



HAL
open science

Le tutorat en EPS en école primaire

Pauline Relange

► **To cite this version:**

| Pauline Relange. Le tutorat en EPS en école primaire. Education. 2022. dumas-03888798

HAL Id: dumas-03888798

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03888798>

Submitted on 7 Dec 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire :

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1^{er} degré, Professeur des écoles

Le tutorat en EPS à l'école primaire

Présenté par

RELANGE PAULINE

Sous la direction de :

LANCON Éric, professeur agrégé d'EPS

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Éric LANCON, de m'avoir guidé, orienté, et encadré afin de réaliser cette recherche dans les meilleures conditions possibles durant ces deux années.

J'adresse également mes remerciements à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école dans laquelle j'ai réalisé ce travail de recherche, sans oublier les élèves de CM2 dont j'avais la responsabilité cette année en tant que professeur des écoles stagiaire.

Et enfin, je remercie mes proches, qui n'ont jamais cessé d'être enthousiastes lorsque je leur parlais de mon travail et qui ont été indispensables dans les relectures et dans les corrections.

Table des matières

Introduction :	5
1) L'étude de l'histoire du tutorat en EPS à l'école primaire :	6
1.1) A l'école primaire, comment le tutorat a-t-il émergé ?	6
1.1.1) Caractéristiques de l'école primaire :.....	6
1.1.2) L'enseignant et ses différents rôles :.....	7
1.1.3) Le tutorat dans les écoles, des années 80 à aujourd'hui :.....	8
1.2) EPS en primaire : les caractéristiques et les problèmes que l'on peut rencontrer :	9
1.2.1) L'histoire de l'EPS au cours du temps :.....	9
1.2.2) Les programmes :.....	9
1.2.3) Le développement sensori-moteur de l'enfant :.....	9
1.2.4) Le développement cognitif de l'enfant :.....	10
1.2.5) Les étapes du développement affectif :.....	10
1.2.6) Formation de groupe de travail et tâche de travail : Vygotsky et Parlebas :.....	11
1.2.7) La tâche « en alternance » :.....	12
1.2.8) Les critères de regroupement à prendre en compte :.....	12
1.2.9) Exemple de situation d'apprentissage :.....	13
1.3) Tutorat : ce qu'il apporte et ses limites	14
1.3.1) Définition :	14
1.3.2) Tutorat et travail de groupe : deux choses différentes :.....	15
1.3.3) 2 types de tutorat :	15
1.3.4) Le tutorat, un outil bénéfique ou non :	16
1.4) Tutorat en EPS :	17
1.4.1) Définition :	17
1.4.2) Les dyades :.....	17
1.4.3) Sur quoi s'appuie le tutorat ?	18
1.4.4) La formation du tuteur :	19
1.4.5) La fonction du tuteur :	20
1.5) Tutorat dans d'autres disciplines de l'école primaire :	20
1.5.1) Présentation de l'exemple de tutorat en mathématiques et en français :.....	20
1.5.2) Présentation des tâches données aux élèves :.....	21
1.5.3) Forme de groupement :.....	21
1.5.4) Les résultats en français :.....	21
1.5.5) Les résultats en mathématiques :.....	22
2) Problématique et hypothèses :	22
3) Cadre méthodologique :	23

2.1) Forme du recueil de données :	23
2.1.1) Questionnaire :	23
2.1.2) Fiches d'observations :	24
2.2) Présentation du contexte :	26
2.3) Formation des groupes tuteurs-tutorés :	27
2.4) Contraintes rencontrées :	28
3) Analyse du recueil de données :	28
3.1) Questionnaire de début de séquence :	29
3.2) Questionnaire de fin de séquence :	39
3.3) Fiches d'observations durant les matchs : concentration sur 2 binômes de tuteurs et de tutorés :	43
3.4) Récapitulatif des 3 points observés durant ce travail de recherche :	44
Conclusion :	46
Bibliographie :	48
Sitographie :	48
Annexes :	50
Questionnaire de début de séquence :	50
Questionnaire de fin de séquence :	51
Fiche d'observation :	51
Élève tuteur :	51
Élève tutoré :	51
Résumé :	52
Résumé en anglais :	52
Liste de mots clés :	52

Introduction :

Depuis plusieurs années, les chercheurs sont confrontés à la nécessité de lutter contre les multiples formes d'échec scolaire. Les enseignants vont d'ailleurs rechercher différentes voies pour varier leur méthode pédagogique en fonction des besoins de leurs élèves puisque cette problématique est de plus en plus importante à régler. La première difficulté est de réussir à concilier la conduite d'un groupe classe et la nécessité d'apporter des améliorations plus personnalisées pour chacun des élèves d'une classe. Dans cette vision des choses, le tutorat révèle une alternative pédagogique à des organisations plus traditionnelles ou des dispositifs de travail en groupe. Le tutorat concerne en effet, les rapports entre l'interaction et l'apprentissage.

Le tutorat est un principe que j'aurais apprécié découvrir alors que j'étais encore, moi-même, en classe élémentaire. J'ai toujours trouvé cela intéressant de permettre à des élèves ayant des connaissances dans un domaine de les partager avec d'autres élèves qui ont plus de difficultés et inversement. C'était donc l'occasion pour moi, d'essayer de le mettre en œuvre en EPS, durant une séquence de handball.

Il est clair que le sujet de tutorat en EPS dans le secondaire, c'est-à-dire en collège et en lycée, est très documenté et a fait l'objet de recherches et d'expérimentations nombreuses. À l'école primaire, c'est une thématique qui reste très peu étudiée. Néanmoins, ce n'est pas moins pertinent et intéressant, puisque ce mode de fonctionnement peut apporter beaucoup aux élèves quel que soit leur âge. A l'heure actuelle, on retrouve de plus en plus cet aménagement de tutorat au sein des classes des écoles, puisque l'organisation de travail choisi par les enseignants évolue. Par exemple, on passe principalement d'une classe où les élèves restent assis à leur place face au tableau, plutôt traditionnelle, à une classe avec des élèves disposés en îlots, dans lequel ils peuvent s'aider et coopérer, ou une classe flexible, avec différents outils (chaises amovibles, tables à roulettes, espace lecture avec différentes assises...). Le tutorat est donc un sujet qui intéresse de plus en plus, puisque la coopération entre élève montre qu'elle peut faire progresser chacun d'eux, que ce soit au niveau intellectuel, ou au niveau social et méthodologique. D'ailleurs, je peux ajouter que cette thématique d'apprentissage en coopération et d'entraide m'intéresse particulièrement, puisque j'ai pu remarquer au cours de mes stages que ce fonctionnement permet à certains élèves en difficulté d'améliorer leurs résultats et leur qualité d'apprentissage. Ce que j'ai pu observer se déroulait en classe lors de disciplines comme le français ou les mathématiques, là où les élèves sont assis à leur place. Et donc, cela m'a interrogé sur ce qu'il pouvait en être dans une discipline comme l'EPS, qui n'a pas le même mode de fonctionnement que les autres disciplines à l'école. Le tutorat s'inscrit d'ailleurs dans la nécessité de lutter contre les multiples formes d'échec scolaire. Ce travail de recherche me permettra en tant que future enseignante de pouvoir comprendre cette manière d'enseigner et de l'intégrer plus facilement dans mon acte d'enseignement.

De ce fait, il serait convenable de mettre en avant l'importance du tutorat entre les élèves, entre pairs, qui se révèle d'ailleurs très varié. Il offre une pluralité de formes d'apprentissages, comme par exemple, le tutorat entre pairs, le tutorat fixe ou réciproque, ou les dyades dissymétriques et symétriques. Et ensuite, il faudrait se centrer sur le tutorat en EPS à l'école primaire par rapport aux bénéfices qu'il peut apporter, mais sans oublier ses limites.

Pour répondre à cette thématique, il sera premièrement nécessaire de présenter la manière dont le tutorat est apparu dans les pratiques enseignantes, puisqu'en effet, c'est un dispositif pédagogique plutôt récent. Ensuite, il sera également important de présenter les caractéristiques de l'EPS à l'école primaire, ainsi que ce que recouvre le tutorat, c'est-à-dire, sa définition et ses effets sur les résultats des élèves. Cela nous conduira à évoquer le tutorat en EPS, mais aussi le tutorat dans d'autres disciplines de l'enseignement primaire. Nous tenterons d'évaluer les apports du tutorat dans l'apprentissage et dans le développement personnel et affectif des élèves. Afin de pouvoir répondre à ces hypothèses, je présenterai le protocole de recherche que j'ai utilisé et ensuite, je présenterai mon analyse de résultats.

1) L'étude de l'histoire du tutorat en EPS à l'école primaire :

1.1) A l'école primaire, comment le tutorat a-t-il émergé ?

1.1.1) Caractéristiques de l'école primaire :

D'un point de vue législatif, l'école est mixte et gratuite. Tout le monde a le droit d'aller à l'école, alors le système éducatif tente d'assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, la diversité des élèves est à prendre en compte par chacun des enseignants, comme le précise le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant « Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun » s'impose à tous les enseignants.

L'école primaire tient un rôle important dans la formation du citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre-ensemble.¹ Autrement dit, les élèves devront, in fine, être des membres productifs de la société, être socialisés et intégrés dans celle-ci. Seulement, pour que des individus soient des citoyens à part entière, ils ont besoin de se sentir bien. L'école est d'autant plus importante qu'elle constitue une des principales sources d'évaluation de la personne dès la maternelle. Un élève qui réussit ou qui échoue trop souvent peut voir son estime de soi modifiée, d'autant que les élèves ont tendance à se comparer entre eux. Par conséquent, ce terme, est une nécessité dans la vie d'un élève pour que celui-ci soit en réussite, qu'il se respecte et sache se mettre en valeur. Le tutorat pourrait être un facteur qui vise à valoriser l'image de soi.

¹ Duru-Bellat, Marie, Géraldine Farges, et Agnès van Zanten. « Chapitre 10. L'évolution des analyses théoriques sur l'école »,

L'école a la responsabilité de transmettre et de faire acquérir les connaissances et les méthodes de travail. Elle va intervenir afin de favoriser l'égalité entre chaque élève, mais aussi entre les filles et les garçons. Elle garantit une formation à la connaissance, à la compréhension et au respect des droits de la personne. L'école primaire va alors se retrouver à la base de la loi d'orientation de 1989. Dans la perspective d'une meilleure réussite scolaire, l'école doit alors considérer « l'élève au centre du système ». En comparant le mode de fonctionnement des enseignants dans les années 80 à nos jours, une grande évolution est observée. L'élève au centre du système à l'heure actuelle, laisse la possibilité aux enseignants d'innover dans leur manière de transmettre et d'apprendre aux élèves. On retrouve beaucoup de travail en groupe, de temps en autonomie, des élèves avec des responsabilités, des organisations spatiales de la classe qui rompent complètement avec ce qui était fait dans les années 80. Le tutorat émerge alors, puisqu'on se rend compte qu'on apprend mieux avec les autres, en coopérant, et en s'entraïdant. Il va également être une réponse au vivre ensemble, en demandant aux élèves de chercher ensemble des solutions. Et ceci, quel que soit les différences entre les élèves, qu'ils n'aient pas le même niveau scolaire, la même facilité à aller vers les autres, ou la même timidité par exemple.

1.1.2) L'enseignant et ses différents rôles :

Les procédés mis en place par l'école primaire du premier degré reposent sur l'idée qu'un maître polyvalent tente de mettre du lien entre toutes les disciplines. Autrement dit, l'enseignement de l'EPS peut être lié au développement du langage, tout comme la langue vivante peut renvoyer à la syntaxe du français, etc. L'enseignant est responsable de ses élèves dès leur entrée à l'école jusqu'à leur sortie, il va d'ailleurs pouvoir observer leur comportement afin de pouvoir améliorer la connaissance qu'il a de ses élèves. Par exemple, se demander qui est l'élève capable de prendre des responsabilités dans un groupe, qui a confiance en lui, et qui a tendance à soutenir ou diriger les élèves un peu plus timides. Qui est l'élève un peu en retrait ? A-t-il des difficultés ? A-t-il une personne qui l'aide ou le guide à certains moments ? À l'aide de ces différences observées par l'enseignant, celui-ci pourra alors se rendre compte quelle organisation pédagogique est la plus pertinente à mettre en place dans sa classe, et si le choix du tutorat est judicieux avec l'ensemble de ses élèves. En effet, l'enseignant ne travaille pas dans une classe mais avec une classe. Il est important que l'enseignant sache interpréter l'estime de soi. Par exemple un élève avec une faible estime de soi peut se manifester par une autocritique importante et un état habituel d'insatisfaction le concernant, une hypersensibilité aux critiques, une indécision perpétuelle, souvent par peur de commettre une erreur. On retrouve également une culpabilité récurrente, l'élève ressasse des erreurs faites dans le passé. Un élève qui va avoir une forte estime de lui, est caractérisé par une croyance solide en ses avis, une capacité à faire les bons choix, sans culpabilité vis-à-vis des autres, une capacité

à aller de l'avant, sans se préoccuper des événements passés ou à venir. L'élève construit son estime de soi en grande partie dans les écoles primaires.²

La scolarité qui est devenue obligatoire, doit donner, à tous les élèves, les moyens nécessaires à l'acquisition du socle commun.³ L'éducation physique et sportive, les enseignements artistiques, les sciences font partie intégrante de la formation scolaire primaire.

1.1.3) Le tutorat dans les écoles, des années 80 à aujourd'hui :

En effet, les origines de la formule du tutorat sont très lointaines. Par exemple, au Vème siècle avant J.C, Confucius, qui était alors un philosophe chinois, notait déjà que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres » dans ses réflexions sur l'éducation. Néanmoins, les témoignages que l'on retrouve de cette époque, ne font pas état d'applications massives à grande échelle. On parlerait plutôt de premiers éléments relatifs à une méthode qui va progressivement prendre de l'ampleur par la suite.

Plus tard, au début du XIX ème siècle, en France, on parle d'un « enseignement mutuel », c'est-à-dire, que « le plus capable sert de maître à celui qui l'est moins », les élèves aidant auront alors le statut de moniteur. Mais cette période faste ne dure qu'un temps, car les nouveaux maîtres formés dans les écoles normales sont peu familiarisés avec cette méthode.

Après presque un siècle où le sujet d'aide entre pairs a été oublié, il réapparaît aux États-Unis, qui est alors un pays confronté à de réels problèmes éducatifs et sociaux. On ne parle alors plus de moniteur, mais plutôt de tuteur. Cette modification dénote un changement de statut et de fonction. Lorsque les moniteurs s'inscrivaient dans une hiérarchie, les tuteurs aujourd'hui, sont plutôt considérés comme des assistants ou des auxiliaires pédagogiques qui peuvent seconder les instituteurs. Les tuteurs n'ont alors plus à corriger et rectifier les erreurs de leurs tutorés, mais plutôt à leur donner une explication et les conseiller.

En 1976, Allen, va chercher des bases qui pourraient permettre de valider l'usage du tutorat. Ainsi, il va faire référence à Bruner, qui pense que lorsque l'on donne des responsabilités aux enfants, on leur permet de favoriser la socialisation et ainsi de les rendre plus tard des adultes responsables⁴. À la suite de cela, un certain nombre d'auteurs l'ont relayé pour essayer d'établir un processus fiable et pertinent pour les activités de tutorat. À l'heure actuelle on se rend compte qu'on apprend avec les autres, qu'on coopère,

² Alaphilippe.D, Maintier.C, Clarisse.R, Testu.F « Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire »

³ Marcel, Jean-François. « De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire », *Les Sciences de l'éducation*

⁴ BAUDRIT Alain, « Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp. 125 à 138.

qu'on accepte les différences de chacun et qu'on essaie de les franchir ensemble et ainsi de réussir à vivre ensemble.

1.2) EPS en primaire : les caractéristiques et les problèmes que l'on peut rencontrer :

1.2.1) L'histoire de l'EPS au cours du temps :

En ce qui concerne l'EPS, après la seconde guerre mondiale, le sport se développe ainsi que ses valeurs compétitives au sein de l'école, et plus largement dans la société occidentale. Le sport a pour but de faire évoluer la santé des rescapés de cette période de guerre. Depuis, l'école primaire a subi beaucoup de changements qui l'ont amené à évoluer. Ce qui a entraîné l'EPS à prendre une place très importante, puisque cette discipline va pouvoir aider les élèves à se développer tant physiquement, que psychologiquement, et socialement. On retrouve différentes formes d'activités, qui peuvent être physiques, sportives, artistiques et/ou ludiques. Or, il est important qu'ils comprennent pourquoi l'entretien de leur santé est primordiale. À l'intérieur du bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015, une des cinq compétences générales à développer est « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ».

1.2.2) Les programmes :

Il est important que la pratique d'une activité physique et sportive, avec des élèves, soit adaptée à leur développement et à leur mode de vie.⁵ Plus précisément, c'est l'attitude de l'enseignant ou de l'intervenant qui doit être adaptée à l'âge de l'enfant aussi bien en termes d'exigence que de compréhension des besoins. C'est pour cela que dans les programmes, plus précisément dans le bulletin officiel du 30/07/2020, les élèves sont évalués selon des attendus de fin de cycle, en fonction de différents champs d'apprentissages. Les termes sont différents entre le cycle 1 et le cycle 2 et 3, mais rejoignent une même idée. Le premier champ d'apprentissage renvoie l'idée de « performance mesurable ». Le deuxième, lui, à « des déplacements dans différents environnements », le troisième à « des prestations artistiques et/ou acrobatiques ». Et pour finir, le dernier, à « un affrontement collectif ou interindividuel ».

1.2.3) Le développement sensori-moteur de l'enfant :

L'élève recherche des activités physiques variées, et nombreuses qui lui permettent de se construire. On peut alors dire que l'enseignant, ainsi que les parents doivent être conscients que ce développement n'est pas limité à l'aspect moteur, mais englobe la sensibilité derrière, il y a bien la sensibilité, la psychologie, la cognition, qui jouent un rôle très important. Lorsqu'un enfant entre en classe de CP, il devient petit à petit capable de visualiser, de contrôler ses mouvements, et de mémoriser. Les apprentissages multiples doivent alors conduire à un développement harmonieux de l'ensemble de l'organisme qui s'appuient sur

⁵ Claire Durand et Daniel Richard. « Enseigner l'EPS à l'école primaire » 2ème édition

les trois grands types de mouvements, le maintien postural et l'équilibre, la marche et la course, et les mouvements fins de préhension.

1.2.4) Le développement cognitif de l'enfant :

Par rapport à cette forme de développement, on peut dire que sa connaissance permet de pouvoir repérer les éléments importants concernant la relation qu'entretient l'enfant avec la motricité lors d'activité. On parle également du développement affectif de l'élève qui représente les ressources mobilisées par l'enfant lors d'un exercice physique. Celles-ci sont parfois dynamisantes dans l'action, ou parfois frénatrices. Les ressources qui relèvent du domaine psychoaffectif occupent une place très importante, et, maîtriser ce type de développement de l'enfant, permet d'en repérer les éléments importants. En EPS, la connaissance plus fine de chaque élève dans ce domaine permettra à l'enseignant de mieux appréhender la pertinence d'une mise en œuvre de la démarche de tutorat. Le développement affectif de l'enfant se fait en suivant des étapes en fonction de l'âge.

