



HAL
open science

Tutorat et gestion de l'hétérogénéité : étude de cas en classe de CE2-CM1

Morgane Tous

► **To cite this version:**

Morgane Tous. Tutorat et gestion de l'hétérogénéité : étude de cas en classe de CE2-CM1. Education. 2021. dumas-03447335

HAL Id: dumas-03447335

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03447335>

Submitted on 24 Nov 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

ECRIT REFLEXIF

Tutorat et gestion de l'hétérogénéité

Etude de cas en classe de CE2-CM1

soutenu par Morgane Tous

le jeudi 20 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Hervé Mortier, directeur de l'écrit réflexif

Anne-Marie Denat, membre de la commission

Table des matières

Introduction	2
I/ Partie théorique : tutorat et gestion de l'hétérogénéité	4
1) <i>La gestion de l'hétérogénéité</i>	4
2) <i>Le tutorat : un dispositif coopératif</i>	5
3) <i>De l'aide au tutorat</i>	8
A) Le tutorat en classe : définition.....	8
B) De l'organisation à l'institutionnalisation du tutorat.....	10
II/ Recueil de données : le tutorat	14
1) <i>Le constat en classe en périodes 1 et 2</i>	14
2) <i>Les effets visibles du tutorat sur une période</i>	18
A) Le fonctionnement du dispositif.	18
B) Le tutorat : un élément de valorisation et de différenciation.....	22
C) Le développement de l'autonomie et de la méthodologie.....	22
D) La « pré-disposition » des élèves à s'adapter à un autre dispositif coopératif : le travail de groupe.	23
3) <i>Les limites perceptibles du tutorat dans la gestion de l'hétérogénéité</i>	25
A) Les obstacles rencontrés en classe.....	25
B) Les limites du dispositif et les pistes d'amélioration.....	26
Conclusion	28
Bibliographie	29
Annexes	31

Introduction

Titulaire de deux Master dans le domaine de l'humanitaire dont l'un intitulé « *Coopération en éducation et formation* », j'ai travaillé dans la gestion de projets en éducation au niveau international. J'ai progressivement quitté ONG et institutions internationales pour me rapprocher de l'animation. C'est mon expérience professionnelle au sein d'une association d'éducation populaire nommée *e-graine* qui m'a permis de découvrir la coopération dans un cadre scolaire. A travers une pédagogie active, je réalisais des ateliers de sensibilisation sur des thématiques liées au développement durable (environnemental, social et économique). La coopération a toujours guidé mes choix professionnels et j'ai pu progressivement découvrir qu'au-delà de la dimension internationale que revêt cette thématique, elle peut également faire l'objet d'une approche pédagogique.

Cette année de stage en tant que Professeure des écoles stagiaire se déroule au sein de l'école de la Beaujoire labellisée « *école à aider* » et située au Nord-Est de Nantes dans un environnement composé en majorité d'immeubles et d'habitations locatives. La classe concernée par le recueil de données de cet écrit réflexif est celle de CE2-CM1, avec 24 élèves en moyenne sur l'année 2020-2021 (16 CE2 et 8 CM1). Outre la gestion du double cycle, le niveau des élèves est très disparate notamment du fait de la présence de trois non-lecteurs, deux faibles lecteurs dont une élève allophone. La gestion de cette hétérogénéité ainsi que les difficultés rencontrées par de nombreux élèves dans les apprentissages sont rapidement devenus les problématiques dominantes au sein de la classe auxquelles des solutions rapides ont dû être apportées. Si la différenciation est inhérente au métier de professeur des écoles pour accompagner chaque élève dans la réussite de sa scolarité, des adaptations supplémentaires dans le fonctionnement de la classe et la gestion du groupe ont été nécessaires. En parallèle, des initiatives d'aide étaient régulièrement perceptibles dès la période 1 et la notion de coopération introduite dès le début d'année en EPS.

Ce double constat étant réalisé, j'ai choisi de tirer parti de mes expériences professionnelles antérieures sur la coopération afin de mettre en place au sein de la classe un

dispositif coopératif : le tutorat. ***Le tutorat est-il une solution pour la gestion de l'hétérogénéité ?*** Le dispositif coopératif qu'est le tutorat pourrait répondre aux enjeux inhérents à l'hétérogénéité dans une classe. Dès lors, la tâche de cet outil est ambitieuse car elle viserait à la fois à répondre aux compétences exigées par niveau c'est-à-dire à l'élévation du niveau scolaire de chaque élève tout en permettant le développement de compétences transversales propres aux dispositifs coopératifs, notamment dans l'acquisition d'une autonomie. C'est cette efficacité du dispositif qui sera analysée dans cet écrit réflexif, notamment dans les premiers mois suivant sa mise en place.

La première partie fait état de la recherche et des choix opérés au gré des lectures sur le tutorat et la gestion de l'hétérogénéité. La deuxième permet de suivre et d'analyser le dispositif de tutorat déployé en classe.

I/ Partie théorique : tutorat et gestion de l'hétérogénéité

1) La gestion de l'hétérogénéité

Ce qui est hétérogène se définit comme « *ce qui est composé d'éléments de nature différente* »¹ et tire son étymologie du grec « *hétéros* » signifiant l'autre, le différent. Une classe est par nature hétérogène tant les modalités propres aux apprentissages de chaque élève changent : la vitesse de la réalisation du travail ou de l'acquisition des apprentissages, les types de mémoire, l'autonomie, la participation, l'acquisition des compétences. Parmi les sept postulats de Burns, il n'y a pas « *deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.* »²

Cette hétérogénéité dépend également du cadre de vie des élèves, la famille demeurant « *le lieu de socialisation primaire* »³ de chaque individu. Par exemple, plus de la moitié des élèves de la classe de CE2-CM1 de la Beaujoire parlent une langue étrangère dans la sphère familiale. D'autres variables sont à prendre en compte comme celles du genre, de l'appartenance sociale, des cadres scolaires.

L'un des principaux défis du professeur des écoles consiste à appréhender ces différences, à « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* »⁴ selon le référentiel des compétences du métier. La différenciation pédagogique est l'une des réponses que le professeur met systématiquement en œuvre au sein de sa classe durant différentes phases de la séance afin de garantir la réussite de tous les élèves. Ainsi, « *différencier, c'est avoir le souci de la personne*

¹ Définition extraite du dictionnaire en ligne le Robert : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/heterogene>

² BURNS R.W, 1972. Postulats édités dans : ASTOLFI J.P, *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, 1995. Les deux postulats manquants sont les suivants : « *qui utilisent les mêmes techniques d'étude et qui possèdent le même profil d'intérêt* ».

³ BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La Construction sociale de la Réalité*, 2018, 342 p, Bernard Colin.

⁴ Page 3 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

sans renoncer à celui de la collectivité »⁵ affirme Philippe Meirieu dans son ouvrage *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Toutefois, Sylvain Connac perçoit trois risques à la différenciation dans une conférence en ligne où il pose la question suivante : « *Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ?* ». Ces risques reposent sur « *l'externalisation de l'aide* » autrement dit un risque d'étiquetage stigmatisant, une éventuelle hausse des écarts et une « *réduction de la demande de la tâche initiale demandée qui ne correspond plus aux attendus du niveau* ». Pour limiter ces risques, la différenciation doit être menée à travers plusieurs dispositifs adaptés au profil de la classe et à celui des élèves.

Des fonctionnements de classe dits coopératifs peuvent ainsi être structurés afin de gérer l'hétérogénéité et, de manière plus globale, influencer sur le climat scolaire. Ces moyens déployés viseraient à garantir les apprentissages de chaque élève au sein d'une classe hétérogène, à accroître leur autonomie tout en permettant de développer des compétences autres que les compétences académiques : sociales, émotionnelles, comportementales.

2) *Le tutorat : un dispositif coopératif*

Dérivée du latin « *co-operare* » signifiant œuvrer, travailler ensemble, la coopération implique au minimum deux personnes qui communiquent dans un même but. D'après Alain Marchive, coopérer c'est « *aider, s'entraider, travailler en groupe, rentrer dans des logiques tutorielles* »⁶. Dans cette lignée, Sylvain Connac définit la notion comme le fait d' « *agir à plusieurs* », de « *produire ou d'apprendre à plusieurs* » selon ces quatre formes de pratique. De ce fait, la coopération doit générer le désir de travailler avec l'autre et d'agir ensemble. En créant des situations pédagogiques favorisant les interactions entre élèves, les dispositifs coopératifs visent également à créer le goût d'apprendre et l'enrôlement des élèves aux apprentissages. L'invariant 21 des trente invariants pédagogiques définis en 1964 par Célestin

⁵ MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.

⁶ MARCHIVE Alain (1995), " *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois* ", Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, mention Sciences de l'Education, 573 p.

Freinet affirme ainsi que « *l'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'enfant doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative* ». ⁷

Par conséquent, « *apprendre à coopérer* » et « *apprendre à apprendre* » ne doivent pas être deux apprentissages distincts selon Andreea Capitanescu Benetti. « *L'enseignant met en place un dispositif de travail pour que la coopération soit à la fois apprise par la pratique de la coopération et mise d'emblée au service d'autres apprentissages.* » ⁸ Dès lors, la coopération vise le développement de compétences transversales tout en étant un outil pour les apprentissages.

