



HAL
open science

Le tutorat entre élèves : étude d'un dispositif pédagogique

Alexandre Gaborit

► **To cite this version:**

Alexandre Gaborit. Le tutorat entre élèves : étude d'un dispositif pédagogique. Education. 2020.
dumas-03186998

HAL Id: dumas-03186998

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03186998v1>

Submitted on 31 Mar 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Le tutorat entre élèves : étude d'un dispositif pédagogique.

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

soutenu par Alexandre Gaborit

le 23 avril 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Amélie Alletru, directrice de mémoire

Sébastien Alain, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Remerciements.....	1
Introduction.....	2
1 - Le cadre théorique.....	4
1.1 Présentation général du tutorat.....	4
1.1.1 L'étymologie.....	4
1.1.2 Historique du dispositif.....	4
1.1.3 Un terme polysémique.....	5
1.1.4 Les caractéristiques du tutorat entre élèves.....	6
1.1.5 Être tuteur et non moniteur.....	7
1.1.6 Être tutoré et non dépendant du tuteur.....	8
1.2. La coopération comme « moteur » du tutorat entre élèves.....	9
1.2.1 Coopérer : un intérêt commun.....	9
1.2.2 Le tutorat : une forme de « de relation coopérative ».....	9
1.2.3 Les autres formes de relations coopératives.....	10
1.2.3.1 L'aide.....	10
1.2.3.2 L'entraide.....	11
1.2.3.3 Le travail en groupe.....	12
1.3. Un dispositif relevant de la différenciation pédagogique.....	13
1.3.1 Définition.....	13
1.3.2 Origine des pratiques pédagogiques différenciées.....	13
1.3.3 Pédagogie différenciée vs pédagogie traditionnelle.....	14
1.3.4 Différencier pour prendre en compte les besoins de tous les élèves.....	14
1.4. ... qui prend acte de l'hétérogénéité en classe.....	15
1.4.1 Définition de la notion d'hétérogénéité en milieu scolaire.....	15
1.4.2 Hétérogénéité : à la fois problème et atout.....	15
1.4.3 Les facteurs favorisant l'hétérogénéité.....	16
1.5 Problématique.....	17
1.6 Hypothèses.....	18
2 - Le cadre méthodologique.....	19
2.1 Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique.....	19
2.1.1 Les éléments indispensables que la méthodologie doit prendre en compte pour répondre à la question.....	19
2.1.2 En quoi cette méthodologie doit-elle permettre de répondre à la problématique de recherche ?.....	20
2.2 Présentation du dispositif d'enquête.....	21
2.2.1 Description du terrain d'enquête.	21
2.2.1.1 Le contexte de l'école.....	21
2.2.1.2 Le contexte de la classe.....	21
2.2.1.3 Choix et description de la population enquêtée	22
2.2.2 Exposition du dispositif d'enquête.....	24
2.2.2.1 Le cadre de communication et les modalités techniques.....	24
2.2.2.2 Les contraintes organisationnelles.....	25
2.3 Présentation de la méthode de recueil de données.....	26
2.3.1 L'observation participante.....	26
2.3.2 L'entretien avec quatre élèves.....	27
3 - Résultats.....	29
3.1 Les résultats du questionnaire.....	29
3.2 Les résultats de l'observation participante.....	30
3.2.1 La procédure majeure : l'entraide des membres du binôme.....	31
3.2.2 La procédure mineure : l'aide du tuteur envers son tutoré.....	33

3.3 Les résultats des entretiens.....	34
3.3.1 Réponses des élèves à la question 1.....	34
3.3.2 Réponses des élèves aux questions 2, 3 et 4.....	35
3.3.3 Réponses des élèves aux questions 5 et 6.....	35
3.4 Synthèse des résultats et réponses contextualisées à la problématique et aux hypothèses de l'étude.....	36
4 - Discussion des résultats.....	39
4.1 En quoi cette étude permet-elle d'envisager différemment.....	39
4.1.1 ... le cadre théorique et les concepts mobilisés ?.....	39
4.1.2 ... la formulation de la problématique et des hypothèses ?.....	41
4.2 Élargissement de la réflexion au-delà du terrain d'enquête.....	42
Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexes	49
Annexe 1 : Questionnaire donné aux élèves sur la vie de Napoléon Bonaparte.....	49
Annexe 2 : Pages du cahier multimédia (support du questionnaire).....	52
Annexe 3 : Grille de l'observation participante.....	55
Annexe 4 : Entretien du premier élève (Élève 1).....	57
Annexe 5 : Entretien du deuxième élève (Élève 2).....	59
Annexe 6 : Entretien du troisième élève (Élève 3).....	60
Annexe 7 : Entretien du quatrième élève (Élève 4).....	61
Annexe 8 : Grille d'analyse des entretiens.....	62
Annexe 9 : Guide d'entretien.....	65
Annexe 10 : Formulaire adressé aux quatre élèves pour les entretiens.....	66

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un long processus de recherche documentaire, de recueil de données sur le terrain et de multiples interactions, qui l'ont fait évoluer, jusqu'à l'accomplir dans sa totalité. Cet ouvrage présente le résultat de deux années de réflexion intense sur le dispositif de tutorat entre élèves et s'inspire de mon expérience sur le terrain, à la fois, en tant qu'observateur du milieu scolaire et de ses pratiques, mais également en tant que concepteur de séances que j'ai pu, par ailleurs, mener dans mes stages. Sans ces échanges constructifs et ces expériences sur le terrain, il m'aurait été impossible de parachever un tel travail. Aussi, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire :

- en particulier, ma directrice de mémoire, Madame Amélie Alletru, qui par ses conseils avisés et sa connaissance approfondie de la méthodologie de recherche a su m'orienter dans ma démarche de travail et relever à la fois, les éléments à améliorer et les points de vigilance à conserver pour parfaire cette étude.
- mes camarades du séminaire IRE, qui ont su me prodiguer des suggestions et des propositions critiques constructives, afin de transformer les failles de mon travail en axes forts, révélateurs d'une remise en cause permanente de mon travail, en vue de l'améliorer.
- l'ensemble des classes et des écoles qui m'ont accueilli au sein de leurs locaux et qui m'ont permis d'observer et de conduire des séances avec des élèves de niveaux différents, mais également de découvrir divers contextes dans lesquels les élèves construisent leurs apprentissages (notamment la classe qui constitue la base de données de mon mémoire de recherche).
- toutes les personnes qui m'ont apporté des éclairages théoriques précieux relatifs aux concepts clés de ce travail de recherche, à travers leurs ouvrages littéraires et/ou de recherche (voir Bibliographie).

Introduction

La première année de formation en Master MEEF (Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation) est marquée par l'observation des pratiques des professionnels de l'éducation que sont les enseignants. Durant mon premier stage d'observation réalisé dans une classe de CM1 / CM2 d'une école de la banlieue nantaise, j'ai pu constater une forte hétérogénéité des élèves.

Disposant du statut d'école à favoriser (école qui ne dispose pas du statut REP mais qui, par certains de ses aspects, possède quelques similitudes avec les écoles classées en Réseau d'Éducation Prioritaire), cet établissement revêt dans toutes les classes une forte mixité des élèves de par leurs niveaux respectifs et de par leurs origines : présence d'une communauté d'origine africaine, présence d'enfants originaires d'Europe de l'Est, présence d'élèves allophones. Pour l'ensemble de ces élèves, toutes les subtilités de la langue française restent méconnues et pourtant chacun demeure particulièrement bien intégré dans la classe. Cette expérience vécue démontre que l'hétérogénéité des élèves n'est ni un frein à leur intégration dans la classe, ni même à leur intégration dans l'école.

L'école d'aujourd'hui est dans une logique d'inclusion : avec la loi d'orientation de Jospin de 1989 et de manière plus affirmée depuis les dernières lois sur l'inclusion scolaire notamment celle du 11 février 2005 concernant les élèves en situation de handicap, l'école doit s'adapter aux besoins des élèves. C'est donc à l'enseignant, le représentant de l'institution scolaire, de s'adapter au public qu'il a dans sa classe par la mise en place de stratégies pédagogiques, qui font progresser tous les élèves, sans occulter leurs besoins particuliers.

Parmi ces stratégies pédagogiques, les pratiques de **tutorat entre élèves** se répandent dans les écoles. J'ai notamment pu observer ce dispositif lors de mon premier stage d'observation. Organisé par l'enseignant ou parfois mis en place par les élèves eux-mêmes pour s'entraider, le tutorat entre élèves est le thème central de ce travail de recherche. Il se définit comme un dispositif coopératif, parfois utilisé en milieu scolaire, qui consiste à mettre en relation au minimum deux individus, en les associant de sorte que l'un d'eux ait des difficultés dans la réalisation d'une tâche spécifique (le tuteur) et que l'autre l'aide à dépasser l'obstacle qu'il ne franchirait pas seul (le tuteur). On parle de tutorat entre élèves lorsque le dispositif mis en place inclut exclusivement des élèves.

Ainsi, en quoi le dispositif du tutorat entre élèves, outil de différenciation pédagogique et de coopération tuteur(s)-tutoré(s), contribue-t-il à la résolution d'une tâche ?

L'intérêt d'aborder un tel sujet réside dans la capacité à évoquer, à la fois, tous les tenants et les aboutissants de ce dispositif dans le cadre de l'école, à justifier sa mise en place en classe et à déterminer ainsi l'efficacité ou non d'une telle organisation, au regard des données du terrain (sujet de nombreux travaux de recherche). A l'heure où le décrochage scolaire est de plus en plus présent, et ce, dès l'école primaire, il convient de détailler cette modalité d'apprentissage potentiellement utilisable en classe, en s'appuyant sur les travaux des spécialistes et sur les données du terrain. Dans ce travail de recherche, nous n'analyserons pas les dispositifs de tutorat où le tuteur est un enseignant, un parent ou bien une personne non-scolarisée. Ne se cloisonnant pas au milieu scolaire, le dispositif du tutorat sera tout de même analysé dans ce cadre précis et sous sa forme actuelle.

Quelques études s'axent spécifiquement sur cette forme particulière du tutorat qu'est le tutorat entre élèves. On citera notamment les travaux d'Alain Baudrit, spécialiste de la psychologie sociale des apprentissages, qui a développé les recherches autour de cette méthode pédagogique en France et un récent travail de recherche mené par Sylvain Connac, chercheur en sciences de l'éducation et spécialiste du tutorat entre élèves, qui analyse ce dispositif en évoquant « une forme de coopération entre élèves ».

Le présent travail de recherche repose sur plusieurs parties distinctes. Dans une partie intitulée « Cadre théorique », nous définirons successivement les caractéristiques du tutorat, les notions étroitement liées au sujet de ce mémoire (la coopération, l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique), puis nous présenterons la problématique de ce travail de recherche et les hypothèses de réponse.

Dans une partie nommée « Cadre méthodologique », nous justifierons le choix du dispositif d'enquête utilisé et de la méthodologie d'analyse des données, au regard de la problématique de recherche retenue.

Dans une partie appelée « Résultats », nous inscrirons les données recueillies sur le terrain concernant la réalisation effective d'une séance d'Histoire où les élèves sont répartis par binômes de tutorat.

Avant de dégager les points saillants de ce travail de recherche dans une partie « Conclusion », nous analyserons et discuterons les résultats recueillis « sur place » dans une partie « Discussion des résultats ».

1 - Le cadre théorique

1.1 Présentation général du tutorat.

1.1.1 L'étymologie.

L'étymologie de « tutorat » fournit d'emblée des informations précises sur la signification de ce terme. Tuteur vient du latin « tueri », qui signifie « protéger, garder, veiller à » (Connac, 2017, p.36). Ainsi, cette notion sous-entend une certaine responsabilité et la réalisation d'un acte de bienveillance de la personne tutrice envers la personne tutorée. Par conséquent, le dispositif de tutorat n'existe que si, parmi les membres de ce dispositif, il demeure un tuteur, qui soutient le tuteuré dans l'acquisition des apprentissages. Autrement dit, le tuteur a un rôle prépondérant dans ce type d'organisation. Dans le cadre du tutorat entre élèves, cette modalité du tutorat met donc en relation les élèves entre eux, de sorte que le rôle de tuteur soit assigné non plus à l'enseignant mais à un ou plusieurs élèves. Par ce dispositif, l'enseignant rend les élèves véritablement acteurs de leurs apprentissages, en ciblant un ou plusieurs élèves au rôle « d'aidant » et un ou plusieurs élèves en difficulté au rôle « d'aidé ».

1.1.2 Historique du dispositif.

La notion de tutorat n'est pas une notion récente. Présent dans nos sociétés depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, le tutorat a évolué au fil du temps tant du point de vue de sa définition que du point de vue de son organisation. On distingue plusieurs périodes caractéristiques d'une forme de tutorat :

- La période de l'Antiquité : « une loi romaine instituait le tuteur, comme une personne ayant sous sa responsabilité un orphelin » (Connac, 2017, p. 37).
- La période du Moyen-Age et de la Renaissance : « la fonction de tuteur est reconnue comme celle qui participe à l'éducation intellectuelle et spirituelle d'enfants de bonnes familles dans le cadre d'un accompagnement individuel » (Baudrit, cité par Connac, 2017, p. 37).
- La période des Temps Modernes : « l'enseignement mutuel » se développe, sous l'impulsion de grands pédagogues comme Comenius et Trozendorf, qui souhaitent que les élèves apprennent par eux-mêmes en remplaçant « des adultes » par des « enfants-instructeurs » (Connac, 2017). Cet enseignement mutuel formé sur la construction des apprentissages des élèves par des élèves était une manière de « lutter contre la pénurie

d'enseignants » à l'époque (Connac, 2017, p. 37). Kant, philosophe allemand du XVIII^e siècle, définit le tuteur comme une personne qui apprend et qui enseigne aux autres, dans le sens où les tuteurs sont des hommes qui ont appris à penser par eux-mêmes et qui donnent l'exemple public d'une pensée libre devant les autres. (Kant, 1784)

▪ La période entre les années 1960 et 1970 : « recrudescence des dispositifs de tutorat aux États-Unis et en Grande-Bretagne, ainsi que des recherches concernant leurs effets bénéfiques sur les tuteurs et les tutorés » (Connac, 2017, p. 37).

▪ La période des années 1980 : « mise en place du tutorat entre pairs en France » (Connac, 2017, p. 38).

1.1.3 Un terme polysémique.

Suivant le domaine dans lequel ce terme est employé, le tutorat ne revêt pas la même signification ni la même organisation. Caractérisé par sa polysémie, le tutorat se rattache à plusieurs domaines. Il convient dans cette logique, d'évoquer les différents domaines présentant une relation de tutorat, afin d'expliquer la construction de cette méthode pédagogique en milieu scolaire. Par conséquent, ce dispositif s'observe dans quatre domaines :

- le domaine horticole où le dispositif présente un tuteur, qui est une « tige, armature de bois ou de métal, fixée dans le sol pour soutenir et redresser une plante » (Connac, p. 36) ; l'objectif étant d'éviter que la plante se casse et qu'elle puisse ainsi poursuivre son développement.

- le domaine du droit où le tuteur est une « personne chargée de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de les représenter dans ses actes juridiques » (Connac, p. 36) ; ici, le tuteur a la responsabilité légale d'un mineur.

- le domaine de l'informatique où le tuteur désigne l'« ensemble des explications raisonnées disponibles spontanément ou sur demande, à partir d'un terminal et facilitant la mise en œuvre d'un programme ou l'établissement d'un diagnostic » (www.cnrtl.fr).

- le domaine de l'enseignement « où il est défini comme un dispositif d'apprentissage et d'aide qui induit l'interaction communicative entre un tuteur, qui est reconnu comme aidant et un tutoré, qui possède des difficultés et qui nécessite le soutien d'un tuteur » (Connac, 2017, p. 36).

1.1.4 Les caractéristiques du tutorat entre élèves.

Le tutorat est une « relation interindividuelle dissymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme aidant et devient responsable du soutien demandé par le tutoré » (Connac, 2017, p. 36). C'est-à-dire que l'association entre l'élève-tuteur et l'élève-tutoré repose sur un besoin d'aide émis par le tutoré, que le tuteur va assumer afin de permettre au tutoré de dépasser l'obstacle qui le bloque.

Le tutorat, également appelé enseignement par les pairs (Connac, 2017), permet une association tuteur(s)-tutoré(s) sur la base d'un travail collaboratif où « *celui qui sait* » accompagne « *celui qui ne sait pas encore* » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité ». (Connac, 2017, p. 36).

Le tutorat se décline sous « deux formats » (Connac, 2017, p. 38) dans la littérature.

