

*Des temps de tutorat
pour faire de
l'hétérogénéité des élèves
un atout*

Mémoire en vue de l'obtention du CAPE
Enseignement privé sous contrat

*Institut Supérieur de Formation Pédagogique
11, avenue du Maquis du Grésivaudan
38700 LA TRONCHE*

Sommaire

Introduction.....	1
I Description des situations qui ont motivé ma question.....	3
II Partie théorique.....	7
A- Quelques composantes de l'hétérogénéité.....	7
1. Hétérogénéité des origines sociales et culturelles.....	8
2. Hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires...8	
3. Hétérogénéité sur la plan cognitif.....	9
4. Hétérogénéité des niveaux.....	11
5. Hétérogénéité des âges.....	11
6. Hétérogénéité sur le plan affectif.....	12
B- Le tutorat.....	13
1. Définition.....	13
2. Historique.....	14
3. Rôles de l'enseignant.....	15
4. Rôles des élèves de la dyade.....	17
a- Rôles des tutorés.....	17
b- Rôles des tuteurs.....	17
5. Avantages du tutorat.....	19
a- Du côté des tutorés.....	19
b- Du côté des tuteurs.....	20
c- Du côté du climat de la classe.....	20
6. Quelques dérives et difficultés possibles.....	21
III Partie pratique.....	23
A- Etat des lieux.....	23
B- Exposition de mon expérimentation.....	25
C- Observations et analyse.....	27
Conclusion.....	35

Bibliographie

Introduction

La question de l'hétérogénéité est de nos jours au cœur de nombreuses réflexions pédagogiques. En effet, il y a quelques années, l'enseignant transmettait le savoir : il parlait, les enfants écoutaient et apprenaient. La même méthode était utilisée pour tous. Ceux qui ne parvenaient pas à suivre redoublaient ou bien étaient envoyés vers d'autres voies. De nos jours, les enseignants doivent faire face à un public apparemment plus hétérogène ; il faut donc qu'ils composent avec cette diversité, qu'ils mettent en place d'autres dispositifs afin de permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages.

L'hétérogénéité n'est, cependant, pas un phénomène uniquement scolaire. En effet, la société elle-même est constituée d'une diversité d'êtres humains tous différents de part leurs origines, leurs comportements, leurs savoirs, leurs goûts...

Tout groupe est par nature hétérogène et, à l'école, le groupe-classe n'échappe pas à ce constat : les élèves sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leurs intérêts... Ainsi, l'école, pour mener à bien sa mission, doit donc s'adapter à l'époque présente en essayant de trouver un équilibre entre la nécessité de prendre en compte ces différences et celle de conserver une certaine unité dans le système éducatif.

J'ai été amenée au cours des différents stages que j'ai effectués à m'interroger non seulement sur la manière de concevoir l'hétérogénéité des élèves mais aussi sur la manière de la prendre en compte. Pour certains enseignants l'hétérogénéité est synonyme de handicap, elle dérange, elle empêche de mener à bien les apprentissages. Elle nuit à l'avancement des programmes. Pour les uns, elle entraîne un nivellement des exigences vers les plus faibles. Pour d'autres, elle ralentit et démobilise les meilleurs, décourage les plus lents.

Cependant, l'hétérogénéité n'est pas uniquement perçue comme un inconvénient. En effet, pour certains enseignants, c'est un atout, un aspect du groupe classe qui peut être mis à profit. Elle peut non seulement permettre de développer au sein de la classe la solidarité, le respect des autres, la tolérance, la socialisation, la prise de responsabilités mais peut aussi être source d'émulation. C'est d'ailleurs ce que souligne la loi D'Ashby : « Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement ». Il serait donc intéressant d'utiliser cette diversité comme source de richesses et d'interaction entre les élèves.