1.2.5) Les étapes du développement affectif :

Plus précisément, la première étape concerne les élèves entre 6 et 7 ans, dans lequel on retrouve un égocentrisme dominant. L'enfant se croit souvent « seul au monde », il ne tient pas compte de la présence et des actes d'autrui. Par exemple, sur un terrain, en jeux collectifs, il joue de façon « personnelle », voire, s'empare du ballon pour lui tout seul. Toutefois, à cet âge, il aime communiquer avec autrui et recherche les activités cohésives. (Vayer et Roncin, 1998). Puis, la deuxième étape, 8 et 9 ans, représente l'étape d'acceptation de règle ; accepter des règles appliquées à tous c'est reconnaître les autres. L'enfant comprend la nécessité d'un règlement, comme en jeu de lutte par exemple « respecter les règles pour ne pas se faire mal, ou faire mal ». Et enfin, la troisième et dernière étape, de 10 à 11 ans, il s'agit d'une étape qui relève du besoin d'affiliation (le fait de se retrouver entre amis, partager des valeurs communes. L'enfant apprécie les randonnées à vélo, les rencontres sportives interclasses). Simultanément, les élèves deviennent de plus en plus individuels, ils affirment leurs opinions, leurs goûts. L'enseignant devra savoir reconnaître les attitudes qui relèvent de l'affectivité, comme par exemple, en gymnastique, faire confiance à une parade ou vouloir agir seul. Mais également, le fait d'accepter des règles ou non, par exemple avec l'arbitrage, les faire arbitrer une rencontre en jeu de raquette, ils peuvent accepter, ou alors refuser voire tricher. On peut notamment constater des attitudes de peur, souvent perçues en natation, dans un bassin, lorsque l'élève refuse de mettre la tête sous l'eau. Et pour finir, l'investissement dans un projet, à l'école primaire, il existe beaucoup de projets qui peuvent être en lien avec l'EPS, comme préparer une sortie à VTT. Ce type de sortie est intéressant, puisque tous les élèves n'ont pas la même possibilité de faire du vélo autour de chez eux, et elle se fait en extérieur, ce qui en général plait beaucoup aux élèves. ⁶

⁶ MAIF Prévention. (2008). *Les enseignants et l'éducation à la sécurité routière : Guide pédagogique*. ac-grenoble.fr

1.2.6) Formation de groupe de travail et tâche de travail : Vygotsky et Parlebas :

Par rapport à l'organisation du groupe d'apprenant, l'enseignant ou l'intervenant doit faire face aux élèves. Selon les activités et les apprentissages visés, il est intéressant, voire incontournable de former des groupes d'élèves en fonction de leurs différentes caractéristiques. Il peut exister des groupes de niveaux, de besoins, de motivation, ou hétérogènes. Ce sont des outils qui proposent une méthode et une réflexion autour de divers critères de regroupement possibles. Les auteurs nous proposent de mettre en place « le questionnaire sociométrique », c'est un outil centré sur les élèves, qui permet de constituer des groupes affinitaires ou équilibrés du point de vue socio-affectif. Il aide à connaître objectivement, scientifiquement, les affinités entre élèves.

Selon Vygotsky, il semblerait que le développement de l'enfant se dirige du social à l'individuel. Il évoque, que dans un premier temps, les apprentissages vont se faire grâce et avec l'autre et ensuite, les apprentissages vont se déplacer vers l'intra-personnel, soit, l'intériorisation des apprentissages. Ce qui laisse place à la zone de développement proximale, propre à ce chercheur. Pour définir ce concept, on peut dire qu'un élève va être capable de réaliser des tâches seul, sans aide de camarade ou de l'enseignant, on parle de niveau de développement actuel. Mais, pour quelques tâches, il sera irréalisable pour l'élève de les effectuer seul, il aura besoin d'entraide, d'interaction avec ses camarades plus expérimentés pour pouvoir réussir, on appelle cela, le niveau de développement potentiel. Et la zone de développement proximale représente donc l'écart entre ces deux niveaux. En conclusion, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain, d'où l'intérêt de mettre en place le tutorat.⁷

Pour rejoindre cette même idée d'interaction dans les tâches motrices de Vygotsky, voici ce que pense un autre chercheur, Parlebas. Une même tâche proposée par l'enseignant peut être individuelle, en coopération, en simultanéité, etc... Ces différentes modalités provoquent des effets spécifiques sur l'apprentissage. On distingue les tâches individuelles, qui ne sont pas l'objet de notre étude ici. Et nous distinguons également les tâches en simultanéité, (Parlebas, 1999) et ou compétition : cet outil analyse les tâches pratiquées ensemble, en même temps, et parfois dans un but de compétition. Deux coureurs qui prennent un départ en même temps, dans 2 couloirs parallèles pour parcourir le plus vite possible 40 mètres, par exemple, sont « en simultanéité ». Il n'y a pas vraiment de lien entre les deux individus, donc ce n'est pas encore une tâche qui nous intéresse vraiment, mais passons à la suivante. On retrouve une autre tâche appelée « en alternance » (Parlebas, 1999). Cet outil analyse les effets des tâches pratiquées avec une alternance des rôles d'acteur ou de pratiquant et d'observateur-conseil. Dans une course de vitesse de 40 mètres, un élève court et l'autre observe, généralement muni d'une grille d'observation pour que les élèves qui ne pratiquent pas restent actifs tout de même. Et ensuite on alterne les rôles. Ici,

⁷ Jalaudin, M. (2016). *Le tutorat entre pairs au cycle 3*. archives-ouvertes.fr

selon cette manière de faire décrite par Parlebas, on retrouve bien la notion de conseil d'un élève à un autre, donc une coopération, une entraide afin de permettre à son camarade de progresser et donc d'acquérir des compétences, et ensuite ils inverseront les rôles.

1.2.7) La tâche « en alternance » :

Cette tâche décrite précédemment, nous présente un lien entre 2 élèves qui peuvent se conseiller, s'encourager, et s'aider. C'est donc une tâche qui se prêterait parfaitement à une situation de tutorat, entre un élève avec beaucoup de difficultés, et un autre avec plus de facilités. En effet, dans cette forme de travail, les élèves agissent, puis échangent sur leur prestation. Ils sont en situation de coprésence active. Ce sont des tâches pratiquées à plusieurs, l'une après l'autre ou un groupe après l'autre. Dans les tâches en alternance, l'enfant va à la fois apprendre et comprendre ses actions à partir de 2 sources d'informations : les consignes de l'enseignant et l'observation de la pratique d'autrui. L'observation d'un individu similaire à lui-même, lui permet d'intégrer un modèle de façon plus rapide, plus efficace que dans le cadre d'un enseignement plus frontal : différentes recherches sur la co-observation et l'apprentissage par imitation, mettent en évidence des effets positifs. Malgré un temps de pratique réduit, cette modalité de travail est recommandée, dès que cela est possible car son efficacité semble prouvée, et elle motive les élèves. La tâche en coopération est un outil qui analyse les tâches pratiquées avec le concours d'autrui, sur un plan opératoire : par exemple, plusieurs élèves courent et se transmettent un témoin pour franchir 4 fois 40 m le plus vite possible en coopération. Ces tâches ne peuvent pas être pratiquées seules, pour réussir, il faut s'entraider. Dans cette forme les élèves interagissent pour coopérer et pour atteindre un but commun. Dans une tâche en coopération, l'enseignant doit préparer une consigne de travail pour le groupe d'élèves, qui sera donnée oralement ou par fiche, en précisant la tâche à réussir, le détail concret de ce travail en coopération. Mais aussi, une organisation du travail : installation du circuit, description des tâches, règlement à propos des modes de coopération. Dans les tâches de coopération, la préférence des élèves pour ce travail est nette (Zakhartchouk, 2004).

1.2.8) Les critères de regroupement à prendre en compte :

À la suite d'un travail coopératif dans une activité, l'opinion favorable pour cette activité est accrue, et le sentiment d'estime de soi est amélioré (Exline, 1971). En ce qui concerne les groupes de niveau, de besoin, de motivation, ou hétérogènes, on peut dire qu'ils permettent de répertorier les principaux critères de regroupement des élèves. Ces critères vont être par exemple : Le **niveau**, c'est-à-dire, le degré de compétence. Les **besoins**, ce qui est nécessaire pour progresser, comme en badminton, regrouper les enfants qui ne maîtrisent pas le service. La **motivation**, qui renvoie à ce qui conditionne l'engagement dans une pratique, ce qui conduit l'élève à aimer ou à rejeter une activité. En natation par exemple, un enfant apeuré par l'eau, va avoir tendance à ne pas vouloir s'engager dans le travail. Ou alors, lors d'une situation qui ne lui semble pas attrayante, et qui n'a pas d'aspect ludique. Et l'**hétérogénéité**, en effet, une classe se révèle presque toujours un groupe hétérogène avec des niveaux, des besoins, des

motivations différents, mais aussi des genres, des CSP (catégories-socio-professionnelles) parentales, des origines différentes.

Lorsqu'il faut choisir le regroupement adapté aux objectifs visés, l'enseignant doit regarder ce que demande l'activité en question. Si on recherche une progression technique dans une activité visée, l'enseignant choisit le groupe de niveau ou de besoins : si c'est une meilleure intégration de chacun, il choisit un groupe hétérogène. Pour constituer les groupes d'élèves, on va choisir une prise de performance pour établir les groupes de niveau. Mais aussi une évaluation qualitative pour établir un groupe de besoins. Un questionnaire écrit, oral ou d'observation, pour effectuer des groupes motivationnels. Et pour finir, répartition des élèves selon leurs caractéristiques, équilibrer les groupes et ne pas s'en remettre au hasard pour la création de groupes hétérogènes.

Il est clair que la constitution du groupe va influencer l'apprentissage des élèves, l'enseignant devra être très vigilant et choisir les critères pertinents par rapport aux objectifs visés.

1.2.9) Exemple de situation d'apprentissage :

Par exemple, lors d'une situation d'apprentissage en course de vitesse, en CE1 et donc en cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) avec le jeu du « chameaux-chamois ». Le jeu se déroule dans un environnement stable reproduit à chaque séance, le résultat obtenu est individuel, il s'agit d'être le plus rapide possible. Il faut réagir vite à un signal, rester concentré sur les consignes, et respecter l'espace de jeu. Selon les auteurs, il est préférable d'apparier les binômes en fonction de leurs capacités à courir plus ou moins rapidement. On parle alors de mise en place de dyades symétriques (élèves de même niveau). En effet, de trop grandes différences de niveaux entraîneraient une démotivation certaine pour le jeu qui n'est intéressant que si les résultats sont incertains. Par exemple, afin de constituer les groupes, on pourrait proposer à une classe de courir 20 à 30 mètres au signal, avec 6 coureurs par groupe. Ensuite, demander à tous les premiers de se choisir par deux, tous les seconds et ainsi de suite. Cette démarche limiterait la discrimination des élèves ayant le moins d'aisance sportive lors de l'épreuve du chronomètre. Ici, il sera plus pertinent de former des groupes de niveau dans le but que les élèves s'affrontent. Voici, un exemple dans lequel la formation de groupe permet une meilleure coopération en EPS. Durant une séquence de danse en cycle 3, les élèves doivent présenter une prestation dansée en groupe à chaque fin de séance. Lors de la première séance l'enseignant laissera les élèves effectuer leur groupe de danse de façon affinitaire. Puis il prendra les choses en main, afin que les groupes de danse aient des niveaux hétérogènes, c'est-à-dire, des élèves plus timides avec d'autres plus à l'aise, des élèves inspirés avec des élèves qui ne sont pas réellement motivés par la recherche de pas de danse en fonction des critères demandés⁸.

⁸ Durand, C., & Richard, D. (2020). Enseigner l'EPS à l'école primaire - 2e éd. - La boîte à outils du professeur

1.3) Tutorat : ce qu'il apporte et ses limites

1.3.1) Définition :

Tout d'abord, le tutorat prend progressivement de la place dans l'enseignement primaire, et secondaire sous la forme d'aide entre apprenants. Les chercheurs portent particulièrement leur attention sur les effets bénéfiques que reçoit un enfant en enseignant à un autre enfant. On parle en effet, de Learning Throught Teaching (Gartner et al., 1973 ; Wagner1990).⁹ Afin de mieux comprendre ce que représente la notion de « tutorat », il est intéressant de savoir ce que son étymologie latine signifie. Celle-ci renvoie à des termes comme « s'occuper de », « prendre soin de », ou même « protéger ». On s'aperçoit que le tuteur est une personne qui va être attentif à une autre personne. La notion de « pair » prend ici tout son sens, car le tuteur et le tutoré ont des positions semblables : être un élève d'une classe de primaire. Mais pour pouvoir attribuer un de ces deux rôles, il faut que l'élève tuteur ait des facilités dans une matière dans laquelle le tutoré aura lui des difficultés afin que le tuteur puisse en assurer sa mission, c'est-à-dire, aider, expliquer et conseiller son camarade. En général, des critères comme l'expérience, le niveau, et l'âge peuvent être utilisés pour choisir le tuteur. ¹⁰

Ce phénomène est un apprentissage réalisé en enseignant de nombreux dispositifs de guidage. L'objectif du tutorat est de permettre une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages. Le tutorat est différent du travail de groupe, car dans un travail de groupe il n'y a pas forcément une relation entre deux élèves dans laquelle l'un aide l'autre, et complète les apprentissages de celui le plus en difficulté.

Il est important de notifier, que le sujet de tutorat en EPS est assez développé et expliqué dans les revues par différents auteurs. On retrouve alors, l'effet tuteur. Autrement dit, selon G. Barnier, en 2001, un bénéfice personnel retiré par les élèves qui apporte une aide. Cela permet une plus grande participation de tous les élèves à leur propre apprentissage. Elle vise également à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner. Il est d'ailleurs prouvé que le tutorat permet de valoriser l'image de soi, et donc de favoriser l'estime de soi. Le tuteur apprend à porter un regard critique sur ce qui est fait, mais aussi à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, et ainsi à réfléchir pour mieux agir.

Le tutorat, s'il est mis en place de façon optimale, pourrait aider les élèves les plus en difficulté ou les plus timides à participer, et à s'engager dans les activités. Ils vont mieux s'engager dans une activité lorsqu'ils perçoivent un climat agréable lié à leurs attentes et leur motivation. De plus, les groupes

⁹ Bédouret, T. (2016, 26 septembre). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques.

¹⁰ BAUDRIT Alain, « Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », In : Revue Française de Pédagogie, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp. 125 à 138.

permettent d'offrir aux élèves de bonnes conditions de travail et de s'engager dans plusieurs activités. Le travail de groupe peut se concevoir sous différentes formes, comme les dyades, ou le tutorat...¹¹

1.3.2) Tutorat et travail de groupe : deux choses différentes :

Il est important de notifier que le travail de groupe, et le tutorat sont deux choses à part entière. Le travail de groupe va plutôt être considéré comme un apprentissage coopératif et collaboratif. Ainsi, l'égalité des compétences est requise pour donner la chance aux élèves de coopérer dans un but de progresser grâce à un partage des savoirs.¹² Lors du travail de groupe, les élèves travaillent dans des groupes, sur une tâche de façon responsable et collaborative. Le travail de groupe développe particulièrement les compétences sociales mais poursuit également l'objectif d'intensifier l'apprentissage disciplinaire.¹³

Concernant le tutorat, le but est plutôt de proposer aux élèves volontaires d'aider les autres quand ils ont fini leur travail. En effet, c'est l'écart de compétences entre un tuteur et son tuteuré qui est mis en place avec un faible niveau d'égalité des rôles et de la réciprocité.

Mais pour ce faire, l'enseignant devra être vigilant. Il devra expliquer les intérêts aux élèves, comme développer l'entraide dans la classe, mieux apprendre, être motivé. Mais aussi, il devra organiser avec les élèves en leur expliquant clairement le fonctionnement, afin qu'ils ne soient pas perdus et livrés à eux-mêmes, c'est-à-dire à penser à sa mise en place dans le temps, réguler sa mise en place dans le temps... Et surtout, le point crucial, c'est de former les élèves. Définir avec eux les rôles du tuteur et du tuteuré.¹⁴

En effet, l'apprentissage coopératif et le tutorat sont tous les deux des méthodes pédagogiques qui ont pour but de faciliter l'apprentissage des élèves.

1.3.3) 2 types de tutorat :

Comme nous l'avons dit précédemment, il existe 2 types de tutorats. Il y a le tutorat réciproque entre pairs, qui met en avant des dyades symétriques. Selon Legrain, d'Arripe-Longueville, 2003, il est plus facile pour un élève de demander de l'aide à un camarade lorsqu'il s'attend, ultérieurement, à pouvoir à son tour fournir à celui-ci un soutien similaire. Toutefois, on retrouve également un tutorat entre pairs. Il désigne un regroupement de deux élèves de niveaux de compétences différents dans la tâche. Bien-sûr, il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant, qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances du sujet étudié au cours des

¹¹ Hauw- les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, In Rey, Le groupe, 2000).

¹² Peyrat, M. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? : Tutorat et apprentissage coopératif* (1^{re}éd.). DE BOECK SUP.

¹³ Formes sociales de travail : Travail de groupe 1 : définition - organisation. (s.d.). Canopé.

¹⁴ Pasteur, A. (1970, août 22). Coopération, aide, entraide, tutorat, travail de groupe - Travail collaboratif en classe - Graulhet (collège Louis Pasteur)

échanges réalisés durant la situation de tutorat. Il fonctionne donc avec des dyades dissymétriques, dans la lignée des fondements de Vygotski privilégiant la relation asymétrique. Cependant, c'est un dispositif à bien élaborer. Cela ne s'improvise pas. Les enseignants doivent être clairs sur les objectifs visés. Le tutorat va amener l'élève à effectuer un travail de représentation qui lui permet d'être plus efficace dans son mode de fonctionnement scolaire et plus flexible par rapport au savoir. De plus, on sait que, grâce à la mise en place du tutorat, les distorsions entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre vont être réduites. Néanmoins, pour l'enseignant, c'est une des facettes du métier qu'il doit pouvoir acquérir dans sa formation initiale ou continue.

Baudrit rappelle notamment l'importance de la *congruence cognitive* dans le tutorat entre pairs. Plusieurs études apportent des arguments favorables à l'usage du tutorat entre élèves à l'école (Baudrit, 2003, p. 132). Cependant, il ne suffit pas de placer des élèves en situation de tutorat pour que la congruence cognitive s'établisse véritablement entre les pairs. Par congruence cognitive, on entend ce qui exprime la sensibilité que manifeste le tuteur pour les difficultés que pourraient rencontrer le tuteuré. Cela s'expose par l'addition suivante, la congruence sociale et l'expertise.

1.3.4) Le tutorat, un outil bénéfique ou non :

Selon Daniel Guichard¹⁵, le tutorat est une forme de pratique pédagogique dont le développement à l'école élémentaire est encore mal assuré. On peut observer des aménagements de classe qui intègrent des pratiques de tutorat, mais les enseignants restent réservés sur le bénéfice réel que les élèves peuvent en retirer. Pourtant, ils se rendent compte que les séances de tutorat qu'ils mettent en place se déroulent de manière plutôt globalement positive. Étant donné qu'il y a une demande de plus en plus affirmée d'efficacité dans leur enseignement, les praticiens sont soucieux du bien-fondé des méthodes qu'ils mettent en place dans leur classe.

De plus, selon Marie-France Peyrat¹⁶, il est clair que le tutorat peut être considéré comme une bonne méthode dans le but de permettre à des enfants perturbateurs et turbulents, de retrouver une place dans leur classe. Ces enfants peuvent avoir des comportements difficiles ou des lacunes à cause de leur décalage scolaire et/ou culturel. Ils pourront ainsi, obtenir une meilleure estime de soi puisque le regard des autres peut se trouver amélioré par un programme de tutorat dans l'école. Néanmoins, d'après D. Guichard, le tutorat, pourrait compléter l'action de l'enseignant s'il est mis en place de manière habituelle en classe. C'est-à-dire, qu'un tuteur va pouvoir aider un de ses camarades à franchir un obstacle. Un obstacle est identifié rapidement, voire, immédiatement lorsque l'élève le rencontre, et donc une aide peut être mise en place très vite.