La coopération peut revêtir diverses formes en classe comme, par exemple, l'aide, l'entraide, l'accompagnement, le travail en ateliers, le travail de groupe, la co-évaluation, les corrections croisées. Le tutorat est un dispositif coopératif parmi d'autres, il serait une forme d' « *aide institutionnalisée* » plus facilement déployable au sein d'une classe au sein de laquelle les initiatives d'aide sont déjà perceptibles et les élèves respectueux les uns des autres. Le choix du tutorat dans la classe de CE2-CM1 découle d'un constat de climat de bienveillance entre les élèves malgré la disparité des niveaux et le souhait d' « *institutionnaliser* » des initiatives émanant des élèves, à savoir l'aide et l'entraide. Le travail de groupe aurait demandé un plus grand guidage de l'enseignant dans sa mise en place puis dans son déroulement puisqu'il ne faisait pas l'objet d'une demande particulière des élèves.

Outre une gestion envisageable de l'hétérogénéité par la coopération, son déploiement dans le fonctionnement de la classe vise des objectifs plus larges de développement de compétences transversales telles que la responsabilité, la démocratie, le questionnement, la confiance en soi et l'écoute. Les dispositifs opérés ont pour objectifs de responsabiliser les élèves et de progressivement diminuer la place centrale du professeur des écoles et sa relation frontale avec la classe au profit des interactions entre élèves. Le tutorat permet le développement de compétences sociales, comportementales et émotionnelles. Certains

⁷ Invariant pédagogique n°21 de Célestin Freinet, liste des invariants pédagogiques disponible sur internet.

⁸ CAPITANESCU BENETTI, Andreea. *Chantiers et enjeux de l'innovation*. 1.4, Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves. 2002. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32044>

élèves découvrent l'effet plaisir de se retrouver entre pairs grâce à l'ubiquité générée par cet outil de gestion de classe. Des relations interpersonnelles peuvent s'opérer et les élèves apprennent à gérer ces émotions dans le travail au fur et à mesure de leurs échanges.

Pour ce faire, il est essentiel de tenir compte de « *l'effet tuteur* » introduit par des chercheurs américains dans les années 70, expérimenté par Robert Cloward dans la ville de New-York à travers un programme d'aide à domicile, et repris par Alain Baudrit et Daniel Guichard. Ce dernier le définit comme « *le bénéfice en terme d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui* »⁹. Le tuteur qui vient en aide auprès d'un camarade progresse également voire apprend plus que le tutoré. L'activité intellectuelle de passer de la pensée au langage est une activité cognitive qui permet l'ancrage des apprentissages. Cet effet tuteur montre l'importance d'instaurer un tutorat réciproque, comme indiqué dans la partie qui va suivre afin que chaque élève puisse bénéficier de cette mémorisation plus importante liée à la reformulation de ses connaissances et savoirs.

En créant des conditions d'apprentissage variés, l'élève est plus actif et se sent davantage responsabilisé. Cette responsabilisation est d'autant plus grande que le dispositif coopératif est conçu par le groupe classe et que des temps de classe dédiés à des analyses sur cet outil sont systématisés.

⁹ GUICHARD, Daniel. « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 19-35.». URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

3) De l'aide au tutorat

Alors que l'entraide repose sur une « *forme symétrique* » de coopération c'est-à-dire qu'elle prend place entre élèves de niveau relativement homogène, l'aide et le tutorat sont fondées sur des « *formes asymétriques* »¹⁰. Autrement dit, un élève aide un autre élève lorsque celui-ci est en difficulté par rapport au niveau de l'aidant sur une compétence précise¹¹. Le tutorat repose sur une formalisation des initiatives d'aide instaurées en classe. La compétence de tutorat doit être reconnue, faire l'objet d'une formation des élèves et être institutionnalisée par des outils dans la classe.

A) Le tutorat en classe : définition

Le tutorat ne doit pas être confondu avec le monitorat. Les tuteurs ont « *un rôle d'assistant, d'auxiliaire et peuvent agir plus librement* »¹² alors que les moniteurs sont considérés dans « *une sorte de hiérarchie et sont sous contrôle du maître* »¹³. Dès lors le premier dispositif repose sur une organisation fonctionnelle alors que l'organisation du deuxième est hiérarchique.

Selon le Larousse, le tuteur se définit comme une « *personne qui sert d'appui, de soutien, de protection* »¹⁴. Le tutorat comme dispositif repose sur une relation institutionnalisée entre un tuteur et un tutoré au sein de laquelle la réciprocité est nécessaire. En classe, le tuteur n'est pas forcément un expert dans le domaine étudié ou une personne référente, ce qui permet à chaque élève d'être à la fois tuteur et tutoré. La classe doit demeurer « *une communauté de*

¹⁰ CONNAC Sylvain, *La coopération entre élèves*, Réseau Canopé Edition, 2017, 127 p.

¹¹ Cette précision est importante car c'est cette différence de niveau sur une compétence qui permet à chaque élève d'être à la fois tuteur et tutoré.

¹² CHARCONNET M-G, 1975, *La enseñanza mutual. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones*. Paris : UNESCO, Document ED-75/WS/94.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Définition du Larousse disponible en ligne.

recherches pour favoriser les apprentissages de tous »¹⁵ où chaque élève est à un moment donné un appui pour un autre élève. Selon la classification de Sylvain Connac, le tutorat est une « *relation asymétrique dans un cadre formel* »¹⁶. C'est un dispositif qui va permettre à deux élèves n'ayant pas atteint le même seuil de compétences de coopérer dans certaines situations choisies par l'enseignant.

Lorsque le tuteur a achevé un exercice, il est capable d'accompagner un autre élève en difficulté sur la compétence ou dans la compréhension de la consigne. Il soutient son camarade, l'incite à aller dans telle ou telle direction vers la réponse correcte, l'aide à la reformulation. Autrement dit, le tuteur procède à une sorte d'étaillage, processus défini par Jérôme Bruner. Selon lui, l'étaillage repose sur « *des interactions d'assistance de [l'adulte] permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* »¹⁷. A la différence d'une relation adulte-enfant, le tutorat a lieu entre pairs, lorsque le climat de classe y est favorable.

Ralph J. Melaragno distingue quatre formes de tutorat dans son étude sur des écoles mexicaines : « *intergrade tutoring* » (le tutorat inter-niveau), « *interschool tutoring* » (le tutorat inter-école), « *intraclass tutoring* »¹⁸ (le tutorat inter-classe) et le tutorat informel plus proche de l'entraide. Le tutorat interclasse qui repose sur un dispositif entre élèves d'une même classe, est celui qui a été choisi pour cette étude du fait de l'hétérogénéité déjà présente en classe. Toutefois, le tutorat inter-niveau peut également s'opérer dans la mesure où certains élèves de CE2 travaillent parfois sur des compétences de CP ou de CE1 et font l'objet d'un tutorat avec des CM1.

¹⁵ CONNAC, Sylvain, FRANC, Anne-Cécile (modératrice). *Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ?* Scolaweb tv, mai 2008. Disponible sur [Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ?](#))

¹⁶ CONNAC Sylvain, *La coopération entre élèves*, Réseau Canopé Edition, 2017, 127 p.

¹⁷ BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, coll. "Psychologie d'aujourd'hui", 1983.

¹⁸ MELARAGNO R. J, *The tutorial community in* V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*, New-York : Academic Press, 1976.

En reprenant la classification des différents types de tutorat d'Alain Baudrit, le tutorat choisi pour la classe de CE2 - CM1 se veut « *réciproque* » et « *volontaire* ». Le « *tutorat réciproque* »¹⁹ permet au tuteur de devenir tuteur et d'inverser cette relation dans un autre domaine ou pour une nouvelle compétence étudiée. Il évite le biais des relations de hiérarchie ou de domination qui pourrait s'opérer et permet à chaque élève de prendre part au dispositif. Par ailleurs, le tutorat proposé est volontaire dans la mesure où être tuteur nécessite des compétences développées dans la partie à suivre ainsi que la motivation et la disponibilité totale de l'élève.

Le tutorat interculturel pourrait également être instauré au sein de la classe du fait de la présence d'une élève allophone en CE2 et de trois élèves ne maîtrisant pas correctement le français et ayant des difficultés importantes en décodage, lecture-compréhension, lexique et résolution de problèmes. Apparu dans les années 60, le tutorat interculturel consiste à « *mettre ensemble des élèves de cultures différentes (culture d'accueil et culture d'origine) ou se situant à des niveaux différents. Les uns (les tuteurs) étant chargés d'apporter aux autres (les tutorés) ce dont ils ont besoin* ». ²⁰ Les différences culturelles présentes en classe sont à l'origine de l'entraide des élèves : les difficultés de compréhension dues à la barrière de la langue ont généré un élan de solidarité au sein de la classe.

B) De l'organisation à l'institutionnalisation du tutorat

Le tutorat au sein d'une classe implique la mise en place d'un fonctionnement conçu le plus possible avec le groupe classe et réajusté au fur et à mesure de l'année. Pour ce faire, des outils ainsi que des aménagements dans l'emploi du temps sont nécessaires au déploiement de ce dispositif.

¹⁹ Alain Baudrit, « *Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques* », Revue française de pédagogie [En ligne], 171 | avril-juin 2010.
URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1939>.