En tant que future enseignante, et sachant que je serai confrontée tout au long de ma carrière à cette diversité, j'ai donc eu envie de m'intéresser à la question suivante : « **Que mettre en place en classe pour que l'hétérogénéité des élèves soit un atout pour qu'ils progressent dans leurs apprentissages ?** »

Dans une première partie, je décrirai et analyserai les situations qui ont motivé ma question. J'aborderai dans une seconde partie le thème de l'hétérogénéité en essayant de définir quelques unes des causes qui font que la classe n'est pas un groupe homogène. Je terminerai cette deuxième partie en faisant un point sur le tutorat. Enfin, dans la troisième partie, j'exposerai mon expérimentation et je l'analyserai.

I. Description et analyse des situations qui ont motivé ma question

Lors des différents stages que j'ai pu effectués au cours de ces deux années de formation, j'ai pu me rendre compte que, dans la plupart des cas, les enseignants se plaignaient de l'hétérogénéité de leurs élèves. La plupart du temps, ces enseignants étaient aidés dans leur tâche par l'intervention, auprès des élèves en difficultés, d'enseignants spécialisés ; mais ce n'étaient pas le cas dans toutes les écoles où j'ai pu me rendre ; notamment dans celle dans laquelle s'est déroulée une des situations qui a motivé ma question.

En classe de CM2, lors de mon stage en cycle III, au cours de ma première année de formation, j'ai rencontré un enseignant qui avait pour habitude de garder certains élèves dans sa classe pendant la récréation afin qu'ils terminent le travail commencé. En effet, quelques élèves, moins rapides que les autres peinaient face aux exercices proposés par l'enseignant. Lorsque j'ai abordé le sujet avec ce dernier il m'a dit ne pas avoir trouvé d'autres solutions, ne bénéficiant pas de l'intervention d'un enseignant spécialisé, face à ces élèves qui comprenaient toujours moins vite que les autres et avaient de grosses difficultés. Il mentionnait cependant que cette solution n'était pas forcément la meilleure car il avait constaté que le travail ainsi effectué n'était parfois pas fait correctement, voire bâclé. Au cours des deux semaines passées dans cette classe j'ai, de plus, pu me rendre compte que c'étaient tous les jours les mêmes élèves qui restaient un moment dans la classe afin de terminer leur travail. Par cette manière de faire, ces derniers venaient à bout de leurs exercices mais étaient la plupart du temps privés d'une partie de la récréation. Par contre, une grande partie des élèves terminaient leurs exercices rapidement et se retrouvaient, au pire, sans rien faire, au mieux, à lire au coin bibliothèque ce qui parfois engendrait un peu de chahut au fond de la classe.

Face à cette situation, je me suis longuement interrogée sur ce que, pour ma part, je pourrai mettre en place dans ma classe pour prendre en compte cette hétérogénéité sans « pénaliser » ni les élèves les plus en difficultés ni les élèves les plus rapides.

Cette année, au cours du stage de rentrée, stage d'observation, dans une petite école du département de l'Isère, j'ai pu observer une autre manière de faire. Il faut tout d'abord souligner que cette école est constituée de quatre classes : une classe de Cycle I, une classe de CP, une classe de CE1- CE2 et une classe de CM1-CM2. La semaine passée dans cette école m'a permis de rester un jour dans chaque classe afin d'observer leurs différents fonctionnements.

La situation qui m'a interpellée s'est déroulée lors de ma visite dans la classe de CE1-CE2, seule classe à cheval sur deux cycles. L'enseignante, face à deux cycles différents alternaient les séances en autonomie et les séances dirigées avec ses deux niveaux. Chaque début d'après-midi elle prenait les CE1 en temps de lecture à haute voix tandis que les CE2 étaient mis en travail autonome sur des exercices de mathématiques.