¹⁵ Guichard, Daniel. « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire »

¹⁶ Peyrat, M.-F. (s. d.). Tutorat et apprentissage coopératif : la valorisation de l'élève. Des méthodes pédagogiques de travail en groupe pour apprendre ensemble et vivre ensemble

1.4) Tutorat en EPS :

1.4.1) Définition :

Comme nous l'avons dit précédemment, le tutorat est une notion très complexe qui est beaucoup étudiée et analysée. Il est expliqué par Goodlad et Hirst en 1990 comme un système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant. En effet, il insiste sur l'enseignement par les élèves : « qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ». En ce qui concerne le tutorat propre à l'EPS, Ensergueix et Lafont ont déterminé deux définitions des termes tutorat fixe et tutorat réciproque¹⁷. Ces définitions rejoignent fortement ce qui a été défini précédemment. Mais ceux-ci vont développer un peu plus le tutorat réciproque dans un autre article¹⁸, à l'intérieur duquel ils expliquent alors que le tutorat réciproque fonctionne sur le même principe d'assignation préalable des rôles que le tutorat fixe. Toutefois il rassemble deux élèves de niveaux de compétences identiques ou proches. Le but est d'offrir aux élèves de la dyade, l'opportunité d'alterner les rôles de tuteur et de tutoré. Elle permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages et à la production d'un savoir partagé. De plus, la mise en place de tutorat étend les bénéfices d'un tutorat fixe aux deux membres de la dyade tout en réduisant ses inconvénients (par exemple : la dépendance). Il faut aussi mettre en avant les effets positifs qui auront tendance à rendre fier le tuteur, puisqu'il prend sur son temps pour aider un camarade.

Daniel Guichard lorsqu'il réalise son étude sur l'effet-tuteur en 1999, affirme qu'en fonction des disciplines dans lesquelles on se trouve, les tuteurs ne vont pas avoir les mêmes façons d'intervenir. D'ailleurs, le tutorat est associé à différents facteurs afin de mettre en œuvre la réussite des élèves, comme la composition des groupes, le nombre d'élèves, le rôle des tutorés et des tuteurs en fonction de l'activité proposée, la qualité des interactions sociales au sein de la classe, et le climat de classe. C'est pour cela que l'on peut penser que le tutorat en EPS aura différentes formes que dans les autres disciplines.

1.4.2) Les dyades :

Après ces deux définitions de tutorat, il sera intéressant d'explicitier les termes de dyades symétriques et dissymétriques. Gilly étudie les dyades dissymétriques et indique qu'elles sont constituées d'un élève expert et d'un élève novice. Autrement dit, avec des niveaux différents. Le tuteur est alors considéré comme « expert », et le tutoré est lui considéré comme « novice ». Le rôle du tuteur sera d'aider le tutoré à réaliser une tâche, apprendre et comprendre une notion, en le guidant et en le conseillant.

Contrairement à lui, Doise et Muni exposent que la transformation de l'élève se fait grâce à une dyade symétrique. Plus précisément, ce qui mobilise des élèves d'une même compétence. En effet, ici, les deux

¹⁷ Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat réciproque en tennis de table », publié en 2009, dans la revue eJRIEPS n°18 – Ensergueix – Lafont

¹⁸ Reciprocal peer tutoring : tutor-students' training and cognitive and motor consequences in table tennis » publié également en 2009, dans la revue STAPS n°86 – Ensergueix – Lafont

élèves vont être deux membres pareillement actifs dans la réalisation commune d'une tâche. La coopération, et l'échange leurs permettront d'obtenir de meilleurs résultats que lorsqu'ils travaillent individuellement. Autrement dit, les élèves vont pouvoir prendre en compte le point de vue de l'autre, et donc approfondir et se décentrer un peu plus les différentes notions étudiées.

Bruner va alors établir différentes étapes afin d'épauler le tutoré dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul. Premièrement on retrouve l'enrôlement, c'est-à-dire soutenir l'intérêt du tutoré par rapport à la tâche. Puis on passe à l'orientation, lorsque l'élève tuteur doit s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but assigné par la tâche. Il doit également savoir ce qui est essentiel. Puis la réduction, là où l'élève le moins en difficulté doit simplifier la tâche. En fait, on évite une surcharge cognitive. Ensuite, il s'agit de la mise en œuvre des caractéristiques de la tâche : il faut montrer au sujet débutant quels sont les éléments pertinents de la tâche. C'est-à-dire, montrer l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait pu considérer comme une réponse correcte, l'élève tutoré doit comprendre les écarts. Par la suite, il faudra alors ensuite contrôler sa frustration. Elle représente l'étape la plus difficile puisqu'il faut faire attention que les difficultés rencontrées ne se transforment pas en échec. Et pour finir la dernière étape concerne la présentation de modèle. Ici, il faut s'assurer que la personne qui aide, puisse présenter des modèles ou des solutions. Cette démarche, aide à démontrer la tâche à l'apprenant.¹⁹

A travers ce travail de réflexion je vais me concentrer sur les dyades dissymétriques, celle qui met en jeu deux élèves de niveau de compétences différents. Autrement dit, un élève qui a des difficultés dans une discipline sera conseillé et guidé par un élève qui lui, est plutôt à l'aise et à de bons résultats dans cette même discipline.

1.4.3) Sur quoi s'appuie le tutorat ?

Le tutorat s'appuie donc sur une conception du développement comme « processus d'assistance et de co-évaluation » entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative à celle d'expliquer, d'enseigner.

On peut alors dire que le tutorat s'appuie sur une élaboration de développement qui lie l'assistance et la co-élaboration entre les individus.²⁰ Ainsi, la capacité à apprendre est liée à celle d'expliquer ou/et d'enseigner. Ce qui correspond à l'étayage de Bruner, lorsque le tuteur met en avant une organisation d'assistance et de soutien de l'action de l'autre.

Ces différents outils ont donné lieu à des investigations dans les disciplines académiques ainsi que dans le champ des acquisitions des habiletés motrices de l'éducation physique et sportive. Viala et Lafont les mettent en œuvre en cours de danse en 2005, suivi de Ciera et Lafont, qui, en 2007, les mettent en pratique

¹⁹ Le concept d'étayage J. Bruner relayant Vygotsky. (S. d.). ac-nancy-metz.fr. Consulté le 26 octobre 2021

²⁰ Goudet, S. (s. d.). TUTORAT ENTRE PAIRS : promouvoir le travail coopératif

en gymnastique. Mais nous allons nous intéresser à une expérience réalisée en cours de tennis de table au sein duquel l'efficacité de la formation en tutorat réciproque est explorée, la tâche support sollicite des habiletés ouvertes et des apprentissages perceptifs moteurs et décisionnels.²¹ Il s'agit d'une classe de 3ème d'un collège de la ville de Bordeaux, et plus précisément 90 élèves.

Il est dit que la tâche expérimentale était « de nature perceptivo-motrice et de type décisionnel ». Conçue en accord avec un spécialiste de l'activité tennis de table, cette tâche motrice combinait deux situations d'apprentissage distinctes et impliquait l'acquisition de compétences inscrites au programme d'EPS de 3ème. À la première séance du cycle, l'ensemble des élèves des trois classes a été pré-testé individuellement dans la tâche expérimentale. À l'issue du pré-test, 74 élèves novices ont été retenus et classés en ordre de la plus faible à la meilleure performance au sein de leur classe. Ce classement a servi de référence pour constituer des dyades symétriques non mixtes dans les deux conditions interactives.

1.4.4) La formation du tuteur :

Il est clair que le fait d'instaurer le tutorat à l'intérieur de sa classe demande à ce que les élèves aient bien compris cette démarche et qu'ils y adhèrent. Un climat de classe coopératif semble donc plus favorable à ce dispositif. Le rôle de tuteur est confié par l'enseignant à ses élèves, ainsi, les situations de tutorat entre élèves, mettent en œuvre des formes d'interactions qui varient d'un individu à l'autre et qui vont évoluer avec le temps. On peut dire que les élèves tuteurs auront la responsabilité d'aider les élèves tutorés à réaliser la tâche demandée correctement et devront également tenter de leur faire prendre conscience des bonnes démarches à réaliser. D'ailleurs, il est important de mentionner le fait que tous les élèves n'ont pas envie d'être tuteur, il peut donc y avoir une certaine forme de refus de la part de quelques élèves. Même si ce phénomène est rare, il faut toutefois préciser que l'enseignant peut y être confronté. Ce cas de figure peut être lié au sens même de la situation pédagogique proposée pour le tuteur. Même si celui-ci est capable de réaliser la tâche, la situation sociale de tuteur n'est manifestement pas acceptée ou comprise par le sujet auquel ce rôle est confié. Ou alors, comme Guichard l'a montré en 2003, le tuteur ne parvient pas à élaborer une véritable démarche pour permettre au tutoré de réaliser un exercice d'orthographe portant sur les homonymes grammaticaux. Pourtant, la littérature manque encore de clarté sur le point des interactions dissymétriques et le tutorat entre pairs. Certains auteurs parlent de tutorat entre pairs alors que la situation interactive met en présence deux élèves de niveaux de compétences différents, ce qui ne semblerait pas garantir une interaction de tutelle. D'autres études désignent par structuration du travail en dyade simplement le fait d'attribuer à un élève le rôle de tuteur et à l'autre le rôle de tutoré. Ici, le but serait de s'inscrire dans une définition stricte de tutorat entre élèves dans la lignée des travaux de Winnykamen (1996). Ainsi le tutorat de pairs peut représenté un regroupement de deux élèves de niveaux de compétences différentes dans la tâche, soit une dyade

²¹ Lafont, Lucile, et Pierre Ensergueix. « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices »,

dissymétrique. L'élève le plus avancé dans la dyade joue le rôle explicitement décerné par l'adulte de tuteur. Dans le cas de tutorat réciproque entre pairs, on parle d'attribuer des rôles de tuteur sans qu'il y ait une expertise supérieure pour ces derniers, appelée dyade symétrique.

1.4.5) La fonction du tuteur :

Cette démarche met en avant la question du tutorat entre élèves par rapport à leur formation aux fonctions de tuteur. Ici, l'intention était de préparer les élèves novices à alterner la fonction de tuteur. Les élèves vont alors apprendre la réelle importance d'évaluer précisément les besoins du partenaire avant de tenter d'y répondre, mais également qu'il ne suffit pas de grouper les élèves en dyade et de leur assigner les rôles de tuteur et de tutoré. L'enseignant doit préparer les élèves au rôle de tuteur. Cet exemple est donc pertinent puisque comme nous l'avons déjà expliqué, il est assez compliqué de trouver des recherches et des exemples sur le tutorat en EPS dans le primaire, et donc ici, cette situation, peut être adaptée au niveau d'élèves de cycle 3, tout en gardant l'aspect tuteur-tutoré.

Il est donc logique que l'élève soit préparé au rôle de tuteur. Il faudra tout d'abord structurer la formation, aider les élèves à communiquer, et surtout les entraîner à guider un autre camarade. Les tuteurs devront avoir des savoirs sur l'apprentissage, mais également sur les compétences en termes d'analyse des besoins du tutoré, de la communication. Puisqu'il est clair que les élèves tuteurs ne devront pas donner la bonne réponse à l'élève tutoré pour que le tutorat se soit passé de la bonne manière. Même si le but de ce processus est de permettre à l'élève tutoré d'obtenir la bonne réponse, il faut que cette réponse provienne de lui-même grâce au guidage et aux conseils de l'élève tuteur.

En effet, en primaire, il est possible de travailler sur le rôle des tuteurs et des tutorés. Les élèves comprennent plutôt bien, le fait d'aider son camarade dans le but de progresser.

1.5) Tutorat dans d'autres disciplines de l'école primaire :

1.5.1) Présentation de l'exemple de tutorat en mathématiques et en français :

Dans le but de confirmer ce que l'on a vu sur le tutorat, nous pouvons également prendre exemple sur d'autres disciplines. Effectivement, le tutorat est au cœur de plusieurs recherches, qu'elles concernent d'autres disciplines que l'EPS. Nous avons pu remarquer que les résultats par rapport au tutorat varient en fonction de ce qu'on veut faire apprendre aux élèves. Nous allons nous intéresser à une enquête mise en place par Daniel Guichard, il s'agit des disciplines de mathématiques et de français. Cette expérimentation de terrain concerne 133 élèves de CM1 en lecture et 135 en mathématiques, et 158 élèves de CM2 pour la lecture et 163 élèves en mathématiques²². Elle va alors, permettre de disposer les élèves selon trois conditions. La première concerne le travail individuel, ensuite, on retrouve une condition de travail deux à deux, plus précisément, des sujets en dyades simples. Puis, pour finir, une

²² Guichard, Daniel. « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire »

condition de travail en tutorat avec un tuteur de CM2 venant en aide à un tutoré de CM1. Ici, il s'agit de tutorat entre deux élèves de niveau différent.

1.5.2) Présentation des tâches données aux élèves :

Les tâches que les élèves devront alors effectuer pour la mise en route de cette expérimentation, seront, en lecture ; une épreuve qui demande une recherche d'information à partir d'un document donné, ils doivent répondre à dix questions. Et en mathématiques, il s'agit de quatre épreuves différentes. Plus précisément, une épreuve de calcul d'opérations, elle permet de leur assurer la maîtrise d'une technique et de connaissances des tables d'addition et de multiplication. Une autre de choix d'opération pour un problème élémentaire ainsi que l'épreuve de problème avec une estimation devait permettre de connaître le degré de maîtrise du sens des opérations et ainsi, de la capacité de l'élève à désigner un ordre de grandeur. Et pour finir une épreuve de problème avec plusieurs calculs intermédiaires, appelé épreuve complexe, qui devait renseigner sur la capacité des tuteurs à faciliter la planification et la coordination de quelques étapes en mettant en œuvre une stratégie de résolution inédite. Des niveaux de réussites sont mis en place de 1 à 5, servant de base à la formation de binôme et permettant de définir l'écart de maîtrise lors de la réalisation de la tâche entre les membres d'une même dyade.

1.5.3) Forme de groupement :

Pendant cette étude, ils ont désigné des tuteurs à partir de leur niveau de réussite à la tâche établi au cours du pré-test. Car il est important de mentionner que l'expérimentation a été effectuée en quatre temps. Autrement dit, elle a commencé par une phase de pré-test, au cours de laquelle tous les élèves doivent réaliser les tâches proposées de manière individuelle pour établir les scores de réussite individuelle et réaliser des appariements. Elle est suivie par une phase expérimentale dans laquelle ils sont soit en situation individuelle, ou alors, en situation de dyade simple ou alors en situation de tutorat. Les documents sont alors différents mais mobilisent les mêmes savoirs. Ensuite, on retrouve deux temps de post-test. Le premier temps est réalisé une semaine après la phase d'expérimentation. Les épreuves s'appuient sur des supports différents, mais elles permettent d'évaluer les mêmes compétences. Et le deuxième temps, lui, est réalisé deux semaines après la phase expérimentale. Dans ce temps, les élèves devront réaliser des tâches identiques à celles proposées au cours du pré-test. De plus, les deux phases de post-test ont été élaborées individuellement, pour pouvoir obtenir des indicateurs d'évolution par rapport aux scores obtenus au pré-test.

1.5.4) Les résultats en français :

Par rapport aux résultats de cette enquête, concernant la lecture, on remarque que le projet de tutorat a fonctionné pour les tutorés, donc, les élèves de CM1. Leur moyenne évolue significativement (en passant de 4,96 au pré-test à 8,03 sur 10) au post-test. Pendant la séance de tutorat, les élèves de CM1 aidés par leur tuteur de CM2, ont donc mieux réussi qu'au pré-test. Tandis que, les élèves de CM1 qui travaillaient

individuellement ont peu progressé, (de 6,81 à 6,89 sur 10). L'ensemble de ces résultats atteste d'une bonne réussite de la situation de tutorat. On peut dire qu'elle constitue déjà à un aspect intéressant pour le tutorat dans la mesure où l'enseignant veut s'assurer que le tutorat entre pairs ne conduit pas à orienter les élèves vers des réponses incorrectes. Toutefois, le second aspect intéressant, concerne la stabilité des progrès obtenus chez les tutorés, ils réussissent mieux en présence de leurs tuteurs, mais le plus important est, qu'ils continuent à progresser et à mieux réussir après la situation de tutorat. Leurs résultats au deuxième temps de la phase de post-test réalisé quinze jours après la séance du tutorat, montrent qu'ils conservent un taux de réussite élevé. Ce qui nous emmènerait donc à pouvoir dire qu'avec leur tuteur ils ont pu fournir les bonnes réponses à l'épreuve et qu'ils ont aussi progressé dans leur démarche de résolution. Grâce à l'intervention de leur tuteur, ils ont pu intégrer une stratégie qu'ils ont su réutiliser et mobiliser alors qu'ils étaient seuls devant une des épreuves.

1.5.5) Les résultats en mathématiques :

Pour les mathématiques, les résultats observés conduisent à affirmer que l'effet tuteur se manifeste de manière irrégulière dans les différentes épreuves. Premièrement, pour ce qui est de l'épreuves d'opération, on remarque que pour l'élève tuteur de CM2 il y a une bonne progression, tandis que pour les élèves de CM2 travaillant individuellement, aucune progression n'est présentée. Les erreurs commises sont souvent des erreurs mineures liées au calcul et sont rarement des défauts de maîtrise de la technique. De plus, la vigilance du tuteur permet à son tutoré de se corriger immédiatement, et donc de progresser dans sa prise de conscience de la nature de ses erreurs. Pour ce qui est de l'estimation d'une grandeur, on remarque que le tutorat est favorable pour les tutorés. On distingue le même phénomène répertorié pour l'épreuve des opérations. Seulement, l'effet tutorat est moins net et moins durable. Ils ne conduisent pas suffisamment à modifier la compréhension de la démarche de résolution. Concernant le choix des opérations, des problèmes élémentaires, on ne retrouve pas de réels enjeux pour le tutorat. Et pour finir, ce qui porte sur la résolution de problèmes, les tutorés ont appris à avancer significativement dans la résolution de problème complexe. Ainsi, les progrès ne portent pas majoritairement sur l'acquisition de nouvelles capacités, mais plutôt sur la mobilisation de ces capacités dans une situation comptée. La progression s'observe sur la capacité à choisir une stratégie permettant d'effectuer un choix en le justifiant par une écriture mathématique s'appuyant sur des calculs intermédiaires. Pour conclure, on peut dire que les savoirs en jeu sont déjà suffisamment maîtrisés par les sujets, ce qui est souvent le cas chez les élèves de CM2. Nous pouvons constater des progressions par le seul fait de la répétition du même type de tâche.

2) Problématique et hypothèses :

À travers ce travail de recherche, j'ai voulu m'approprié cette thématique de tutorat, et tenter de la mettre en place en cours d'EPS. Le tutorat à l'école primaire en EPS reste peu documenté, tandis qu'il a fait ses

preuves dans certaines disciplines, ou dans le second degré. J'ai donc souhaité m'engager dans l'application du tutorat dans le premier degré en EPS et plus précisément, au cours d'une séquence de handball dans le but de pouvoir découvrir des points forts au sujet des élèves et de leurs apprentissages dans une APSA (activité physique sportive et artistique) collective. Ainsi, dans une classe de fin d'école élémentaire, et plus précisément, une classe de CM2, le tutorat mis en place en cours de handball peut-il permettre aux élèves les moins sûrs d'eux de progresser et de trouver une source d'engagement à participer ?

Ainsi, voici deux propositions que l'on va soumettre à l'épreuve des résultats obtenus durant la phase de méthodologie, et de recueil de données.

Première hypothèse : le tutorat va permettre de faire progresser les élèves en difficulté dans leur engagement dans l'activité de handball.

Deuxième hypothèse : le tutorat va permettre aux élèves tutorés de progresser dans le démarquage.

Passons maintenant à la discipline d'éducation physique et sportive. J'ai donc tenté d'élaborer un travail tuteur-tutoré avec mes élèves, afin de mettre en avant les points importants de ma problématique. Je vais donc vous énoncer la mise en œuvre de ce travail dans cette seconde partie de méthodologie.

3) Cadre méthodologique :

Ayant analysé des données concernant le tutorat dans des disciplines académiques comme le français et les mathématiques dans le premier degré, ou en EPS dans le second degré, je trouvais cela très intéressant que ce travail réflexif puisse peut-être permettre de compléter ces données.