	« le tutorat actif »	« le tutorat passif »
<u>Définition</u>	Un « tuteur vient en aide et apporte des explications à un tutoré »	« Le tutoré apprend en écoutant et observant le tuteur faire »
<u>Rôle des tuteurs dans le dispositif</u>	Actif : Ils se mobilisent afin d'aider les tutorés dans la construction de leurs apprentissages	Passif : Ils répondent à la tâche prescrite par l'enseignant, sans expliquer verbalement leur procédure aux tutorés.
<u>Rôle des tutorés dans le dispositif</u>	Actif : - Ils demandent « du soutien ». - Ils écoutent les conseils et les explications du tuteur. - Ils essaient de réfléchir et d'appliquer ce qui leur a été dit.	Passif : Ils construisent, eux-mêmes, leurs apprentissages « par un double processus d'observation et d'imitation du tuteur »

Analyse des deux formats de tutorat : tutorat passif et tutorat actif (Connac, 2007)

Pour mettre en place le tutorat entre élèves, plusieurs conditions sont nécessaires :

- 1 - instaurer « au préalable une confiance et un respect réciproques », dans le sens où le tuteur « doit être accepté par l'élève (tutoré) » (De Vecchi, 2000, p. 26) ;
- 2 - au minimum deux élèves de niveaux différents, qui ont pris « conscience de l'intérêt de cette activité » (De Vecchi, 2000, p. 26) ;
- 3 - « la compétence et l'objectif de travail [...] prédéterminés » (Connac, 2017, p. 36) ;

4 - « un contrat d'engagements » tuteur(s) - tutoré(s) : « élèves volontaires », « aide codifiée », rôle assigné pour chaque élève. (Connac, 2017, p. 36) ;

5 - placer l'élève-tutoré « au centre du processus éducatif » (De Vecchi, 2000, p. 27) ;

6 - une reconnaissance par l'élève de ses difficultés et par l'enseignant ;

Dans sa singularité, le tutorat entre élèves forme une modalité d'accès aux apprentissages différente de celle qui est ancrée traditionnellement à l'école. On entend par « modalité traditionnelle » la relation qui existe entre l'enseignant, l'élève et les savoirs, dans le sens où l'enseignant est considéré comme le médiateur entre les savoirs et l'élève, notion développée à l'origine par Vygotsky, spécialiste de la psychologie de l'enfance et de la pédagogie. C'est pourquoi, être tuteur d'un autre élève incombe une certaine responsabilité puisqu'il est, lui aussi d'une certaine manière, le médiateur entre les savoirs (qu'il a acquis) et l'élève-tutoré. En prenant acte de ce constat, le tutorat est considéré comme « un moyen d'aider les élèves à prendre en charge leur propre formation » (De Vecchi, 2000, p. 25).

1.1.5 Être tuteur et non moniteur.

Certains auteurs parlent de « monitorat » lorsque le dispositif inclut un tuteur, qui est « un autre élève » (De Vecchi, 2000, p. 27). La différence entre tutorat et monitorat est minime mais elle ne renvoie pas aux mêmes objectifs ni aux mêmes modalités d'aide. Alain Baudrit a développé une distinction entre moniteur et tuteur. Pour lui, « le tuteur s'inscrit dans une organisation fonctionnelle où il intervient librement pour expliquer, aider individuellement voire donner des conseils à des apprenants qui reconnaissent des difficultés d'apprentissage » (Connac, 2017, p. 38). Alors que « le moniteur s'inscrit plutôt dans une relation hiérarchique et particulière où la personne est chargée de faire répéter et d'entraîner généralement un seul élève » (Connac, 2017, p. 38). Le tuteur représente « une sorte d'interface entre les difficultés ou les aspirations des élèves et les nécessités de la collectivité » (De Vecchi, 2000, p. 27).

Pour être tuteur, il faut, en premier lieu, l'accord préalable de l'enseignant. Ce dernier « intervient auprès des tuteurs en cas de dysfonctionnement » (Connac, 2007, p. 40). Ensuite, être tuteur, c'est être une « personne ressource », « un conseiller méthodologique proposant, et non imposant, des situations, des documents, des recettes adaptées pour aider chacun à élaborer sa propre méthode de travail », « un recours, un point de référence, voire une oreille, une bouée de sauvetage en cas de difficulté, pour dépasser

certains obstacles d'ordre pédagogique » (De Vecchi, 2000, p. 26). Avant tout, accepter d'être tuteur, c'est choisir de s'adapter aux besoins de l'élève tutoré (De Vecchi, 2000).

Plusieurs « attitudes-types » du tuteur sont à proscrire. Ainsi, le tuteur ne doit pas être « un protecteur empêchant la prise d'autonomie », « un surveillant pouvant contrôler plus directement les progrès ou les déviances », « un super professeur », « un avocat prodiguant un soutien inconditionnel », « un psychologue se penchant essentiellement sur les problèmes personnels », « un directeur de conscience faisant de la morale et/ou donnant des conseils comme les parents » (De Vecchi, 2000, p. 25).

1.1.6 Être tutoré et non dépendant du tuteur.

Le dispositif du tutorat n'existe que si une ou plusieurs personnes possèdent des difficultés dans la construction des apprentissages. Il résulte d'une volonté de la part de l'élève « en difficulté » de résoudre ses problèmes en sollicitant l'aide d'un autre élève pour l'aider dans cet objectif. A cela se conjugue le repérage par l'enseignant des difficultés de l'élève. Dans ce sens, c'est l'enseignant qui met en place ou provoque la relation de tutorat. Cependant, l'élève-tutoré n'est pas restreint à ce dispositif et doit n'y voir aucune volonté de la part de l'enseignant de l'exclure de la classe ou de le présenter comme un élève « anormal ». Aussi, un « bon état d'esprit » est nécessaire pour qu'un tel dispositif fonctionne en classe (De Vecchi, 2000). Le tutoré doit accepter l'aide de son tuteur sans que le tuteur « fasse » à sa place. Il s'agit donc de sélectionner le tuteur qui semble le plus adapté aux besoins du tutoré. Le dispositif n'est pas uniquement l'affaire de certains élèves : il concerne l'ensemble de la classe. De plus, « ce n'est pas parce qu'un élève est tutoré [...] qu'il doit obligatoirement utiliser cette structure » (De Vecchi, 2000, p. 27). La relation qui unit le tuteur et le tutoré ne doit pas confirmer une forme de dépendance du tutoré envers son tuteur. L'intérêt premier de ce dispositif est bien que le tutoré dépasse certains obstacles qu'il ne franchirait pas seul et non de le rendre de plus en plus dépendant du soutien de son tuteur. Le tutorat entre élèves se justifie si tous les acteurs, à savoir le tutoré, le tuteur et l'enseignant sont favorables à sa mise en place. Autrement dit, si chacun y voit un intérêt. De surcroît avoir le statut de tutoré est évolutif : on peut ne pas l'être dans tous les domaines. Par exemple, le tutoré en Histoire-Géographie peut très bien être le tuteur en Éducation Physique et Sportive ; et inversement, le tuteur en Histoire-Géographie peut très bien être le tutoré en Éducation Physique et Sportive.

1.2. La coopération comme « moteur » du tutorat entre élèves.

1.2.1 Coopérer : un intérêt commun.

La coopération désigne « l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune » (Larousse en ligne, 2020). En milieu scolaire, la coopération entre élèves désigne « l'ensemble des situations où des élèves produisent ou apprennent à plusieurs impliquant du partage de désirs et de la générosité réciproque. Ils œuvrent et agissent ensemble » (primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves, 2018). « Elle se conçoit comme un élément pédagogique, c'est-à-dire un moyen opportun pour faciliter les apprentissages » (Connac, 2007, p. 17). Du fait du contrat qui lie le tuteur au tuteur, la coopération s'avère nécessaire si chacun assume pleinement « son rôle », car on apprend toujours au contact d'autrui.

Dans les programmes du cycle 3, les élèves « sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015, p. 5). En effet, au lieu de laisser demeurer les difficultés liées aux apprentissages, les élèves peuvent communiquer entre eux, échanger, collaborer afin de réduire leurs difficultés et ainsi apprendre ensemble. Cela implique de « faire à plusieurs » : autrement dit, la coopération est considérée comme « une organisation collective qui vise un intérêt général » où les élèves apprennent « avec, par et pour les autres » (Connac, 2017, p. 22). Dans une société où l'individu a tendance, par nature, à privilégier ses propres intérêts au détriment de l'intérêt général, apprendre la coopération dès l'école primaire peut être un bon moyen de se décentrer de soi et de favoriser les situations où chaque individu nécessite les apports de l'autre pour réussir. C'est précisément ce que mobilise le tutorat entre élèves.

1.2.2 Le tutorat : une forme de « de relation coopérative ».

Pour différentes raisons, les pratiques coopératives à l'école se sont développées surtout « à partir du XIXe siècle » (Connac, 2007, p. 21) avec l'enseignement mutuel notamment : elles revendiquent systématiquement « des valeurs de solidarité, de partage des savoirs, l'adhésion libre et volontaires des membres » (Connac, 2007, p. 22). La coopération est ainsi un outil indispensable pour faire fonctionner le tutorat entre élèves, car le tuteur a besoin du tuteur pour dépasser ses problèmes et le tuteur a besoin du tuteur pour être reconnu et satisfait de lui. Ce dispositif revêt donc une « forme de relation coopérative qui réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux » (Connac,

2017, p. 36). Plusieurs « modalités de mises au travail » existent et selon Catherine Reverdy, l'approche coopérative est celle qui a un effet positif le plus marqué sur la réussite scolaire, la socialisation, la motivation et le développement des élèves (Connac, 2007). D'autant plus que depuis plusieurs décennies, le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire augmente considérablement, sans que rien n'arrête ce processus (Connac, 2007). Favoriser de plus en plus de situations qui exigent une forme explicite ou implicite de coopération entre élèves permet à la fois de souder une classe mais également de pouvoir enrayer ce phénomène. La coopération englobe quatre formes de relations coopératives caractérisées en classe, parmi lesquelles on trouve le tutorat, mais également l'aide, l'entraide et le travail en groupe (Connac, 2007).

1.2.3 Les autres formes de relations coopératives.

1.2.3.1 L'aide.

L'aide est une forme de relation coopérative mobilisée dans le dispositif du tutorat. Elle désigne toute « situation dans laquelle une personne s'estimant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a exprimé la demande » (Connac, 2017, p. 24). Comme l'implique le tutorat entre élèves, pour qu'il y ait de l'aide, il faut un niveau de compétences différent entre les élèves : « l'aidant se positionne en tant qu'expert possédant plus de compétences que l'aidé (pour la tâche engagée) » (Connac, 2017, p. 24).

On repère plusieurs types d'aide :

- « l'aide exécutive, le fait de fournir directement la réponse ;
- l'aide peu élaborée qui consiste à donner une information simple et appropriée à une tâche peu compliquée ;
- l'aide élaborée qui consiste à fournir des explications et faire analyser des stratégies de résolution du problème » (Connac, 2017, p. 25).

A l'école, les enseignants tendent vers l'utilisation de l'aide élaborée car elle mobilise chez les élèves en difficulté une nécessité de réfléchir à la manière de dépasser leur(s) obstacle(s) et va au-delà du simple recueil de la réponse attendue ou des informations liées à la tâche. Cependant, le fait qu'un autre élève donne la réponse à un de ses camarades constitue un processus d'aide identifiée dit exécutive. Là encore, il convient à l'aidant de s'adapter à l'aidé, en s'attachant à utiliser le type d'aide qui semble le plus convenir aux besoins de ce dernier. Dans cette logique, « l'aide doit être pertinente (elle

doit répondre à une conception erronée de l'apprenant ou un manque de compréhension de sa part), être d'un niveau d'élaboration correspondant à la demande de l'aidé, l'intervalle de temps entre la demande et l'aide doit être relativement court, l'aidé doit comprendre l'explication donnée et il doit avoir l'occasion d'utiliser les explications que l'aidant lui a données pour résoudre le problème d'origine et d'autres problèmes similaires » (Connac, 2007, p. 26). L'objectif de l'aide étant de répondre à un besoin exprimé par l'aidé et ainsi de réduire ses difficultés. (Connac, 2007).

Si les difficultés de l'élève se révèlent « mineures et circonstancielles, l'aide est apportée au sein de la classe » (Gillig, 2008, p. 157). A un niveau de difficulté important, on peut citer l'outil utilisé en milieu scolaire appelé le PPRE. Tel qu'il a été conçu, le PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Éducative) est un « dispositif spécifique d'aide à destination d'élèves en difficulté ». Matérialisant une modalité possible de soutien aux élèves, le projet peut se concrétiser par la « mise en place d'un tutorat avec un élève (coopération entre pairs) » (Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation, 2019, paragr. 4).

1.2.3.2 L'entraide.

L'action de s'entraider implique une forme de motivation bien plus forte que la concurrence en rendant les élèves solidaires entre eux (De La Garanderie, 1999). Il faut savoir que l'élève existe au sein de la classe mais c'est aussi par la classe que l'élève existe (De Vecchi, 2000). L'entraide désigne « une interaction entre plusieurs personnes, conjointement bloquées face à une même difficulté » qui « s'organisent librement », « pour tenter de les résoudre » (Connac, 2017, p. 28). Les élèves sont ainsi capables de s'associer ensemble pour atteindre un objectif commun où chacun y perçoit son intérêt. Par conséquent, l'entraide se forme sur la base d'une entente entre élèves qui découle de leur propre décision (Connac, 2017). Pour faire le lien avec des expressions couramment utilisées dans notre société, on résume l'entraide à « l'union fait la force ». D'après la définition du tutorat, l'entraide est moins dans une approche coopérative que dans une approche collaborative, car les élèves qui s'entraident sont, en général, de même niveau. Les élèves ont simultanément le rôle d'aidant et d'aidé (Connac, 2007). Cependant, le tutorat entre élèves nécessite toute de même une forme d'entraide implicite puisque, à niveau de compétences inégal, chacun aide l'autre lorsque l'un comprend un exercice et que l'autre non.

Au-delà de l'acte de volontariat, l'entraide peut s'appliquer « lorsqu'au sein des activités données régulièrement dans la classe, certains élèves plus à l'aise et plus rapides dans un domaine, terminent leur travail avant les autres » (Battut et Bensimhon, 2006, p. 33).

En réalité, on peut faire le parallèle entre une classe et la société puisqu'une classe « correspond à une mini-société dans laquelle chacun devrait apprendre à trouver sa place, à exister à travers ses différences, à être accepté pour ses qualités, mais aussi avec ses difficultés » (De Vecchi, 2000, p. 15). C'est de cette manière que l'entraide est un élément participatif du bien-être des élèves, nécessaire à l'acquisition des apprentissages. Dans ce sens, on encourage les élèves « à travailler ensemble, pour se connaître entre eux » (De Vecchi, 2000, p. 16). En cela, il ne faut pas oublier que l'élève « transforme son rapport au monde par une relation avec l'homme, les autres et lui » (De La Garanderie, 1999, p. 32).

1.2.3.3 Le travail en groupe.

Le travail en groupe comme l'entraide fait appel davantage au processus de collaboration des élèves (Connac, 2017). Un groupe se caractérise comme « un ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement » (Connac, 2017, p. 31). Le travail en groupe « correspond plutôt à des situations où la classe éclate en groupes restreints » (Connac, 2017, p. 31). Il peut prendre différentes formes suivant notamment le nombre d'élèves qui constituent les groupes. Par exemple, lorsqu'un groupe est formé seulement de deux élèves, on parle de « binôme » (Connac, 2017, p. 29). Il convient de privilégier l'acceptation « travail en groupe » plutôt que « travail de groupe » dans le sens où le travail de groupe se concentre plus spécifiquement sur la production finale qui doit en découler, alors que le travail en groupe se focalise, en premier lieu, sur les processus de réflexion menés sans exiger strictement un travail collectif (Connac, 2017).

L'intérêt du travail en groupe est pluriel. Le travail de groupe exige une certaine forme d'entente entre les élèves dans le but « d'élucider des difficultés » (De La Garanderie, 1999, p.54) que connaissent certains élèves. Puisque chacun pense dans sa singularité, échanger avec d'autres élèves constitue un moyen de confronter ses idées, de déconstruire certaines représentations et de prendre part à un rendu collectif et non individuel. Ce qui implique que chaque élève doit faire des concessions pour se mettre d'accord sur les réponses finales du groupe. Ainsi, des débats se forment et caractérisent le travail en groupe. Ces derniers amènent un « conflit sociocognitif, une étape participant aux apprentissages » (Connac, 2017, p. 29). L'enjeu du travail en groupe réside dans

l'acquisition des apprentissages car « apprendre correspond à une situation interactive » (De Vecchi, 2000, p. 224). Ainsi travailler à plusieurs permet d'activer « les trois leviers de l'apprentissage :

- le conflit sociocognitif qui favorise la construction conceptuelle dans les interactions ;
- la métacognition qui aide à comprendre ce qui ne va pas dans ses propres raisonnements ;
- le travail en Zone proximale de développement qui vise à permettre à chacun de n'être jamais face à une tâche qu'il pourra résoudre en s'interrogeant et en recevant de l'aide. » (Le Menn, 2018, p. 171-172)

Globalement, ce sont toutes ces caractéristiques que l'on retrouve dans le dispositif coopératif du tutorat entre élèves : échanges tuteur-tutoré, conflit sociocognitif et processus de réflexion.

1.3. Un dispositif relevant de la différenciation pédagogique...

1.3.1 Définition.

Eric Battut, professeur des écoles maître formateur et Daniel Bensimhon, conseiller pédagogique, proposent une définition de la différenciation pédagogique également appelée pédagogie différenciée : « la pédagogie différenciée peut se définir comme une pédagogie variée qui propose une large palette de démarches et de procédés, dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire commun à tous ». Elle constitue « un moyen d'ouvrir un maximum de portes à un grand nombre d'élèves », dans le sens où « la pédagogie différenciée s'oppose à l'idée que tous les élèves doivent travailler à un même rythme durant la même durée et avec les mêmes procédés d'apprentissage » (Battut et Bensimhon, 2006, p. 9).