²⁰ BAUDRIT, Alain. Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. De Boeck, juillet 2015, 168 p.

Durant les deux à trois semaines précédant la pratique du tutorat, des temps ont été dédiés à l'introduction de la notion, la formation des élèves et la responsabilisation de chacun. Bien que cette pratique découle d'un climat de classe déjà structuré autour d'initiatives spontanées d'aide et d'entraide, la décision d'organiser et d'institutionnaliser le tutorat relève de l'enseignante. Dès lors, les élèves ont dû s'approprier cet outil tout en ayant un temps de parole pour échanger autour du dispositif. Plus qu'une acception du tutorat par les élèves, il s'agit de systématiser des temps de dialogue afin de prendre en compte leurs demandes, suggestions et problèmes. Ces échanges ont été intégrés dès l'introduction de la notion à travers trois temps.

- 1) Une phase de diagnostic avec la réalisation d'un questionnaire à choix multiples sur la coopération, le tutorat et le travail de groupe.

Puisque la coopération faisait déjà l'objet d'un travail en classe, les élèves ont été interrogés sur ces trois notions afin d'avoir un aperçu de leurs prérequis développés dans la *partie II/ 1)* de l'écrit réflexif.

- 2) Un brevet du tutorat à visée formative²¹.

Plusieurs questions à choix multiples ont fait l'objet d'une recherche individuelle par chaque élève puis d'une correction en classe entière. La correction a permis d'échanger sur les postures du tuteur et du tuteuré.

Cette formation est également liée à un projet plus global sur la coopération scolaire. Les élèves doivent comprendre la déontologie du tutorat en appliquant les principes de base de la coopération à savoir « *on est plus compétents à plusieurs que seul, on devient plus*

²¹ Cf. annexe 3.

performant en étant soutenu que critiqué, on apprend mieux si on se construit soi-même ses réponses »²².

3) Une charte du tuteur²³ pour institutionnaliser et responsabiliser.

Après plusieurs phases d'échange et de discussion, une charte du tuteur a été lue en classe puis signée par les élèves et l'enseignante. Cette charte permet de structurer l'adhésion au dispositif et d'explicitier l'accord au dispositif.

Ces trois temps dédiés à la mise en place du tutorat reprennent globalement les différentes étapes qui structurent les apprentissages autour d'une notion : l'évaluation diagnostique avec la phase recherche, l'entraînement puis l'institutionnalisation. De fait, le tutorat est un dispositif qui nécessite une prise en mains par le groupe classe.

Plusieurs outils²⁴ ont été créés afin de faciliter l'expérience du tutorat en classe :

- Un passport HELP rappelant les consignes à suivre avant de faire appel à un tuteur.
- Deux logos de communication pour chaque tuteur : l'un indiquant qu'il est occupé, l'autre signalant qu'il a terminé son travail et qu'il est disponible pour aider. Ces logos remplacent le tétra 'aide parfois utilisé pour ce dispositif.
- Un tableau sur lequel est indiqué le nom du tuteur et celui du tutoré afin d'avoir un suivi sur ces échanges, de garantir une répartition équitable du travail entre chaque tuteur ou de déceler des binômes réguliers.

²² CONNAC Sylvain, *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, 2017, ESF, p.114.

²³ Cf. annexe 4.

²⁴ Cf. annexe 5.

- Pour systématiser les temps dédiés à cette pratique et permettre aux élèves de situer les actions de tutorat à l'échelle de la journée, les phases de tutorat ont été indiquées sur l'emploi du temps affiché au tableau. La lettre T entourée en orange était le signe de la possibilité de faire du tutorat même si, à la demande des élèves, le dispositif était parfois déployé sans que cette marque ne soit formalisée au tableau.
- Pour échanger sur la pratique en classe entière et permettre des ajustements au dispositif, un temps de prise de parole sur le tutorat est intégré une fois par semaine sur l'emploi du temps. Les élèves sont alors invités à proposer des éléments d'amélioration du dispositif et à donner leur avis.

Le tutorat est un outil coopératif qui exige une co-construction par les élèves et l'enseignante ainsi que des réajustements au fil du temps afin d'être efficient. Après une pratique de deux mois et demi, quels sont les résultats perceptibles du dispositif dans la gestion de l'hétérogénéité ?

II/ Recueil de données : le tutorat

Le dispositif du tutorat a été déployé dès la semaine de rentrée de la période 3 et observable jusqu'à la période 4 grâce à différents outils qui ont permis de recueillir des données analysables. En périodes 1 et 2, un fonctionnement de classe était déjà à l'œuvre et structuré autour de la notion de coopération.

1) *Le constat en classe en périodes 1 et 2*

Avec trois non-lecteurs et deux faibles lecteurs dont une élève allophone, des dispositifs de différenciation ont été instaurés dès le début d'année. La disparité des degrés d'autonomisation des élèves était telle que des initiatives d'aide et d'entraide sont rapidement apparues :

- Lorsque l'enseignante était présente avec le groupe de travail des élèves moins autonomes, certains élèves s'aidaient (*coopération symétrique*) ou s'entraidaient (*coopération asymétrique*) systématiquement parmi les CE2 et CM1.
- Lorsque l'enseignante travaillait avec un niveau (CE2 ou CM1), les élèves autonomes venaient en aide aux élèves en difficulté, notamment en intervenant auprès des non-lecteurs bien qu'ils réalisaient un travail différent, souvent de niveau CP/CE1. Cette aide permettait de relire les consignes avec eux ou de lever des obstacles de compréhension liés à une compétence.
- Des élans de solidarité face aux différences de niveau ou d'autonomie entre élèves étaient perceptibles. Par exemple, des élèves se sont spontanément mis à applaudir suite à la réussite d'un autre élève au tableau lors d'une séance de calcul mental. Cet élève perturbe pourtant souvent le groupe classe. Plusieurs encouragements ou félicitations sont régulièrement observables.

Dans cette continuité et afin de garantir des échanges pédagogiques efficaces, autonomes et cadrés entre ces élèves, un travail davantage formalisé s'avérerait nécessaire.

Plus globalement, d'autres dispositifs coopératifs étaient à l'œuvre depuis le début de l'année :

- Le travail de groupe lors des phases recherche des séances (par deux ou trois élèves).
- Le travail de groupe de niveau homogène, notamment lorsque les élèves rencontraient des obstacles lors de certains apprentissages. Par exemple, deux élèves de CM1 ayant des difficultés pour la production d'écrits sont presque toujours en binôme pour réaliser la tâche. De la même manière, les élèves non-lecteurs occupent souvent une table dédiée au travail de groupe au fond de la classe afin de s'entraider.
- Le mot coopération avait été introduit lors de la période 1 en EPS pour une séquence dédiée aux jeux collectifs. Au-delà des points attribués à chaque équipe selon les règles du jeu, des points de coopération étaient également distribués et matérialisés par un thermomètre de la coopération. Une affiche sur la coopération était également présente en classe et mise au tableau lorsque les tâches demandées étaient difficiles ou que le découragement de certains élèves se faisait sentir.
- Un travail autour du statut de l'erreur a été déployé dès le début de l'année afin que les élèves n'aient pas la peur de l'échec. Lors des échanges sur le temps de vie de classe, un rappel systématique sur le rôle de l'école était fait afin que les élèves comprennent que la classe est un lieu d'apprentissage. De cette manière, des blocages fréquents étaient constatés lors des phases de recherche notamment lorsqu'il s'agissait d'introduire des nouveautés. Pour y remédier, un rappel sur le rôle de ces phases était réalisé afin que les élèves comprennent que c'était en cherchant et en faisant des erreurs que l'on retenait mieux et qu'on progressait. Au fur et à mesure de l'année, j'ai essayé de repérer des erreurs lors des travaux de groupe²⁵ effectués en phase recherche afin qu'elles fassent l'objet d'une base des apprentissages. Cette démarche a permis de passer de « *l'erreur stigmatisante* » à l' « *erreur constructive et utile* » aux apprentissages.

²⁵ Cette démarche a été mise en place suite aux conseils de ma PEMF lors d'une séance de découverte en géométrie sur les polygones.

Au retour des vacances de Noël, un questionnaire²⁶ a été instauré afin d'analyser les réponses des élèves et d'évaluer leur conscientisation des dispositifs de coopération à l'œuvre dans la classe. Il précédait la mise en place du dispositif tutorat. Ce questionnaire à choix multiples avec quelques questions ouvertes portait davantage sur les notions de coopération et de travail de groupe car il constituait déjà un dispositif en place au sein de la classe et connu des élèves. Sur les 23 élèves présents lors de ce questionnaire, plusieurs réponses étaient possibles pour chaque question.

Divers constat peuvent être dressés. Tout d'abord, les élèves ont assimilé la notion de coopération à celle de travail de groupe (plutôt qu'à celle de respect des autres)²⁷. Ce résultat est probablement biaisé du fait des questions qui suivent et qui portent sur le travail de groupe. Une question ouverte aurait été probablement été préférable.

