qui demande de l'aide. Il répond au besoin de Justine et cela lui prend plus de temps que prévu.

Justine : dérange plusieurs fois Thomas en plein travail.

► **Que doit faire Thomas ?** Justine doit attendre que Thomas ait fini son travail.

Règle d'Or : On doit attendre que le tuteur ait fini son travail.

◇ On accepte d'aider / d'être aidé(e)

Thomas : ne sait pas répondre à une consigne.

Justine : s'approche pour aider Thomas, qui refuse son aide.

► **Que peut faire Justine ?** Lui demander pourquoi ce comportement et essayer de discuter.

Règle d'Or : On doit accepter l'aide des autres.

◇ On accepte d'aider / d'être aidé(e)

Thomas : ne sait pas comment s'écrit un mot. Il demande de l'aide à Justine.

Justine : refuse d'aider Thomas

► **Que peut faire Thomas ?** Ne pas laisser les élèves seuls. Thomas fait un message clair.

◇ On chuchote

Thomas : essaie de résoudre un problème de logique ; il lui semble compliqué et essaie de se concentrer.

Justine : tout près, Justine aide Jean sur son travail en parlant à voix haute.

► **Que doit faire Thomas ?** L'élève doit demander de l'aide au tuteur. Il doit demander de l'aide à Justine. ~~Le tuteur peut aider deux personnes.~~

◇ On remercie celui qui a aidé

Thomas : vient de passer beaucoup de temps à expliquer un poème à Justine.

Justine : a tout compris. D'un coup, elle se lève et retourne à sa place sans rien dire.

► **Que peut faire Thomas ?** Justine comprend tout, n'a plus besoin d'aide.

Règle d'Or : on doit parler au tuteur.

◇ On peut utiliser les outils de la classe

Thomas : demande à Justine si tous les participes en -é prennent un -s au pluriel.

Justine répond : « oui, je crois. »

► **Que peut faire Justine pour être sûre d'elle ?** 1/Elle regarde ses outils.2/ Elle demande à la maitresse. On peut regarder ses outils en situation de tutorat.

◇ On essaye d'abord tout seul

Thomas : accepte d'aider Justine sur un problème de maths.

Justine : explique à Thomas qu'elle n'a pas encore lu l'énoncé.

► **Que peut faire Thomas ?** Il l'aidera après qu'elle ait lu l'énoncé.

Règle d'Or : essayer de comprendre avant de demander de l'aide.

◇ On a compris, sinon on transmet la demande d'aide à quelqu'un d'autre

Thomas : fait son exercice et souligne les sujets au lieu des compléments de phrase. Il se fait corriger par la maitresse et s'aperçoit qu'il n'a pas vraiment compris.

Justine : elle, ne retrouve pas les compléments de phrase. Elle est perdue et demande de l'aide à Thomas.

► **Que peut faire Thomas ?** Il dit à Justine qu'il ne peut pas l'aider. ~~Il donne à Justine des indices.~~ Je suis en difficulté, je ne peux pas t'aider.

◇ On reste dans le sujet du travail

Thomas : doit construire le tableau de numération avec les parties décimales sur son ardoise.

Justine : profite de la situation pour s'amuser à dessiner avec son crayon « velleda ».

► **Que peut faire Thomas ?** Thomas ne va pas travailler avec Justine.

Annexe 3. Règles d'Or du tutorat établies par la classe de Madame x

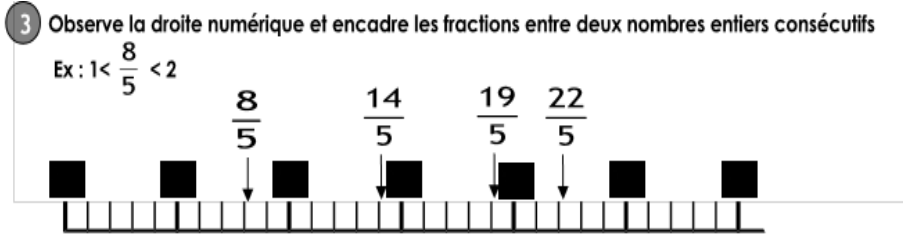
- 1/ On ne se moque pas.
- 2/ On essaie d'abord tout seul de comprendre avant de demander de l'aide.
- 3/ Le tuteur ne doit pas se prendre pour le chef.
- 4/ On accepte d'aider et d'être aidé.
- 5/ On doit rester sur son travail d'aide.
- 6/ On remercie celui qui a aidé. On est reconnaissant.
- 7/ On peut utiliser les outils de la classe.
- 8/ On a compris sinon on transmet la demande d'aide à quelqu'un.
- 9/ On chuchote. On est en voix d'espion.
- 10/ On termine son travail avant de demander de l'aide.
- 11/ On ne donne pas la réponse mais seulement des indices.