1.3.2 Origine des pratiques pédagogiques différenciées.

L'histoire de la différenciation pédagogique remonte à plusieurs siècles. Au XIXe siècle, le système scolaire demeurait différent de celui d'aujourd'hui : les élèves étaient tous regroupés, sans que l'âge et le niveau ne soient pris en compte. D'une certaine manière, les maîtres d'école de l'époque pouvaient être considérés comme des précurseurs d'une forme de différenciation pédagogique. (Battut et Bensimhon, 2006). Dès le début du XXe siècle, la notion de pédagogie différenciée émerge, « dans l'idée de

considérer l'élève comme une personne à part entière » (Battut et Bensimhon, 2006, p. 9). C'est Célestin Freinet qui pose « les bases de la pédagogie différenciée », en créant une école qui se concentre davantage sur l'enfant et ses besoins, plus que sur ses résultats scolaires. Sans parler à ce moment de « différenciation pédagogique », cette pédagogie « favorise chez l'élève le passage à l'âge adulte grâce aux interactions fréquentes et concrètes qui s'opèrent entre enfants lors de travaux réalisés en commun » (Battut et Bensimhon, 2006, p. 10). Par la différenciation pédagogique, on souhaite ainsi donner aux élèves une nouvelle façon d'aborder les apprentissages, qui s'écarte de la pédagogie traditionnelle véhiculée par l'institution scolaire depuis le début du XVIII^e siècle. On parle de pédagogie différenciée ou de pédagogie nouvelle par opposition à la pédagogie traditionnelle.

1.3.3 Pédagogie différenciée vs pédagogie traditionnelle.

D'après le portrait dressé par Jean Houssaye, la pédagogie traditionnelle regroupe sept caractéristiques : « la centralité du maître ; l'impersonnalité de la relation ; l'asymétrie stricte ; la transmission d'un savoir coupé de la vie ; l'idéal éducatif très normé, dispositif bureaucratique ; modèle charismatique » (Le Menn, 2018, p. 15). On entend par pédagogie traditionnelle, une classe dont « les interactions entre élèves durant le cours sont limitées, voire interdites » (Le Menn, 2018, p. 16). Dans les écoles, les enseignants utilisent une pédagogie différenciée, parce que la pédagogie traditionnelle n'est pas adaptée aux besoins des élèves et notamment ceux en difficulté dans les apprentissages. Dans cette logique, d'après Philippe Meirieu « la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences » (Robbes, 2009, p. 8).

1.3.4 Différencier pour prendre en compte les besoins de tous les élèves.

On ne pratique pas de la différenciation pédagogique pour pratiquer de la différenciation pédagogique. Différencier son enseignement, c'est à la fois prendre conscience du danger de l'échec scolaire tout en luttant contre la croissance de ce phénomène. Pourtant, depuis les lois scolaires de Jules Ferry (1881-1882), l'école rendue obligatoire, gratuite et laïque pour tous, a ouvert l'accès à l'éducation au « petit » peuple

qui, jusque là, n'avait pas les moyens d'aller à l'école. A l'époque, l'enjeu était de démocratiser l'instruction et d'introduire progressivement une forme « d'égalité des chances ».

Aujourd'hui, toutes les écoles ont une mission : « faire accéder tous leurs élèves à la même culture de base » (Perrenoud, 2012, p. 22). Or, les récentes recherches menées notamment par le Cnesco (Conseil National de l'évaluation du système scolaire) ont montré que même aujourd'hui, il n'existe pas « d'égalité des chances » : l'école reproduit les inégalités sociales (Le Menn, 2018), thèse longuement défendue par les sociologues Bourdieu et Passeron avec leur théorie de la reproduction.

L'échec scolaire est un indicateur qui rend compte de la difficulté de l'institution scolaire de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté. A l'échelle de la classe, pratiquer différentes formes de différenciation pédagogique comme le tutorat entre élèves, c'est leur présenter un chemin différent vers l'acquisition des apprentissages, « c'est combattre cette indifférence aux différences » (Perrenoud, 2012, p. 22), c'est s'adapter à leurs besoins. En cela, « l'évaluation diagnostique devient l'acte fondateur de toute pratique de pédagogie différenciée » (Gillig, 1998, p. 81), car elle permet de déceler les points faibles des élèves et ainsi mettre en place des situations pour y remédier.

1.4. ... qui prend acte de l'hétérogénéité en classe.

1.4.1 Définition de la notion d'hétérogénéité en milieu scolaire.

Dans le milieu scolaire, on parle d'hétérogénéité pour désigner les différences de niveaux scolaires entre les élèves. L'hétérogénéité s'oppose à l'homogénéité qui désigne les faibles écarts de niveaux scolaires entre les élèves. Pour la plupart des enseignants, l'hétérogénéité pose problème car elle nécessite une approche différente des contenus scolaires, afin de gérer à la fois la progression des élèves « les plus forts » et la progression des élèves « les plus faibles ».

1.4.2 Hétérogénéité : à la fois problème et atout.

En ce sens, Philippe Meirieu, chercheur en sciences de l'éducation, considère l'hétérogénéité comme un problème quotidien des enseignants (Battut et Bensimhon, 2006). Dans les écoles, on remarque qu'il existe à la fois des classes de niveau homogène et de niveau hétérogène. En réalité, même si les niveaux des élèves sont

assez proches, « la classe homogène est bien un mythe » (Gillig, 1998, p. 81) car même si on regroupe les meilleurs élèves dans les meilleures classes, il y en aura toujours qui ne réussiront pas » (Gillig, 1998, p. 81) et qui, en ce sens auront besoin de l'aide de l'enseignant ou de leurs camarades.

L'hétérogénéité présente dans les classes « nécessite donc que des solutions courageuses soient inventées » dans l'idée que « la différenciation apparaisse bien comme la meilleure tentative d'y faire face » (Gillig, 1998, p. 81). L'hétérogénéité peut être un atout dans une classe dans le sens où elle peut participer à la prise d'initiative des « bons » élèves qui peuvent aider les élèves en difficulté. C'est pourquoi on peut dire que l'hétérogénéité est une condition préalable à la mise en place du tutorat entre élèves. « L'hétérogénéité des élèves devient une richesse sur laquelle s'appuie la coopération pour dégager du profit cognitif partagé » (Connac, 2017, p. 20). Dans cette logique, l'hétérogénéité peut donc être une source de coopération, d'entraide : elle peut souder une classe, en rendant les aidants fiers d'apporter leur aide à un ou plusieurs élèves en difficulté, qui sont eux-mêmes satisfaits d'être aidés et reconnaissants en un sens.

A l'inverse, l'hétérogénéité peut aussi avoir des effets négatifs comme le décrochage de certains élèves, qui ne trouvent pas les ressources nécessaires pour franchir leur tâche ; des fractures au sein de la classe entre élèves forts et élèves faibles. Il convient donc de présenter des situations variées pour donner des portes de sorties possibles aux élèves en difficulté. L'hétérogénéité implique pour l'enseignant de gérer à la fois les besoins des élèves en difficulté et ceux des élèves forts, qui veulent poursuivre leur progression.

1.4.3 Les facteurs favorisant l'hétérogénéité.

L'hétérogénéité d'une classe s'explique diversement en fonction du contexte dans lequel les élèves vivent. Ainsi l'hétérogénéité d'une classe peut être liée à :

- « la diversité des origines socioculturelles de l'élève » : « les différences se remarquent tant au niveau du langage, du rapport au savoir, que des valeurs culturelles » (Gillig, 1998, p.83).

Suivant l'origine sociale des élèves, le « capital culturel » n'est pas le même : les enfants issus des milieux favorisés sont davantage exposés au mode culturel propre au milieu scolaire. L'école a ainsi tendance à favoriser un habitus (manière d'être, de faire) bourgeois (Bourdieu et Passeron, 1970) : elle reproduit les inégalités sociales.

- « la diversité des rythmes d'apprentissage » : d'un enfant à un autre, suivant son niveau de difficulté, il faudra plus ou moins de temps pour acquérir un savoir ou un savoir-faire. (Gillig, 1998)

- « la diversité des aptitudes » : « les individus se distinguent des uns et des autres, par des dispositions ou facultés innées ou acquises » (Gillig, 1998, p. 82)

- « la diversité des niveaux d'intelligence » : au sein d'une même classe, « l'intelligence est répartie dans n'importe quel type de public scolaire » (Gillig, 1998, p. 83)

- « la diversité des profils d'apprentissage et des gestes mentaux » : d'un élève à un autre, les « habitudes mentales » sont différentes ; certains élèves utilisent davantage « les images mentales auditives » tandis que d'autres sont plutôt adeptes des « images mentales visuelles » (Gillig, 1998, p. 84).

- la diversité des cadres familiaux des élèves : lorsque le cadre familial de l'élève est instable, plusieurs études ont montré que cette instabilité impacte directement les résultats scolaires de l'enfant notamment ; à l'inverse, un cadre familial stable pour l'élève facilite ses apprentissages.

1.5 Problématique

Au regard de la réflexion menée dans cette partie théorique, qui a ainsi déterminé les contours d'un tel dispositif et en prenant du recul sur son application éventuelle dans une classe, nous ciblerons l'étude de ce dispositif dans un contexte de stage en immersion dans une classe de CM1-CM2, afin d'observer, à la fois la dimension de coopération des élèves, à la fin de leur scolarité primaire, mais également afin de mesurer la prise de conscience de chacun sur la nécessité d'établir une forme de coopération avec les autres pour poursuivre son développement. Pour étudier plus spécifiquement cette question sur le terrain, nous nous focaliserons sur la mise en place de ce dispositif coopératif à travers la réalisation d'une tâche prescrite par l'enseignant en Histoire aux élèves de CM2. Ne pas inclure les élèves de CM1 se justifie pour deux raisons :

- 1) Le thème sélectionné en Histoire dans le cadre de ce dispositif est celui de Napoléon Bonaparte. Ce thème demeure davantage au programme des élèves de CM2 que de celui des CM1.
- 2) L'étude cristallise l'hétérogénéité des élèves au sein d'un même niveau scolaire, pour éviter l'écueil sous-entendu à travers le double-niveau (« les élèves de CM2 sont globalement les tuteurs et les élèves de CM1 les tutorés »).

L'intérêt d'examiner une telle organisation en Histoire s'explique du fait que cette discipline demeure globalement assez complexe pour les élèves dans le sens où elle évoque aux élèves des périodes lointaines, des acteurs, des événements parfois peu parlants et difficiles à comprendre. Au sein de cette classe, les niveaux sont très hétérogènes en Histoire. On cherche ainsi à suggérer aux élèves une forme de coopération entre eux, pour qu'ils parviennent à résoudre ensemble leur tâche.

C'est pourquoi nous établissons la problématique de recherche suivante : **en quoi le dispositif de tutorat entre élèves, outil de différenciation pédagogique et de coopération tuteur(s)-tutoré(s), contribue-t-il à la résolution d'une tâche prescrite, en Histoire, dans une classe hétérogène de CM2 ?**

1.6 Hypothèses

On peut d'ores et déjà dégager plusieurs hypothèses de réponse à cette problématique de recherche :

- 1) Le tutorat entre élèves **fait davantage travailler l'élève-tuteur que l'élève-tutoré**, alors que cette modalité de travail renvoie à un travail de co-construction du tuteur et du tutoré, en vue de résoudre une tâche commune.
- 2) Le tutorat est un dispositif coopératif qui **réduit l'effet de l'hétérogénéité** présente dans la classe : le dispositif bénéficie surtout à l'élève-tutoré, qui, grâce à l'aide de l'élève-tuteur, peut résoudre la tâche prescrite par l'enseignant, qu'il n'aurait pas pu réaliser seul, réduisant ainsi l'écart avec les autres élèves de la classe.
- 3) Malgré l'aide qu'il apporte, le tutorat est une **modalité d'apprentissage contraignante** pour les élèves, car :
 - elle est souvent imposée par l'enseignant et non voulue par les élèves.
 - elle impose une forme de collaboration ou de coopération nécessaire pour résoudre la tâche.
 - elle constitue un frein à la progression des apprentissages du tuteur.

Après avoir détaillé les concepts clés relatifs au tutorat entre élèves et après avoir déterminé la problématique de recherche ainsi que les hypothèses de réponse envisagées pour ce questionnement, nous allons présenter la méthodologie sélectionnée pour ce travail de recherche, en développant successivement la justification d'un tel choix, le dispositif d'enquête utilisé et la méthode de recueil de données sur le terrain.

2 - Le cadre méthodologique

2.1 Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique.

2.1.1 Les éléments indispensables que la méthodologie doit prendre en compte pour répondre à la question.

Ayant choisi de mettre en place le tutorat entre élèves durant une séance d'Histoire consacrée à un questionnaire sur la vie de Napoléon Bonaparte, seuls les CM2 participent à ce dispositif, en lien avec leur programme d'histoire : les CM1 de cette classe étant en décrochage avec l'autre classe de CM1 de l'école. La méthodologie de recueil de données ne s'effectue ainsi que sur les élèves de CM2, en lien avec la problématique de recherche.

Ensuite, l'idée est de faire des binômes de travail constitués de deux élèves de niveaux de compétences différents. Mettre les élèves par binômes de tutorat possède l'avantage de faire plusieurs « groupes restreints » : il est plus facile d'étudier la procédure de travail de chaque élève et leurs interactions au sein du binôme plutôt que dans des groupes élargis où les comportements et les processus de réflexion peuvent différer.

Les binômes doivent être composés d'un élève globalement en difficulté en Histoire et d'un élève qui dispose de bonnes compétences dans ce domaine. L'objectif étant de provoquer des situations de tutorat entre élèves, pour leur suggérer implicitement une forme de coopération nécessaire pour résoudre ensemble leur tâche. Pour construire une situation d'apprentissage au plus proche de la réalité, sans modifier ni les procédures de réflexion des élèves, ni leurs manières de travailler, j'ai décidé de ne pas expliquer aux élèves la constitution des groupes et leur signification. Ce qui me permettra de vérifier la dimension de coopération induite dans le tutorat entre élèves et si cette dernière, en l'occurrence, demeure naturelle (chacun y voit une plus-value) ou artificielle (davantage contraignante) chez les élèves.

Avec l'aide de l'enseignant titulaire de la classe, qui m'a détaillé les niveaux de compétences de chaque élève, j'ai pu donc former des binômes qui associent un élève au statut de tuteur à un élève au statut de tutoré. Ayant dix-sept élèves de CM2, j'ai donc effectué un groupe de trois élèves et sept groupes de deux élèves. Le groupe de trois élèves associe deux élèves-tuteurs et un élève-tutoré. Ce groupe est le fruit d'une double contrainte : celle du nombre d'élèves de CM2 (dix-sept est un nombre impair) et celle

d'une éventuelle absence d'un élève-tuteur (pallier une absence pour conserver l'ossature de chaque groupe : un élève-tuteur et un élève-tutoré).

Le tutorat entre élèves est mis en place uniquement lors d'une seule séance, afin de ne pas perturber les habitudes des élèves : habituellement, l'enseignant alterne des phases de travail en individuel (l'élève est tout seul) et en collectif (toute la classe), et utilise partiellement le travail en groupe. L'idée étant de se calquer sur cette organisation pour pouvoir analyser des pratiques effectives qui soient au plus proche des habitudes réelles des élèves.

2.1.2 En quoi cette méthodologie doit-elle permettre de répondre à la problématique de recherche ?

En provoquant des situations de tutorat à travers la constitution de binômes d'élèves aux niveaux de compétences différents, cette méthodologie se focalise sur les interactions entre élèves et cherche à déterminer simultanément les caractéristiques des procédures de l'élève-tuteur et les caractéristiques des procédures de l'élève-tutoré, mises en jeu au sein de ce dispositif. Nous mesurerons l'investissement de chaque élève dans ce dispositif et les liens de coopération éventuels que chacun tisse avec son binôme.

Dans cette logique, nous pourrions ainsi déterminer le rôle de chaque individu dans son binôme, de sorte que l'on puisse mesurer l'éventuelle prédominance du tuteur par rapport au tutoré, au sein du groupe (Hypothèse 1). En étudiant la manière dont les élèves interagissent, nous pourrions également vérifier que le dispositif du tutorat entre élèves bénéficie à l'élève-tuteur, qui, en recevant l'aide de l'élève-tuteur sous différentes formes (explications, illustrations), dépasse certaines difficultés et parvient en ce sens, à comprendre le raisonnement permettant de résoudre la tâche prescrite et de réduire son retard sur les autres élèves de la classe (Hypothèse 2). Sans leur imposer de manière de procéder et en observant les réactions des élèves, leur(s) comportement(s) et leur organisation de travail au sein des binômes, nous évaluerons si ce dispositif demeure contraignant ou s'il facilite l'acquisition des apprentissages (Hypothèse 3).

2.2 Présentation du dispositif d'enquête.

2.2.1 Description du terrain d'enquête.

2.2.1.1 Le contexte de l'école.

Le « terrain d'enquête » est une école située au cœur du bocage vendéen. Créée très récemment (en 2007), cette école publique a bénéficié très récemment d'un nouvel aménagement : le bâtiment où se trouve actuellement l'école maternelle date d'un an.

Les bâtiments qui abritent cette école primaire publique n'ont pas été conçus pour elle à la base. Auparavant, l'école privée de la commune résidait en ces lieux. Avec l'augmentation de la population de la commune, les bâtiments sont devenus trop petits pour cette école, qui a donc été contrainte de déménager. Restant désaffectés pendant quelques années, l'école publique, en accord avec la mairie, a décidé de s'installer dans ces bâtiments. Elle regroupe six classes : une classe de TPS-MS-GS, une classe de MS-GS, une classe de CP, une classe de CE1-CE2, une classe de CE2-CM1 et une classe de CM1-CM2.