C'est lors d'un des temps de travail en autonomie des élèves de CE2 que j'ai pu observer une situation qui m'a interpellée. Les enfants avaient ce jour là pour tâche d'écrire des nombres dont les groupements n'étaient pas terminés (exemple : 3 centaines, 13 dizaines, 18 unités = 448). Dix nombres étaient ainsi à reconstituer. Tous, se sont très vite lancés dans la résolution de cet exercice avec apparemment plus ou moins de difficultés. Certains dessinaient sur leur ardoise, d'autres utilisaient cet instrument comme brouillon avant de recopier leur résultat sur la feuille d'exercices, d'autres encore, semblaient ne pas comprendre l'exercice proposé et restaient sans rien faire devant leur feuille. Après une quinzaine de minutes j'ai pu remarquer qu'un élève, Romain, avait terminé son travail. Il s'est alors levé pour montrer son travail à l'enseignante. Cette dernière, ayant vérifié l'exactitude des résultats, lui a ainsi proposé d'aller aider une de ses camarades, Amélie, qui éprouvait beaucoup de difficultés pour faire cet exercice. Elle lui a mis à disposition du matériel (petits cubes pour les unités, barres pour les dizaines, plaques pour les centaines) afin de rendre son aide plus efficace.

Romain s'est tout d'abord assis en face de sa camarade et lui a demandé de lire la consigne de l'exercice. Il a ensuite regardé le travail qu'elle avait déjà effectué et s'est rendu compte que les deux premiers nombres trouvés étaient faux. Il lui a alors proposé d'utiliser le matériel à disposition afin de résoudre l'exercice. Romain a tout d'abord matérialisé les « différentes parties du nombre » en expliquant à Amélie la valeur des différents objets dont ils disposaient. Dans un second temps, il l'a aidée à retrouver les égalités (dix unités « cubes » = une dizaine « barre » ; dix dizaines « barres » = une centaine « plaque »). Ainsi, par la manipulation proposée par son camarade, l'élève en difficultés est peu à peu parvenue à résoudre l'exercice proposé par l'enseignant et ce, sous l'œil de son attentif de son tuteur. Romain est alors allé voir l'institutrice afin de lui annoncer que sa camarade avait réussi à terminer son travail. Afin d'être sûre du résultat, l'enseignante a donc demandé à Romain de proposer à sa camarade un autre exercice, ce qu'il a fait. Amélie a pu, grâce au matériel, résoudre un fois de plus correctement l'exercice proposé par son camarade. Fière de sa réussite elle a demandé à Romain de lui écrire un autre exercice sur son ardoise ; exercice qu'elle a une fois de plus résolu correctement.

Cette situation m'a permis de remarquer que par le biais de cette interaction, une élève a pu dépasser une difficulté grâce à l'aide d'un de ses camarades plus compétent. J'ai pu observer non

seulement une motivation de la part de l'enfant « aidant » mais aussi une grande fierté de l'enfant « aidée » quand elle a réussi à dépasser ses difficultés

A la fin de la journée j'ai eu la possibilité de revenir avec l'enseignante sur ces moments de tutorat entre deux élèves. Elle m'a signalé avoir mis en place ces temps d'aide depuis plusieurs années afin de prendre en compte un tant soit peu l'hétérogénéité des élèves de sa classe. En effet, malgré le petit effectif des CE2, seulement dix élèves, les niveaux étaient très différents. Ce dispositif lui permettait de prendre en compte les différences de rythmes et de niveaux des enfants. Tous appréciaient ces temps non prévus qui permettaient non seulement de donner des responsabilités à certains élèves mais permettaient aussi à d'autres de vaincre leurs difficultés. Les élèves qu'elle avait cette année en CE2 avaient donc l'habitude, depuis l'année passée, de travailler de cette manière. Ils savaient ainsi ce que l'enseignante attendait d'eux lors de ces temps : ils ne devaient pas fournir la réponse attendue par leur camarade mais plutôt les questionner pour les faire progresser afin qu'ils deviennent capables de dépasser leurs problèmes.

Dans ces différentes situations, les élèves qui maîtrisent les notions en jeu dans le travail proposé par l'enseignante, les « experts » représentent des personnes ressources pour les élèves en difficultés. Par le biais de cette pratique, les élèves tuteurs mettent donc leurs compétences au service d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Cette situation permet non seulement à ces derniers de progresser mais permet aussi aux tuteurs d'asseoir leurs propres connaissances. Ainsi, tous deux semblent tirer profit de cette interaction.