Les règles d'Or

1. On ne se moque pas : il dit à Justine qu'elle l'a blessé.
2. On essaie d'abord tout seul de comprendre avant de demander de l'aide.
3. Le tuteur ne doit pas se prendre pour le chef.
4. On accepte d'aider et d'être aidé.
5. On doit rester sur son travail d'aide.
6. On remercie celui qui a aidé. On est reconnaissant.
7. On peut utiliser les outils.
8. On a compris sinon on transmet la demande d'aide à quelqu'un.
9. On chuchote, on est en voix d'espion.
10. On fait son travail personnel en priorité.
11. On ne donne pas la réponse.

Annexe 4 . Exercices sur les fractions proposés dans les vidéos de tutorat issus de la classe de Madame y, à ses élèves de CM1

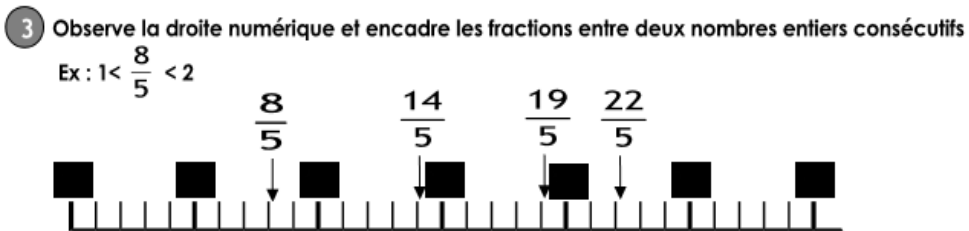
a. Exercice de la vidéo LL2 :



.... $< \frac{8}{5} < \dots$ $< \frac{14}{5} < \dots$ $< \frac{19}{5} < \dots$ $< \frac{22}{5} < \dots$

.... $< \frac{17}{5} < \dots$ $< \frac{28}{5} < \dots$ $< \frac{32}{5} < \dots$ $< \frac{34}{5} < \dots$

.... $< \frac{7}{4} < \dots$ $< \frac{11}{6} < \dots$ $< \frac{15}{7} < \dots$ $< \frac{1}{3} < \dots$



$1 < \frac{8}{5} < 2$ $2 < \frac{14}{5} < 3$ $3 < \frac{19}{5} < 4$ $4 < \frac{22}{5} < 5$

$3 < \frac{17}{5} < 4$ $5 < \frac{28}{5} < 6$ $6 < \frac{32}{5} < 7$ $6 < \frac{34}{5} < 7$

$1 < \frac{7}{4} < 2$ $1 < \frac{11}{6} < 2$ $2 < \frac{15}{7} < 3$ $0 < \frac{1}{3} < 1$

b. Exercice de la vidéo LN1 :

Nom:

Prénom:

Pouvoir décomposer et recomposer une fraction supérieure à 1.

Pouvoir encadrer une fraction entre deux entiers.



Décomposer et encadrer des fractions : niveau 2

1 Décomposer les fractions sous forme d'une partie entière et d'une fraction < 1.

Ex : $\frac{9}{5} = 1 + \frac{4}{5}$

$\frac{5}{3} = \dots\dots$

$\frac{6}{4} = \dots\dots$

$\frac{15}{10} = \dots\dots$

$\frac{25}{16} = \dots\dots$

$\frac{30}{20} = \dots\dots$

$\frac{11}{4} = \dots\dots$

$\frac{13}{5} = \dots\dots$

$\frac{15}{6} = \dots\dots$

$\frac{19}{7} = \dots\dots$

$\frac{20}{8} = \dots\dots$



Nom:

Prénom:

Pouvoir décomposer et recomposer une fraction supérieure à 1.

Pouvoir encadrer une fraction entre deux entiers.



Décomposer et encadrer des fractions

1 Décomposer les fractions sous forme d'une partie entière et d'une fraction < 1.

Ex : $\frac{9}{5} = 1 + \frac{4}{5}$

$\frac{5}{3} = 1 + \frac{2}{3}$

$\frac{6}{4} = 1 + \frac{2}{4}$

$\frac{15}{10} = 1 + \frac{5}{10}$

$\frac{25}{16} = 1 + \frac{9}{16}$

$\frac{30}{20} = 1 + \frac{10}{20}$

$\frac{11}{4} = 2 + \frac{3}{4}$

$\frac{13}{5} = 2 + \frac{3}{5}$

$\frac{15}{6} = 2 + \frac{3}{6}$

$\frac{19}{7} = 2 + \frac{5}{7}$

$\frac{20}{8} = 2 + \frac{4}{8}$



Annexe 5 . Règles du tutorat établies par la classe de Madame y

Education Morale et civique – Le Tutorat – nos propos du 28 septembre

C'est de l'éducation, parce que ça nous apprend à vivre ensemble, et à progresser.