Cette école dispose de bonnes conditions de travail, notamment en ce qui concerne les conditions matérielles. Certaines classes, dont celle de de CM1-CM2, sont dotées d'outils numériques comme le Tableau Blanc Interactif (TBI), le Vidéo Projecteur Interactif (VPI) et des ordinateurs portables en libre accès pour les élèves. De plus, les classes sont très spacieuses et très accessibles.

Concernant l'équipe pédagogique, le personnel demeure stable : les enseignants sont tous anciens dans l'école. Cette dernière est constituée presque intégralement de femmes. Seul l'enseignant de la classe de CM1-CM2 est un homme. Au niveau du public accueilli, le projet d'école recense environ 65 % d'élèves issus de familles ouvrières ou sans emploi, constat plus élevé que la moyenne nationale. Par ailleurs, on constate, une diminution continuelle du nombre d'élèves. L'effectif d'élèves de cette année est donc assez faible, ce qui expose l'école à la menace d'une éventuelle fermeture de classe l'année prochaine.

2.2.1.2 Le contexte de la classe.

Au sein de cette école, la classe de CM1-CM2 est celle qui constitue la source des données de ce travail de recherche. Constituée de huit CM1 et de dix-sept CM2, cette classe à double-niveau réunit des élèves qui habitent plusieurs communes aux alentours, car la commune où est située l'école fait en réalité partie d'un regroupement de plusieurs

communes. Un seul enseignant est responsable de cette classe (pas de décharge). Concernant son organisation spatiale, la classe est répartie en cinq îlots de travail avec une séparation par niveaux : deux îlots de CM1 et trois îlots de CM2. Au niveau des élèves, certains étaient déjà dans la classe de cet enseignant l'année dernière (l'école regroupe quasi-exclusivement des classes à double-niveau). D'après l'enseignant, la classe est assez facile à mener dans le sens où il n'y a pas de problèmes de comportements.

De manière générale, le niveau de la classe est globalement moyen et revêt une grande hétérogénéité. L'enseignant relève un manque de tête de classe et remarque que les CM1 ont de meilleurs résultats que les CM2. Il constate également que beaucoup d'élèves ont un besoin d'aide dans divers domaines, qui s'explique par de très grandes difficultés scolaires. L'enseignant reste donc attentif aux besoins de ces élèves pour que ces derniers puissent suivre la progression prévue dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Statistiquement, au moins huit élèves sur vingt-cinq ont de grandes difficultés dont deux qui ont un an de plus (redoublement par le passé). Malgré leurs difficultés, les élèves n'hésitent pas à participer oralement. L'écrit pose beaucoup plus de soucis aux élèves (beaucoup n'arrivent pas à faire le lien entre l'oral et l'écrit).

Concernant le niveau de compétences des élèves de CM2 en Histoire, l'enseignant classe ses élèves en deux groupes distincts :

- la moitié de la classe se situe dans un groupe que l'enseignant qualifie d'élèves avec de solides compétences en Histoire (c'est le cas des élèves 1 et 2 qui seront interrogés par la suite dans les entretiens retranscrits en Annexes 4 et 5).
- l'autre moitié qui possède des difficultés plus ou moins affirmées, notamment en ce qui concerne la capacité de construction des repères historiques et les liens entre les différents événements produits.

2.2.1.3 Choix et description de la population enquêtée

Notre enquête porte exclusivement sur les pratiques menées par les élèves, en tâchant d'étudier spécifiquement la manière dont ils interagissent ensemble, dont ils coopèrent au sein de ce dispositif de tutorat pour parvenir à la résolution d'une tâche prescrite par l'enseignant. C'est pourquoi ce travail de recherche ne se focalise que sur les élèves de CM2 de cette classe et exclue les apports de l'enseignant, qui sont susceptibles de biaiser les procédures « spontanées » des élèves. L'observation du travail réalisé par

ces élèves ainsi que l'entretien mené avec certains d'entre eux tenteront de déterminer les caractéristiques des procédures utilisées dans le cadre de ce travail et de révéler les enseignements qui affirmeront ou infirmeront les hypothèses de recherche.

L'observation menée prend en compte l'ensemble des élèves de la classe de CM2, tandis que l'entretien ne concerne que quatre élèves sélectionnés dans la classe. Le choix d'observer l'ensemble de la classe tient au fait que pour dégager des enseignements, il convient d'avoir une vue d'ensemble des différents binômes qui n'occulte aucune procédure de travail et qui synthétise les données d'observation de chaque binôme de tutorat. Cibler quatre élèves de la classe pour l'entretien se justifie par le fait que parmi ces élèves, on distingue à la fois deux élèves au statut du tuteur et deux élèves au statut de « tutoré ». Le choix de mener un entretien avec ces élèves n'est pas prédéterminé : la sélection s'est faite à partir de l'observation des procédures menées par ces élèves et sur la base de trois critères :

- cibler quatre élèves aux procédures particulières, autrement dit des élèves qui, habituellement se lancent directement dans la résolution d'une tâche prescrite par l'enseignant en arborant une procédure bien identifiée (réponse de l'élève lui-même, procédure de copie,...). Choisir seulement quatre élèves relève du simple fait d'assumer une étude qui se concentre davantage sur l'observation des pratiques des élèves plutôt que sur l'entretien de chaque élève, qui est souvent biaisé par la situation que l'on impose à l'élève (l'entretien peut-être perçu comme un interrogatoire par l'élève).
- parmi les quatre élèves, choisir deux tuteurs et deux tutorés pour collecter à la fois des informations spécifiques aux procédures arborées par les tuteurs et des informations spécifiques aux procédures utilisées par les tutorés.
- dans la mesure du possible, sélectionner deux élèves d'un même binôme afin de pouvoir croiser les ressentis des deux élèves sur le fonctionnement général de leur groupe et sur la manière dont ils ont vécu cette expérience.
- identifier les caractéristiques scolaires de chacun d'eux (voir tableau ci-dessous), pour interroger des élèves aux situations scolaires différentes.

<u>Nom de l'élève</u>	<u>Profil de l'élève</u>	<u>Caractéristiques scolaires</u>
Élève 1	Tuteur	- très bonnes capacités à l'oral - difficultés importantes à l'écrit - bonne culture générale

Élève 2	Tuteur	<ul style="list-style-type: none"> - mêmes caractéristiques que l'élève 1, mais est très lent à l'écrit - très courageuse (bon potentiel pour réussir ses études, curieuse)
Élève 3	Tutoré	<ul style="list-style-type: none"> - demande MDPH en cours pour dyspraxie : grosses difficultés de motricité fine (difficultés d'écriture) - absences récurrentes (rendez-vous) - bonnes compétences pour le reste
Élève 4	Tutoré	<ul style="list-style-type: none"> - grandes difficultés de compréhension dans tous les domaines - élève très volontaire : il fait mais ne donne pas de sens à ce qu'il fait - demande d'aide RASED pour cet élève (questions sur son orientation)

De plus, ce présent travail de recherche ne doit pas obligatoirement interroger tous les élèves de la classe, car, d'après les chercheurs, si « la taille de la population et les objectifs de l'enquête peuvent rendre possible et souhaitable d'interroger chaque individu, ce n'est à l'évidence ni toujours possible, ni toujours utile » (Leselbaum, 1987, p.15). Cependant, « une enquête sur une population donnée n'est fiable a priori que si la réponse de chacun des individus qui la composent a été prise en compte » (Leselbaum, 1987, p.15). Il conviendra donc d'analyser l'ensemble des quatre entretiens menés en prenant en compte la totalité des données des entretiens.

2.2.2 Exposition du dispositif d'enquête.

2.2.2.1 Le cadre de communication et les modalités techniques.

J'ai mis en place le tutorat entre élèves, sans évoquer ses enjeux aux élèves. L'objectif de ce dispositif n'est pas d'imposer une certaine procédure de travail mais d'étudier la procédure propre à chaque binôme et en cela, d'identifier la procédure de chacun des élèves au sein même des différents binômes.

La consigne de l'activité leur est préalablement expliquée. Dans cette séance, les élèves doivent notamment répondre à un questionnaire (voir Annexe 1), à partir d'un cahier

multimédia accessible sur e-primo (voir Annexe 2). Chaque élève dispose du même questionnaire. Une seule contrainte est imposée : celle de donner le questionnaire rempli en même temps que celui du binôme de l'élève. Par cette contrainte, on cherche à réduire, au maximum, le travail individuel et à favoriser les situations de coopération, qu'elles soient sous la forme d'aide ou d'entraide.

J'ai ainsi constitué les binômes de travail en exposant les noms des élèves à l'oral, dans l'objectif que les élèves puissent se mettre ensemble et instaurer d'emblée une procédure de travail qui correspond à chacun. Ainsi, dès le début, on peut déjà observer les réactions des élèves et l'organisation de chaque binôme.

2.2.2.2 Les contraintes organisationnelles.

A l'origine de ce dispositif, seule une mise en groupe par binôme était envisagée afin de générer implicitement chez les élèves une forme de coopération indispensable pour optimiser leurs chances de résolution de la tâche. Cependant, dix-sept est un nombre impair, ce qui signifie qu'un élève se retrouverait tout seul. Or, le tutorat entre élèves est conçu sur la base de la coopération entre élèves. Il a donc été nécessaire de former un groupe de trois élèves. En s'adaptant de cette manière au nombre d'élèves de CM2 de cette classe, on prend également en considération l'éventualité d'une absence d'un élève-tuteur quel qu'il soit.

Autre contrainte organisationnelle, la limitation du nombre d'ordinateurs en libre-accès. En effet, répartir un ordinateur pour chaque élève demeure impossible puisque seulement huit ordinateurs sont disponibles dans la classe. Cette contrainte matérielle s'est finalement transformée en un atout pour pouvoir faire travailler les élèves par deux. De plus, organiser un tel dispositif implique, en amont, un travail de repérage des difficultés / facilités de chaque élève pour pouvoir associer un élève-tuteur et un élève-tutoré, car le tutorat entre élèves n'existe que s'il met en interaction deux élèves de niveaux de compétences différents. L'hétérogénéité de cette classe qui peut paraître comme un obstacle à la progression des élèves permet de mettre en application ce dispositif.

En outre, cette séance de mise en application du tutorat entre élèves, consacrée à la vie de Napoléon Bonaparte, mobilise l'usage d'e-primo, un espace numérique de travail accessible aux élèves sur Internet, à partir de codes d'accès propres à chacun. Cependant, d'après l'enseignant titulaire de la classe, un grand nombre d'élèves ont tendance à oublier leurs codes. Ainsi, en mettant les élèves par binôme, le risque

qu'aucun n'ait accès à e-primo a été considérablement diminué. Chaque groupe a pu se connecter à e-primo.

2.3 Présentation de la méthode de recueil de données.

2.3.1 L'observation participante.

Observer le travail des élèves, c'est pour moi comprendre leurs processus de réflexion, leurs interactions, sans leur imposer de « bonne » méthode de résolution de la tâche. L'observation participante permet d'avoir un regard critique par rapport à l'organisation de chaque binôme et de décrire la manière de procéder de chacun d'entre eux. Pratiquer l'observation participante est une manière de savoir moi-même ce que je veux observer (le rôle de chaque élève et la coopération entre eux) pour pouvoir ensuite l'analyser. Par l'observation participante, je peux ainsi identifier la procédure de l'élève-tuteur et son rôle dans le dispositif mais également identifier la procédure de l'élève-tutoré et son rôle au sein du dispositif.

De plus, un enseignant est toujours mobile : je peux donc analyser les méthodes de travail de chaque binôme et les comparer entre elles, pour pouvoir dégager des enseignements globaux. Privilégier cette méthode de recueil de données accentue la vision générale que je souhaite avoir du travail de chaque binôme, tout en étant proche de chacun d'eux.

L'observation constitue la principale source de données traitées lors de ce travail de recherche, car elle traduit réellement les manières de faire des élèves. C'est pourquoi, après avoir regroupé leurs résultats du questionnaire effectué durant la séance, l'observation participante relèvera l'ensemble des procédures de travail de chaque binôme (travail coopératif, interactions entre les membres de chaque binôme).

Pour ce type d'observation, plusieurs indicateurs sont pré-déterminés :

- la répartition ou non du travail (travail individuel ou collectif, lecture de la question à deux ou tout(e) seul(e), recherche sur l'ordinateur,...)
- la communication (échanges systématiques ou occasionnels, en cas d'obstacle(s),...)
- les éventuels conflits (débat évolutif, réponses différentes inscrites, confrontations d'idées,...)

Concrètement, pendant que les élèves réalisaient leur questionnaire en binôme de tutorat, je cochais, sur une grille d'observation conçue en amont (voir Annexe 3), les caractéristiques relevées pour chaque binôme, en fonction des critères définis ci-dessus.

2.3.2 L'entretien avec quatre élèves.

L'entretien est « une technique d'enquête adaptée à la recherche concernant une petite population, qu'il s'agisse d'un groupe restreint par nature ou d'un groupe réduit par le choix de l'enquêteur » (Leselbaum, 1987, p.39). Les données recueillies lors de l'entretien réalisé avec quatre élèves de CM2 sont des données supplémentaires, qui viennent compléter les données de l'observation participante. En croisant les données de l'observation avec celles de l'entretien, on peut ainsi dégager des enseignements en vue de répondre à la problématique de recherche. Réaliser un entretien avec quatre élèves a pour effet de confirmer les enseignements des observations dans l'idée de répondre aux hypothèses de recherche : l'entretien « convient donc plus particulièrement à la vérification des informations ou des hypothèses du chercheur » (Leselbaum, 1987, p.42). Cette technique d'enquête permet également de lever « ce qui est implicite dans la recherche » (Leselbaum, 1987, p.42), à savoir, ici, les raisonnements implicites des élèves.

Par l'entretien, on peut viser directement les axes de réflexion de l'étude de ce dispositif en adaptant les questions en fonction des hypothèses de recherche et en interrogeant, en présentiel, les élèves sur les actions qu'ils ont pu mener durant le questionnaire. En tenant compte des caractéristiques de chaque type d'entretiens (non directif, semi-directif et directif), l'entretien de type directif a été privilégié. « Il comporte une série de questions qui devront être posées dans le même ordre et dans les mêmes termes à chacun des enquêtés. Ceux-ci sont conduits à répondre en fait de façon relativement courte et précise. » (Leselbaum, 1987, p.42). Dans un entretien, les questions posées aux élèves sont les pistes de réflexion de l'étude. Elles portent sur les interactions entre élèves au sein d'un même binôme. L'entretien permet également à l'élève de faire un retour réflexif sur sa propre procédure, tout en exprimant ce qu'il a pensé du travail en binôme. S'entretenir avec deux tuteurs et deux tutorés possède l'avantage de pouvoir comparer les procédures des tuteurs et celles des tutorés, tout en les considérant dans un contexte de travail avec leur binôme associé. Il est ainsi intéressant que l'élève détermine, lui-même, le rôle qu'il tenait au sein de ce dispositif. Suivant les réponses des élèves et en lien avec l'observation de leur méthode de travail au sein du binôme, je pourrais ainsi valider ou invalider les hypothèses de réponse à la problématique de recherche.