2.1) Forme du recueil de données :

2.1.1) Questionnaire :

En vue d'obtenir le plus de données pertinentes et judicieuses pour ce travail, j'ai choisi de fonctionner avec 2 questionnaires.

Les questionnaires permettent 3 objectifs, s'ils sont bien réalisés. Premièrement, l'estimation, autrement dit, on cherche à collecter des données descriptives qui vont nous renseigner. Ensuite, un questionnaire, va également nous permettre de décrire, on cherche à obtenir des informations pour comprendre les facteurs, les causes, les déterminants de faits observés. On cherche à produire des chiffres explicatifs qui associent les faits aux facteurs qui les déterminent. Et pour finir, le dernier point, est celui de vérifier. Autrement dit, le questionnaire a pour but de confirmer ou infirmer une hypothèse. Il doit donc être construit en fonction de l'objet d'étude, ici le tutorat en EPS à l'école primaire. Ce sont les hypothèses

qui vont orienter l'élaboration du questionnaire. C'était donc ce que je recherchais à faire, et ce qui était le plus pertinent à faire pour répondre aux hypothèses formulées pour ce travail de recherche.

Premièrement, un questionnaire distribué à tous les élèves lors de la première séance de la séquence, avant d'avoir touché le ballon. Ainsi, les résultats me permettraient de voir quelles étaient leurs connaissances dans cette APSA (démarquage, interception de balle, marquer un but, réceptionner, lancer, viser), mais aussi quelle était leur perception de leur activité en sport collectif. Je voulais savoir si les élèves réussissaient à autoévaluer leur pratique sportive. Ce questionnaire proposait des questions plutôt ouvertes, où les élèves pouvaient argumenter leur réponse afin d'avoir le plus de précision possible. Le problème que j'ai pu rencontrer avec ce système de questions ouvertes, a été le fait que pour certains élève l'argumentation était claire et précise, mais pour d'autres, il n'y avait aucune argumentation.

Pour le premier questionnaire, la conception des questions a été réalisé en ne perdant pas de vue qu'il fallait que je connaisse leur appréciation de l'APSA, comment ils se sentaient lorsqu'ils pratiquaient un sport collectif, s'ils aimaient s'engager dans une activité collective, et surtout s'ils avaient un niveau de connaissances dans ce sport. Il m'a permis d'établir les binômes tuteur-tutoré, tout en m'appuyant sur ce que j'avais observé lors du tout premier match de la séquence.

Un second questionnaire leur a été distribué lors de la dernière séance, en fin de séance. Ici, le but était de voir si les élèves avaient ressenti des progrès dans cette APSA durant cette séquence, c'est-à-dire, s'ils réussissent à mettre un mot sur ce qu'ils ont appris de nouveau. Mais aussi d'avoir leur point de vue par rapport à la façon de travailler tuteur-tutoré, ce qu'ils en ont pensé.

Ici, j'ai repris quelques questions du premier questionnaire, afin de comparer entre le début et la fin de la séquence. Puis j'ai bien-entendu, questionné les élèves au sujet du tutorat, ce qu'ils en ont pensé et ce qu'il leur a apporté ou pas.

Par rapport au vocabulaire présent dans ces questionnaires, nous l'avons expliqué en amont pour être sûr que tous les élèves comprenaient le sens des mots. Ici, nous avons tout de même retrouvé des termes importants et spécifique du handball, comme le démarquage et l'interception de balle. Il a fallu expliquer, et faire reformuler aux élèves. La qualité de ces questionnaires était plutôt accessible avec des questions simples, pour permettre à tous les élèves de pouvoir répondre, et de pouvoir expliquer ce qu'ils pensent.

2.1.2) Fiches d'observations :

En plus de ces deux questionnaires, les élèves devaient remplir des feuilles d'observation durant les différents matchs. Le temps de match se déroulait en suivant une organisation spécifique. Le tuteur ou le tutoré observait son camarade, ils échangeaient sur ce qu'ils ont vécu et observé durant le temps de pause, puis le second match, on inversait les rôles, et il y avait un second temps de pause afin de pouvoir

échanger une dernière fois. Les échanges pour certains binômes étaient très riches, quant à d'autres, il fallait que je les guide et que je les aide à trouver différents points à travailler.

Les fiches d'observations, ici, m'ont permis de rendre acteurs tous les élèves durant les situations de matchs, tout en récoltant des données importantes pour faire évoluer ce travail de recherche.

L'observation est très utile, pour visualiser comment les personnes réagissent dans certaines situations, quel comportement ils ont et quelles interactions ont lieu. Elle permet de recueillir un nombre considérable d'informations, en fonction de notre objet d'étude.

Les élèves observateurs, doivent se focaliser sur le comportement d'une personne pendant un match, guidé par une fiche d'observation. Cette technique permet d'expliquer un phénomène à travers la description de comportements, et de situations. Attention, il faut que la description de l'observation soit fidèle à la situation réelle. D'ailleurs, il y a plusieurs types d'observation, qui ne donne pas le même rôle à l'observateur, il peut participer plus ou moins à la situation observée et l'observation peut se faire de différentes manières. On retrouve donc l'observation participante, l'observation non participante, l'observation structurée, et l'observation non structurée. Ce qui va nous intéresser ici, c'est l'observation participante²³. Elle consiste, pour l'élève observateur, à faire partie de la situation de contexte dans lequel son camarade est présent. Il doit observer durant la situation de match, et ensuite, échanger avec lui pour qu'il modifie son comportement durant les matchs. Le tuteur donne des conseils à l'élève tutoré pour qu'il améliore sa façon de jouer.

Pour les fiches d'analyse, il me semblait judicieux que les élèves aient des éléments à observer (comme le nombre de fois où l'élève a la balle ou le nombre de buts marqués) afin qu'ils soient actifs sur le côté du terrain, et que cela, puisse leur servir pour leur pratique personnelle. Ils devaient donc compter le nombre de fois que son binôme touchait la balle, interceptait la balle, tentait de marquer, marquait, à l'aide de petits bâtons à inscrire à chaque fois que l'action était produite. Ensuite, le reste de la fiche changeait en fonction de leur statut. Les élèves tuteurs devaient noter les conseils qu'il pensait donner, pour que l'élève tutoré améliore son jeu. Et les élèves tutorés, eux, devaient répondre aux questions correspondantes à leur ressentis personnel sur leur jeu. Ainsi, je pouvais mettre en parallèle la fiche du tuteur et du tutoré dans le but de trouver des similitudes et des concordances entre leurs réponses.

Par rapport à ces fiches, elles ont plutôt bien fonctionné, les élèves étaient dans l'ensemble investis. Le plus souvent, les fiches entre tuteur et tutoré étaient en accord. Quelques binômes ont eu plus de mal avant d'obtenir des résultats qui énonçaient les mêmes difficultés.

²³ Claude, G. (2019, 4 décembre). *La méthode de l'observation pour vos recherches : définition, types et exemple*. Scribbr.

Les questionnaires et les fiches d'observations seront présentées en annexes.

2.2) Présentation du contexte :

Durant cette année, je me trouve dans une classe de CM2, dans une école élémentaire, qui regroupe 3 classes différentes, il s'agit donc d'une petite école.

Cela se ressent au niveau du matériel, puisque dans cette école, le matériel sportif n'est pas très présent, l'INSPE de Belfort m'a fourni des ballons de handball et des chasubles afin de pouvoir jouer dans de meilleures conditions. De plus, nous n'avons pas de salle ni de gymnase pour pratiquer l'EPS avec les élèves. Il faut donc être vigilant à la météo, puisque si le temps ne nous permet pas d'exercer cette discipline en extérieur, nous ne pouvons pas faire EPS dans la cour de récréation.

Par rapport aux élèves, dans cette classe nous comptons 27 CM2. Ils ont un niveau très hétérogène en EPS. On retrouve des élèves très bons, qui s'investissent, qui connaissent les différentes APSA, et qui pratiquent du sport en club. On identifie d'autres élèves, avec un niveau moyen, qui apprécient l'EPS, et qui ont envie de réussir, qui vont donc progresser rapidement. Puis un dernier groupe d'élève, dans lequel certains élèves ne trouvent pas de réel intérêt à l'enseignement de l'éducation physique et sportive, et qui ont donc du mal à s'engager. Et d'autres, qui, craignent plutôt le regard des autres, ont moins confiance en eux et donc, ne s'engagent pas non plus dans les activités.

Cette classe n'avait encore pas abordé une APSA comme le handball, ou la balle ovale avant cette année, ils étaient plutôt restés sur les jeux collectifs, comme la balle à 10, la balle au prisonnier, par exemple. La notion de travail en équipe, était donc bien abordé, ainsi que la pratique de lancer et réception de balle, mais l'exécution de règle propre à un sport collectif n'était pas encore très présente.

Afin d'introduire le tutorat dans notre séquence de handball, une séance type était organisée de cette manière : nous commençons par un échauffement, articulaire puis nous passons à un échauffement avec la mise en jeu d'une balle. Puis nous passons à une situation qui permettait de travailler différentes notions de handball, comme le démarquage, le tir, le travail en équipe, l'interception de balle dont les élèves avaient besoin. Et pour finir, une situation de match. Cette dernière situation fonctionnait de manière précise, il y avait un premier match de 5 minutes, qui divisait tous les binômes en deux : un observateur, un joueur de sortes, à ce que chaque élève soit acteur. Ensuite, nous accordions un petit temps d'échange de 4 minutes, pour que l'élève observateur puisse faire un compte rendu du match au joueur. Puis nous faisons un second match de 5 minutes, et un autre temps d'échange de 4 minutes. Ensuite nous avons le temps de réaliser encore 2 matchs de 4 minutes chacun pour qu'ils puissent mettre en œuvre les conseils qu'ils ont obtenu.

Il y avait 4 équipes différentes. 3 équipes de 7 joueurs, et 1 équipe de 6 joueurs. Les équipes étaient constituées de sortes à ce que les binômes tuteur-tutoré ne soient pas ensemble, et puissent se voir jouer.

Les règles à suivre étaient les suivantes : la règle des 3 pas, pas de reprise de dribble (une fois que le dribble était autorisé), pas de ballon au pied, ni de ballon qui touche la tête.

2.3) Formation des groupes tuteurs-tutorés :

Pour commencer, j'ai réalisé une séance diagnostique au début de la séquence afin de voir où se situait le niveau de mes élèves. Très vite, j'ai pu observer les élèves qui étaient à l'aise, qui osaient s'engager dans une interception de balle, qui osaient marquer et se démarquer. Ainsi, durant cette phase d'observation de ma part, et d'évaluation diagnostique, j'ai pris en note les comportements des élèves durant les matchs, afin d'avoir une trace de leur pratique et de pouvoir au mieux ajuster les groupes. Je n'ai pas spécialement utilisé de fiche d'observation car c'est difficile de gérer la classe, et de prendre les notes en fonction d'une grille. J'ai donc opté pour une prise de note simple et brève que je comprenais.

Ces élèves-là, avaient selon moi, plutôt le profil d'être des tuteurs. Ensuite, on retrouvait très rapidement, le profil d'élève craignant le contact avec la balle, qui n'étaient pas sûrs d'eux (peur des moqueries, des critiques...), qui n'osaient pas se démarquer ou qui ne savaient pas ce qu'était le démarquage. J'ai donc pensé, qu'il serait très pertinent que les élèves tuteurs puissent leur énoncer des conseils avec leurs mots à eux, en analysant les situations, dans le but de proposer des solutions et ainsi, faire progresser les élèves les plus en difficultés dans cette discipline. Une fois cette séance terminée, j'ai donc pu tenter d'élaborer des binômes dans lequel on retrouverait un élève tuteur, et un élève tutoré.

Ensuite, il a été important de leur présenter les rôles d'un élève tuteur et d'un élève tutoré. D'abord, il s'agissait d'un travail en classe. J'ai recensé les représentations initiales des élèves sur le tutorat à l'oral. Puis nous avons essayé d'imaginer des situations pour mettre en exergue les comportements à éviter : comme par exemple, se moquer, rabaisser le tutoré, ne pas lui parler gentiment, ne pas faire attention à lui. Nous avons ensuite déterminé quel était le rôle du tuteur, sous forme de tableau, comme par exemple, tenter de donner des solutions pour permettre au tutoré de progresser dans une discipline, lui apporter du soutien. Puis nous sommes passés aux rôles des tutorés, en expliquant bien-sûr, qu'être tutoré n'est pas une honte, au contraire, c'est un moyen d'obtenir de meilleurs résultats et de se sentir mieux. Les tutorés ont donc pour rôle de mettre en pratique les conseils qui leurs sont donnés, tout en évitant de se moquer de l'élève tuteur, et en écoutant poliment.

Il fallait faire attention que les élèves tutorés aient compris qu'ils devaient être actifs eux aussi, et qu'ils ne devaient pas simplement attendre que l'élève tuteur analyse et leur donne les conseils. Durant cette séquence, chacun des deux élèves constituant le binôme était actif. Le tuteur analysait le placement, le nombre de balles interceptées, le nombre de balles touchées, le nombre de tirs tentés et le nombre de balles marquées. Puis une fois cette analyse faite, il devait proposer des solutions et conseils à l'élève tutoré pour lui permettre de s'améliorer. Quant aux tutorés, ils avaient également une fiche à remplir qui reprenait également une analyse du match de leur camarade, ainsi qu'une partie sur leur ressentis par

rapport au match vécu. Afin de les entraîner à autoévaluer leur pratique, puisqu'après avoir analysé leur premier questionnaire, il était clair que c'étaient les élèves à profil tutoré qui avait le plus de mal à se représenter leur pratique.

2.4) Contraintes rencontrées :

La mise en place de ce travail de recueil de données et ensuite d'analyse doit être prévu en avance, afin de pouvoir rebondir si des imprévus apparaissent. Durant l'année de M1, je me suis consacrée à la mise en œuvre de l'état de l'art, et ainsi à l'élaboration de la problématique et des hypothèses, j'ai également commencé à réfléchir à quel recueil de données j'allais pouvoir établir afin de pouvoir répondre à mes hypothèses. C'est seulement durant cette année que j'ai mis en place cette recherche dans ma classe. Étant professeur des écoles stagiaires, j'ai pu l'aménager dans ma classe.

Étant donné que je débutais à mi-temps dans une classe de 27 CM2, il m'a fallu un petit temps d'adaptation, durant lequel je n'ai pas introduit ce travail de tutorat en EPS. L'école dans laquelle je me trouve ne possède pas de gymnase. Donc à partir du moment où il ne faisait plus très beau, il m'était impossible de pratiquer des activités physiques sportives et artistiques.

Cette séquence a donc pu être mise en place seulement en période 4, ce qui ne me laissait pas une grande marge afin de pouvoir rebondir si un imprévu arrivait.

27 élèves dans un classe de CM2 en EPS, étaient parfois assez compliqués à gérer, surtout en sport collectif lorsque nous faisons des matchs. Il fallait assurer la fiche d'observation, car sans elle, je perdais mes élèves.

Durant les situations de matchs, j'ai pu apercevoir des difficultés pour les élèves à jouer en équipe. Ceux-ci avaient du mal à jouer avec tous les membres de l'équipes, seulement quelques élèves touchaient la balle, et ceux qui avaient le plus de difficulté à s'engager, restaient dans un coin du terrain, spectateur du match. Ainsi, pour que ceci n'arrive plus, j'ai adapté le fonctionnement du jeu. Les élèves devaient se faire au maximum 4 passes avant de pouvoir marquer. Suite à cette nouvelle règle, les choses se sont améliorés, et tous les élèves ont pu avoir la balle, et tenter de marquer.

3) Analyse du recueil de données :

Afin de pouvoir analyser correctement toutes les données, j'ai pensé qu'il serait pertinent de procéder questionnaires par questionnaire et fiche d'observation. Ainsi, toutes les données importantes à traitées et renseignées en ressortiront de manière plus claire. Pour chaque question, une petite explication suivie, d'un diagramme pour illustrer la réponse sera présenté.

En ce qui concerne les questionnaires, et plus précisément, les questions, elles étaient plutôt d'ordre simples, mais par exemple, la question 8 du premier questionnaire, est celle qui a posé le plus de problème. Les élèves n'ont pas tous compris ce qui était demandé, et donc les résultats de cette question ne sont pas très probants.

De plus, tous les élèves n'ont pas la même facilité à argumenter leurs choix, et donc les réponses n'étaient parfois pas toutes pertinentes.

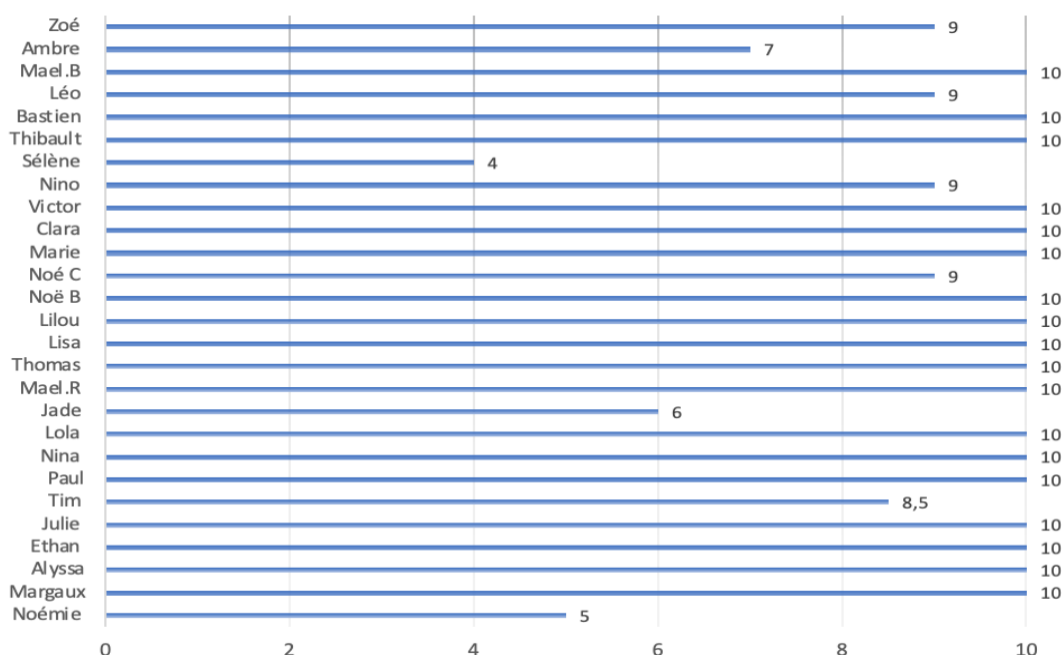
En analysant toutes les réponses, je me suis aperçue que je n'avais pas proposé aux élèves des questions concernant le niveau de connaissances. Autrement dit, leurs connaissances sur le démarquage et l'interception de balle n'ont pas été présentés, et donc je ne peux pas vraiment me rendre compte, s'ils ont correctement saisi leurs significations, et ce que cela représentait sur le terrain.

J'ai choisi 2 termes théoriques importants au handball, le démarquage et l'interception de balle, et je me suis vite aperçue que mes élèves n'avaient pas pratiqué de sport collectif à proprement parler, et que ces deux notions, pour la plupart, ne leur parlaient pas. J'ai donc dû adapter des situations afin qu'ils visualisent vraiment ce qu'elles représentaient, et ce que j'attendais d'eux.

3.1) Questionnaire de début de séquence :

Par rapport au questionnaire départ, j'ai remarqué qu'une bonne partie des élèves ont réussi à s'auto-situer. D'autres n'ont pas réussi à se rendre compte de ce qu'on attendait d'eux. Je me questionne donc au sujet de la pertinence de cette question, qui n'a pas été très bien comprise. Une explication plus poussée et poser la question sous une autre forme, aurait été plus judicieux pour éviter une situation d'incompréhension.