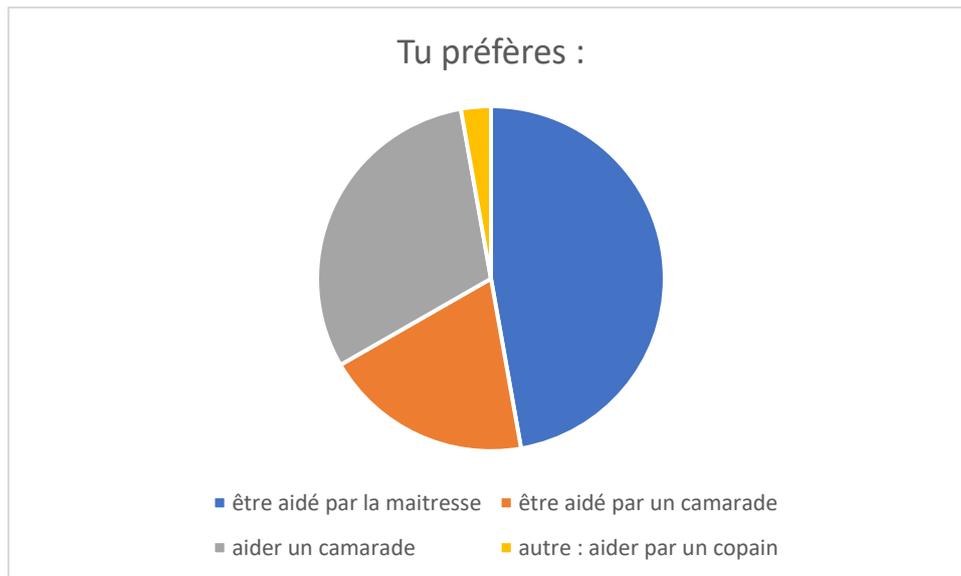
Ensuite, tous les élèves ont répondu qu'ils aimaient travailler en groupe. Bien que neuf élèves n'ont pas su écrire pourquoi, beaucoup ont justifié cette affirmation en mobilisant la notion d'« aide » : « *parce que c'est aider* », « *parce qu'on peut s'aider* »²⁸. Les élèves semblent avoir perçu l'intérêt du dispositif et semblent demandeurs de pratiquer du travail de groupe.

A la question à choix multiples portant sur les acteurs de l'aide en classe, « *que préfères-tu ?* », les élèves ont majoritairement répondu préférer « *être aidé par la maitresse* ».

²⁶ Cf. annexe 1.

²⁷ Cf. annexe 2.

²⁸ Cf. annexe 2.



Il serait pertinent d'observer ces réponses après une période effective du tutorat²⁹ afin de voir si les réponses portant sur « *être aidé par un camarade* » sont plus nombreuses.

D'une part, les élèves semblent demandeurs de travailler à plusieurs afin de « *s'aider les uns les autres* », selon leurs propres justifications faites sur le questionnaire. D'autre part, ils préfèrent être aidés par la maitresse mais ce choix peut être amené à changer avec la mise en œuvre du tutorat car il reflète peut-être une posture très centrale de l'enseignante qui vise à être atténuée avec la mise en place du dispositif.

²⁹ A la fin de l'année par exemple.

2) Les effets visibles du tutorat sur une période

A) Le fonctionnement du dispositif.

➤ **L' enrôlement des élèves au dispositif à travers l'analyse des binômes.**

Afin de suivre la formation des binômes et d'analyser l'implication de la classe au dispositif, les élèves inscrivent progressivement leur prénom dans le tableau de suivi des binômes³⁰. Les premiers jours après la mise en place du tutorat, ce sont les élèves déjà auteurs d'initiatives d'aide et d'entraide en périodes 1 et 2 qui ont été les plus actifs en tant que « tuteurs ». Cette tendance s'est essoufflée au fur et à mesure des points de situation hebdomadaires réalisés en classe. Ces élèves semblent avoir compris qu'il ne s'agit pas de faire un maximum de tutorat mais de réaliser correctement cette activité en respectant les étapes préalables dont la première est d'avoir terminé son travail. Lors de cette première semaine, 15 élèves sur les 24 au total avaient fait du tutorat, en tant que tuteur ou tutoré. Il faudra attendre la semaine du 15 au 17 mars pour que tous les élèves de la classe aient participé au moins une fois au tutorat. Même en retirant la période des vacances, ce constat montre que le tutorat est un dispositif qui nécessite du temps pour être pleinement effectif en classe.

Dans la grande majorité, les élèves semblent avoir compris et intégré qu'ils peuvent tous être à la fois tuteur et tutoré, bien qu'ils expriment des préférences pour l'un ou pour l'autre. L'extrait du tableau ci-dessous montre ainsi des élèves de CM1 qui ont été simultanément tuteurs et tutorés au sein de la même dyade et ont pu le conscientiser pour l'écrire dans le tableau :

³⁰ Cf. annexe 5 : le tableau.

Tutorat	
tuteurs	tutorés
Lilia	Serkia
Riama	Mathio
Mathio	Riama

L'analyse de ces tableaux montre que les élèves n'ont pas choisi de travailler par affinité. Les binômes changent régulièrement et c'est plus souvent la proximité géographique qui est privilégiée par les élèves que les affinités. Ces comportements relèvent peut-être du fait que les copains des futurs tutorés n'étaient pas disponibles pour le tutorat comme l'indiquait leur outil sur la table. Il est éventuellement possible que les élèves n'aient pas eu de réelle préférence au début du dispositif pour constituer leur binôme dans la mesure où les habitudes de travail à deux n'étaient pas encore automatisées.

Ces données numériques d'analyse des binômes montrent un enrôlement des élèves au tutorat mais ne permettent pas de rendre compte de la qualité du dispositif, ce que permet de faire l'analyse de certains enregistrements des interactions entre élèves en situation de tutorat.

➤ ***Le fonctionnement effectif du dispositif à travers l'analyse des interactions langagières.***

Deux enregistrements vocaux ont été réalisés auprès de deux binômes différents en grandeurs et mesures sur un exercice sur les masses³¹. Le premier constat a été de réaliser que les échanges lors de ces situations de tutorat étaient très brefs, autour de 1 min 30 s. Jusqu'à ces enregistrements, je n'avais pas perçu que les interactions langagières de tutorat pouvaient être si courtes. Cette durée a été suffisante pour le premier binôme constitué de deux élèves de CM1 : Mathéo en tuteur et Emma en tutorée dont le profil est détaillé en introduction de la retranscription du tutorat³². La tutorée rencontrait des difficultés à appliquer la relation $1 \text{ kg} = 1\,000 \text{ g}$ dans un exercice. Mathéo a su respecter les différents temps du tutorat en lui faisant formuler ce qui lui posait problème de manière explicite. Lorsque Emma manifeste son incompréhension d'une partie de l'exercice, le tuteur lui pose une question ouverte pour partir des connaissances de la tutorée : « *à ton avis, comment tu dois faire ?* ». Sans donner de réponse à Emma, il s'appuie également sur les outils de la classe grâce à la relation $1 \text{ kg} = 1000 \text{ g}$ écrite au tableau :

« M : Combien de grammes il y a dans un kilo ?

E : Euh je crois que c'est 100 ?

M : Non, c'est marqué au tableau. »

Mathéo posent ainsi des questions précises sans apporter la réponse, il pratique de l'étayage ce qui rend cette situation de tutorat très riche. En outre, tuteur et tutoré se partagent le temps de parole ce qui atteste d'un véritable échange. Mathéo ne donne pas les réponses, il fait parler sa tutorée et la guide grâce à des questions précises.

³¹ Cf. annexe 6.

³² Cf. annexe 7.

A l'inverse, la deuxième situation de tutorat enregistrée montre que le temps de parole entre Lamia et Chahd³³ est disproportionné. La tutrice, Lamia, parle beaucoup plus que la tutrée, Chahd. Elle ne cherche pas à comprendre dès le début ce qui pose problème en partant de ses connaissances et se lance directement dans les explications.

« Lamia : Chahd alors tu n'as pas compris ça ?

Chahd : Non, ça je n'arrive pas.

L : En fait tu dois dessiner la tonne qu'il faut pour avoir la même chose. Par exemple là tu dois dessiner une tonne, genre une banane. Bah tu dois arriver à la même chose en dessinant une tonne. Regarde c'est écrit « dessine les masses marquées pour que le plateau soit à l'équilibre ». »

Lors de cet extrait retranscrit, on observe également que la tutrice relit elle-même la consigne sans chercher à comprendre ce qui pose problème à la tutrée. A l'écoute de l'enregistrement vocal de ce tutorat il est difficile de percevoir la réelle difficulté rencontrée par Chahd, ce qui montre que la tutrice n'a pas cherché à bien la comprendre avant d'apporter des éléments de guidage. *A posteriori*, c'est la consigne qui semble avoir posé problème à la tutrée, notamment l'acte de dessiner des poids indiquant des masses sur des balances de Roberval. L'échec de cette situation de tutorat est directement visible en regardant le travail de Chahd : elle n'a pas correctement dessiné les poids en indiquant les masses à l'intérieur.

Ces deux analyses de mise en situation de tutorat montrent que le dispositif peut fonctionner mais fait encore l'objet d'un apprentissage par certains élèves pour être efficient.

³³ Cf. annexe 8.

B) Le tutorat : un élément de valorisation et de différenciation.