Ainsi, cet entretien (voir Annexe 9) comporte une série de questions qui ont été conçues, en lien avec ces hypothèses et qui sont posées aux élèves dans le même ordre. Chaque élève doit donc exprimer son ressenti par rapport :

1 - à son objectif vis-à-vis du questionnaire, afin de pouvoir examiner la posture qu'il a pu arborer pour résoudre la tâche qui lui a été prescrite et ainsi identifier si l'élève a compris que l'objectif n'est pas seulement individuel mais propre au binôme (pour définir la posture de l'élève, l'étude s'appuiera sur deux indicateurs : la réponse de l'élève à cette question et son lien avec les différentes postures d'élèves possibles pour ce travail, en s'inspirant de la typologie mentionnée par Dominique Bucheton (2018) et adaptée, ici, au questionnaire. Il existe plusieurs types de postures d'élèves : les postures dites de conformité (ou première), réflexive, ludique (créative), de refus et dogmatique (Bucheton, 2018, p.11). Chacune d'entre elles précise la posture personnelle de l'élève (voir Annexe 8), en définissant sa manière de travailler lorsqu'il est confronté à une activité donnée. Le repérage de la posture de l'élève peut être un élément explicatif de la procédure observée dans son binôme. Par exemple, si on remarque qu'un élève est plutôt dans une posture dite ludique ce dernier va peut-être avoir tendance à laisser faire son binôme et se contenter de recopier les réponses de son camarade. (il va privilégier son aide) ;

2 - aux possibles difficultés qu'il a pu rencontrer dans le questionnaire, en partant de l'idée selon laquelle la tâche instaure une forme d'obstacle que les élèves doivent dépasser, en trouvant les stratégies de travail qui leurs conviennent (si des élèves, ayant habituellement des difficultés en ce qui concerne la construction des repères historiques, soutiennent qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés dans cet exercice, cela démontre un certain effet du dispositif de tutorat entre élèves sur l'hétérogénéité du niveau des élèves de cette classe) ;

3 et 4 - à la manière dont il a réussi à dépasser ces difficultés, afin de déterminer :

- si l'élève et son binôme de tutorat ont arboré une procédure d'entraide, en cherchant collégalement la réponse inscrite dans le cahier multimédia ;
- si l'élève a recopié la réponse donnée par son binôme ;
- s'il a demandé l'aide de l'enseignant (apport extérieur au binôme de tutorat) ;
- s'il a fait appel uniquement à ses connaissances et au cahier multimédia pour répondre aux questions (travail seul à l'intérieur d'un binôme) ;

5 - à son appréciation du travail en binôme, afin d'identifier l'atmosphère du binôme, qui pourrait expliquer le choix de la mise en place ou de la non mise en place d'une stratégie de coopération (sous forme d'aide ou d'entraide) ; la justification de l'élève permettra

d'identifier les apports du dispositif de tutorat pour lui et de cerner les éventuels problèmes qui ont pu influencer sur la coopération avec son binôme de tutorat ;

6 – à la perspective du choix entre le travail seul et le travail en binôme : cette question demande à l'élève une certaine distance critique par rapport au questionnaire qu'il a réalisé avec son binôme de tutorat (la réponse de l'élève révélera son intérêt personnel pour le dispositif mis en place, en lien avec la progression de ses apprentissages)

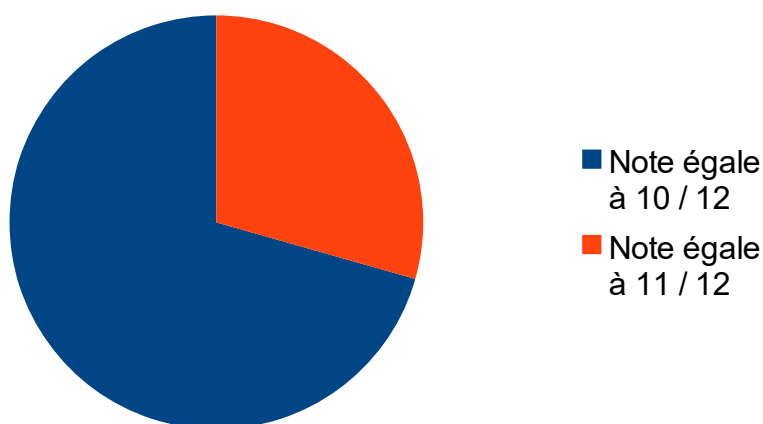
Les questions 1, 5 et 6 de l'entretien devraient apporter des compléments d'information relatifs aux hypothèses 1 et 3 du travail de recherche. Les questions 2, 3 et 4 visent à amener des données supplémentaires pour vérifier plus particulièrement l'hypothèse n°2 de ce travail de recherche.

3 - Résultats

Dans cette partie, nous présenterons successivement les résultats des élèves au questionnaire qu'ils ont effectué en binôme de tutorat ; les résultats des observations prélevées pendant la réalisation du questionnaire ; et, les résultats des entretiens avec les quatre élèves précédemment mentionnés dans ce travail de recherche.

3.1 Les résultats du questionnaire.

Comme le stipulait la consigne de cette activité, chaque élève de CM2 m'a rendu sa production, en même temps que celle de son camarade avec qui il était en binôme de tutorat. D'un point de vue général, les notes de ce questionnaire sont globalement homogènes comme le montre le graphique suivant.



Résultats des 17 élèves de CM 2 ayant répondu au questionnaire sur la vie de Napoléon Bonaparte.

Ainsi, on relève que sur l'ensemble des productions des CM2, douze élèves ont réussi à répondre correctement à dix questions sur douze et cinq élèves sont parvenus à répondre correctement à onze questions sur douze. Les résultats étant donc extrêmement satisfaisants, il semble que le dispositif de tutorat entre élèves ait une influence positive sur l'hétérogénéité de la classe, dans le sens où chaque élève-tutoré a pu dépasser l'obstacle que constituait ce questionnaire.

En étudiant les résultats de ces productions, on remarque que les élèves au statut de « tuteur » possèdent exactement la même note que leur binôme tutoré, à une exception près, le binôme B3, où l'élève-tutoré a une note légèrement inférieure à son tuteur. On constate donc que le dispositif de tutorat, qui associe deux élèves de niveaux de compétences différents, apporte un bénéfice net au tutoré.

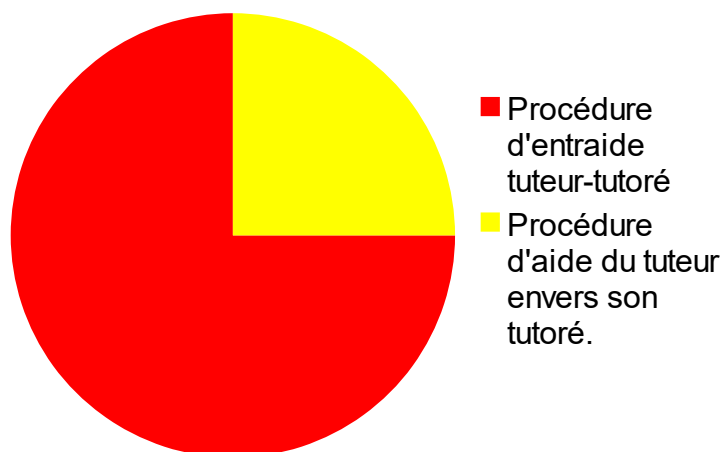
Les contraintes imposées aux élèves pour cette activité ont clairement été respectées puisque chaque élève m'a rendu son questionnaire en même temps que celui de son binôme, en déclarant : « On l'a fait à deux. ».

Concernant les erreurs commises par les élèves, les questions 3 (sur la cause de la nomination de Napoléon Bonaparte au grade de général, commandant de l'armée d'Italie) et 11 (sur la période des Cent Jours) ont systématiquement posé des problèmes. On constate que ce dispositif renseigne une forme d'homogénéité qui s'identifie également dans les réponses erronées des élèves, toutes répertoriées aux mêmes questions.

On peut donc d'ores et déjà dire que l'hypothèse n°2 de ce travail de recherche se vérifie : **le tutorat est un dispositif coopératif qui réduit l'effet de l'hétérogénéité présente au sein de la classe dans la mesure où il bénéficie à l'élève-tutoré, qui, du fait de son association avec son tuteur, dépasse l'obstacle du questionnaire qu'il n'aurait pas pu franchir seul.**

3.2 Les résultats de l'observation participante.

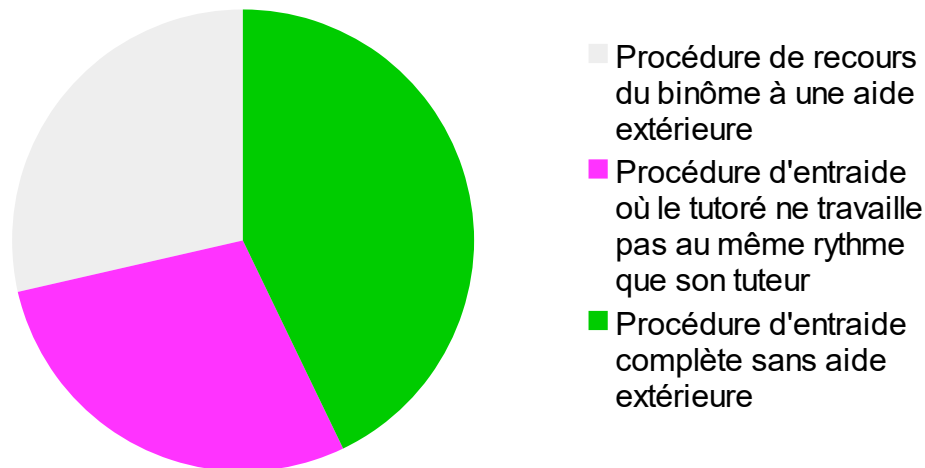
D'après la grille de l'observation participante (voir Annexe 3), associée au déroulement du questionnaire dans le cadre du dispositif de tutorat entre élèves, on observe globalement plusieurs manières de procéder des binômes, synthétisées à travers le graphique suivant.



Les deux procédures majeures observées pendant la réalisation du travail des binômes.

3.2.1 La procédure majeure : l'entraide des membres du binôme.

Observée pour six binômes sur huit (B2 / B3 / B4 / B6 / B7/ B8) : au sein d'un même binôme, le tuteur et le tutoré coopèrent à travers un processus d'entraide. Les élèves répondent ensemble aux questions. Malgré des niveaux différents, l'élève-tuteur et l'élève-tutoré apportent tous les deux des éléments de compréhension des questions et des réponses. Lorsque le tuteur découvre la réponse sur le cahier multimédia, il la montre au tutoré et l'illustre par des explications. De la même manière, lorsque le tutoré découvre la réponse inscrite sur le cahier multimédia, il la montre à son tuteur, qui donne son accord pour la retenir. De multiples échanges ont lieu dans le but de répondre correctement à chaque question posée. Ces échanges se concrétisent soit par le biais d'un débat où chacun justifie son choix, soit à travers de simples interactions (voir Annexe 3). On remarque que dans ces groupes, l'élève-tutoré est au cœur de la réflexion et n'hésite pas à imposer son point de vue, souvent à juste titre. Ils effectuent la lecture de la question et cherchent, ensemble, l'information à retenir dans le cahier multimédia, pour répondre à la question posée. Ces groupes montrent tous des signes de satisfaction du travail accompli. A travers cette procédure générale de travail, on relève plusieurs prolongements effectués par certains binômes et que nous expliciterons comme étant des sous-procédures, notamment décrites dans le graphique ci-dessous.



Les trois sous-procédures d'entraide observées pendant l'activité.

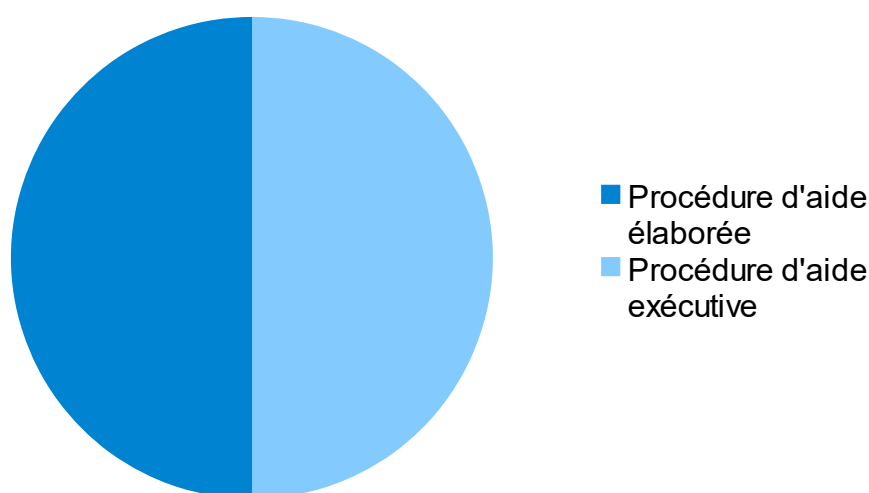
Ainsi, on repère trois sous-procédures d'entraide :

- sous-procédure 1 : Malgré les consignes de travail, deux groupes (B3 et B7) ont émis explicitement des **tentatives de recours à une aide extérieure au binôme** (voir Annexe 3), soit en demandant à l'enseignant, soit en interagissant avec d'autres groupes « bloqués » à la même question. Pour ces groupes, lorsque l'obstacle semble insurmontable, l'entraide ne suffit plus. Ainsi, ces derniers tentent de recourir à une aide extérieure pour obtenir la ou les réponses manquantes.
- sous-procédure 2 : Deux groupes (B3 et B4) présentent un rythme et une organisation de travail particuliers (voir Annexe 3). Les tuteurs et les tutorés ont fait le choix d'opter pour **une procédure d'entraide, malgré le fait qu'ils n'avancent pas au même rythme**. Chacun cherche sa réponse et, une fois le questionnaire terminée, les binômes confrontent leurs réponses et discutent pour choisir la réponse finale. Les élèves du groupe n'arrivent pas à se mettre d'accord systématiquement sur les réponses à retenir. Affirmant chacun son idée, ils prennent la décision de privilégier leur réponse personnelle et ainsi de ne pas inscrire la même réponse. Ce qui montre que l'entraide entre élèves, qui implique un ensemble de concessions, demeure possible mais n'aboutit pas toujours à un consensus.
- sous-procédure 3 : **Les élèves s'entraident pleinement sans aide extérieure.** Chaque membre du binôme a un rôle qui lui est propre (lecture de la question, recherche sur le cahier multimédia). Les réponses du binôme demeurent le fruit

d'un accord unanime, après discussions. Cette sous-procédure s'identifie dans les binômes B2, B6 et B8 (voir Annexe 3).

3.2.2 La procédure mineure : l'aide du tuteur envers son tutoré.

Observée pour deux binômes sur huit (B1 / B5) : au sein d'un même binôme, l'élève-tuteur aide l'élève-tutoré à construire ses apprentissages. On retrouve dans ces binômes la **prédominance du tuteur sur le tutoré**, qui impulse le travail et qui mène les recherches. De la même manière, on observe dans ces binômes, un élève plus en retrait et qui a tendance à « suivre » son tuteur. Au sein du binôme, l'élève-tutoré tente, tout de même, de rechercher les réponses sur le cahier multimédia, mais, du fait de ses difficultés relatives à la construction des repères historiques, il choisit de se référer à la réponse de son tuteur, qu'il conçoit comme étant la réponse indiscutable. De la même manière que pour la procédure d'entraide, cette procédure d'aide peut également se scinder en deux sous-procédures comme le souligne le graphique suivant.



Les deux types de sous-procédures associées à l'aide du tuteur envers le tutoré.

Ainsi, deux sous-procédures caractérisent cette procédure générale arborée par deux binômes sur huit :

- sous-procédure 1 (B1) : L'élève-tuteur s'occupe de remplir son questionnaire, en priorité. Par la suite, **il partage ses informations avec son ou sa camarade en expliquant sa réponse** (voir Annexe 3) et en montrant la page du cahier multimédia à l'élève-tutoré. C'est ce que l'on appelle **une procédure dite d'aide élaborée**. Le tutoré recopie les réponses de son tuteur.

- sous-procédure 2 (B5) : **Le tuteur répond au questionnaire, sans expliquer le choix de ses réponses au tutoré.** Cet élève s'affirme comme le leader du groupe. **Le tutoré se contente de recopier la réponse du tuteur, sans demander d'explications.** On associe cette sous-procédure à une **procédure qualifiée d'aide exécutive.** Les deux élèves communiquent très peu mais demeurent satisfaits par leur organisation (voir Annexe 3).

Malgré une forme de motivation des élèves pour construire leurs propres apprentissages (chaque membre des binômes a pu rechercher les informations nécessaires, sur le cahier multimédia, pour tenter de répondre aux questions), le tutoré se met globalement en retrait par rapport à son tuteur et se contente de recopier les réponses de ce dernier et ce, parfois en dépit de ses explications.

3.3 Les résultats des entretiens.

J'ai donc mené quatre entretiens avec les élèves précédemment cités dans ce travail de recherche (voir p. 24-25). Plusieurs informations doivent être connues pour appréhender et analyser les réponses données par les élèves (voir Annexes 4, 5, 6, 7).

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
Statut de l'élève	Tuteur	Tuteur	Tutoré	Tutoré
Binôme associé	B3	B1	B3	B5
Résultat au questionnaire	11 sur 12	11 sur 12	10 sur 12	10 sur 12
Procédure arborée	Entraide	Aide	Entraide	Aide
Sous-procédure correspondante	Recours à une aide extérieure et progression du travail différente de celle de son binôme	Aide élaborée	Recours à une aide extérieure et progression du travail différente de celle de son binôme	Aide exécutive
Annexe de la retranscription de l'entretien de l'élève	Annexe 4	Annexe 5	Annexe 6	Annexe 7

3.3.1 Réponses des élèves à la question 1.

Pour trois élèves sur quatre (voir Annexe 8), on distingue une posture dite de conformité, c'est-à-dire que pour ces élèves, **l'objectif du questionnaire est de réussir à le remplir avec son binôme, pour répondre au travail proposé par l'enseignant.** Un élève sur quatre arbore une posture dite réflexive, qui consiste à dire que l'objectif personnel de l'élève pour ce questionnaire se rattache, davantage aux apprentissages du

domaine disciplinaire étudié, à savoir découvrir la vie de Napoléon Bonaparte à son époque. Par cette première question, on constate que les élèves ont compris, globalement, qu'il s'agissait d'**un travail par binôme** et qu'au-delà de répondre correctement au questionnaire, il faut **réaliser un travail qui concerne à la fois l'élève-tuteur et son tuteur**. Ce constat fait écho aux données de l'observation participante puisque les réponses fournies par les binômes demeurent globalement le fruit d'**une co-construction tuteur-tutoré**. Dans une posture de conformité, l'élève 4 (tutoré, binôme B5) a précisé que lorsque des difficultés subvenaient, ce dernier demandait l'aide de son binôme (voir Annexe 7). On peut, ici, faire le lien avec les résultats de l'observation participante, puisque la posture du binôme B5 repose précisément sur une posture d'aide du tuteur envers son tutoré (voir Annexe 3).

3.3.2 Réponses des élèves aux questions 2, 3 et 4.

En analysant les différentes constructions des réponses des élèves (voir Annexes 4, 5, 6 et 7), on relève que chaque élève a rencontré une ou plusieurs questions qui lui ont posé des difficultés. Certains élèves mentionnent qu'ils n'en ont pas eu dans le sens où lorsqu'ils en avaient, **la présence du tuteur ou les informations du cahier multimédia** ont permis d'élucider les quelques éléments d'incompréhension.