Ces différents temps de tutorat m'ont paru être un moyen très intéressant pour gérer l'hétérogénéité des élèves non seulement lorsque j'aurai ma propre classe mais bien entendu aussi lors de mes stages en responsabilité. Mon intérêt pour ce dispositif m'a amenée à me poser un grand nombre de questions concernant :

- la manière de mettre en place ces temps d'aide au sein de la classe
- la manière d'apparier les élèves
- mon rôle au cours de ces temps
- les changements engendrés au sein de la classe par la mise en place du tutorat
- les possibles difficultés et dérives.

Toutes ces interrogations m'ont ainsi amenée à me documenter sur la pratique du tutorat en classe.

Par cette observation, j'ai ainsi pu trouver des réponses à la question que je me posais :
« Que mettre en place en classe pour que l'hétérogénéité des élèves soit un atout pour qu'ils

progressent dans leurs apprentissages ? ». D'après ce que j'ai pu lire et remarquer lors de mon stage dans cette classe de CE1-CE2 du département de l'Isère, j'émetts l'hypothèse suivante :
« C'est par la mise en place de temps de tutorat que l'enseignant va pouvoir faire de l'hétérogénéité des élèves de sa classe un atout. » Je tiens cependant déjà à signaler que cette hypothèse ne met en avant qu'un seul moyen de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans une classe ; il existe d'autres réponses qui permettent aux enseignants d'envisager cette diversité non pas comme un handicap mais plutôt comme une richesse.

II. Partie théorique

A- Quelques composantes de l'hétérogénéité :

Comme je l'ai déjà signalé dans l'introduction, l'hétérogénéité des élèves préoccupe beaucoup les enseignants. Philippe MEIRIEU¹ souligne que les classes ont toujours été hétérogènes même si on a quelques fois parlé de classes homogènes. En effet, malgré tous les efforts réalisés pour rassembler les élèves afin de former des groupes homogènes, il existe toujours au sein de ces classes de très nombreuses différences. Chaque élève est une personne singulière, unique, porteuse de sa culture, son histoire, son expérience. Cependant, il semble que de nos jours ce sujet se manifeste de manière plus importante. Il est donc du devoir de l'enseignant de prendre en compte ces différences afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les savoirs qui feront d'eux des citoyens du monde capables de le comprendre et de le construire.

Pour aborder l'hétérogénéité des élèves, il me paraît tout d'abord important de citer les postulats de BURNS :

- 1- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- 5- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

De part cette théorie, les élèves apparaissent comme différents par leurs acquis, leurs comportements, leurs rythmes de travail, leurs intérêts et leur profil pédagogique.

Je vais maintenant aborder de manière un peu plus détaillée quelques unes des composantes qui font que tous les élèves de nos classes sont différents.

¹ MEIRIEU, Philippe « Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents... une chance pour l'école ? » in Différencier le pédagogie. Pourquoi ? Comment ? CRDP de Lyon, 1990.

1. Hétérogénéité des origines sociales et culturelles

Comme le souligne Marie-Claude GRANDGUILLOT¹, on rencontre de nos jours dans les classes une très grande disparité au niveau des situations familiales et des origines socioprofessionnelles. En effet, il est fréquent d'avoir dans les classes des enfants dont les parents sont séparés. Les enfants vivent soit avec uniquement l'un des deux parents soit en alternance avec les deux. Tous les enseignants sont d'accord pour dire que le nombre de familles monoparentales a considérablement augmenté ces dernières années. Nous rencontrons aussi beaucoup de familles en grande détresse économique ceci dû au chômage d'un voire des deux parents. Ce peut être parfois la cause de difficultés rencontrées par certains élèves dans le cadre scolaire. Ces différents cadres familiaux entraînent parfois d'autres difficultés pour les élèves.