Les élèves non-lecteurs ont été valorisés grâce au dispositif du tutorat. Lors de la formation au tutorat, les élèves non-lecteurs, régulièrement en activités détachées du groupe classe, ont verbalisé qu'ils ne pourraient pas être tuteurs. J'ai bien précisé que tout le monde pouvait être tuteur en donnant un exemple d'une situation de tutorat possible pour ces élèves. Au-delà de la motivation suscitée chez ses élèves qui ont conscientisés le fait qu'ils pouvaient aussi être tuteurs, ils l'ont réellement été et ont inscrit leur prénom sur le tableau de suivi des binômes de tutorat. Bien que ces élèves réalisent des activités différentes des autres élèves de la classe, le tutorat a permis de garder un lien avec le groupe classe et de les faire appartenir à la « *communauté classe* ». Les tuteurs pouvaient aider les tutorés non-lecteurs notamment en palliant au manque d'autonomie causé par le déficit en lecture. Ces élèves se sont sentis plus valorisés et intégrés, ce qui a permis d'éviter l'effet stigmatisant qui émane parfois de la différenciation³⁴.

En outre le tutorat est un élément de différenciation pour les élèves avec des facilités dans des domaines d'apprentissage définis grâce à « *l'effet tuteur* » développé en partie I.

C) Le développement de l'autonomie et de la méthodologie.

La posture centrale de l'enseignante a été révisée grâce à l'instauration de ce dispositif. Le tutorat permet de favoriser les interactions langagières entre élèves dans un premier temps. L'appel à l'enseignante n'est plus le seul recours et peut même être le dernier recours. De ce fait, le groupe classe a gagné en autonomie. Ce dispositif a également permis aux élèves moins autonomes, notamment dans la lecture et la compréhension des consignes lors des phases de lancement des activités, de le devenir davantage. Les différentes étapes à réaliser avant de faire appel à un camarade ont été chaque semaine rappelées et sont écrites sur le passeport HELP : avoir lu plusieurs fois la consigne, avoir regardé son cahier de leçons

³⁴ Cf. partie I de cet écrit réflexif : Sylvain Connac alerte sur « *l'externalisation de l'aide* » comme risque de la différenciation.

ou les affichages dans la classe. Ces éléments de formation permettent aux élèves de gagner en autonomie et en méthodologie.

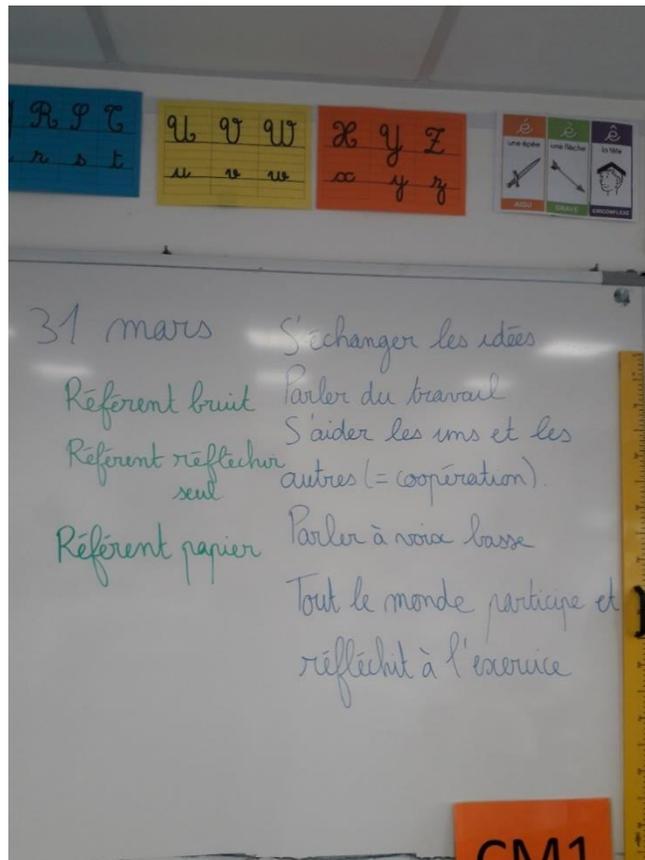
Cette méthodologie est également appréhendée à travers un travail réalisé autour de la notion de compétence³⁵. Au début de chaque séance, les objectifs ainsi que les compétences qui y sont associées sont formulés par l'enseignante et, parfois, écrits au tableau. En remplissant des grilles d'autoévaluation du tutorat, les élèves doivent inscrire la compétence travaillée lors de la situation de tutorat. Ces automatismes visent à développer la méthodologie chez les élèves en associant un exercice à une compétence.

D) La « pré-disposition » des élèves à s'adapter à un autre dispositif coopératif : le travail de groupe.

Lors du rappel des règles du travail de groupe avant une séance d'entraînement en résolution de problèmes, les élèves ont formulé à plusieurs reprises les idées de faire parler tout le monde et, surtout, de s'entraider³⁶. Deux d'entre eux ont verbalisé le terme « coopération ». Ce constat a été une agréable surprise car je m'attendais à ce que ce soit la gestion du bruit et des bavardages qui viennent en premières règles émanant des élèves. Voici ci-dessous les règles résumées qui figuraient au tableau :

³⁵ Ce travail est encore à renforcer car les résultats ne sont pas probants (cf. partie 3 de cet écrit réflexif).

³⁶ Alors que le travail de groupe avait été peu pratiqué depuis longtemps.



La séance s'est parfaitement déroulée alors que le travail de groupe était peu pratiqué en classe sous le format de groupes hétérogènes pour des phases d'entraînement. Les élèves ont travaillé malgré les niveaux hétérogènes. Lors de la phase bilan de la séance, les élèves ont été interrogés : ils ont aimé le travail de groupe en justifiant leur avis par le fait que le travail de groupe permette aide. Ils ont également félicité un élève de la classe qui est souvent isolé car perturbateur. Ce dispositif coopératif s'inscrit dans la continuité du tutorat. Sa mise en œuvre a été facilitée grâce à l'autonomie et aux habitudes de solidarité déjà présentes en classe et formalisées via le tutorat.

3) Les limites perceptibles du tutorat dans la gestion de l'hétérogénéité

A) Les obstacles rencontrés en classe.

Un journal de bord sur le tutorat intitulé « *Observations au fil des semaines* » a été instauré afin de permettre un suivi de l'évolution du dispositif et un répertoire des échanges hebdomadaires avec les élèves. Des constats observés par l'enseignante y étaient inscrits ainsi que les situations qui posaient problème pour les élèves³⁷. Des problématiques de départ ont été résolues par de simples échanges au sein de la classe à travers le temps dédié à l'organisation du tutorat. Ces problèmes reposaient sur « *la frustration d'un élève de ne pas être aidé par son copain déjà tuteur* » ou « *l'impatience des élèves s'il n'y a personne de disponible* »³⁸.

Deux autres situations ont posé problème à des élèves et ont pu être résolues lors de discussion. D'une part, certains élèves ne voulaient pas toujours être tuteurs. Un accord que le tutorat devait se faire sur la base du volontariat a alors été conclu car un tuteur est efficace s'il est volontaire. D'autre part, les élèves qui voulaient aider allaient spontanément vers d'autres élèves. Un rappel du fonctionnement du dispositif a alors dû s'opérer : « *ce sont bien les élèves qui ont besoin d'aide (= les tutorés) qui doivent se déplacer avec leur passeport et demander de l'aide* »³⁹.

D'une manière globale, beaucoup d'élèves ont communiqué par voie orale au lieu de s'appuyer uniquement sur les outils. Ce fonctionnement est encore à améliorer car il peut générer du bruit dans la classe.

Des problèmes rencontrés lors de la mise en place du dispositif ont simplement pu être palliés lors des moments d'échanges inscrits dans l'emploi du temps en classe. Ces discussions ont permis de lever des obstacles rencontrés par les élèves et pas toujours observables par l'enseignante.

³⁷ Cf. annexe 9.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

B) Les limites du dispositif et les pistes d'amélioration.

➤ ***L'utilisation des outils de recueil de données.***

Plusieurs limites relatives aux outils mis à disposition des élèves dans l'objectif de la récolte de données pour cet écrit réflexif ont pu être observées. La première repose sur le tableau quotidien où les élèves inscrivaient les prénoms des binômes constitués dans le cadre du tutorat. Il aurait été pertinent qu'une colonne supplémentaire soit ajoutée afin d'y faire figurer la matière. Il est possible que le tutorat soit plus efficace dans certains matières comme l'indique Daniel Guichard⁴⁰ qui constate que l'effet tuteur est plus important en lecture-compréhension plutôt qu'en résolution de problèmes car cette dernière matière repose sur des algorithmes qui exigent moins d'argumentation.

Les analyses des grilles d'autoévaluation du tutorat⁴¹ et des enregistrements vocaux n'ont pas été transmises aux élèves faute de temps afin de constituer des bases lors du temps hebdomadaire dédié aux échanges sur le dispositif. Outre un bilan en binôme après la situation de tutorat que permet la grille d'autoévaluation, cet outil aurait pu être davantage exploité avec les élèves et amélioré notamment pour renforcer le travail autour de la notion de compétence. Cette grille d'autoévaluation aurait pu être combinée avec un autre outil non déployé en classe dans le cadre de cet écrit réflexif faute de temps : un enregistrement semi-directif sur le tutorat⁴².