On remarque que les élèves ont dépassé leurs difficultés à travers deux types de procédure de coopération : **une procédure d'entraide des membres des binômes associée à une demande d'aide effectuée à l'enseignant titulaire de la classe et une procédure d'aide** (l'élève-tuteur aide son binôme tutoré). Ces réponses renvoient précisément aux procédures identifiées dans l'observation participante. L'entretien de l'élève 1 (tuteur, binôme B3) illustre particulièrement ce fait (voir Annexe 4). Cet élève fait explicitement référence aux sous-procédures 1 et 2 liées à la procédure d'entraide, susnommée dans les résultats de l'observation participante. C'est-à-dire que, d'après l'élève, lui et son binôme (tutoré, binôme B5) ont établi une demande d'aide à leur enseignant et n'ont pas hésité à confronter leurs réponses pour choisir celle à retenir à la fin de leur réflexion (malgré une progression des questions non-similaire entre eux).

3.3.3 Réponses des élèves aux questions 5 et 6.

Les quatre élèves interrogés ont apprécié travailler avec leur binôme soit parce que **la procédure de coopération tuteur-tutoré** a plu à l'élève interrogé soit parce que les

membres des binômes constitués par l'enseignant avaient déjà des affinités dans la classe, en amont de ce travail. La dimension affective de la relation tuteur-tutoré est une donnée supplémentaire que n'avait pas spécifiquement relevée l'observation participante (car elle aurait nécessité au préalable une observation attentive des relations développées par les élèves entre eux). D'autre part, un seul élève (un élève-tutoré) souligne que **le travail en binôme réduit les opportunités d'apprentissage** par rapport à un travail individuel où l'élève construit ses apprentissages par son contact avec les sources de savoir comme le cahier multimédia.

Trois élèves sur quatre soulignent **les apports bénéfiques du travail en binôme** soit pour **l'aide apportée par son binôme de travail**, soit pour **l'entraide générée à travers le travail en binôme de tutorat** (voir Annexes 4, 5 et 7). Les justifications émises par les élèves, viennent rejoindre les données de l'observation participante, dans le sens où les binômes ont arboré deux types de procédures coopératives : l'entraide ou l'aide.

3.4 Synthèse des résultats et réponses contextualisées à la problématique et aux hypothèses de l'étude.

Ce travail de recherche s'est construit autour d'une problématique et d'hypothèses de réponses à cette dernière. Ces hypothèses tendaient à identifier l'influence du dispositif pédagogique de tutorat entre élèves sur la résolution du questionnaire imposé aux binômes de travail. Dans ce sens, les hypothèses de cette étude étaient les suivantes :

- 1) Le tutorat entre élèves **fait davantage travailler l'élève-tuteur que l'élève-tutoré**, alors que cette modalité de travail renvoie à un travail de co-construction du tuteur et du tutoré, en vue de résoudre une tâche commune.
- 2) Le tutorat est un dispositif coopératif qui **réduit l'effet de l'hétérogénéité** présente dans la classe : le dispositif bénéficie surtout à l'élève-tutoré, qui, grâce à l'aide de l'élève-tuteur, peut résoudre la tâche prescrite par l'enseignant, qu'il n'aurait pas pu réaliser seul, réduisant ainsi l'écart avec les autres élèves de la classe.
- 3) Malgré l'aide qu'il apporte, le tutorat est une **modalité d'apprentissage contraignante** pour les élèves, car :
 - elle est souvent imposée par l'enseignant et non voulue par les élèves.
 - elle impose une forme de collaboration ou de coopération nécessaire pour résoudre la tâche.
 - elle constitue un frein à la progression des apprentissages du tuteur.

Dans un contexte de réalisation effective d'un questionnaire sur la vie de Napoléon Bonaparte, effectué par les élèves de CM2 en binômes de tutorat, un ensemble d'observations ont permis la distinction de deux procédures générales et des caractéristiques de chacune d'entre elles. Plusieurs conjectures sont admises :

- la procédure majeure et les sous-procédures associées, qui se reflètent à travers six binômes sur huit, montre que **le tutorat renvoie, effectivement à un travail de co-construction du tuteur et du tutoré, qui coopèrent ensemble pour parvenir à résoudre la tâche prescrite par l'enseignant**. Ce constat se vérifie également à travers les entretiens (Question 1). Malgré les difficultés du tutoré en Histoire, ce dernier n'hésite pas à s'engager dans le travail avec son tuteur et à coopérer avec lui. Dans cette logique, ce dispositif ne mobilise pas un élève plutôt qu'un autre, en fonction de son « statut ». **Le tutorat entre élèves ne fait pas davantage travailler l'élève-tuteur que l'élève-tutoré. L'hypothèse n°1 n'est donc pas valide**. D'autant plus que pour les deux binômes où le tutoré a tendance à recopier la réponse de son tuteur, on relève tout de même, une phase de recherche du tutoré sur le cahier multimédia pour répondre au questionnaire. Par le biais de ces observations, on identifie le passage d'une classe d'élèves caractérisée par son hétérogénéité à des binômes de travail homogènes. Les réponses obtenues aux entretiens sur les difficultés posées par le questionnaire (questions 2 et 3) vont également dans ce sens. **L'hypothèse n°2 se confirme** donc.
- Cela montre également que le dispositif de tutorat **n'est pas tant une modalité d'apprentissage contraignante pour les élèves (Hypothèse n°3) mais davantage une opportunité d'apprendre au contact d'autrui**, à travers un processus d'aide ou d'entraide, qui demeure bénéfique pour l'élève-tuteur et l'élève-tutoré (résultats en hausse, interactions réflexives, prise de recul sur son travail, passage d'un niveau de frustration à un niveau de satisfaction). Dans les entretiens, on repère également ce constat (question 4 et question 6) : seul un élève sur quatre préfère travailler seul plutôt que dans un binôme, au motif que ce dernier mobilise deux élèves et que ces derniers construisent à deux leurs apprentissages. Dans la logique de cet élève, **la présence de son tuteur freine la construction de ses propres apprentissages**.
- Tel qu'il s'est réalisé, le questionnaire a fait prendre conscience aux élèves qu'un processus de coopération est inévitable pour résoudre la tâche, sans qu'aucune

méthode ne soit imposée au préalable par l'enseignant. **Les élèves ont donc privilégié (de leur plein gré) une procédure de travail dite de coopération (Hypothèse n°3)**. C'est également ce que soulignent les réponses des élèves à la question 5 posée dans les entretiens.

- Par la procédure dite d'entraide observée pour six groupes sur huit, on constate que **le tuteur apprend également au contact du tutoré**, car posséder le « statut » de tuteur ne signifie pas posséder le savoir (le tuteur ne détient pas le savoir au même titre qu'un enseignant). Certains tutorés ont même expliqué certaines questions et certaines réponses à leur tuteur. Ainsi, **dans des micro-situations, au sein de la même activité, les statuts s'échangent d'un élève à un autre**. C'est ce qui distingue l'entraide de l'aide, qui, elle, est un processus unilatéral. Le tutorat permet donc, à la fois, au tuteur de **poursuivre la progression de ses apprentissages au contact de son tutoré (contrairement à l'idée avancée en hypothèse n°3) et au tutoré de participer activement à la construction des apprentissages de son tuteur (le tutorat implique donc bien le tuteur ce qui contredit l'hypothèse n°1 de cette étude)**.

Par la coopération entre élèves caractérisée sous deux principales formes (**l'entraide et l'aide**), l'hétérogénéité des niveaux des élèves de cette classe de CM2 est prise en charge à travers ce dispositif et permet aussi bien aux tuteurs qu'aux tutorés de résoudre la tâche prescrite par l'enseignant. D'après les observations et les entretiens menés, on peut affirmer que le travail des binômes de tutorat n'est pas uniquement assuré par le tuteur mais concentre également **les apports du tutoré**, qui peut également avoir un rôle envers le tuteur (explicitation d'une question mal comprise par le tuteur, d'un raisonnement erroné du tuteur,...). Dans ce sens, le tutorat constitue **une opportunité d'apprentissage à la fois pour l'élève-tutoré et son tuteur**, qui prennent conscience qu'ils ont tout intérêt à coopérer ensemble pour poursuivre leurs apprentissages et ainsi parvenir à résoudre la totalité des questions de cette activité. Les réponses des élèves à la question 6 posée en entretien démontrent que ces derniers ont identifié la plus-value d'un travail coopératif au sein du binôme de tutorat. Cependant, il convient de noter que cette modalité de travail constitue une option pour les élèves et que certains (un seul élève sur quatre dans les entretiens) privilégient une construction personnelle des apprentissages non-restreinte par l'influence d'un autre élève, quelque soit son « statut ».

4 - Discussion des résultats

Dans cette partie, nous allons reconsidérer les apports théoriques de ce travail de recherche en les repensant d'une manière différente, au regard des résultats obtenus à travers l'observation participante (voir Annexe 3) et les entretiens (voir Annexe 4, 5, 6, et 7).

4.1 En quoi cette étude permet-elle d'envisager différemment....

4.1.1 ... le cadre théorique et les concepts mobilisés ?

Dans la littérature et les travaux de recherche sur le sujet, on observe systématiquement la mise en avant d'une opposition tuteur-tutoré, dans le sens où la relation formée à travers le dispositif de tutorat entre élèves est une relation dite « interindividuelle dissymétrique » (Connac, 2017, p.36). Dans cette logique, le tutoré symbolise « celui qui ne sait pas encore mais qui souhaite savoir » et le tuteur « celui qui sait et qui aide le tutoré à savoir » (Connac, 2017, p.38). Or, cette étude démontre que **l'élève-tuteur ne sait pas tout et qu'il peut, pour une même activité, passer momentanément du statut d'élève qui sait au statut d'élève qui ne sait pas. La présence du tutoré est alors nécessaire pour dépasser ensemble l'obstacle imposé.** Ce constat, observé dans quelques micro-situations, révèle qu'**un tel dispositif ne repose pas uniquement sur un processus coopératif basé sur l'aide du tuteur mais bien sur l'entraide tuteur-tutoré, de sorte que l'un procure une plus-value dans l'acquisition des apprentissages de l'autre.** Dans ce sens, il ne faut pas oublier que le tuteur est, au même titre que le tutoré, un élève qui poursuit la construction de ses apprentissages. Il ne se substitue en aucun cas à un enseignant ou à une quelconque source de savoir.

Aussi, le dispositif de tutorat entre élèves ne doit pas négliger la progression des apprentissages du tuteur. Ce doit être un dispositif majorant pour l'ensemble des élèves de la classe de CM2. **Le tutorat n'est pas seulement « une forme plus élaborée d'aide », mais également une forme d'expression d'une aide mutuelle que chaque élève se procure à travers ce dispositif.** La relation qui unit le tuteur au tutoré ne se noue pas seulement dans une logique de reconnaissance ou d'aide du tuteur envers son tutoré. Cette modalité pédagogique ne se réduit donc pas à la dépendance du tutoré à son tuteur. D'autant plus lorsque le tuteur se contente de répondre à la tâche prescrite par l'enseignant, sans expliquer sa procédure à son tutoré. Il y a dans le tutorat **une forme de partage des savoirs** entre le tuteur et le tutoré : même minimes, l'élève-tutoré possède

certains savoirs qui font progresser la réflexion et qui contribuent à résoudre un problème rencontré par le binôme.

Les pratiques coopératives effectuées par les huit binômes pour répondre au questionnaire sur la vie de Napoléon Bonaparte ont eu un « **effet positif** » (Connac, 2017) notamment sur les résultats des élèves. En ce sens, elles revendiquent une forme de solidarité entre les membres du binôme puisque les procédures de travail des groupes d'élèves se caractérisent sous différentes formes, en lien avec ce dispositif :

- **l'aide exécutive** où le tuteur se contente de fournir directement la réponse à son tuteuré (Connac, 2017).
- **l'aide élaborée** où le tuteur illustre sa procédure par des explications et fait analyser son processus de réflexion et ses stratégies (Connac, 2017).
- **l'entraide** des membres du binôme, qui, malgré leur écart de niveaux, tentent de dépasser conjointement un obstacle commun (Connac, 2017).

Le tutorat entre élèves constitue donc **une sorte de modalité pédagogique différenciée** qui vise à permettre à tous les **élèves d'apprendre au contact d'autrui**, par le biais d'interactions plus ou moins récurrentes pour dépasser les difficultés qu'ils ne peuvent franchir seuls. L'observation, par l'enseignant, du niveau de difficultés des élèves rend possible la création d'un tel dispositif, qui vise à prendre en charge les besoins des élèves en difficulté, tout en donnant une possibilité au tuteur d'aider et de poursuivre la construction de ses apprentissages au contact de son tuteuré.

L'hétérogénéité des élèves est considérée comme un problème récurrent par les enseignants (Battut et Bensimhon, 2006), car elle nécessite la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Dans le cadre de ce dispositif, cette hétérogénéité est un atout puisqu'elle permet non seulement **un processus d'aide prodigué par le tuteur à son tuteuré mais également des initiatives des tuteurés, qui osent s'affirmer au sein de leur binôme et tentent de répondre aux questions qui leur sont posées.**

Les données de l'observation associées à la procédure d'entraide montrent que certains binômes sont systématiquement tentés par le recours à une aide extérieure au groupe (l'enseignant ou un autre binôme). Cela démontre que le dispositif coopératif du tutorat entre élèves ne se cloisonne pas uniquement aux groupes de tutorat définis par l'enseignant et que **les élèves ont tendance à privilégier un apprentissage de type socioconstructiviste** : c'est par les autres et par les apports de l'enseignant que l'élève construit ses apprentissages. De plus, le tutorat entre élèves est une manière d'offrir aux élèves une modalité adaptée à l'hétérogénéité de leurs rythmes et de leurs besoins.

4.1.2 ... la formulation de la problématique et des hypothèses ?

Initialement posée, la problématique de ce travail de recherche était la suivante : **en quoi le dispositif de tutorat entre élèves, outil de différenciation pédagogique et de coopération tuteur(s)-tutoré(s), contribue-t-il à la résolution d'une tâche prescrite, en Histoire, dans une classe hétérogène de CM2 ?** Ce questionnement sous-entend une interrogation autour de l'efficacité d'un tel dispositif, caractérisé par une modalité pédagogique différenciée et par la coopération entre élèves, sur les apprentissages des élèves à niveaux hétérogènes. En soi, ce questionnement n'est pas circonscrit à la simple résolution d'une tâche commune par les élèves, mais s'ouvre à la manière dont ils la résolvent (Est-ce le fruit d'une coopération d'aidant à aidé ? Est-ce davantage le résultat de l'aidant que de l'aidé ? Un tel dispositif prend-il en compte les besoins de tous les élèves ?)

Les résultats croisés du questionnaire, des observations et des entretiens ont démontré qu'un tel dispositif demeure **bénéfique pour les élèves**, autant du point de vue des procédures coopératives mises en jeu par les binômes que des apports du « travail à deux ». Par son organisation notamment, l'hétérogénéité, initialement présente dans la classe, s'est dissipée. Les statuts de « tuteur » et de « tutoré » évoluent au fil des questions, suivant le niveau de compréhension des questions et des événements étudiés. La première hypothèse ainsi formulée exprimait l'idée selon laquelle le tutorat entre élèves mettait l'élève-tuteur au centre du travail du binôme au détriment de la place du tutoré. Or, les éléments de l'enquête ont surligné **le rôle important du tutoré** en ce qui concerne la compréhension et l'explication des questions ainsi que la production finale du binôme. Dans ce sens, le tutorat entre élèves repose globalement sur un travail de co-construction plus ou moins affirmé d'un binôme à un autre, qui repose majoritairement sur un travail d'entraide tuteur-tutoré, mais également sur l'aide du tuteur prodiguée à son tutoré. L'hypothèse aurait donc pu être reformulée, en s'intéressant davantage à l'intensité de participation des membres du binômes et à l'apport du dispositif sur les apprentissages du tuteur notamment.

La deuxième hypothèse soulignait que le tutorat entre élèves constituait un élément participatif de la réduction de l'effet de l'hétérogénéité présente dans la classe. Les résultats de l'étude ont pleinement vérifié cette hypothèse. On peut même aller plus loin, puisque on constate à la fois **une dimension évolutive** du statut des membres des binômes pour une même activité et **une dimension de réduction des différences de niveaux** entre chaque membre d'un binôme.

La troisième hypothèse définissait le tutorat entre élèves en une modalité d'apprentissage contraignante pour les élèves. D'après l'étude, il s'est avéré que **les pratiques coopératives produites par les binômes ont été mises en place volontairement par ces derniers** et qu'un tel dispositif a contribué clairement à la progression des apprentissages du tuteur et du tutoré. La plupart des binômes a su apprécier le travail à deux du fait de la coopération qui en a découlé. On identifie, pour un binôme sur huit que le problème de ce type d'organisation, réside plus particulièrement **dans la recherche d'un consensus** plus que dans la modalité d'apprentissage en elle-même, que les élèves ont décrit comme demeurant **une source de progression globalement personnelle et adaptée au binôme**.

4.2 Élargissement de la réflexion au-delà du terrain d'enquête.