Question 1 : Appréciation de l'activité :

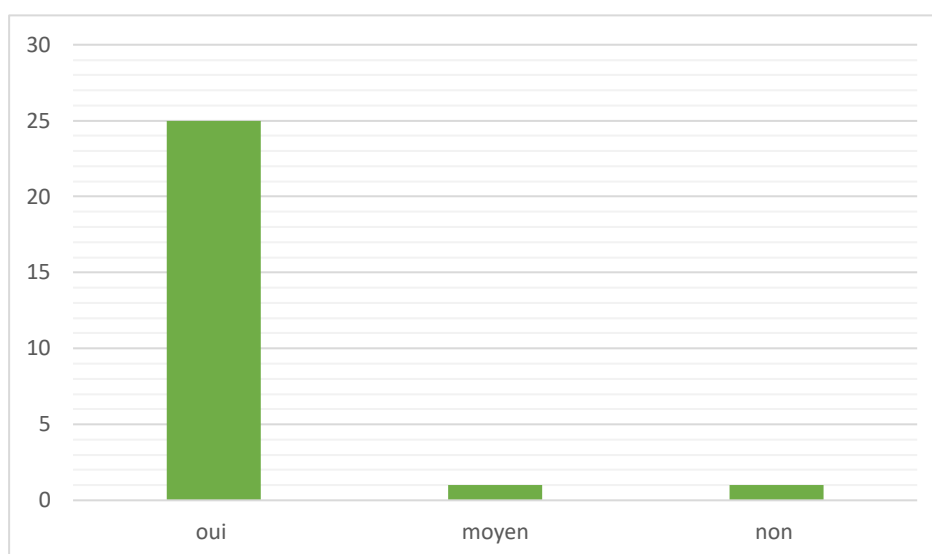


Pour cette question, les élèves devaient entourer sur l'échelle, le chiffre qui représentait le plus leur degré d'appréciation, de 0 à 10. Sur 27 élèves, 18 élèves ont entouré le 10, ce qui représente plus de la moitié de la classe. Tandis que seulement 4 élèves ont entouré un chiffre inférieur à 7. On peut donc dire qu'au sein de cette classe, la majorité des élèves ont une représentation positive du jeu avant de jouer puisque les 2/3 mettent la note de 10.

Question 2 : Aimes-tu pratiquer l'EPS (éducation physique et sportive)?

On trouve une grande majorité de « oui » par rapport à cette question. Certains ont apporté des précisions.

Au total, on retrouve environs 90% de « oui », contre 7% de « non », et 4% de « moyen ».



Ensuite, les élèves qui ont évoqué le « oui », ont argumenté leur réponse. Pour ceux qui aiment pratiquer l'EPS, on remarque qu'un élève affirme aimer le sport, tandis que 2 élèves aiment le sport lorsqu'on ne court pas.

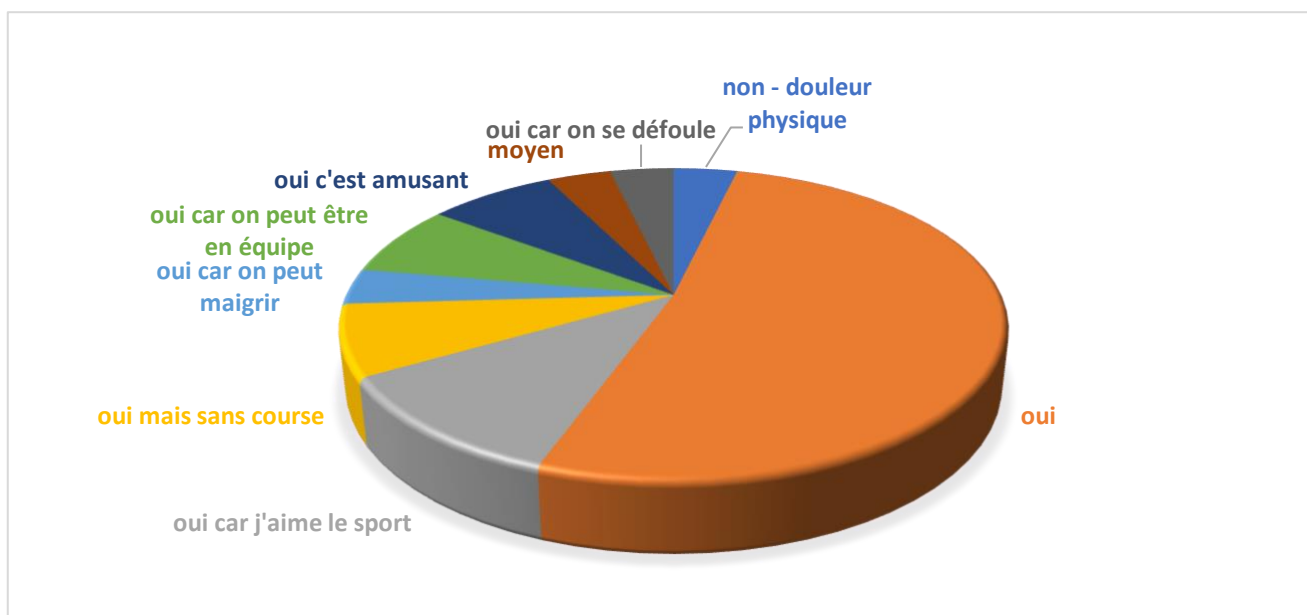
On retrouve des motifs de plaisir différents de pratiquer l'EPS, qui sont présents dans la classification de Durand, 1987²⁴, et plus particulièrement, le plaisir d'affiliation, lié à l'appartenance à un groupe, donnant au sujet un sentiment d'identité, de reconnaissance et d'intégration. Par exemple, 2 élèves aiment car en EPS, on peut être en équipe.

Le plaisir d'accomplissement, lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, les progrès réalisés. Un élève sur les 25 qui apprécie le sport aime parce que pratiquer du sport fait maigrir.

²⁴ Delignières, D. (2014, 25 janvier). Plaisir, apprentissage et culture. - EPS & Société. EPS & Société. Consulté le 2 mai 2022

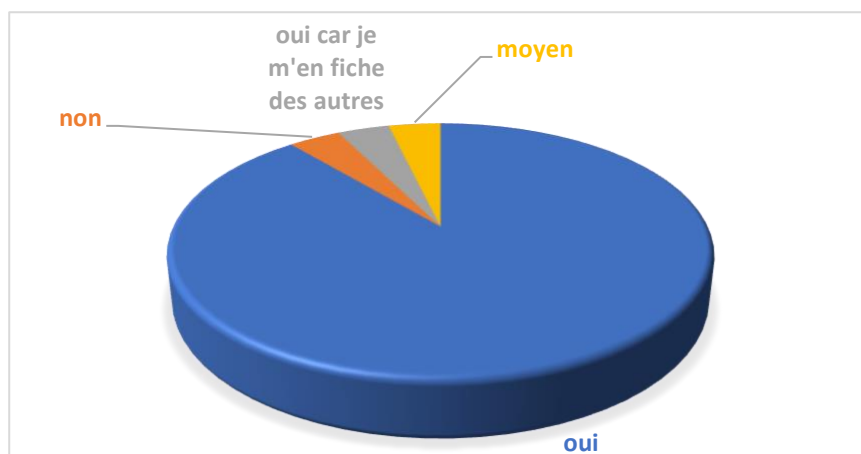
Pour finir 2 élèves trouvent que pratiquer l'EPS est amusant et un dernier élève aime car ça lui permet de se défouler. Voici donc un grand nombre de raisons pour lesquelles les élèves aiment pratiquer le sport.

En revanche, 1 élève déclare ne pas aimer, et un autre n'est pas sûr d'aimer.



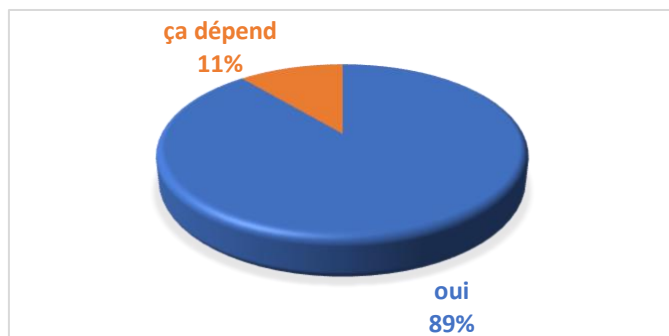
Question 3 : Te sens-tu à l'aise durant les cours d'EPS ?

Seulement un élève avoue ne pas être totalement à l'aise en cours d'EPS, alors que la plupart des élèves affirme qu'ils sont à l'aise, soit 90% de « oui ». Dans ces 90% un élève argumente qu'il se sent à l'aise puisqu'il ne prend pas le regard des autres en compte. Un élève avoue être moyennement à l'aise. Cependant 1 seul élève ne se sent pas du tout à l'aise durant un court d'EPS.

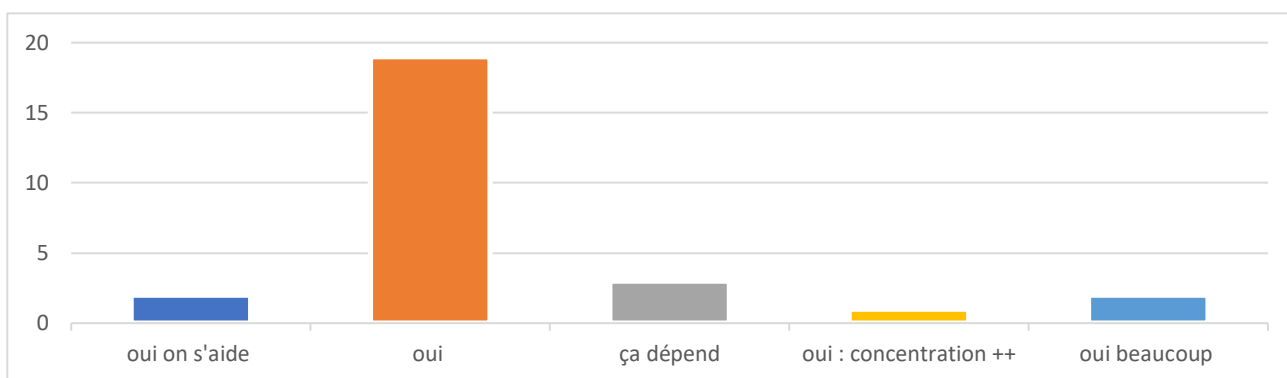


Question 4 : Aimes-tu travailler par binôme ?

Au sujet du travail par binôme, on remarque très clairement que la majorité des élèves apprécient travailler avec un camarade, au total 89%, soit 23 élèves sur 27. Les 11% restants ne sont pas du même avis, selon eux, cela dépend de la personne avec qui il forme le binôme.



Pour détailler plus précisément les résultats, dans les 23 élèves qui ont répondu « oui », on retrouve 2 élèves qui argumentent qu'ils aiment travailler en binôme dans le but de pouvoir s'aider. On aperçoit également 3 élèves qui commentent en disant qu'ils aiment beaucoup, puis un élève qui précise qu'il apprécie car ça lui permet d'être plus concentré.

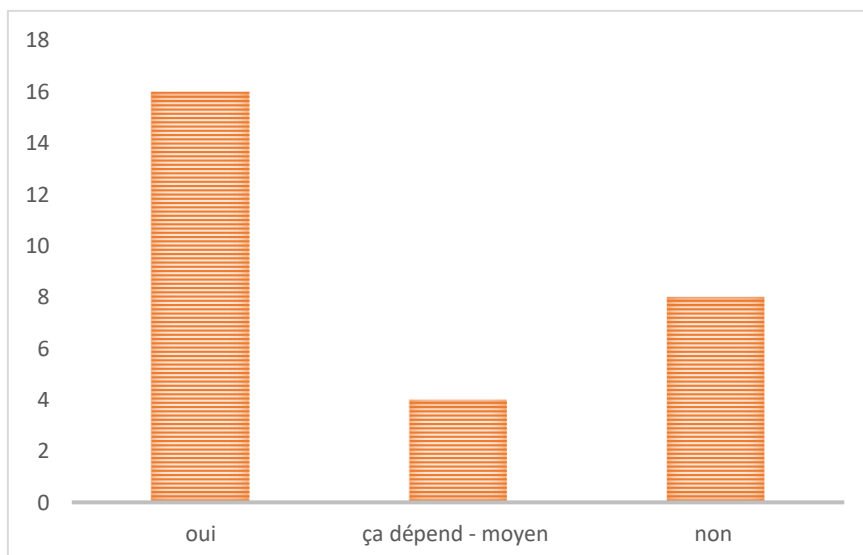


D'ailleurs, il est important de notifier le fait, qu'aucun élève n'a dit non.

Question 5 : Est-ce que tu aimes aider un camarade qui a plus de difficultés que toi ? Si oui, comment l'aides-tu ?

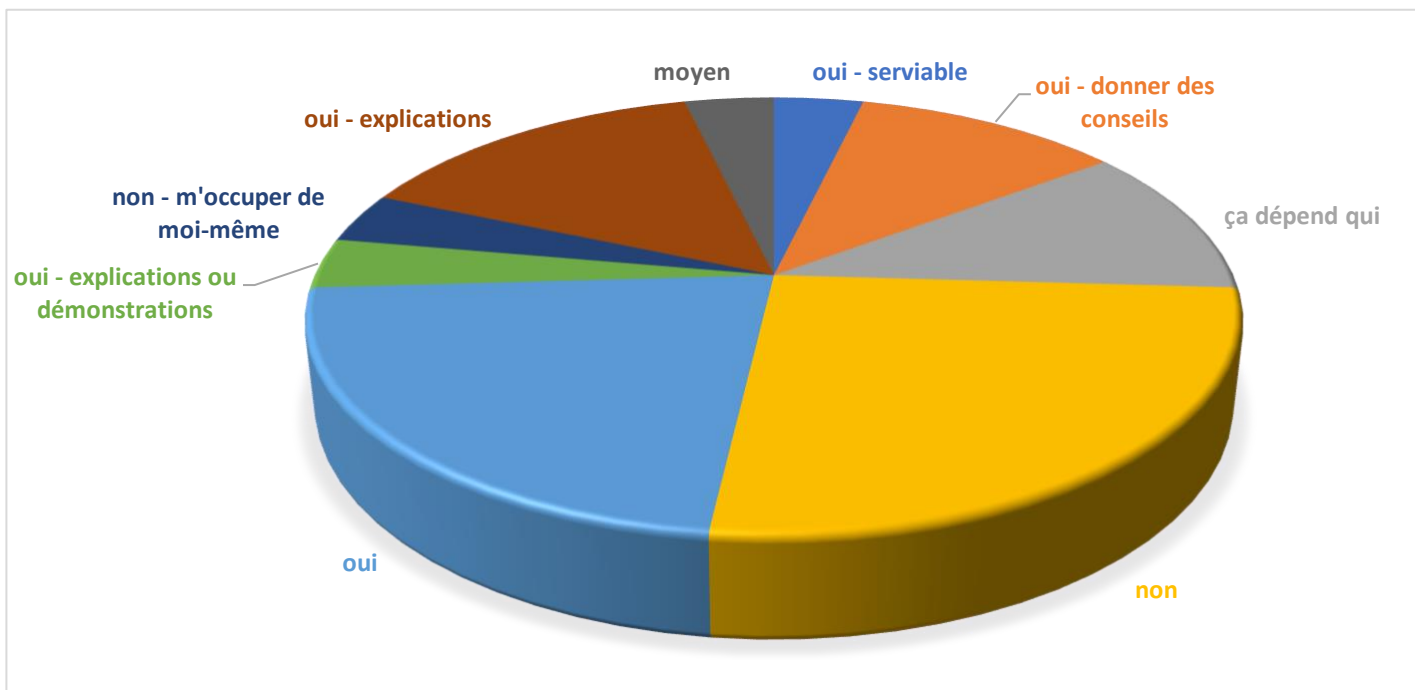
Ici, 10 élèves ont simplement répondu oui, non ou ça dépend - moyen, sans argumenter ni précisé pourquoi.

En effet, 16 élèves sur 27 déclarent aimer aider un camarade qui rencontre des difficultés. Un peu moins d'1/3 des élèves n'aiment pas aider un camarade et préfèrent travailler seul, d'ailleurs, ces élèves-là, sont souvent ceux qui ont le plus de difficultés. Ils sont d'ailleurs majoritairement les élèves tutorés que j'avais cerné lors du match et



m'a donc aidé à la formation des binômes tuteurs-tutorés. Tandis que seulement 4 élèves n'ont pas d'avis fixe. Pour eux, cela dépend de la personne avec qui ils sont, et de la matière, de la tâche à réaliser.

Pour approfondir et détailler les réponses, voici un graphique qui met en avant les différentes manières d'aider un camarade selon les élèves. Quatre élèves ont pensé aux explications, et 1 élève ajoute les explications et la démonstration. Ensuite, 3 élèves évoquent que l'on peut aider un camarade en lui donnant des conseils. Le dernier élève argumente qu'on peut aider un camarade en étant serviable.



Question 6 : As-tu envie de participer en EPS ?

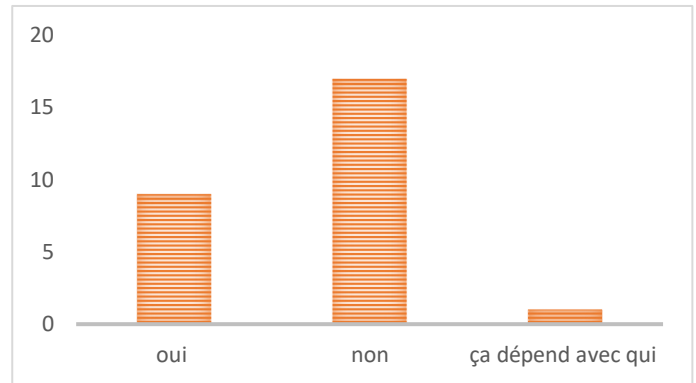
Tous les élèves ont envie de participer en EPS à part une élève qui a déclaré sur le questionnaire « se sentir nulle » (mais qui pourtant avait dit à la question 3 qu'elle se sentait à l'aise en cours d'EPS).



Question 7 : As-tu peur du regard des autres ? As-tu peur de te tromper ?