Par ailleurs, une formation autour de la notion de compétence et de la capacité à s'autoévaluer est encore à faire car beaucoup d'élèves ne sont pas parvenus à écrire la compétence travaillée au-dessus de la grille d'autoévaluation du tutorat⁴³. Cette limite portant sur les outils est étroitement liée à celle qui suit.

⁴⁰ GUICHARD, Daniel. Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 2009, n°27, p. 19-35. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

⁴¹ Cf. annexe 10.

⁴² Cf. annexe 11 : cet outil visait à compléter les enregistrements vocaux afin d'avoir un avis des élèves sur la pratique du tutorat.

⁴³ Cf. annexe 10, grille 2.

➤ ***Des résultats visibles sur le long terme.***

Le tutorat exige une appropriation des outils par les élèves et leur implication dans le dispositif pour qu'il se pérennise. Des effets immédiats, développés dans la partie précédente, ont pu être perçus mais beaucoup de temps a été consacré à la formation au dispositif. Il est ambitieux d'attribuer l'évolution de la gestion de l'hétérogénéité en classe au seul facteur du tutorat sur une période de quelques mois. D'autres facteurs⁴⁴ interviennent dans la gestion de l'hétérogénéité et devraient être analysés en corrélation avec le dispositif sur du moyen terme.

➤ ***Un dispositif parmi d'autres.***

Pour que le tutorat fonctionne, plusieurs autres dispositifs coopératifs doivent le compléter. Le travail de groupe est essentiel lors des séances de découverte voire lors de quelques séances d'entraînement. Dans une classe avec des profils d'élèves très hétérogènes, il est également pertinent de garder des temps de travail sous forme de groupes de niveau homogène. Les élèves ne peuvent pas toujours travailler sur les mêmes compétences et la différenciation doit parfois laisser place à l'adaptation. Il s'avère que le tutorat prend essentiellement place lors des phases d'entraînement, de remédiation ou de réinvestissement⁴⁵. Ce constat montre que l'enseignante reste garante de certains contenus pédagogiques et didactiques qui doivent être introduits en début de séquence et renforcés tout au long des séances. Les élèves évoluant à différentes vitesses selon les compétences demandées dans les apprentissages viendront en support de cet enseignement au fil de la séquence pédagogique.

⁴⁴ Développés dans la première partie de cet écrit réflexif sur la gestion de l'hétérogénéité.

⁴⁵ Ce constat a été dressé sur le journal de bord. Lors des séances de découverte et d'évaluation aucune situation de tutorat n'était opérée en classe.

Conclusion

Le tutorat permet d'améliorer l'autonomie de l'élève, sa méthodologie et le climat de classe. Combiné à d'autres dispositifs coopératifs, il constitue un élément de différenciation majeur. Il favorise également la valorisation chez certains élèves en développant l'estime de soi et la confiance. Toutefois, le contenu des apprentissages relève du rôle de l'enseignant du fait des enjeux pédagogiques et didactiques inhérents au métier. Le tutorat est une réponse à la gestion de l'hétérogénéité mais il ne constitue pas la seule solution.

Sur un temps plus long de recueil de données, d'autres paramètres pourraient être corrélés au dispositif du tutorat afin d'évaluer la place qu'il occupe dans cette gestion de l'hétérogénéité.

Bibliographie

Ouvrages

BAUDRIT, Alain. *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck, juillet 2015, 168 p.

CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies alternatives*. ESF, septembre 2017, 336 pages.

CONNAC, Sylvain. *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. ESF, 2012, 256 pages.

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF éditeur, 1989, 158 pages.

Articles

BAILLAUQUES, Simone. MEIRIEU, Philippe. — *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1990. In: *Recherche & Formation*, N°8, 1990. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 138-141.

BEDOURET, Thierry. « « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques ». *Recherche & formation*, 2003, n° 43, p. 115-126.

CAPITANESCU BENETTI, Andreea. Chantiers et enjeux de l'innovation. 1.4, Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves. 2002. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32044>

CONNAC, Sylvain. « *Savoir faire travailler les élèves en groupe* ». *Cahiers pédagogiques*, Compte-rendu de l'atelier du CRAP n°8, 4 p.

DARGENT Géraldine, DARGENT Olivier. « *Trouver la bonne organisation* ». *Cahiers pédagogiques*, n°424, dossier "Le travail de groupe", mai 2004. URL : [Trouver la bonne organisation - Les Cahiers pédagogiques \(cahiers-pedagogiques.com\)](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

GUICHARD, Daniel. Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 2009, n°27, p. 19-35. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

GUICHARD, Daniel. *L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'éducation, 1999, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

LAFONT Lucile, BEDOURET Thierry, PY Yves, RiCORDEAU Luc, GUILBEAU Hugues. « *Le tutorat en action : observation de séances de tutorat* ». In: *Recherche & Formation*, N°43, 2003. Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique, sous la direction de Régine Sirota. pp. 65-81.

REVERDY, Catherine. La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE*, Décembre 2016, n°114, 32 p.

TOCZEK-CAPELLE, Marie-Christine. Chapitre 3. La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale. In Emmanuèle Auriac-Peyronnet, *Je parle, tu parles, nous apprenons*, De Boeck Supérieur « Pratiques pédagogiques », 2003, p.51-65. URL : <https://www.cairn.info/je-parle-tu-parles-nous-apprenons--9782804140984-page-51.htm>

Vidéos

CONNAC, Sylvain. Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité (Conférence). Canopé, août 2017. Disponible sur <https://www.canopé-ara.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference>

CONNAC, Sylvain, FRANC, Anne-Cécile (modératrice). Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ? Scolaweb tv, mai 2008. Disponible sur [Le tutorat entre élèves : un levier de fraternité et de différenciation pédagogique ? - ScolaWebTV \(crdp-versailles.fr\)](http://www.scolawebtv.fr/le-tutorat-entre-élèves-un-levier-de-fraternité-et-de-différenciation-pédagogique-?crdp-versailles.fr)

Annexes

Annexe 1.	Une phase de diagnostic à travers le questionnaire	32
Annexe 2.	Les résultats du questionnaire	33
Annexe 3.	Le brevet de tutorat	35
Annexe 4.	La charte du tuteur.....	36
Annexe 5.	Les outils.....	37
Annexe 6.	Les exercices sur les masses réalisés lors des enregistrements vocaux	39
Annexe 7.	1 ^{ère} retranscription d'un enregistrement vocal lors d'un échange de tutorat ..	40
Annexe 8.	2 ^{ème} retranscription d'un enregistrement vocal lors d'un échange de tutorat .	41
Annexe 9.	Extraits du journal de bord.....	42
Annexe 10.	Exemples de grille d'autoévaluation du tutorat	44
Annexe 11.	Fil directeur des questions pour l'entretien semi-directif sur le tutorat	45

Annexe 1. Une phase de diagnostic à travers le questionnaire

Nom : _____

Prénom : _____

Date : _____

Questionnaire

Qu'est-ce que la coopération d'après toi ?

- S'écouter Travailler en groupe S'aider, s'entraider
 Respecter les autres Je ne sais pas Autre : _____

As-tu déjà vécu une expérience de coopération ? Si oui, laquelle ?

Travailles-tu souvent en groupe ? oui non

Aimes-tu travailler en groupe ? oui non

Pourquoi ?

Penses-tu que c'est important de travailler en groupe ? oui non

Tu préfères travailler : Seul A deux Par groupe

Le plus souvent :

- tu aides un camarade
 tu es aidé par un camarade
 aucun des deux

Tu préfères :

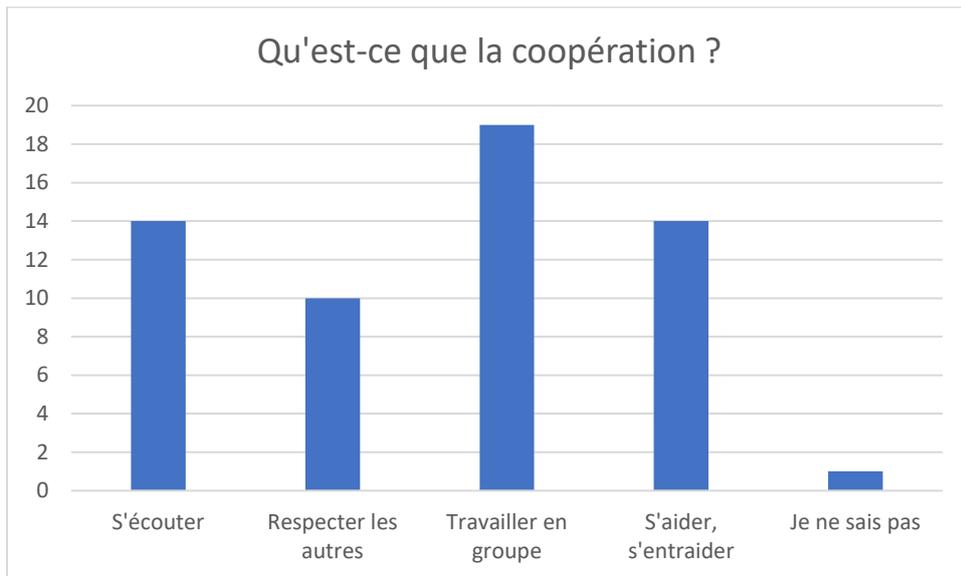
- être aidé par la maitresse
 être aidé par un camarade
 aider un camarade
 Autre : _____