En effet, l'école est parfois très éloignée de l'univers normatif familial des élèves. Alors que certains se retrouvent à l'école dans un univers connu, d'autres en revanche se sentent perdus, privés de leurs repères habituels. En effet, tout le monde n'a pas reçu le même code de civilité selon sa famille, sa classe sociale. Ainsi, tous les élèves ne sont pas préparés de la même manière aux normes de civilité qui prévalent dans le cadre scolaire.

Un autre fait est aussi à souligner : les enfants d'origine étrangère sont de nos jours beaucoup plus nombreux dans les classes. Certains, nés à l'étranger ou en France, n'ont pas le français comme langue maternelle. Ceci rend plus difficile la tâche de l'enseignant qui est confronté à autant de références linguistiques, culturelles, sociales et religieuses avec lesquelles il faut composer. Ces différentes références sont de plus autant de raisons pour qu'il y ait de la distance entre l'enfant et le monde des savoirs de l'école. Ces situations peuvent aller jusqu'à engendrer le refus d'apprendre la langue française de la part de l'enfant d'origine étrangère.

Des difficultés peuvent aussi apparaître si la langue maternelle est le français. En effet, de nombreux élèves, de par leur origine sociale, utilisent des codes linguistiques qui se différencient de ceux de l'école. Or, comme le contenu enseigné est marqué culturellement, il ne profite pas de la même manière aux enfants qui ne retrouvent pas chez eux le même code de langage

Cette hétérogénéité des origines sociales et culturelles entraîne à son tour des différences au niveau des comportements vis à vis des apprentissages scolaires.

2. Hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires

Comme le souligne Philippe PERRENOUD², certains élèves viennent de familles dont la culture les prépare et les prédispose aux apprentissages scolaires alors que d'autres au contraire ne viennent pas en classe avec cette volonté d'apprendre.

¹ GRANDGUILLOT, Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette Education, Paris, 1993.

² PERRENOUD, Philippe « L'infime et l'ultime différence » in *Apprendre Courrier*, n°41, juin 1996.

Il semble, cependant, que les différences d'apport de contenus culturels ne présentent rien par elles-mêmes qui soit décisif pour la réussite scolaire dans l'enseignement obligatoire. En revanche, comme le souligne Marie-Claude GRANDGUILLOT¹ les différences socioculturelles produisent différentes attitudes à l'égard de l'école. Certains élèves vont vouloir réussir coûte que coûte pour faire plaisir à leur enseignant, à leurs parents et sont motivés par un désir de comprendre, d'apprendre ; ils peuvent se projeter dans l'avenir. D'autres, sont poussés par la peur du chômage, ils savent qu'il faut travailler pour réussir mais ils apprennent sans réelle motivation. Ils sont plus ou moins soumis à la pression de leurs parents ; ils se contentent de l'à peu près, du superficiel. Quelques élèves ne peuvent aborder l'école sans angoisse. Ceci se traduit non seulement par du mutisme mais aussi par une absence de désir d'apprendre. Ils se caractérisent souvent par des attitudes d'opposition voire de violence.

Les élèves ont donc des motivations très différentes pour travailler et apprendre. On définit souvent la motivation par des signes subjectifs : l'élève s'intéresse, il passe du temps à travailler, il participe en classe, il est angoissé à l'idée de ne pas réussir... Cependant, nul ne se met au travail sans y trouver un réel intérêt. En effet, les faiblesses de certains élèves proviennent souvent d'un manque de motivation, manque lui-même souvent engendré par les nombreux échecs rencontrés et par la certitude de ne pas être capable de réaliser un travail correct. Pour un enfant, être constamment en échec entraîne donc une perte de la confiance en soi et une démotivation. Il faut de plus souligner que le manque d'adhésion aux savoirs scolaires de certains élèves n'est parfois pas en lien avec le savoir lui-même mais plutôt en lien avec la manière de l'aborder, de le traiter.

Les attitudes familiales vis-à-vis de la scolarité de l'enfant contribuent aussi au rapport au savoir de ce dernier et du coup à sa réussite. En effet, l'enfant reconnu, dont les parents portent une attention à ce qu'il fait, trouve des motifs pour nourrir son désir d'apprendre. Il n'en n'est pas de même pour les enfants dont les parents ne prêtent pas attention au travail scolaire.