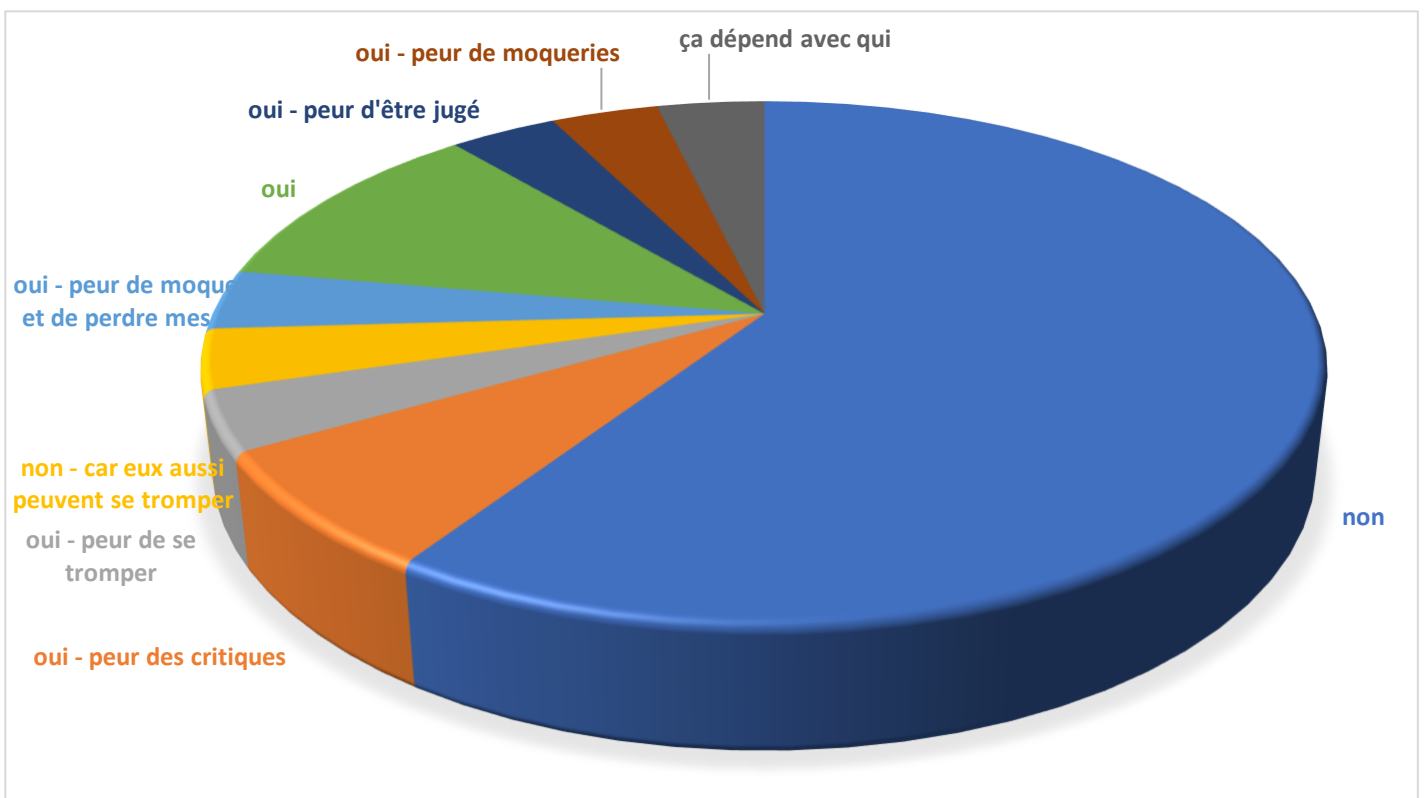
En regardant de manière globale ce graphique récapitulant les réponses, on remarque que. La majorité des élèves ne craignent pas le regard des autres, ni de se tromper. Pour être plus précis, 17 élèves, soit quasiment la moitié. Puis 9 élèves, eux ne se sentent pas en confiance en EPS. Et un élève trouve que cette question dépend des personnes avec qui il se trouve.

Finalement, on retrouve une bonne partie des élèves qui craignent le regard des autres et de se tromper, 1/3 des élèves de la classe.



Il y a différentes raisons que l'on peut retrouver dans les classes d'école élémentaire, et qui étaient très présentes dans cette classe de CM2. Les élèves l'ont d'ailleurs très bien mentionné. On peut lire, qu'ils craignent les moqueries, de se tromper, de se faire juger, des critiques. (D'ailleurs, une élève a argumenté que tout le monde peut se tromper, donc selon elle, il ne faut pas craindre le regard des autres.) En effet, les élèves qui ne se sentent pas concernés par cette question, sont majoritairement, les garçons de cette classe qui sont souvent ensemble, et sûrs d'eux.

Les élèves les plus sensibles et les moins sûrs d'eux se sont tout à fait reconnus dans cette question.

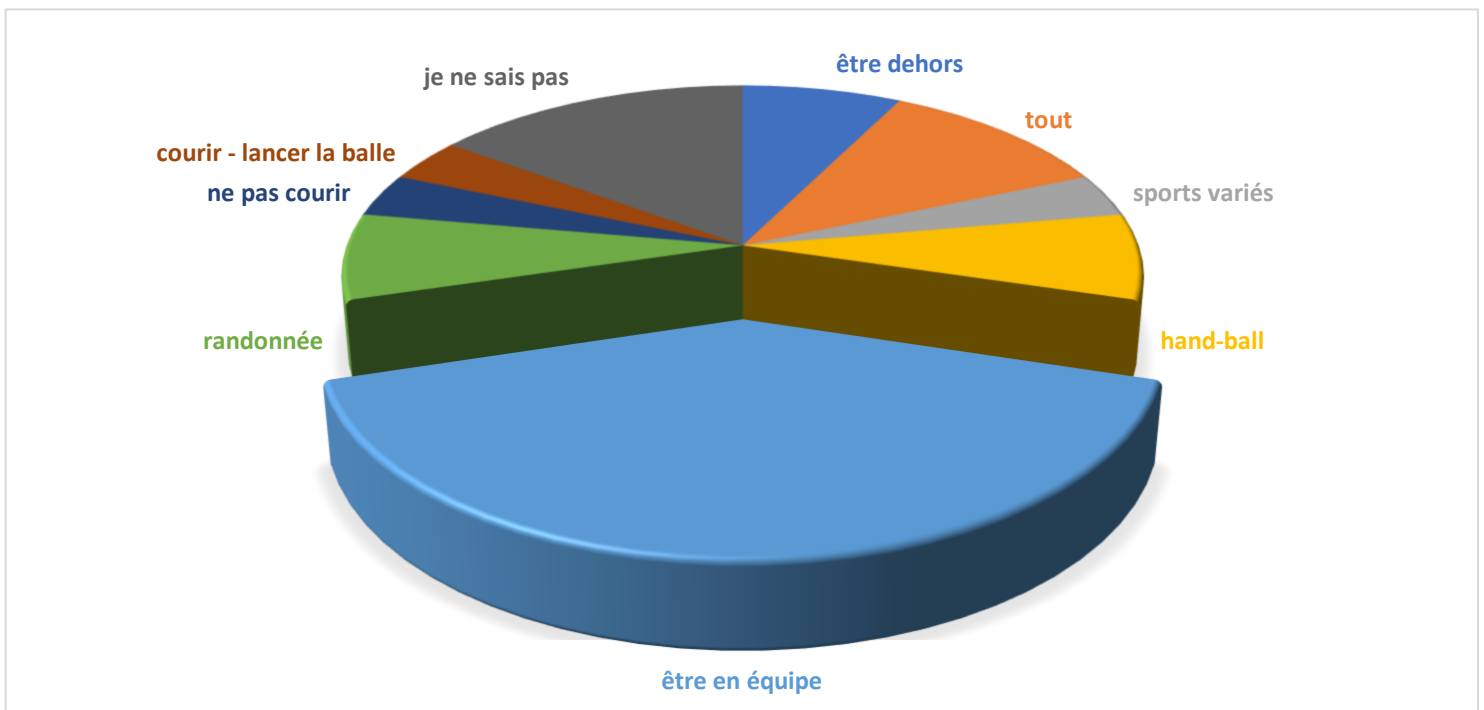


Question 8 :

Cette question n'a pas été très bien comprise par tous les élèves. Il était demandé aux élèves d'entourer la réponse qui leur correspondait le plus. Est-ce qu'ils étaient plus susceptibles à avoir besoin qu'un camarade lui donne des conseils (tutoré), ou plutôt, être en mesure d'apporter des conseils à des camarades en difficulté dans cette activité physique.



Question 9 : Ce que j'apprécie dans cette APSA :



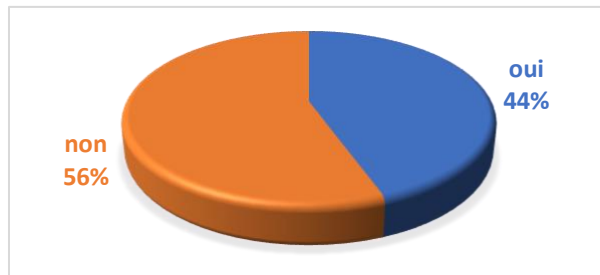
Ici, la question était ouverte, et les élèves devaient me dire ce qu'ils appréciaient le plus dans l'APSA handball. Ce qui revient le plus souvent, est le fait d'être en équipe, avec plus d'1/3 des élèves, soit 11 élèves qui aiment être en équipe. Ensuite, on retrouve le fait d'être en extérieur, puisque comme nous l'avons précisé dans ce travail, l'école élémentaire dans laquelle on se trouve ne possède pas de salle ni de gymnase pour pouvoir pratiquer l'EPS à l'intérieur.

Puis, on remarque que 4 élèves n'ont pas réellement compris la question. On pourrait penser à une confusion entre le terme APSA qui définit un activité physique sportive et artistique et l'EPS qui signifie

la discipline dans laquelle on retrouve les différentes APSA. Ces élèves ont mentionné « la randonnée », « ne pas courir », et « les sports variés ».

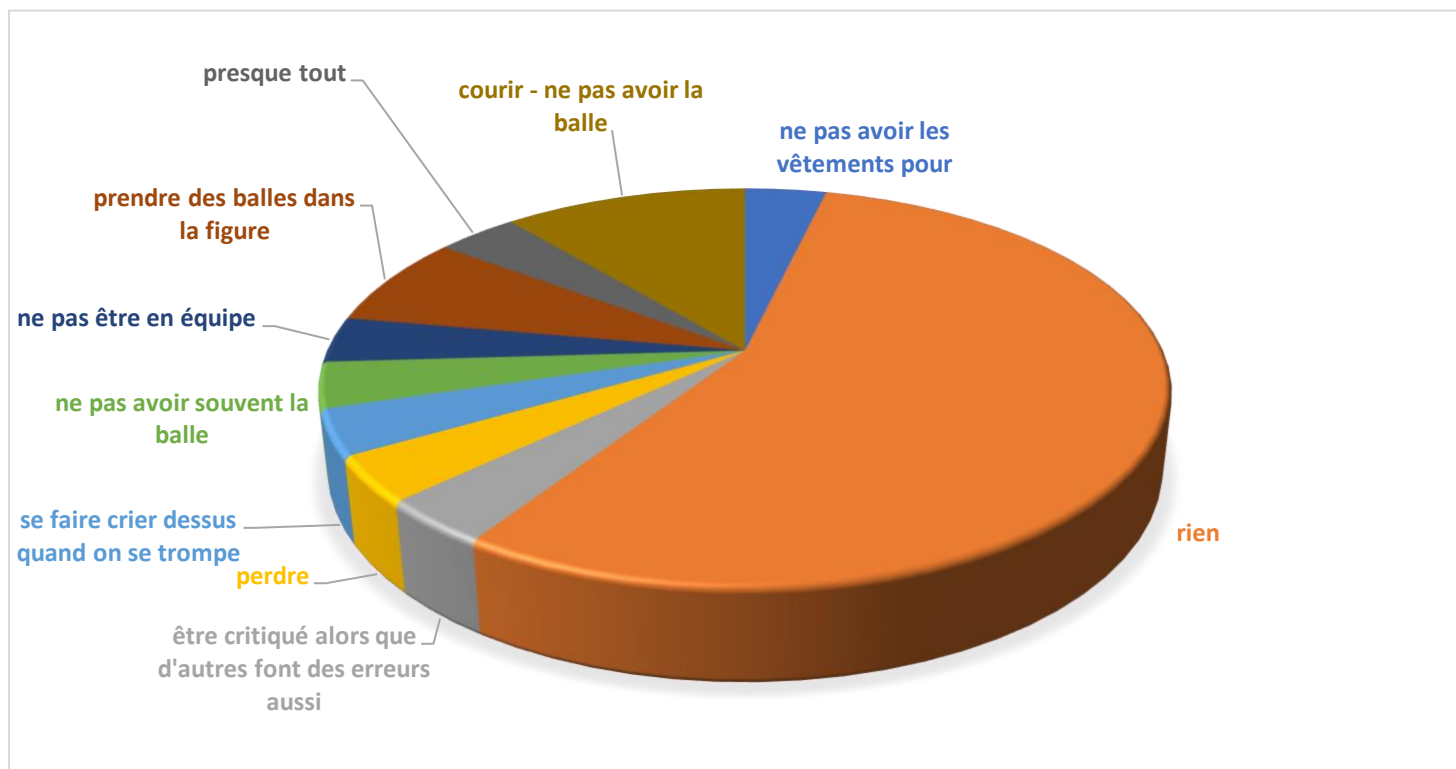
Question 10 : Ce que je n’apprécie pas dans cette APSA :

Plus de la moitié des élèves, et plus précisément 15 élèves, soit 56% évoquent qu’ils ont tout apprécié dans cette APSA handball.

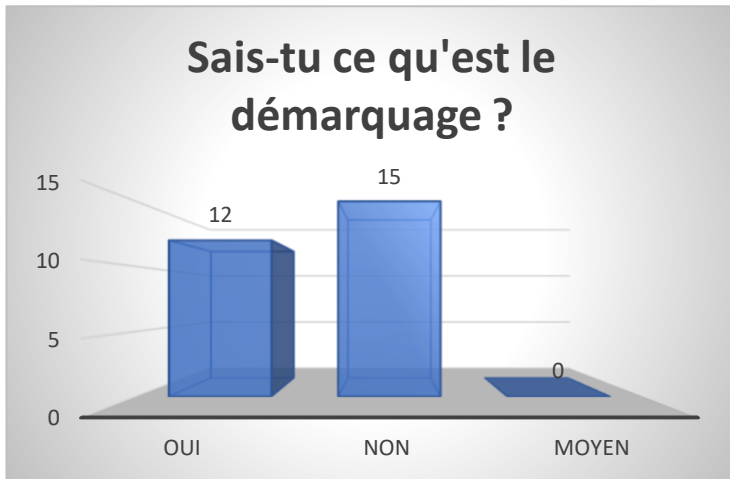


Ensuite, on totalise 12 élèves (44%) qui ne sont pas totalement satisfait de pratiquer cette APSA. Les différentes raisons pour lesquelles les élèves n’ont pas apprécié la séquence de handball sont : d’être critiqué, de perdre, de se faire crier dessus en cas d’erreur, de ne pas avoir souvent la balle, de ne pas être dans l’équipe de ses amis, de ne pas avoir les vêtements pour. Toutes ces raisons proviennent d’un élève différent, soit 6 élèves.

Ensuite, 2 élèves déclarent ne pas aimer prendre des balles perdues dans la figure, et puis 3 autres élèves témoignent ne pas apprécier de ne pas avoir la balle durant un match.



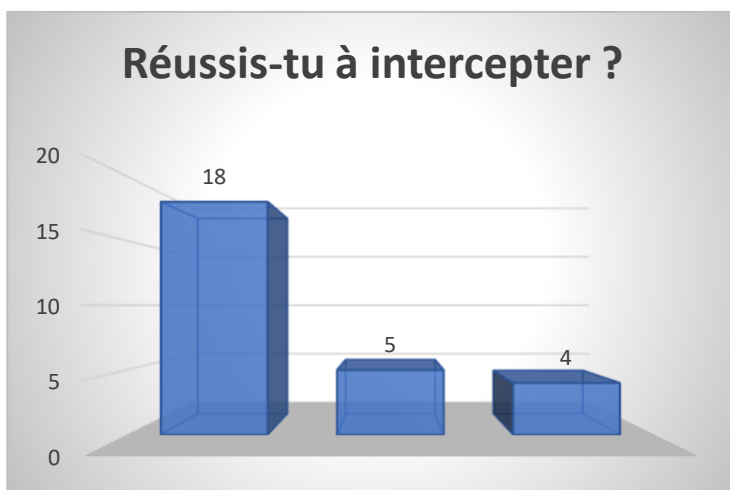
Questions sur les connaissances de notions clés du handball : fin questionnaire de départ



On remarque clairement que plus de la moitié des élèves ne connaissait pas cette notion. Tandis que 12 élèves savaient m'expliquer ce que c'était et ce que représentait le fait de se démarquer durant un match.

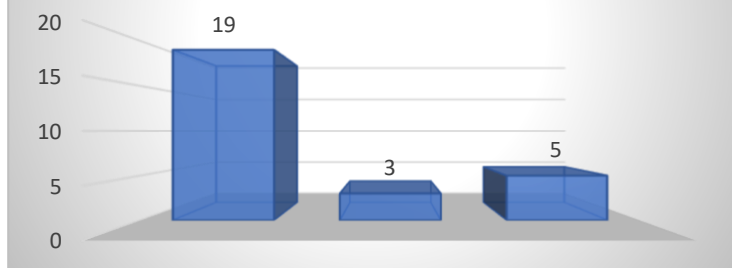


Contrairement au démarquage, la quasi-totalité des élèves savaient à quoi correspondait l'interception de balle. Seulement 2 élèves m'ont notifié qu'ils ne savaient pas.



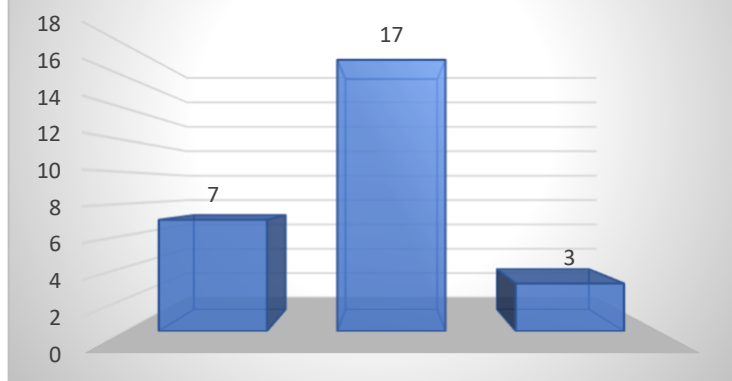
On remarque tout de suite que l'on perd 7 élèves des 25 élèves qui savaient ce qu'était l'interception, puisque seulement 18 élèves réussissent à intercepter la balle durant un match. Puis 4 élèves ne sont pas sûrs de pouvoir le faire, et 5 élèves estiment qu'ils ne savent pas intercepter la balle durant un match.

Sais-tu ce qu'est un bon placement durant un match ?



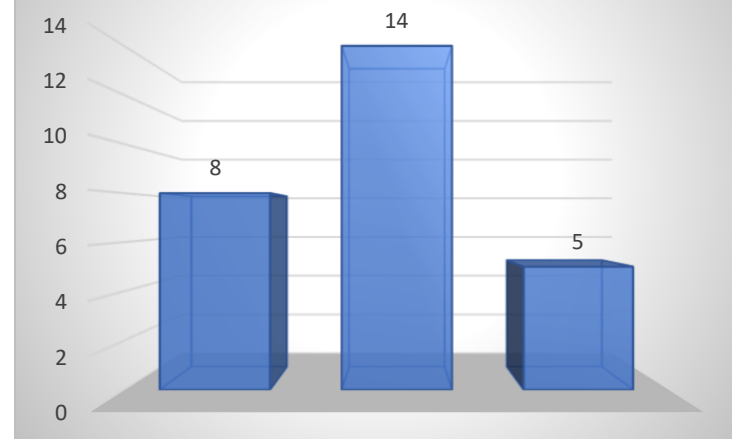
19 élèves ont pu me dire que oui. Puis 3 élèves ont évoqué qu'ils ne savaient pas, et 5 élèves n'étaient pas sûr. Ces 8 élèves sont surprenants, puisqu'ils n'ont pas dû faire le lien avec le démarquage, car 25 élèves savaient ce que c'était.

As-tu la balle durant les matchs ?



Durant les matchs, la majorité des élèves estiment ne pas avoir assez la balle, plus précisément 17 élèves sur 27, soit plus de la moitié. En revanche 7 élèves considèrent obtenir la balle assez souvent lors d'un match. Puis 3 élèves ne savaient pas vraiment se situer.