Annexe 2. Les résultats du questionnaire

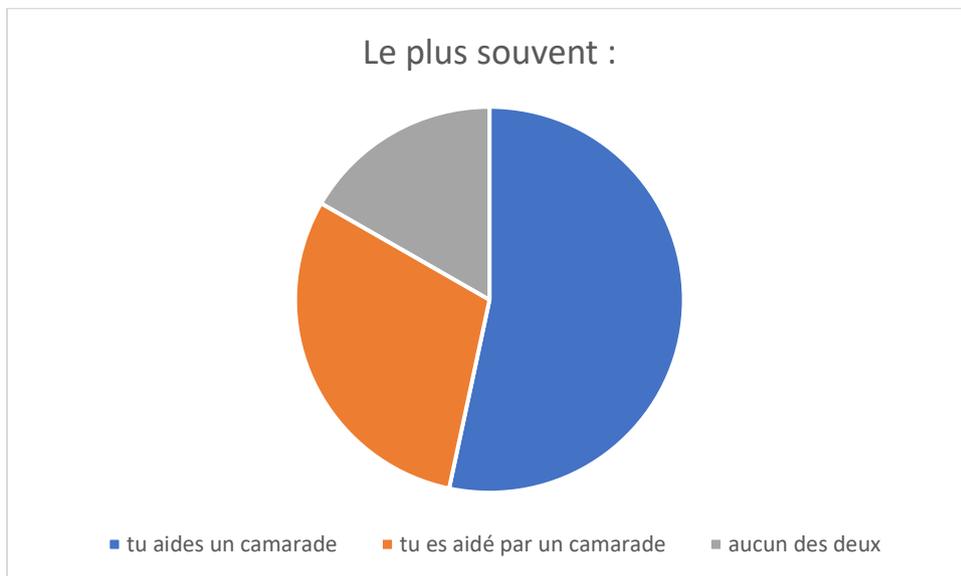
Echantillon : 23 élèves

❖ Les questions à choix multiples :

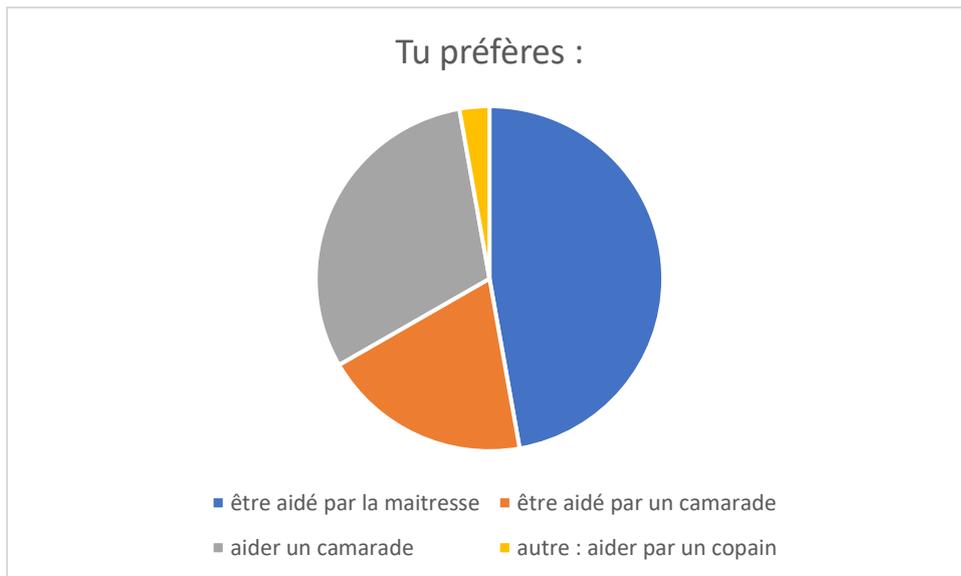
Qu'est-ce que la coopération d'après toi ?



Le plus souvent :



Tu préfères :



❖ Les questions ouvertes :

Aimes-tu travailler en groupe ? Pourquoi ?

Tous les élèves ont répondu qu'ils aimaient travailler en groupe.

9 élèves n'ont pas su justifier pourquoi ils aimaient travailler en groupe. Les autres ont répondu les phrases suivantes :

- Parce que j'arrive à bien comprendre.
- Parce qu'on peut s'aider.
- Parce que c'est s'aider les uns et les autres.
- Pour donner des idées et être avec ses copines.
- Parce qu'il n'y a pas beaucoup de coopération.
- Parce que j'ai peu d'idées.
- Parce qu'on peut s'aider et on s'écouter et je trouve qu'on s'amuse bien.
- Parce que je trouve que c'est plus facile.
- Parce que des fois on est avec ses amis.
- Parce qu'on peut s'aider et parler pour avoir la réponse.
- C'est pour s'aider.
- Parce que des gens m'aident et j'aime bien.
- Parce que quand on ne sait pas, on demande à l'autre.
- Je ne sais pas.

Annexe 3. Le brevet de tutorat

1) Qui peut aider ?

- Les meilleurs élèves
- L'enseignant
- Tout le monde
- Les élèves en difficulté

3) Comment fait-on pour demander de l'aide ?

- On réfléchit
- On crie : à l'aide !
- On choisit son meilleur copain/copine
- On utilise son passeport

4) Que fait-on si quelqu'un nous demande de faire son travail à sa place ?

- On refuse
- On accepte
- On le dit à l'enseignant
- On lui demande un cadeau en échange

5) Que fait-on si quelqu'un nous demande beaucoup trop d'indices ?

- On l'embrasse pour le remercier
- On le dit à la maitresse
- On change de tuteur

6) Pourquoi doit-on parler à voix basse quand on travaille avec quelqu'un ?

- Pour qu'il y ait du calme dans la classe
- Parce que crier fait mal à la gorge
- Parce que la maitresse ne supporte pas le bruit

7) Que fait-on si on ne sait pas répondre à une question d'un camarade ?

- On répond ce qu'on pense
- On lui dit d'aller voir la maitresse
- On lui dit d'aller voir un autre élève
- On ne lui répond surtout pas

2) Que doit-on faire avant de demander de l'aide ?

- Lire la leçon
- Essayer tout seul
- Demander de l'aide c'est tricher
- Demander à la maitresse

Annexe 4. La charte du tuteur



Charte du tuteur

Prénom :

Date :



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

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

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

Ma signature :



Signature de l'enseignant :

Annexe 5. *Les outils*



Passeport - Help!

- J'ai relu la consigne plusieurs fois.
- J'ai regardé dans mon cahier de leçon.
- J'ai demandé à un camarade.
- Mais j'ai encore besoin d'aide, peux tu m'aider quand tu auras un moment **s'il te plait** ?

Tutorat

tuteurs

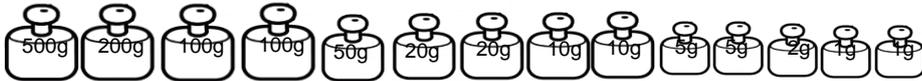
tutorés

ANTHINE	AXEL
ANITAINE	CLARA
YOHAN	LEONIE
ANTOINETTE	SERENA

Annexe 6. Les exercices sur les masses réalisés lors des enregistrements vocaux

Colorie les masses nécessaires

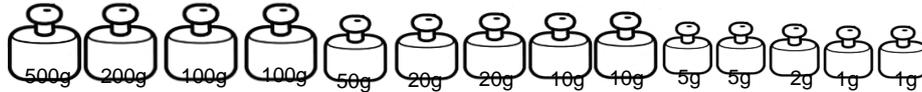
726 g



918 g

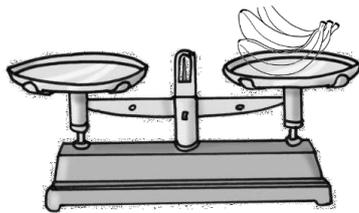


426 g

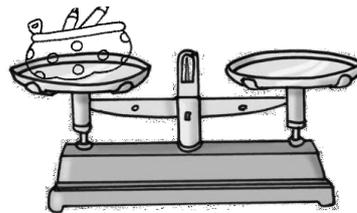


Dessine les masses marquées pour que le plateau soit à l'équilibre.

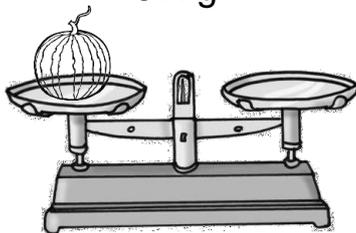
(



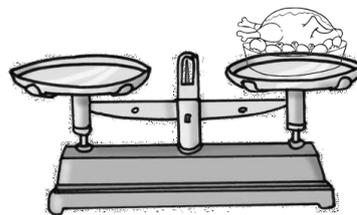
377g



638g



742g



3 kg 824g

Annexe 7. 1^{ère} retranscription d'un enregistrement vocal lors d'un échange de tutorat

Date : le 29 mars 2021. 2 mois après la mise en place du dispositif.