Morale et civique : parce qu'on vit les uns avec les autres et que l'on doit se respecter, communiquer, coopérer et s'entraider pour progresser.

LE TUTORAT	
Pour le tuteur	Pour le tutoré
Ce qu'il fait	
Il aide, explique, accompagne Il doit avoir fini son travail Il doit avoir une ceinture plus forte sur cette compétence Il doit expliquer et apprendre à savoir faire : guider	Il demande de l'aide quand il a vraiment essayé -en réfléchissant seul, sans outil -en utilisant ses outils (porte – vues, dictionnaire, affichage...)
Ce qu'il ne fait pas	
Donner les réponses, Bavarder	Demander les réponses, Bavarder
Ce qu'il apprend	
-Quand il explique, il met des mots sur les choses, ça l'aide à comprendre la notion plus en profondeur et à progresser sur cette notion lui aussi -Quand il explique et dit les choses, ce qu'il explique et les notions étudiées passent dans la mémoire à long terme , il assimile ce qu'il explique	-il apprend à savoir faire quelque chose, maîtriser une compétence -il apprend indirectement à être tuteur

Résumé :

Mots clés : métacognition, tutorat, pédagogie explicite, transfert de compétences intelligences multiples.

La métacognition se définit comme la connaissance que l'on a de son fonctionnement intellectuel. Les stratégies liées à la métacognition ne sont pas innées pour les élèves. Elles demandent à être co-construites avec l'enseignant notamment par l'usage de la pédagogie explicite. Le tutorat est un dispositif d'aide pédagogique apporté par les élèves à certains de leurs camarades en difficulté dans un cadré donné. Le but visé par cet outil est que l'élève aidé, appelé tutoré puisse une fois le soutien apporté, réaliser le même type de tâche seul. La notion de transfert de compétence est très importante car elle permet d'évaluer l'efficacité de ce dispositif. De plus, le tutorat semble être un outil au service de la métacognition puisque les élèves sont censés se référer à une méthodologie connue qui comprend des étapes de résolution détaillées.

Grâce à des observations menées en classes de CM1-CM2, j'ai essayé de voir comment le tutorat permet-il de mettre l'accent sur la métacognition à la fois pour le tutoré et le tuteur ? Mes analyses et interprétations de données montrent qu'il est difficile d'évaluer le lien entre ces deux notions car l'usage de stratégies métacognitives se fait de manière implicite par les élèves la plupart du temps. De plus, on ne leur enseigne pas comment verbaliser leur cheminement de pensée ce qui ne favorise pas la prise de conscience de son fonctionnement intellectuel. Je postule qu'avec une formation plus explicite concernant les méthodes à utiliser lors de situations de tutorat et en faisant du lien avec les intelligences multiples, nous pourrions observer une véritable plus-value du tutorat car il favorisera le développement de la métacognition chez nos élèves.

Summary :

Key words : metacognition, tutoring, explicit pedagogy, transfer of jurisdiction, multiple intelligences.

Metacognition is defined as knowing one's intellectual functioning. Strategies related to metacognition are not innate to students. They require to be co-constructed with the teacher, particularly through the use of explicit pedagogy. Tutoring is a teaching aid provided by students to some of their classmates in difficulty in a given context. The goal of this tool is that the student helped, called tutored can once the support provided, perform the same type of task alone. The notion of transfer of skills is very important because it allows to evaluate the effectiveness of this device. In addition, tutoring seems to be a tool in the service of metacognition since students are expected to refer to a known methodology that includes detailed resolution steps.

Thanks to observations made in CM1-CM2 classes, I tried to see how tutoring makes it possible to focus on metacognition for both the tutored and the tutor? My analysis and interpretations of data show that it is difficult to assess the link between these two notions because the use of metacognitive strategies is implicitly done by students most of the time. In addition, they are not taught how to verbalize their path of thought which does not promote awareness of its intellectual functioning. I postulate that with a more explicit training regarding the methods to be used in tutoring situations and by making the link with multiple intelligences, we will be able to observe a real added value of tutoring because it will promote the development of metacognition in our students .