Cette étude démontre, qu'à travers la réalisation d'un questionnaire proposé aux élèves dans une configuration de classe inédite pour eux dans leur scolarité, ces derniers n'hésitent pas à s'engager dans l'activité. De la même manière, on relève que les binômes ont fourni un travail extrêmement satisfaisant comme en témoigne leurs résultats et leur satisfaction générale observée à la fin de cette activité. Le tutorat n'est donc pas **une modalité d'apprentissage contraignante**, comme le laissait penser l'hypothèse n°3 de ce travail de recherche, à la condition de réfléchir, au préalable, à la formation des groupes de tutorat possibles, dans le sens où ces derniers doivent être **complémentaires**. Cette complémentarité (qui peut-être liée à la dimension affective de la relation tuteur-tutoré) existe à partir du moment où :

- l'élève-tuteur aide l'élève-tutoré à dépasser l'obstacle de la tâche prescrite par l'enseignant (processus d'aide), sans faire à sa place.
- l'élève-tutoré contribue également à la résolution de la tâche, en parvenant à expliquer une question incomprise par le tuteur par exemple, ou en répondant de manière justifiée à une question posée (processus d'entraide).

Par conséquent, **il y a une forme d'interdépendance tuteur-tutoré dans cette modalité**, puisqu'un même travail concerne à la fois les tuteurs et les tutorés, qui participent de manière plus ou moins affirmée à la construction des apprentissages de leur binôme.

Dans la littérature et les ouvrages de recherche sur le tutorat entre élèves, on associe ce dispositif à « une forme plus élaborée d'aide [...] où celui qui sait accompagne celui qui ne sait pas » (Connac, 2017, p.36). L'étude démontre que **le tutorat comporte également**

une importante dimension d'entraide où le tuteur est capable à la fois d'expliquer au tuteur les questions incomprises par ce dernier mais également de proposer une solution qui émane de sa propre réflexion.

Un tel dispositif ne convient pas uniformément à tous les élèves comme le souligne l'entretien de l'élève 4 (tutoré, binôme B5). Cette modalité de travail doit donc être **adaptée et sélectionnée** en fonction des besoins émis par les élèves. Elle ne doit donc pas englober **les élèves qui se sentent plus à l'aise dans la construction de leurs propres apprentissages**. Elle constitue, en ce sens, en **une opportunité offerte aux élèves qui souhaitent dépasser leurs propres difficultés ou qui cherchent à apprendre au contact d'autrui**. Pour une activité donnée, le tutorat entre élèves peut tout-à-fait mobiliser une partie des élèves de la classe qui en ressent le besoin, tout en octroyant aux autres élèves l'entière liberté de résoudre individuellement la tâche prescrite.

Le rôle de l'enseignant est donc **primordial, car il crée, en cela, les conditions de réussite de ce dispositif, tout en donnant aux élèves les opportunités de contrer leurs difficultés ou d'apprendre différemment par et pour les autres**. Ce qui nécessite de la part de l'enseignant une connaissance approfondie de ses élèves (points forts / difficultés). Si l'enseignant juge qu'un tel dispositif ne convient pas à ses élèves (incompatibilité du dispositif avec les besoins particuliers de certains de ses élèves), il est libre de ne pas le mettre en place.

En outre, **deux formats de tutorat** entre élèves se distinguent dans cette étude, conformément à ceux décrits dans la littérature :

- **le tutorat dit actif** où le tuteur et le tutoré sont pleinement acteurs de leurs apprentissages (le tuteur se mobilise pour aider le tutoré et le tutoré écoute les conseils et essaient de les appliquer à travers un processus de réflexion).
- **le tutorat dit passif** qui se caractérise par une posture de conformité du tuteur et « un double processus d'observation et d'imitation du tuteur » par le tutoré. (Connac, 2007)

A la lumière de ce travail, on peut également ajouter un nouveau format de tutorat observé : **le tutorat dit collaboratif où à niveaux hétérogènes, les élèves s'entraident à travers une procédure de réflexion interpersonnelle, qui s'accompagne d'interactions plus ou moins fréquentes, en fonction des groupes de tutorat**. C'est d'ailleurs ce nouveau format qui est le plus présent pendant l'activité.

L'observation du travail des binômes de tutorat (notamment le binôme B1) révèle que même si le tuteur se mobilise pour aider les tutorés dans la construction de leurs

apprentissages (il est actif), **le tutoré n'entre pas toujours dans un processus de réflexion mais se contente simplement de recopier la réponse de son tuteur.** Par conséquent, **même si le tuteur est actif dans la construction des apprentissages du tutoré, ce dernier peut demeurer totalement passif face à la mobilisation de son tuteur et décider de recopier simplement la réponse de son binôme.** Ainsi, l'étude démontre que les rôles du tuteur et du tutoré peuvent parfois s'entrecroiser de sorte que pour un même binôme de tutorat, **un tuteur peut être actif et un tutoré passif.** On peut donc affirmer que **le découpage tutorat passif / tutorat actif ne se reflète pas toujours de manière uniforme dans des activités mobilisant le dispositif de tutorat entre élèves.** Dans cette logique, cette séparation entre les deux types de tutorat peut être nuancée, en mentionnant deux catégories « intermédiaires » :

- **un tutorat de type « semi-actif » où le tuteur est considéré comme actif et le tutoré passif.**
- **un tutorat de type « semi-passif » où le tuteur est considéré comme passif et le tutoré actif.**

Il convient de rappeler que cette nuance se rattache, en ce sens, aux rôles du tuteur et du tutoré, au sein du dispositif de tutorat entre élèves.

Conclusion

En partant de l'observation, effectuée dans une classe de CM1 / CM2 d'une école de la banlieue nantaise, j'ai découvert l'existence d'un dispositif qui a attiré mon attention du fait qu'il associe des élèves à niveaux de difficultés hétérogènes. Ce dispositif pédagogique, résultant d'une volonté affichée de l'enseignant de prendre en compte l'ensemble des besoins de ses élèves, s'appelle le tutorat entre élèves. Un tel dispositif consiste en l'accompagnement d'une personne émettant des besoins particuliers d'aide (l'élève-tutoré) par une personne qui détient un certain savoir (l'élève-tuteur). Ce présent travail de recherche étudie et analyse la manière dont un tel dispositif s'exécute de manière effective en classe. A partir d'un questionnaire sur la vie de Napoléon Bonaparte que j'ai moi-même conçu, en lien avec le programme d'histoire des élèves de CM2 de ma classe de stage, j'ai mis en place des binômes de tutorat entre élèves, qui avaient une tâche commune : répondre au questionnaire et me le rendre conjointement.

Cette étude s'est axée autour d'une problématique centrale définie ainsi : en quoi **le dispositif de tutorat entre élèves, outil de différenciation pédagogique et de coopération tuteur(s)-tutoré(s), contribue-t-il à la résolution d'une tâche prescrite, en Histoire, dans une classe hétérogène de CM2 ?**

L'objectif étant de vérifier si :

- 1) le tutorat entre élèves fait davantage travailler l'élève-tuteur que l'élève-tutoré au lieu de privilégier un travail co-construit par tous les membres du binôme (tuteur et tutoré).
- 2) ce dispositif coopératif réduit ou non l'effet de l'hétérogénéité présente dans la classe, dans le sens où il bénéficie à l'élève-tutoré, qui grâce à l'aide de son tuteur dépasse l'obstacle qu'il n'aurait pas pu franchir seul.
- 3) cette modalité d'apprentissage ainsi constituée possède une dimension contraignante du point de vue des élèves, du fait qu'elle est à la fois, souvent imposée par l'enseignant (elle induit une forme de collaboration ou de coopération) mais également du fait qu'elle constitue un frein à la progression des apprentissages du tuteur

Les résultats du questionnaire, de l'observation et des entretiens ont démontré qu'à niveaux de compétences inégaux, les binômes de travail rendent compte d'une forme d'homogénéité (des niveaux et des procédures utilisées). On constate ainsi que la majorité

des binômes arbore une procédure dite d'entraide qui consiste en une co-construction tuteur-tutoré des réponses au questionnaire. Dans cette logique, les tutorés participent au même titre que les tuteurs à la résolution de la tâche prescrite par l'enseignant. Pour certains tutorés, le tutorat entre élèves constitue une forme symbolique d'affirmation de leurs arguments et de leur personnalité. Cette procédure d'entraide relevée pour la majorité des binômes de tutorat tend à décrire une sorte de nouveau format de tutorat que l'on pourrait qualifier de tutorat collaboratif où, indépendamment de leur statut et donc, de leur niveau de difficultés, les membres du binôme s'entraident, afin de dépasser un obstacle commun. L'étude révèle également, à travers ce dispositif, que les procédures de certains binômes se caractérisent par l'aide prodiguée par le tuteur à son tutoré dans l'objectif de lui permettre d'affronter ses difficultés et ainsi les dépasser pour pouvoir résoudre la tâche imposée par l'enseignant. Cette modalité a été perçue par les élèves comme une sorte d'opportunité offerte d'une construction par, pour et avec autrui ; qui participe pleinement à la progression des apprentissages de tous les élèves.

Cette étude prouve que le dispositif de tutorat entre élèves est un outil majorant du point de vue des apprentissages et de la socialisation et qu'il résulte d'un travail où tuteurs et tutorés coopèrent pour résoudre une tâche commune. Cependant, l'étude révèle que le tutorat entre élèves ne correspond pas à tous les élèves, qui considèrent que le dispositif réduit les opportunités de construction de leurs propres apprentissages. Il n'en demeure pas moins que le contexte particulier de ce stage (classe hétérogène, engagement des élèves dans l'activité et dans le binôme de tutorat, effectif réduit) a contribué fortement à la mise en place d'un tel dispositif pédagogique. Ce qui peut ne pas correspondre uniformément à toutes les classes, même les plus hétérogènes.

Ce travail de recherche m'a fait prendre conscience qu'il existe véritablement des opportunités, qui permettent à la fois de différencier les pratiques menées en classe et d'endiguer une trop forte hétérogénéité des niveaux des élèves. Un tel dispositif ne doit en aucun cas léser des élèves puisqu'il relève, d'un côté, d'un besoin identifié pour l'élève et de l'autre côté, d'un accord de l'enseignant. En tant que futur professeur des écoles, cette étude me prouve qu'il est possible de mettre en place le tutorat entre élèves dans ma future classe, à conditions de bien identifier les besoins particuliers de mes futurs élèves, de constituer des groupes de tutorat qui répondent à leurs besoins et d'être sûr qu'un tel dispositif puisse être une solution envisageable pour eux, dans la prise en compte de leurs difficultés.

Bibliographie :

- Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie ?* Paris, France : Retz.
- Bourdieu, P et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Bucheton, D. (2018). *Les apprentissages dans la classe : une question de postures et gestes professionnels des enseignants et des élèves.* Repéré à http://69.snuipp.fr/IMG/pdf/Postures_et_gestes_professionnels_de_l_enseignant_et_de_l_eleve_-_Dominique_BUCHETON.pdf
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves.* Futuroscope, France : Canopé Éditions.
- Connac, S. et Franc, A.-C. Et Caylat, L. (10 mars 2018). *Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ?* Repéré à primabord.eduscol.education.fr/le-tutorat-entre-eleves
- Coopération. (s.d.). Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne.* Consulté le 17 avril 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cooperation/19056>
- De La Garanderie, A. (1999). *Une pédagogie de l'entraide.* Lyon, France : EVO.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre.* Paris, France : Hachette Éducation.
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils* Paris, France : Dunod.

- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation soutien et approfondissement à l'école*. Paris, France : Hachette Éducation.

- Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation. (2019). *PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative*. Repéré à <http://www.ih2ef.education.fr/?id=79&a=69&cHash=92ec37970c>

- Kant, E. (1784). *Qu'est ce que Les Lumières ?* Cours magistral de Philosophie de l'éducation. Université de Nantes.

- Le Menn, E. (2018). *L'école autrement : mon tour du monde des pédagogies alternatives*. Paris, France : Retz.

- Leselbaum, N. (1987). *Le « prof » mène l'enquête : guide de l'enquête psychosociologique à l'usage des personnels de l'éducation nationale*. Paris, France : INRP.

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (n°11 du 26 novembre 2015). Repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/formations-college-cycle-3/7530-programme-sciences-et-technologie-cycle-3.pdf>

- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Repéré à www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Annexes :

Annexe 1 : Questionnaire donné aux élèves sur la vie de Napoléon Bonaparte.

Consigne de l'activité: Pour chaque question, entourez la bonne réponse.

Thème 1 : La Jeunesse de Napoléon

Q1 – Quelle est l'origine de Napoléon Bonaparte ?

- 1) Il est vendéen. 2) Il est parisien. 3) Il est corse.

Q2 – Napoléon suit une formation... :

- 1) de cuisinier. 2) de militaire. 3) d'homme politique.

Thème 2 : La carrière de Napoléon

Q3 – Pour quelle raison Napoléon est-il promu général, commandant de l'armée d'Italie ?

- 1) Pour avoir sauvé le Directoire d'une menace royaliste.
2) Pour avoir réussi la campagne d'Italie.
3) Pour avoir réussi la campagne d'Égypte.

Q4 – Après son coup d'état du 9-10 novembre 1799, Napoléon devient...

- 1) Général. 2) Consul. 3) Empereur des Français .

Q5 – Le 2 décembre 1804, Napoléon.... :

- 1) se marie avec Joséphine de Beauharnais.
- 2) crée la Légion d'honneur.
- 3) est sacré « Empereur des Français ».

Q6 – Entoure la réponse qui associe une réforme de Napoléon avec la date de sa création :

- 1) 1804 : création du Lycée.
- 2) 1804 : création de la Banque de France.
- 3) 1804 : création du code civil.

Thème 3 : La politique de conquête de Napoléon.

Q7 – Une fois au pouvoir, Napoléon Ier veut...

- 1) fermer les frontières de la France.
- 2) conquérir tous les états d'Europe.
- 3) vendre la France aux Anglais.

Q8 – Quelle bataille est une grande victoire pour Napoléon ?

- 1) La bataille d'Austerlitz.
- 2) La bataille de la Bérézina.
- 3) La bataille de Waterloo.

Annexe 2 : Pages du cahier multimédia (support du questionnaire).

Jeunesse et formation :

Né en 1769 à Ajaccio, en Corse, Napoléon Bonaparte est issu d'une famille plutôt modeste.

Il est le deuxième enfant de la famille Bonaparte et a 7 frères et sœurs.

Il suit une formation militaire et à 16 ans, son père décède. Il s'occupe alors de sa famille et envoie de l'argent à sa mère pour l'aider à élever ses frères et sœurs.

Dès sa jeunesse, Napoléon est considéré comme quelqu'un de doué pour l'art du combat militaire.



Napoléon et la Révolution Française de 1789 :

La Révolution Française est un mouvement de protestation populaire qui a mis fin à la monarchie pour instaurer, par la suite, un nouveau régime : la République. Le roi Louis XVI est jugé et guillotiné le 21 janvier 1793.

Ayant voté la mort du roi Louis XVI, Napoléon Bonaparte s'engage pleinement dans la Révolution. Il se distingue en reprenant la ville de Toulon en 1794, qui était aux mains des royalistes (personnes qui veulent le retour d'un roi en France).

Une ascension fulgurante :

En 1795, un soulèvement royaliste menace le régime du Directoire (ensemble de 5 directeurs qui dirigent le pays à l'époque). Napoléon saisit sa chance et montre sa propre stratégie pour régler l'affaire. Il réussit : le soulèvement est maté.

En récompense, Napoléon est promu au grade de **général, commandant en chef de l'armée d'Italie**. Il se marie avec Joséphine de Beauharnais, veuve d'un général qui a été guillotiné.



Joséphine de Beauharnais

Il débute sa campagne en Italie en 1796. C'est un grand succès. Il bat les autrichiens et signe la paix de Campoformio en 1797.

En 1798, il est envoyé en Égypte pour barrer la route des Indes aux Anglais (ennemis de la France) dans le but de les obliger à négocier avec la France. Cette campagne en Égypte est globalement un échec mais Napoléon la minimise en montrant ces apports scientifiques et économiques.

En rentrant en France, Napoléon prend conscience de sa **popularité** et du rejet du peuple envers les membres du Directoire, corrompus et avides. Avec l'aide de ses frères, ils montent un complot pour renverser le Directoire et mettre, à la place, 3 consuls (dont Napoléon Bonaparte) qui dirigent le pays. C'est ce qu'on appelle une tentative de **coup d'état** : une prise du pouvoir par la force.

Le coup d'état réussit le **9-10 novembre 1799** et Napoléon Bonaparte devient **Consul**. Un nouveau régime s'installe : le **Consulat**. Napoléon en profite alors pour affirmer son pouvoir et s'impose comme le **Premier Consul**. Il dirige seul le pays.

Un nouveau régime politique : le Consulat (1799-1804)

Lors de la période du Consulat, Napoléon Bonaparte met en place plusieurs **grandes réformes** pour réconcilier tous les français :

- en 1800, il stabilise les frontières du pays en remportant la bataille de Marengo contre les Autrichiens, qui menaçaient d'envahir la France.

-> il crée également la **Banque de France**

- en 1801, il signe le **Concordat** avec le pape Pie VII afin de rétablir le libre exercice de la religion catholique en France.

- en 1802, Napoléon crée le **Lycée** et invente par la même occasion le diplôme du baccalauréat, pour permettre aux français de faire de plus longues études.

-> il crée la **Légion d'honneur** pour récompenser ses soldats les plus courageux.