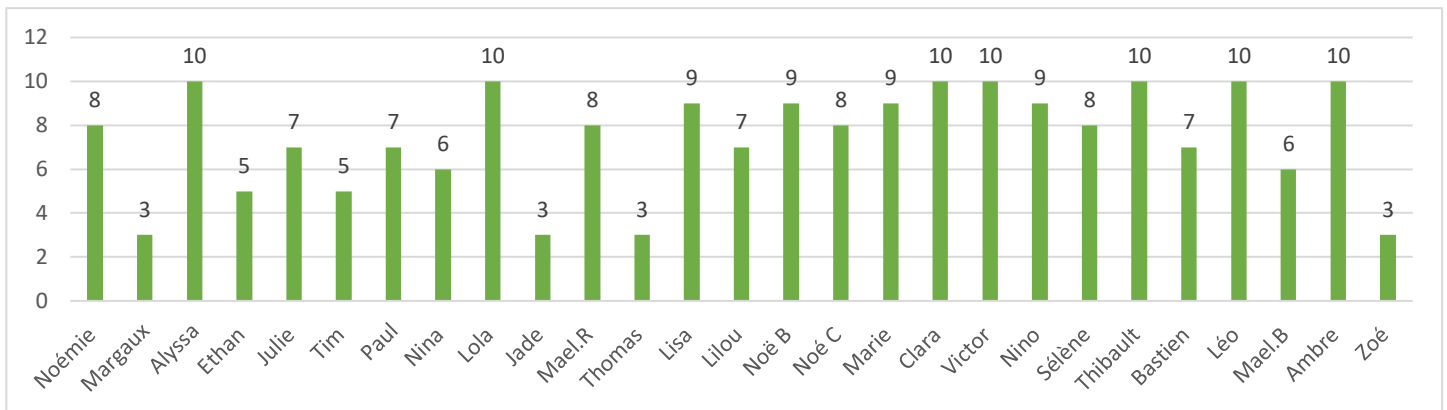
Perds-tu souvent la balle ?



Pour finir sur les questions de connaissances théoriques et de connaissance de soi, je voulais savoir si les élèves pensaient perdre souvent la balle ou non. Plus de la moitié des élèves, soit 14 élèves sur 27, considèrent ne pas perdre la balle. Toutefois, 8 élèves, environs le 1/3 des élèves de la classe, pensent qu'ils perdent la balle. Et 5 élèves ne savent pas vraiment se situer.

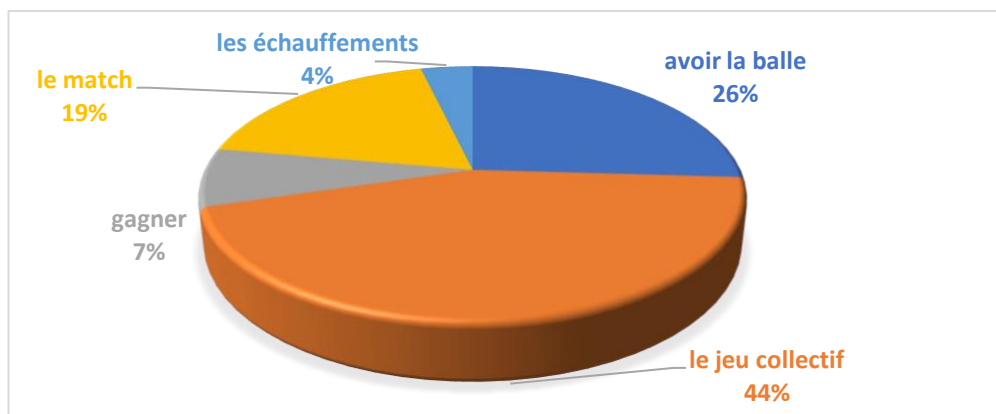
3.2) Questionnaire de fin de séquence :

Question 1 : Appréciation de l'APSA à la fin de séquence :



On remarque qu'il y a moins d'élèves qui ont noté leur appréciation avec un 10. Nous en avons 18 lors du premier questionnaire, et maintenant on en compte 7. La note minimale au début de la séquence était de 4, alors qu'en fin de séquence, la note la plus basse est 3, et il y a 4 élèves qui l'ont mise. Ce tableau n'est pas en lien direct avec le tutorat, mais il permet de voir l'évolution de l'appréciation de la séquence de handball qui était au cœur de ce travail de recherche. Il me semble donc important d'en parler.

Question 2 : Qu'as-tu apprécié durant cette séquence ?



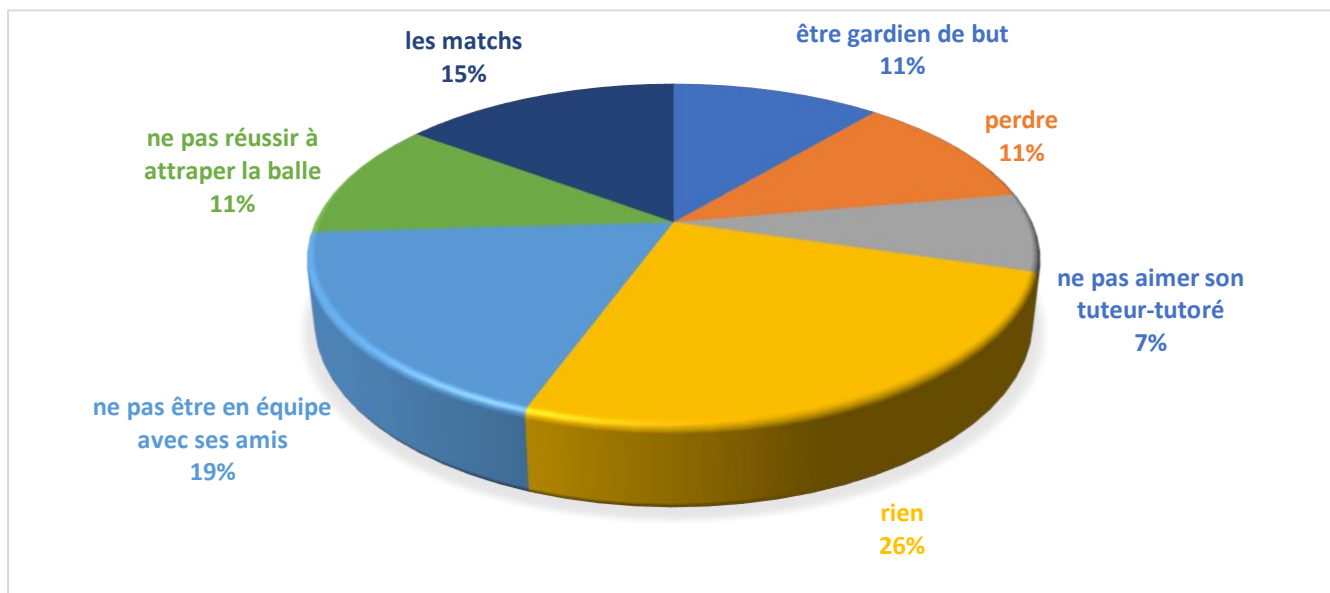
Ici, on remarque que le jeu collectif est ce qui a le plus été apprécié par les élèves, comme dans le questionnaire réalisé en début de séquence. 12 élèves l'ont mentionné, ce qui revient à 44% de la totalité de la classe, tandis qu'au début de la séquence le fait d'être en équipe rassemblait 11 élèves, avec cette séquence nous avons donc un élève en plus qui apprécie travailler en groupe. Ils n'étaient pas très habitués à faire des matchs en équipe, et ils ont pris du plaisir.

Pour ce qui est de la notion « avoir la balle », 7 élèves ont été globalement étonnés d'avoir eu la balle durant les matchs, car pour eux, au début de la séquence de hand-ball, ils pensaient que ce serait toujours les mêmes qui auraient la balle durant un match. Avec les différentes règles mises en place, ils se sont aperçus qu'il était possible d'obtenir la balle lorsqu'ils étaient bien placés, lorsqu'ils se démarquaient, et lorsqu'ils osaient intercepter la balle.

Les matchs ont également plu, puisque 19% des élèves, soit 5 élèves ont pensé à le mentionner dans ce questionnaire.

Ce qui est important de notifier ici, c'est que tous les élèves ont aimé quelque chose, puisque chacune des réponses évoque ce qu'ils ont pu apprécier durant cette séquence.

Question 3 : ce qui ne t'as pas plu :



Pour cette question, on remarque des élèves qui n'ont pas aimé le principe de tuteur-tutoré, ils représentent 11% de la totalité de la classe, autrement dit 3 élèves. Ils l'argumentent en précisant que les binômes formés ne leurs convenaient pas. Ce qui a été d'ailleurs compliqué avec cette classe, puisque les relations entre les élèves se révèle de plus en plus tumultueuse. Le travail en binôme et en groupe devient compliqué.

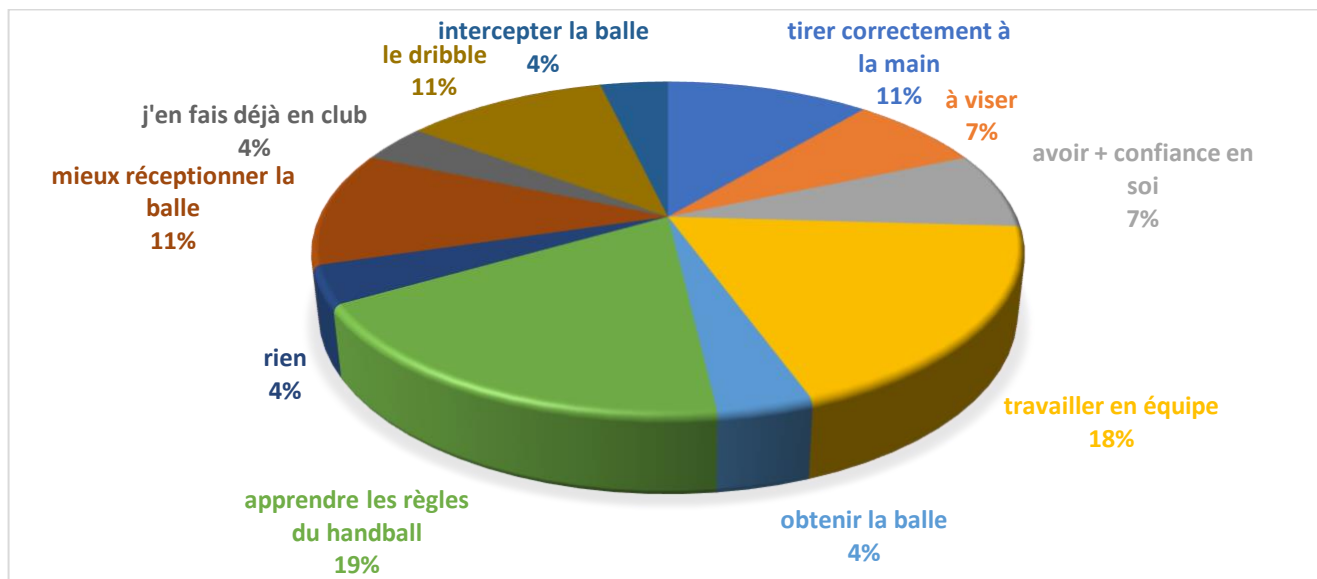
Ceci rejoint le problème énoncé par quelques élèves, ne pas être en équipe avec ses amis, qui représente 19% des élèves. Ne pas être dans une équipe dans laquelle il y a ses amis est un point qui leur a déplu durant cette séquence.

La majorité des élèves, 7 élèves sur 27 ont répondu « rien » à cette question.

On retrouve également un problème qui fait souvent état en cours d'EPS. Les élèves qui ont été gardien de but durant les matchs, n'ont pas forcément apprécié avoir ce rôle. Ils sont donc 3 à avoir donné cette réponse. Il y a également 3 élèves qui ont mentionné, que le fait de perdre était quelque chose qu'ils n'aimaient pas en cours de handball.

Et pour finir, 3 élèves n'apprécient pas, ne pas réussir à attraper la balle durant les matchs. C'est quelque chose de frustrant pour eux, puisque les élèves qui ont affirmé cette réponse, sont ceux qui sont le plus en difficultés, et qui ont moins confiance en eux.

Question 4 : Qu'as-tu appris à faire durant cette séquence :



Dans l'ensemble, les élèves sentent qu'ils ont appris quelque chose durant cette séquence de hand-ball puisque seulement 4% de la totalité de la classe, soit 1 élève, pense n'avoir rien appris. Les autres élèves argumentent leur réponse avec différentes notions qu'ils ont apprises.

Comme par exemple, apprendre les règles du handball (5 sur 27 élèves), et travailler en équipe (5 sur 27 élèves) ont été les points qui sont revenus le plus souvent. En effet, en début d'année, les élèves avaient encore du mal à jouer en équipe, donner la balle à TOUS les élèves et pas toujours aux mêmes élèves.

Ensuite, 3 élèves ont dit qu'ils avaient appris à tirer correctement à la main durant cette séquence. 3 autres ont appris à jouer en dribblant, et 3 autres à mieux réceptionner la balle, autrement dit à ne pas la faire tomber lorsqu'on leur envoie.

Puis, 2 élèves ont affirmé qu'ils avaient appris à viser de la bonne manière, et ainsi, 2 autres ont évoqué le fait qu'ils ont appris à avoir plus confiance en eux. D'ailleurs ce qui est intéressant ici, c'est que ce sont 2 élèves qui avaient déclaré manquer de confiance en eux dans le premier questionnaire.

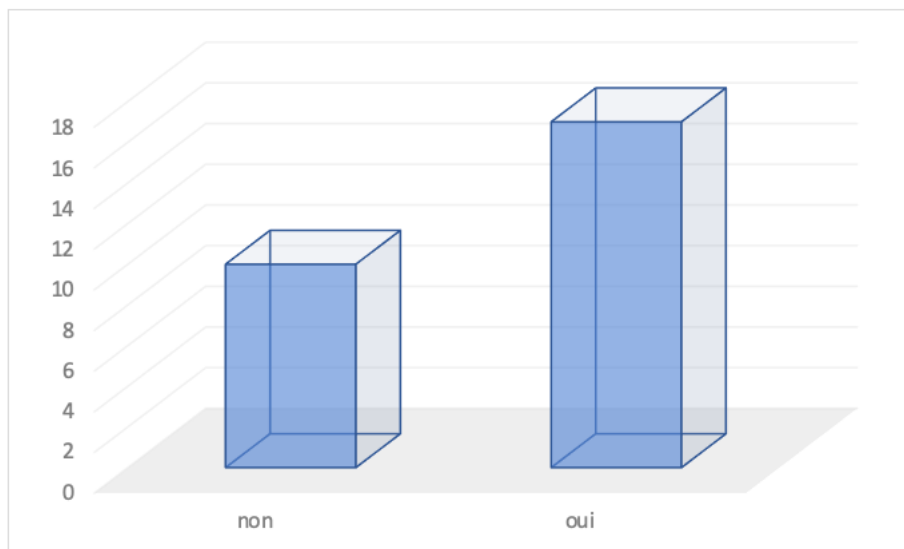
Pour finir, 1 élève révèle qu'il a appris à intercepter la balle, et 1 autre élève nous informe qu'il a appris à obtenir la balle. En le questionnant davantage, j'ai pu faire le lien avec le démarquage, puisqu'il m'a déclaré qu'il savait aller aux bons endroits dans le terrain pour que son camarade le voit, et lui donne la balle.

Question 5 : qu'as-tu pensé du tutorat ?

Si je regarde les résultats de cette question, on remarque globalement 2 points de vue. Premièrement, celui qui représente le côté amusant, nouveau, du tutorat, qu'ils n'avaient jamais pratiqué à l'école. « C'était cool », « c'est une bonne idée », « c'était bien ». Il s'agit des élèves qui ont apprécié le travail

en binôme, et qui aime travailler de cette manière. Au contraire, les élèves qui ont déjà des facilités, et qui aiment travailler individuellement, ce système de travail ne leur a pas permis d'être épanouis. Ils ne se sont pas sentis à leur avantage, et préféreraient être seul, dans leur bulle, pour pouvoir progresser.

Question 6 : le tutorat t'a-t-il aidé à progresser ou non ?



Voici ce que les élèves ont pensé de l'importance du tutorat dans leur progression dans l'APSA handball. La majeure partie des élèves ont effectivement pensé que le tutorat a été pertinent et judicieux pour leurs apprentissages. Selon eux, cette méthode de travail leur a permis d'apprendre à travailler en groupe, mais également, d'apprendre à correctement se placer pour obtenir la balle, ainsi que de s'éloigner de ses coéquipiers afin de pouvoir obtenir la balle (démarquage), et apprendre à viser correctement. Quelques élèves ont été agréablement surpris de voir qu'avec les conseils donnés par leur camarade, ils ont pu progresser et apprendre à jouer autrement, en effaçant leurs préjugés.

Par rapport au « non », les élèves ont justifié cette réponse en déclarant que leur tuteur ne leur donnait pas forcément de conseils. De plus, un élève tuteur a indiqué qu'il ne donnait pas de conseils car il avait peur d'avoir la honte.

Pour quelques élèves tuteurs, ils pensent n'avoir rien appris puisqu'ils étaient tuteurs et donc, selon eux, ils savaient déjà tout. Ici, on remarque que le principe de tuteur n'a pas été totalement compris. Lors de cette séquence, ce qui était important, était que les élèves comprennent qu'on peut apprendre différentes choses autant en étant tuteur qu'en étant tutoré. Un élève a évoqué que son binôme ne mettait pas en place les conseils qu'il lui avait donné et donc que ça n'a pas servi. Et pour finir, certains élèves, comme nous l'avons dit dans une réponse précédente, n'ont pas forcément envie de travailler en binôme, ils préfèrent travailler seuls, et n'aiment pas qu'on les aide, ou aider les autres.

3.3) Fiches d'observations durant les matchs : concentration sur 2 binômes de tuteurs et de tutorés :

Afin de visualiser les différents conseils que les tuteurs ont pu indiquer aux tutorés, j'ai sélectionné 2 binômes que j'ai écouté et interrogé quelques fois durant les temps de « conseils », ces temps représentent les temps de pause entre les matchs, qui permettaient aux binômes de se rendre compte des points importants à améliorer ou à continuer durant les matchs. Nous verrons donc les conseils donnés, et les applications s'il y en a, des élèves tutorés.

Premièrement, pour le binôme n°1, on remarque une bonne analyse de la tutoré. Elle réussit à indiquer correctement le nombre de fois que sa camarade a touché la balle, ainsi que le nombre de fois où elle a essayé de marquer un but et intercepter la balle. Par rapport à son ressenti sur le jeu, lors de la deuxième séance, l'élève tutoré explique qu'elle est petite et en conséquence, elle a du mal à bien se placer pour obtenir la balle. Ensuite, concernant la deuxième question qui concerne le fait de se sentir à l'aise durant le match, elle déclare qu'elle s'est sentie à l'aise, puisqu'elle a apprécié. Puis pour la dernière question « ai-je mis en pratique les conseils que m'a donné mon binôme » elle explique que oui, elle a écouté les conseils.

Cette fois, concernant les conseils donnés à l'élève tutoré par l'élève tuteur, par rapport au placement, elle indique que l'élève n'est pas vraiment bien placé car elle va trop vers la balle. Le conseil qu'elle lui donne c'est plutôt de se rendre vers ses adversaires afin de pouvoir obtenir la balle et ainsi, la donner à ses coéquipiers. Les conseils qu'elle lui a donné concernant l'interception de balle, il s'agit du même conseil, mais elle précise que le fait de se rendre vers ses adversaires permettra alors de « bloquer » la balle, et ainsi déranger la progression de ses adversaires vers le camp adverse.

Deuxièmement, pour le binôme n°2, on remarque une analyse assez légère du tutoré, celui-ci a eu du mal à se rendre compte du jeu qu'il a effectué, ses points positifs et négatifs. Concernant son ressenti sur son jeu, il indique qu'on ne lui a pas assez donné la balle alors que selon lui, il était bien placé. L'élève tuteur, déclare qu'il n'était pas placé correctement afin d'obtenir la balle. Il lui donne alors les conseils suivant afin d'avoir plus de fois la balle : « s'écarter de son équipe », « se démarquer des autres », « arrêter de parler à sa coéquipière ». Puis, pour la question concernant l'interception de balle, celui-ci lui a dit de : « se mettre près de celui qui a la balle », « sauter plus haut », « voir qui a la balle pour aller vers celui qui va l'avoir » : ici, on retrouve le terme d'anticipation, qui est important en sport collectif.