Niveau : CM1. Mathéo est le tuteur et Emma la tutorée.

Matière : Grandeurs et mesures.

Sujet : Les masses.

Durée : 1 min 27.

Profil des élèves : Mathéo a des grandes facilités en mathématiques. Emma rencontre quelques difficultés dans cette matière mais parvient à les surmonter lorsqu'elle est accompagnée ou après plusieurs exercices d'entraînement. Ils ne sont pas à proximité l'un de l'autre en classe bien que dans la même rangée (celle des huit CM1).

Emma : J'ai pas compris cette partie de l'exercice.

Mathéo : A ton avis, comment tu dois faire ?

E : Bah en fait j'étais concentrée sur les grammes sauf que là je viens de voir des kilogrammes donc je n'arrive pas.

M : Combien de grammes il y a dans un kilo ?

E : Euh je crois que c'est 100 ?

M : Non, c'est marqué au tableau.

E : Ah oui c'est 1000.

M : Et vu que là tu n'as pas le poids de 1 kg comment tu peux faire pour te rapprocher ?

E : Ben je peux faire 500 + 500

M : Oui. Et tu dois le faire combien de fois ?

E : Bah deux euh trois fois.

M : 500 + 500 tu le fais trois fois et après 7 c'est normal [partie de l'audio moins audible].

E : Donc en fait je dois faire trois fois le nombre 500 et après je m'occupe de ça normalement [probablement en parlant des 824 g restants].

M : Voilà.

E : Ah ok, merci !

Annexe 8. *2^{ème} retranscription d'un enregistrement vocal lors d'un échange de tutorat*

Date : le 29 mars 2021. 2 mois après la mise en place du dispositif.

Niveau : CE2. Lamia est la tutrice et Chahd la tutorée.

Matière : Grandeurs et mesures.

Sujet : Les masses.

Durée : 1 min 32.

Profil des élèves : Lamia est très impliquée dans le tutorat et tout dispositif coopératif. Elle a confiance en ses capacités et préfère être tutrice que tutorée. Elle souhaitait être enregistrée vocalement ce qui explique éventuellement sa volonté de parler de manière continue. C'est aussi possible qu'elle procède de la même manière dans tous les échanges de tutorat qu'elle fait. Chahd rencontre des difficultés récurrentes en grandeurs et mesures.

Lamia : Chahd alors tu n'as pas compris ça ?

Chahd : Non, ça je n'arrive pas.

L : En fait tu dois dessiner la tonne qu'il faut pour avoir la même chose. Par exemple là tu dois dessiner une tonne, genre une banane. Bah tu dois arriver à la même chose en dessinant une tonne. Regarde c'est écrit « *dessine les masses marquées pour que le plateau soit à l'équilibre* ».

C : Par exemple là je marque kilogramme ?

L : Non, tu dois dessiner un gramme. Par exemple là une banane tu dois arriver à la même chose tu vois ? Là ça fait 367 grammes il faut que tu rajoutes un poids pour que ça arrive à la même hauteur. T'as compris ?

C : Ok.

L : Là tu dessines genre un poids qui fasse de la force.

C : Comme ça par exemple ?

L : Voilà comme celui-là par exemple [en faisant référence à l'exercice précédent sur lequel les élèves s'appuyaient pour dessiner des masses]. C'est écrit « *colorie les masses nécessaires* ».

C : Je dois marquer par exemple 50 g ?

L : Ça c'est colorié mais là tu dois dessiner les masses.

C : Ok j'ai compris !

L : Ok.

Annexe 9. Extraits du journal de bord

Semaine du 01 au 03 février

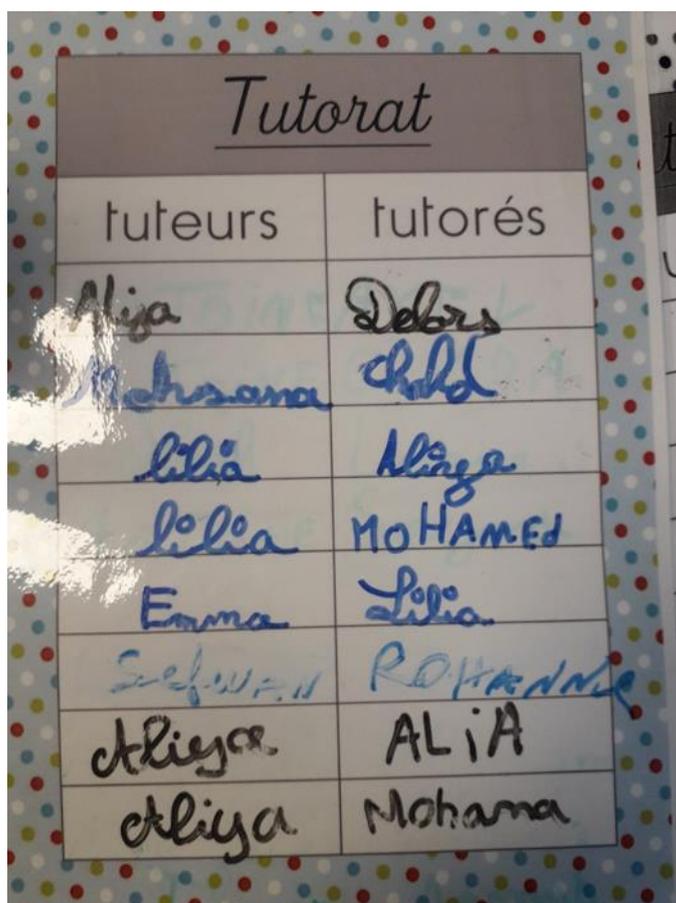
1^{ère} utilisation des outils par les élèves.

Aperçu global :

Bilan plutôt positif. Elèves motivés par le dispositif, notamment les élèves en difficulté à l'idée de pouvoir eux-mêmes aidés (et pas seulement être aidés). Aisance de prise en mains du dispositif, autonomie rapide.

Problèmes rencontrés :

- Frustration d'un élève de ne pas être aidé par son copain déjà tuteur.
- Elèves impatientes s'il n'y a personne de disponible > 2 possibilités : tâche demandée trop compliquée auquel cas l'enseignante doit intervenir ou attendre qu'il y ait d'autres élèves de disponibles.
- Difficultés à percevoir si les élèves prennent suffisamment le temps de chercher seul avant de chercher quelqu'un.
- Tolérance aux déplacements dans la classe doit être plus grande.



<u>Tutorat</u>	
tuteurs	tutorés
Alia	Debra
Mohsana	Chad
Lilia	Alina
Lilia	MOHAMED
Emma	Lilia
Sefwan	ROHANE
Alieya	ALIA
Alia	Mohana

Tutorat

tuteurs	tutorés
Lisona	Matthéo
Lilou	Mudimer
Lilou	Robane
Emma	Beritain
Stina	Mehsana
NAIMA	Alia
ALYA	NÉGINE-NUR

Annexe 10. Exemples de grille d'autoévaluation du tutorat

❖ Grille n°1

Grille d'autoévaluation du tutorat

Compétence travaillée : les masses

AVIS DU TUTEUR	Au départ, l'élève éprouvait des difficultés avec cette compétence.	Oui	J'ai eu besoin de l'aide de la maitresse.	non
	Prénom : <u>Amal</u>	Oui	J'ai su expliquer sans m'énerver ou me moquer.	Oui
AVIS DU TUTEUR	Au départ, j'éprouvais des difficultés dans cette compétence.	Oui	Je pense encore avoir besoin de l'aide de la maitresse pour cette compétence.	Oui
	Prénom : <u>Lamia</u>	Oui	Il a su m'expliquer calmement sans me donner la réponse.	Oui

❖ Grille n°2

Grille d'autoévaluation du tutorat

Compétence travaillée : Réviser les problèmes sur la mémorie

AVIS DU TUTEUR	Au départ, l'élève éprouvait des difficultés avec cette compétence.	NON	J'ai eu besoin de l'aide de la maitresse.	NON
	Prénom : <u>Amal</u>	Moyen	J'ai su expliquer sans m'énerver ou me moquer.	Oui
AVIS DU TUTEUR	Au départ, j'éprouvais des difficultés dans cette compétence.	NON	Je pense encore avoir besoin de l'aide de la maitresse pour cette compétence.	NON
	Prénom : <u>Amal</u>	Oui	Il a su m'expliquer calmement sans me donner la réponse.	Moyen

Annexe 11. *Fil directeur des questions pour l'entretien semi-directif sur le tutorat*

❖ **Questions générales sur le dispositif**

- Selon toi, qu'est-ce que le tutorat ?
- Que penses-tu du tutorat fait en classe ?
Si besoin, développer la question : Est-ce que tu trouves que le tutorat est un outil utile ? Pourquoi ?
- Es-tu le plus souvent tuteur ou tutoré ?

❖ **Questions sur le fonctionnement du tutorat**

- Comment fais-tu si tu as besoin d'aide ?
- Comment fais-tu si on te demande de l'aide ?

❖ **Questions sur l'expérience du tutorat**

- As-tu rencontré des problèmes lors du tutorat ? Si oui, explique ce(s) problème(s).
- Préfères-tu aider ou être aidé ?
- As-tu des idées pour améliorer le tutorat ? Si oui, lesquelles ?