-> Napoléon confisque le pouvoir en se faisant nommer **Consul à vie** : il obtient le droit de désigner celui qui régnera en France après lui.

- en 1803, il crée une monnaie unique en France : le **Franc germinal**.

Napoléon contente les français : il nomme **des préfets** dans tous les départements de France afin de faire régner l'ordre et le respect des lois. Il crée le **Code civil** en 1804, un recueil qui rassemble toutes les lois françaises.



Le consul Napoléon Bonaparte.

Napoléon Ier, empereur des Français : le Premier Empire (1804 - 1814).



Le sacre de Napoléon par Jacques-Louis David

En présence du pape, Napoléon Bonaparte se fait sacrer **'empereur des Français'**, le **2 décembre 1804** à la cathédrale Notre-Dame-de-Paris. Il se couronne par lui-même pour montrer au peuple qu'il est le seul à décider en France. Napoléon crée donc un nouveau régime : **'l'Empire'** avec pour emblème **'l'aigle'**. Désormais Napoléon Bonaparte s'appelle **Napoléon Ier**.

4 / 8

Napoléon et sa politique de conquête : l'Empire français domine l'Europe en 1812



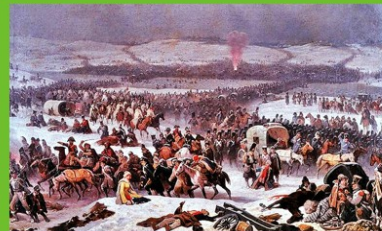
Napoléon constitue un véritable danger pour les pays voisins dont la plupart sont dirigés par des rois. Ils se liguent alors contre lui pour former des **coalitions**. Il mène alors plusieurs batailles pour éliminer ses ennemis et agrandir son territoire. En fin stratégie, son armée surnommée **"la Grande armée"** remporte plusieurs grandes victoires : à Austerlitz, en **1805** ; à Iéna, en **1806** ; à Friedland, en **1807** et à Wagram en **1809**. Brisant ainsi les coalitions contre lui, l'Empire de Napoléon domine l'Europe en **1812** (voir carte ci-dessus).

Pour maintenir l'ordre dans les pays conquis, Napoléon Ier met en place ses proches (ses frères, ses amis ou bien ses alliés) et fait des alliances.

5 / 8

Le déclin de l'Empire (1812-1814)

Napoléon domine l'Europe en 1812 : il cherche alors à conquérir la Russie et entame une nouvelle campagne. L'armée de Napoléon ne réussit pas à défaire l'armée russe et est contrainte de battre en retraite. L'épisode de **la Bérézina** (1812) est un désastre pour l'armée de Napoléon.



La bataille de la Bérézina (1812)



Napoléon doit désormais se replier pour défendre la France contre la coalition des russes, des autrichiens et des prussiens. La France est envahie et Napoléon est contraint de signer son **abdication** le **6 avril 1814** (il n'est plus empereur). Il est alors **exilé sur l'île d'Elbe**, près de la Corse.

6 / 8

Le sursaut des Cent-Jours (20 mars 1815 - 22 juin 1815) :

Napoléon Bonaparte vit désormais sur l'île d'Elbe. La France est redevenue une monarchie où règne le roi Louis XVIII. Mais le peuple est mécontent de lui : Napoléon cherche alors à profiter de ce mécontentement pour revenir en France et **reprendre le pouvoir**. C'est ainsi qu'il s'enfuit discrètement de l'île d'Elbe et débarque à Golfe-Juan le **1er mars 1815**.



Napoléon débarque à Golfe-Juan.

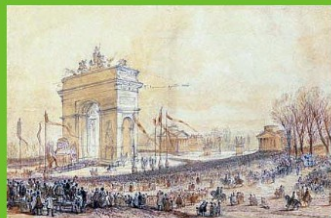


La Bataille de Waterloo (18 juin 1815)

Tout le monde se rallie à Napoléon. Louis XVIII est contraint de fuir. Napoléon est alors déclaré hors-la-loi par les puissances ennemies coalisées. Napoléon lève de nouvelles troupes afin de battre ses ennemis à **Waterloo**, le **18 juin 1815** : c'est un échec. Napoléon doit une nouvelle fois abdiquer le **22 juin 1815** et est **exilé sur l'île de Sainte-Hélène** dans le Pacifique.

7 / 8

La mort de l'Empereur (1821) : et après ?



Le tombeau de Napoléon est situé dans l'Église des Invalides, à Paris.

Napoléon Bonaparte meurt en **1821**. En **1840**, sous le règne du roi Louis-Philippe, les cendres de Napoléon sont ramenées en France. Une parade est organisée dans les rues de Paris afin de rendre un dernier hommage à l'empereur déchu.



8 / 8

Annexe 3 : Grille de l'observation participante.

GRILLE DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE								
I – Les procédures de travail.								
Critères observés	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Le tuteur et le tutoré s'entraident : ils répondent ensemble aux questions.		x	x	x		x	x	x
Le tuteur répond, seul, aux questions et se contente de donner la réponse à son binôme.					x			
Le tuteur vient, parfois, en aide au tutoré et lui donne des explications.	x							
Recopiage des réponses du tuteur par le tutoré.	x				x			
L'avancée du travail n'est pas identique entre le tuteur et le tutoré.	x		x	x	x			
Tentatives de recours à une aide extérieure au binôme (enseignant, autre groupe).			x				x	
Recherche sur ordinateur de chaque membre du binôme.	x	x	x	x	x	x	x	x
II – La situation de communication.								
Critères observés	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Interactions systématiques	x	x	x			x	x	x

Interactions ponctuelles				x	x			
Explications verbales du tuteur.	x	x				x		x
Le tuteur explicite son point de vue au tuteur.		x	x	x		x	x	x
III – Les conflits (argumentatifs,...).								
Critères observés	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Le travail proposé donne lieu à un débat.		x	x	x		x		
Les élèves optent pour les mêmes réponses. (consensus)	x	x		x	x	x	x	x
Le tuteur s'affirme plus que le tuteur.	x			x	x	x		
Le tuteur s'affirme dans le binôme.		x	x	x		x	x	x
Une fois le travail terminé, les élèves sont satisfaits.	x	x	x	x	x	x	x	x

B1 / B8 : binômes de tutorat constitués pour le questionnaire (B1 désigne le premier binôme)

x : critère observé pour le binôme

Annexe 4 : Entretien du premier élève (Élève 1)

Description : profil d'élève-tuteur

Préambule : On va revenir ensemble sur le questionnaire que tu as rempli sur Napoléon Bonaparte avec ton binôme. Je vais te poser quelques questions et tu vas me répondre sur ce que tu as fait. D'accord ?

D'accord.

Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?

D'essayer de le remplir sans fautes et de chercher les réponses sur l'ordi. D'essayer de faire de notre mieux.

Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?

Sur certaines questions oui.

Question 3 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ?

Avec mon binôme, on cherchait les réponses sur l'ordinateur : on était au taquet. On passait devant les réponses et après on s'est rendu compte que c'était ces réponses là.

Question 4 : Comment s'est passée ton entente avec ton binôme ? Lui as-tu demandé de l'aide ou a-t-il demandé de l'aide ?

On cherchait tous les deux et des fois, on s'entraidait tous les deux. On cherchait tous les deux : lui et moi, on mettait chacun notre réponse et on se mettait d'accord dessus. Le maître passait pour nous dire de chercher mieux, pour nous aider.

Question 5 : Est-ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?

Oui, on s'entendait bien. On coopérait bien.

Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou avec ton binôme, que choisirais-tu ? Pourquoi ?

Vu qu'à chaque fois, on n'avait pas les mêmes réponses, je dirais tous les deux, parce que ça permet de confronter nos idées et de vérifier ce qu'on met à la fin.

Annexe 5 : Entretien du deuxième élève (Élève 2)

Description : profil d'élève-tuteur

Préambule : On va revenir ensemble sur le questionnaire que tu as rempli sur Napoléon Bonaparte avec ton binôme. Je vais te poser quelques questions et tu vas me répondre sur ce que tu as fait. D'accord ?

(l'élève me montre son acquiescement avec un signe de tête)

Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?

D'arriver à remplir tout le questionnaire et que mon binôme y arrive aussi, qu'il comprenne.

Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?

Pas beaucoup.

Question 3 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ?

J'avais bien réussi.

Question 4 : Comment s'est passée ton entente avec ton binôme ? Lui as-tu demandé de l'aide ou a-t-il demandé de l'aide ?

Très bien, même si des fois il s'énervait, il s'excitait. C'est plutôt lui qui m'a demandé de l'aide lorsqu'il ne comprenait pas ou qu'il n'arrivait pas de répondre aux questions.

Question 5 : Est-ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?

Oui, parce que d'habitude on s'entend bien.

Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou avec ton binôme, que choisirais-tu ? Pourquoi ?

Avec mon binôme. Je préfère travailler en groupe car si on comprend pas on peut s'aider.

Annexe 6 : Entretien du troisième élève (Élève 3)

Description de l'élève : profil d'élève-tutoré

Préambule : On va revenir ensemble sur le questionnaire que tu as rempli sur Napoléon Bonaparte avec ton binôme. Je vais te poser quelques questions et tu vas me répondre sur ce que tu as fait. D'accord ?

(signe d'acquiescement de la tête)

Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?

Plus d'apprendre l'histoire sur Napoléon, comment il vivait,...

Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?

Non pas vraiment.

Question 3 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ?

Il y avait les informations sur l'ordinateur.

Question 4 : Comment s'est passée ton entente avec ton binôme ? Lui as-tu demandé de l'aide ?

Bien, très bien. On s'est juste aidé comme ça. On cherchait tous les deux.

Question 5 : Est -ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?

Un peu oui, ça s'est bien passé.

Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou avec ton binôme, que choisirais-tu ? Pourquoi ?

Tout seul, car ça me permettrait de plus chercher.

Annexe 7 : Entretien du quatrième élève (Élève 4)

Description : profil d'élève-tutoré

Préambule : On va revenir ensemble sur le questionnaire que tu as rempli sur Napoléon Bonaparte avec ton binôme. Je vais te poser quelques questions et tu vas me répondre sur ce que tu as fait. D'accord ?

Oui.

Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?

D'apprendre, voir si on a bien compris les questions.

Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?

Non.

Question 3 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ?

Lorsque j'avais des problèmes, je demandais à mon binôme. Il y avait des questions que je savais pas... donc j'ai demandé à mon binôme. Je ne suis pas très fort en Histoire.

Question 4 : Comment s'est passée ton entente avec ton binôme ? Lui as-tu demandé de l'aide ?

Très bien. On a bien parlé. On s'est bien compris.

Question 5 : Est-ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?

Ça ne m'a pas dérangé de travailler avec elle. On a bien rigolé mais... ça va.

Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou avec ton binôme, que choisirais-tu ? Pourquoi ?

Je préférerais être avec quelqu'un parce quand je suis coincé et que je n'y arrive pas, je peux demander de l'aide.

Annexe 8 : Grille d'analyse des entretiens.

GRILLE D'ANALYSE DES QUATRE ENTRETIENS				
Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?				
	Élève 1 Tuteur	Élève 2 Tuteur	Élève 3 Tutoré	Élève 4 Tutoré
1) <u>posture de conformité</u> : pour l'élève, il faut remplir le questionnaire à deux, sans trop réfléchir et répondre au travail proposé par l'enseignant, afin d'assurer son « métier » d'élève ».				
2) <u>posture réflexive</u> : avec un certain recul, l'élève comprend que le questionnaire est un moyen de développer sa propre culture historique sur Napoléon Bonaparte.				
3) <u>posture ludique</u> : l'élève voit en ce questionnaire un moyen de s'amuser et de se détourner de la tâche.				
4) <u>posture de refus</u> : l'élève refuse de s'engager dans l'activité, de travailler en binôme.				
5) <u>posture dogmatique</u> : l'élève sait qu'il sait, malgré les informations du cahier multimédia.				
Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?				
	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
Oui				

Non					
Question 3 et 4 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ? Lui as-tu demandé l'aide ou a-t-il demandé de l'aide ?					
		Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
<u>Procédure d'entraide :</u> l'élève cherche avec son binôme les informations dans le cahier multimédia.					
<u>Procédure dite de l'élève-aidant :</u> l'élève en question apporte une aide à son binôme de tutorat (explications,...)					
<u>Procédure dite de l'élève-aidé :</u> l'élève en question demande l'aide de son binôme face à une question qui lui pose problème					
<u>Procédure de recours à une aide extérieure :</u> aide du maître ou influence de la réponse d'un autre groupe.					
Question 5 : Est-ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?					
		Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
Oui	Coopération des membres du binôme				
Oui	Affinités au sein de la classe				
Non	Pas de coopération				
Non	Pas d'affinités				
Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou à deux, que choisirais-tu ? Pourquoi ?					
		Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
Seul	Pour				

	construire ses propres apprentissages.				
Seul	Pour avancer à son rythme.				
A deux	Pour l'aide apportée, par son binôme de travail.				
A deux	Pour l'entraide générée par le travail en binôme (confrontation des idées).				

Code couleur :

 Questions relatives aux hypothèses 1 et 3.

 Questions relatives à l'hypothèse 2.

 Réponses des élèves.

La définition de chaque type de posture a été adaptée pour ce travail de recherche. L'intitulé de chaque posture est tiré de la typologie théorisée par Dominique Bucheton, professeur honoraire de l'INSPE de Montpellier. Pour elle, il existe plusieurs types de postures d'élèves : les postures dites de conformité (ou première), réflexive, ludique (créative), de refus et dogmatique (Bucheton, 2018, p.11).

Annexe 9 : *Guide d'entretien*

Préambule : On va revenir ensemble sur le questionnaire que tu as rempli sur Napoléon Bonaparte avec ton binôme. Je vais te poser quelques questions et tu vas me répondre sur ce que tu as fait. D'accord ?

(Réponse élève)

Question 1 : Quel était ton objectif pour ce questionnaire ?

(Réponse élève)

Question 2 : Pour toi, le questionnaire a-t-il posé des difficultés ?

(Réponse élève)

Question 3 : Comment as-tu dépassé ces difficultés ?

(Réponse élève)

Question 4 : Comment s'est passée ton entente avec ton binôme ? Lui as-tu demandé de l'aide ou a-t-il demandé de l'aide ?

(Réponse élève)

Question 5 : Est -ce que tu as aimé travailler avec ton binôme ? Pourquoi ?

(Réponse élève)

Question 6 : Si tu avais le choix de travailler tout seul ou avec ton binôme, que choisirais-tu ? Pourquoi ?

(Réponse élève)

Annexe 10 : Formulaire adressé aux quatre élèves pour les entretiens.



Autorisation type A2

Madame, Monsieur,

Les travaux effectués par les élèves dans la classe de CM2 (niveau)
de M./Mme (nom du professeur)
vont servir à M./Mme GABORIT (nom de l'étudiant),
étudiant à l'ESPE de l'académie de Nantes, site de La Roche-sur-Yon, pour une recherche
en éducation dans le cadre du master Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la
Formation (MEEF) spécialité Enseignement du Premier Degré (EPD).

Les modalités suivantes de recueil de données ont été retenues :

- Entretien avec des élèves et/ou des enseignants,
- Questionnaires aux élèves et/ou aux enseignants,
- Observations de classe,
- Travaux individuels d'élèves,
- Autre : (à préciser)

Pour conduire ce travail de recherche dans le respect et l'anonymat des personnes et des lois, nous nous permettons de solliciter votre accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'attestation ci-dessous :

✂-----

Je soussigné(e),
demeurant

père mère tuteur gardien légal
de l'enfant, élève en classe de
donne mon accord pour le recueil et l'utilisation des données qui resteront anonymes.

Date et signature,
Précédées de la mention manuscrite « Lu et approuvé »



156 boulevard Louis Blanc - 85000 La Roche-sur-Yon
Tél : 02 51 37 01 77 • Fax : 02 51 46 23 25
iufm-laroche-secretariat@iufm.univ-nantes.fr • www.espe.univ-nantes.fr

Quatrième de couverture

Mots clés : tutorat – dispositif – coopération – différenciation – hétérogénéité

Résumé en Français :

Comment faire cohabiter des élèves d'une même classe lorsque de tels écarts de niveaux sont enracinés entre eux ? Ce travail de recherche explore précisément une modalité pédagogique différenciée, qui prend en charge l'hétérogénéité des élèves d'une même classe, en visant à les associer pour résoudre une tâche commune. Ce dispositif dit coopératif s'appelle le tutorat entre élèves. Nourrie d'apports théoriques et de données prélevées sur le terrain quant aux procédures mobilisées par les élèves, l'étude vise à s'intéresser à la plus-value de ce dispositif sur les apprentissages des élèves et sur son effet vis-à-vis de la tâche à résoudre des apprenants. Les résultats démontrent notamment la coexistence de trois formats de tutorat : le tutorat actif, le tutorat passif et un nouveau format appelé le tutorat collaboratif.

Résumé en Anglais :

How can pupils of the same class live together when such differences in levels still exist between them ? This work of research explores precisely a differentiated pedagogical modality, which supports the heterogeneity of pupils in the same class, aiming to

involve them in order to resolve a common task. This cooperative device is called tutoring between pupils. Nourished by theoretical contributions and data taken from the field on procedures mobilized by pupils, the study aims to look at the added value of this device on pupils learning and its effect on the task learners have to solve. The results demonstrate notably the coexistence of three formats : the active tutoring, the passive tutoring and a new format called the collaborative tutoring.