Ce qui a également été intéressant avec ce binôme, c'est que le tuteur a proposé de faire une démonstration pour lui montrer comment réussir à intercepter la balle. Il a demandé à deux de ses camarades de venir, un des deux avait la balle, puis le deuxième camarade et le tuteur se mettent autour

de l'élève qui a la balle. Il a montré au tutoré que le porteur de balle allait envoyer le ballon à son coéquipier, et donc il s'est dirigé entre les deux, à sauter et a réussi à reprendre la balle.

Par rapport à l'introduction de cette fiche d'observation, les élèves ont mis un petit temps avant de comprendre ce que j'attendais d'eux face à cette nouvelle thématique de tutorat.

Le fait d'observer un camarade durant un match à poser beaucoup de problème durant les premières séances. De ce fait, avec les premières fiches d'observations, je n'ai pas pu obtenir de réels résultats. Nous avons passé beaucoup de temps à expliquer de quelle manière il fallait fonctionner, et au fur et à mesure j'ai pu obtenir des résultats de plus en plus pertinents. J'entends par là, pour les élèves tuteurs, des fiches d'observations avec des conseils concrets, possibles à mettre en place, et qui allaient permettre à son camarade d'améliorer son jeu. Et pour les élèves tutorés, des fiches sur lesquelles on retrouvait des ressentis qui concordaient avec ce que je pouvais observer sur le terrain.

Ce qui a également été compliqué et long à mettre en place, était le temps d'échange entre les matchs. Puisque ce système n'est pas quelque chose de commun chez les élèves de cette classe. L'échange constructif est apparu seulement vers la 4^{ème} séance. Ici, j'aurais sûrement dû donner une trame à suivre pour les guider durant l'échange et que ce soit plus simple pour eux à mettre en place.

3.4) Récapitulatif des 3 points observés durant ce travail de recherche :

Ce qui ressort de ce travail d'analyse de données concernant le tutorat en classe de CM2 durant une séquence de handball peut se détailler en plusieurs points.

Premièrement, ce qui a été flagrant durant ce travail d'observation a été de remarquer le profil de chacun des élèves plutôt rapidement. Autrement dit, les élèves de ma classe qui ont le plus de facilités en classe, en termes de résultats, n'étaient pas ceux qui réalisaient les meilleures actions durant cette séquence, on peut même dire que ce n'était pas les plus à l'aise, et cela s'est d'ailleurs remarqué dans leur questionnaire de départ. Les élèves qui au contraire n'arrivent pas vraiment à s'exprimer et à obtenir de très bons résultats en classe, on envie de réussir en EPS. Il y a bien-sûr des exceptions, des élèves qui arrivent à être bons dans toutes les disciplines et le contraire. Ce qui m'a principalement surpris a été le fait, que la plupart des élèves n'ont pas réussi à situer leur position en termes d'apprentissage et en matière d'acquisition de compétences propres à l'EPS. Des élèves qui craignaient le ballon durant un match, et/ou qui n'osaient pas se démarquer de peur qu'on leur donne le ballon, lors du questionnaire n°1, se sentaient à l'aise en EPS. En revanche, ils arrivaient à exprimer, pour certains, leur manque de confiance en eux, ou la peur des moqueries par exemple. Au fur et à mesure des séances, j'ai pu remarquer que certains des élèves qui avaient des réticences durant les matchs, étaient bien plus engagés, et avaient envie de participer avec son équipe.

D'ailleurs les conseils qui étaient le plus souvent donnés au sein des binômes étaient « éloigne toi de tes adversaires pour demander la balle », « éloigne-toi des élèves qui vont avoir la balle pour demander la balle », ces deux conseils explicitaient clairement la notion de démarquage, que les élèves ont eu le plus de mal à mettre en œuvre. Des changements ont été aperçus pour une grande partie des élèves, qui ont eu un regain de confiance en eux et de motivation, qui a favorisé l'engagement dans l'activité, grâce à la proximité avec leurs tuteurs qui les conseillaient.

Toutefois, les élèves pour qui j'ai remarqué le plus de changement, sont les élèves qui avaient le plus de difficultés initialement. Les conseils venant d'autres camarades ont été bénéfiques. Seulement il fallait qu'une condition soit vérifiée pour pouvoir apercevoir cette amélioration de la part de l'élève tutoré ; une entente entre les deux élèves. Il s'avère que pour tous les binômes ça n'a pas été le cas, et en effet, il était facile de remarquer que rien ne se passait. Lorsqu'ils rendaient les fiches d'observation, je pouvais lire de la part d'un élève tuteur, par exemple « je lui ai dit de lever les bras pour qu'on le voit et il ne le fait pas », cela entraînait une démotivation de la part de cet élève, qui n'avait plus envie de chercher des conseils. De même, mais en situation inverse, un élève tutoré qui attendait vainement les conseils de son camarade, je pouvais lire sur la fiche d'observation « il ne me dit rien ». Un autre cas m'a étonné, celui d'un élève tuteur, qui n'osait pas donner de conseils à son camarade car il avait peur d'avoir la honte. Voici donc un cas, qui montre clairement que la confiance en lui de cet élève n'est pas assez importante, et que ça ne permet pas la mise en œuvre d'un travail en tutorat.

Effectivement, le tutorat a permis à certains élèves qui avaient plutôt des difficultés au début de la séquence, de s'engager dans un match pour tenter de faire gagner son équipe. Mais cette méthode de travail nous a montré également une limite, qui est la constitution des binômes de tutorat.

La première hypothèse, qui supposait que le tutorat permettrait de faire progresser les élèves en difficulté dans leur engagement dans l'activité de handball, aurait une tendance à être approuvée. Puisqu'au fur et à mesure du temps j'ai pu voir la majorité des élèves progresser dans la prise d'engagement dans l'activité de handball. En effet, les élèves les plus en difficulté d'un point de vue affectif, qui avaient un binôme tuteur et tutoré qui fonctionnait ont pu progresser. La limite ici, c'est qu'il reste compliqué d'englober tous les élèves dans cette progression, et de généraliser cette hypothèse, puisqu'il y a toujours quelques exceptions.

La deuxième hypothèse, qui concerne le démarquage, est plus difficile à confirmer. En effet, les données recueillies ne me permettent pas de valider cette hypothèse. Dans un bon nombre de binôme j'ai pu entendre et voir des conseils sur le démarquage. Quant à l'application des conseils, cela reste toujours assez compliqué. En effet, j'ai remarqué une nette progression dans la pratique des élèves les plus en difficulté, et le démarquage était l'une des progressions, mais je ne suis pas certaine que ce soit uniquement le tutorat qui a permis cette évolution.

Conclusion :

À travers ce mémoire, il a été opportun de mettre en avant l'importance du tutorat entre les élèves en EPS à l'école primaire par rapport aux bénéfices qu'il peut apporter, mais sans oublier ses limites.

Afin de réaliser ce travail de recherche, j'ai commencé par définir ce qu'était l'école primaire, puisque c'est le lieu qui nous intéresse ici. Puis, je me suis plus précisément occupée d'expliquer en quoi consistait l'EPS à l'école primaire, ses attentes, mais surtout, ses caractéristiques. À la suite de quoi, j'ai pu évoquer le tutorat en EPS, qui est un sujet très détaillé dans les revues EPS par différents auteurs, mais majoritairement dans le secondaire. Cette étude m'aura d'ailleurs permis de faire des liens avec le tutorat présenté dans le secondaire et l'école primaire, afin de montrer qu'il est donc possible de mettre en place cette forme de tutorat dans le primaire également, et non pas, seulement au collège ou/et lycée.

Ensuite, j'ai donc pu évoquer le tutorat dans d'autres disciplines de l'école primaire. Ce qui m'a permis de montrer que des élèves de primaire sont capables de gérer ce principe de tuteur/tutoré en classe, et que cela leur apporte des bienfaits. Ces bienfaits, peuvent être, par exemple, la confiance en soi, la motivation, l'engagement, la coopération, et l'entraide.

Cependant, par rapport au tutorat, nous pouvons dire qu'il a des côtés positifs, comme la motivation des élèves, l'augmentation de la confiance en soi, et l'acquisition de compétences. Il engendre également des côtés plus complexes, comme l'organisation au sein d'une classe qui n'est pas toujours évidente. La qualité du climat de classe peut faciliter cette mise en œuvre du tutorat. D'ailleurs, ici, dans cette classe de CM2, le climat s'est compliqué au fil des périodes, et la mise en place du tutorat reste compliqué, par rapport à la création de binômes qui fonctionnent et qui s'entendent. La compréhension et l'adhésion des élèves à ce travail pédagogique me sont apparus comme des obstacles importants à lever.

En ce qui concerne les objectifs de cette recherche, ici, mon but était de mettre en avant l'engagement des élèves dans le principe de tutorat en EPS, et ainsi, de voir si cela allait leur permettre de progresser dans cette discipline. Autrement dit, nous voulions savoir si le tutorat peut permettre d'aider les élèves les plus en difficultés à s'engager dans l'activité et acquérir de nouveaux apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. En travaillant sur l'observation et l'énonciation de conseils, je vais donc pouvoir observer différentes manières de réagir et de prendre en compte les éléments de la part des élèves et ainsi pouvoir observer si les groupes formés fonctionnent ou non, et pouvoir comprendre pourquoi ils ont fonctionné ou non.

Ce que nous pouvons conclure grâce à ce travail de recherche, c'est que le tutorat est une notion qui se prête très bien à la matière de l'EPS, et principalement au sport collectif, puisque c'est sur cette APSA qu'il a été testé. Le sport collectif permet aux élèves de pouvoir s'observer afin de trouver des solutions et des conseils à donner à leur camarade dans le but de progresser. L'âge des élèves n'est donc pas une

contre-indication par rapport à l'instauration de travail de tutorat. La limite qu'il faut mentionner, sera celle du climat de classe, et du climat entre les élèves. Un binôme d'élève tuteur et tutoré ne fonctionnera pas si la relation entre eux reste complexe et tumultueuse.

De plus, il est important de ne pas oublier qu'un élève tuteur dans une discipline, ne sera pas obligatoirement tuteur dans une autre discipline, et inversement pour l'élève tutoré. Ce ne sont pas des étiquettes que l'on donne à chaque élève, ce sont simplement des rôles que l'on attribue à des élèves en fonction des besoins qu'ils ont dans une discipline.

Au terme de cette analyse, je tiens à préciser que cette mise en œuvre de travail n'est possible que si l'enseignant reste présent et supervise l'activité de ses élèves dans le but que les élèves tutorés et les élèves tuteurs puissent bénéficier de cette méthode du point de vue des apprentissages. Bien entendu, l'enseignant doit savoir se mettre en retrait, mais si un binôme tuteur-tutoré est bloqué, et n'arrive plus à avancer, alors, il pourra les guider, leur apporter de l'aide et les conseiller.

Je terminerai par cette citation de Bruner qui distinguait dans le tutorat deux intérêts importants pour les élèves. Celui de faire d'eux, des adultes responsables, et de favoriser leur socialisation. Puisqu'il est clair, que le travail en tutorat encourage les interactions et relations sociales entre les élèves.

Bibliographie :

- **Leleu-Galland, È.** (2015). Dictionnaire de l'école primaire - 100 mots pour l'école (100 Mots pour l'école) (French Edition). NATHAN.
- **Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A.** (2017). Favoriser l'estime de soi à l'école (2ème édition). Chronique sociale.
- **Durand, C., & Richard, D.** (2020). Enseigner l'EPS à l'école primaire - 2e éd. - La boîte à outils du professeur : La boîte à outils du professeur (French Edition). DUNOD.
- **Baudrit, A.** (2007). Relations d'aide entre élèves à l'école (2007) (Pédagogies en développement) (French Edition) (1re éd.). DE BOECK SUP.

Sitographie :

- **Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., Testu, F.** « Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire », Bulletin de psychologie, vol. numéro 507, no. 3, 2010, pp. 169-174.
- **Baudrit Alain,** «Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », In : Revue Française de Pédagogie, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp. 125 à 138.
- **Bédouret, T.** (2016, 26 septembre). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. Persee. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_43_1_1854
- **Berzin, Christine.** « Tutorat et apprentissages scolaires », Carrefours de l'éducation, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 3-6.
- **Charconnet M.-G.** (1975). - La enseilanza mutual. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones. París: UNESCO, Document ED-75 / WS / 94.
- **Claude, G.** (2019, 4 décembre). La méthode de l'observation pour vos recherches : définition, types et exemple. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/>
- **Delignières, D.** (2014, 25 janvier). Plaisir, apprentissage et culture. - EPS & Société. EPS & Société. Consulté le 2 mai 2022 <http://www.epsetsociete.fr/Plaisir-apprentissage-et-culture>
- **Duru-Bellat, Marie, Géraldine Farges, et Agnès van Zanten.** « Chapitre 10. L'évolution des analyses théoriques sur l'école », Sociologie de l'école. 5^e édition, sous la direction de Duru-Bellat Marie, Farges Géraldine, van Zanten Agnès. Armand Colin, 2018, pp. 235-257
- **Ensergueix, Lafont** : Reciprocal peer tutoring : tutor-students' training and cognitive and motor consequences in table tennis » publié également en 2009, dans la revue STAPS n°86
- **Ensergueix, Lafont** : Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat réciproque en tennis de table », publié en 2009, dans la revue eJRIEPS n°18

- **Goudet, S.** (s. d.). TUTORAT ENTRE PAIRS : promouvoir le travail coopératif - C.P.E et Vie scolaire. cpe.ac-dijon. Consulté le 7 mai 2021, à l'adresse <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article338>
- **Guichard, Daniel.** « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », Carrefours de l'éducation, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 19-35.
- **Hauw-** les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, In Rey, Le groupe, 2000.
- **Jalaudin, M.** (2016). *Le tutorat entre pairs au cycle 3*. archives-ouvertes.fr. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369326/document>
- **Lafont, Lucile, et Pierre Ensergueix.** « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », Carrefours de l'éducation, vol. 27, no. 1, 2009, pp. 37-52.
- **MAIF Prévention.** (2008). *Les enseignants et l'éducation à la sécurité routière : Guide pédagogique*. ac-grenoble.fr
- **Marcel, Jean-François.** « De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. vol. 38, no. 4, 2005, pp. 31-59
- **Pasteur, A.** (1970, août 22). Coopération – aide – entraide – tutorat – travail de groupe - Travail collaboratif en classe - Collège Louis Pasteur (Graulhet). <https://louis-pasteur-graulhet.mon-ent-occitanie.fr/t-i-c-e-bassin/travail-collaboratif-en-classe/>
- **Peyrat, M.-F.** (s. d.). Tutorat et apprentissage coopératif : la valorisation de l'élève. Des méthodes pédagogiques de travail en groupe pour apprendre ensemble et vivre ensemble. ac-bordeaux. Consulté le 7 mai 2021, à l'adresse http://web64.ac-bordeaux.fr/fileadmin/fichiers/eifiv/Tutorat_et_apprentissage_cooperatif_.pdf
- Canopé « Un projet pour expérimenter le tutorat » - Éducation prioritaire. (s. d.). Consulté le 7 mai 2021, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/un-projet-pour-experimenter-le-tutorat.html>
- Le concept d'étayage J. Bruner relisant Vygotsky. (s. d.). ac-nacy-metz.fr. Consulté le 26 octobre 2021 https://www4.acnancymetz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf

Annexes :

Questionnaire de début de séquence :

1. Appréciation de l'activité physique : 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Aimes-tu pratiquer l'EPS en classe ?

.....
.....

3. Te sens-tu à l'aise durant les cours d'EPS ?

.....
.....

4. Aimes-tu travailler en binôme en classe ou en EPS ?

.....
.....

5. Est-ce que tu aimes aider un camarade qui a plus de difficultés que toi ? Si oui, comment l'aides-tu ?

.....
.....

6. As-tu envie de participer en EPS ?

.....
.....

7. As-tu peur du regard des autres ? As-tu peur de te tromper ?

.....
.....

8. Penses-tu avoir besoin qu'un camarade t'aide pour t'apporter des conseils

Penses-tu que tu es en mesure d'apporter des conseils à des camarades en difficultés dans cette activité physique ?

9. Ce que j'apprécie de cette activité sportive :

.....
.....

10. Ce que je n'apprécie pas de cette activité sportive :

.....
.....

11. Auto-évaluation : niveau de connaissances et de compétences dans cette activité physique :

- Sais-tu ce qu'est le démarquage ? oui non
- Sais-tu ce qu'est une interception de balle ? oui non
- Réussis-tu à intercepter la balle pendant un match ? oui non
- Perds-tu beaucoup la balle durant un match ? oui non
- Tes camarades te donne-t-il beaucoup la balle ? oui non
- Estimes-tu que tu te places de manière que tes camarades puissent te donner la balle sans que les adversaires puissent l'intercepter ? oui non

Questionnaire de fin de séquence :

Appréciation de l'APSA à la fin de cette séquence :	0 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10
Qu'as-tu apprécié durant cette séquence que tu ne pensais pas forcément apprécier au début ?	
Qu'est ce qui ne t'as pas plu durant cette séquence ?	
Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce que tu as réussi à apprendre à faire durant cette séquence ?	
Qu'as-tu pensé du tutorat ?	
Est-ce que le tutorat t'a aidé à progresser (Si oui, pourquoi ?)	
Est-ce que ça ne t'a servi à rien ? (Si oui, pourquoi ?)	
TUTORÉ : Ai-je mis en pratique les conseils que mon binôme m'a donné ?	
TUTEUR : Ai-je donné des conseils que mon camarade a pu mettre en place ?	

Fiche d'observation :

Élève tuteur :

1^{ER} MATCH :

COMBIEN DE FOIS A-T-IL TOUCHE LA BALLE ?	
COMBIEN DE FOIS A-T-IL INTERCEPTÉ LA BALLE ?	
EST-IL/ELLE BIEN PLACÉ(E) POUR AVOIR LA BALLE ?	
QUEL(S) CONSEIL(S) LUI DONNER POUR AVOIR + DE FOIS LA BALLE ?	
QUEL(S) CONSEIL(S) LUI DONNER POUR INTERCEPTER + DE FOIS LA BALLE ?	

Élève tutoré :

1^{ER} MATCH :

COMBIEN DE FOIS A-T-IL TOUCHÉ LA BALLE ?	
COMBIEN DE FOIS A-T-IL INTERCEPTÉ LA BALLE ?	
COMBIEN DE FOIS A-T-IL ESSAYÉ DE MARQUER UN BUT ?	

MON RESENTIS SUR MON JEU :

EST-CE QUE J'ETAIS BIEN PLACÉ POUR OBTENIR LA BALLE ?	
EST-CE QUE JE ME SENS A L'AISE LORS DU MATCH ?	
AI-JE MIS EN PRATIQUE LES CONSEILS QUE M'A DONNÉ MON BINÔME ?	

Résumé :

La forte hétérogénéité des classes élémentaires en EPS demande à l'enseignant de différencier sa pédagogie. Parmi les dispositifs possibles, le tutorat en classe de CM2 dans l'activité Handball a été testé. Les résultats que l'on obtient à la suite de cette recherche, montrent que le tutorat permet aux élèves les plus en difficultés de progresser et de s'engager davantage dans l'APSA (activité physique sportive et artistique) qui est le handball. Les progrès enregistrés grâce au tutorat semblent liés à la qualité des relations entre élève tuteur et élève tutoré et plus particulièrement sur la confiance réciproque qu'ils se portent. Un climat de classe centré sur la coopération se révèle également être un élément facilitateur.

Résumé en anglais :

The strong heterogeneity of primary school classes in physical education requires the teacher to differentiate his pedagogy. Among the possible methods, the handball tutoring in CM2 class has been tested. The results obtained following this research show that tutoring allows the most disadvantaged students to progress and to become more involved in the physical sport activity which is handball. The progress recorded thanks to tutoring seems to be linked to the quality of the relationship between the student tutor and the student being tutored, and more particularly to the mutual trust that they have in each other. A class climate centered on cooperation also appears to be a facilitating element.

Liste de mots clés :

EPS, tutorat, binômes, école élémentaire, handball, engagement, démarquage