3. Hétérogénéité sur le plan cognitif

Il existe une très grande diversité des élèves au niveau cognitif.

Britt-Mari BARTH² cite dans son article le concept des « intelligences multiples » de H. GARDNER Les formes de l'intelligence, Odile Jacob, 1997 afin de mieux comprendre les différences entre les individus.

¹ GRANDGUILLOT, Marie-Claude, op. cit.

² BARTH Britt-Mari, « Mettre en valeur les différences individuelles. Oui ! mais selon quels critères » in JDI, n°7, mars 1999.

Selon cet auteur il existe plusieurs types d'intelligences parmi lesquelles on trouve :

- « l'intelligence logico-mathématique » qui s'exprime dans la capacité non verbale de résoudre les problèmes logiques ;

- « l'intelligence langagière » qui s'exprime dans la capacité à produire des textes, à suivre des règles de grammaire ;

- « l'intelligence musicale » qui s'exprime dans la perception et la production de la musique ;

- « l'intelligence kinesthésique » que s'exprime dans les attitudes à utiliser son corps pour imiter, reproduire des gestes ;

- « l'intelligence spatiale » qui s'exprime dans la capacité à percevoir le monde visuel et d'en créer des modèles ;

- « l'intelligence inter et intrapersonnelle » qui s'exprime dans la capacité à se comprendre et à comprendre les autres, dans la capacité à analyser les émotions afin de choisir le comportement adapté à la situation.

- « l'intelligence naturaliste » qui s'exprime dans la capacité de l'individu d'établir des classifications concernant le monde qui l'entoure.

Selon H. GARDNER, les individus sont tous différents de part le profil d'intelligence qu'ils ont dès leur naissance mais aussi de part celui qu'ils acquièrent tout au long de leur vie. Tous possèdent ces différentes formes d'intelligence mais à des degrés variés.

D'autres théories nous permettent aussi d'expliquer les différences entre les individus. Nous pouvons ainsi citer les travaux de Antoine DE LA GARANDERIE¹. Cet auteur s'intéresse à la gestion mentale, manière dont les enfants raisonnent. Cette théorie décrit les comportements d'apprentissage de chacun. En effet, tous les élèves ont des méthodes de travail personnelles. La gestion mentale met en évidence l'importance de la conscience dans l'apprentissage. Elle nous éclaire sur les caractéristiques cognitives des personnes : certaines sont plus auditives, d'autres plus visuelles, certaines fonctionnent plutôt par synthèse, d'autres plutôt par analyse ; certaines personnes ont pris l'habitude d'orienter leur pensée vers le domaine du concret, des symboles, de la logique ou de la créativité.

On distingue généralement :

- les profils visuels qui ont tendance à construire ou à restituer le savoir en construisant des images mentales ;

- les profils auditifs qui ont tendance à construire ou à restituer le savoir en se racontant le déroulement, en utilisant la chronologie et les enchaînements entre éléments ;

¹ DE LA GARANDERIE, Antoine, Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre. Centurion, 1987.

- les profils kinesthésiques ou manipulateurs qui ont tendance à avoir besoin de manipuler, de toucher pour appréhender un élément.

Cette théorie amène donc à penser que chaque élève dispose de moyens privilégiés pour recevoir des informations, pour apprendre. Plusieurs autres profils peuvent être ajoutés pour décrire les styles d'apprentissage des individus.

Il est important de souligner que l'apprentissage n'est pas une mécanique et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves sur le chemin de la connaissance ne résultent pas forcément d'un défaut de capacité ou du manque de développement d'une faculté mentale. Il peut s'agir, surtout si les difficultés ne sont pas ponctuelles, d'une résistance à apprendre. Certains problèmes peuvent aussi provenir de la situation mise en place par l'enseignant. En effet, certains élèves peuvent se sentir mal à l'aise face à des situations leur laissant trop d'initiatives, alors que d'autres seront plus en difficulté face à des situations plus guidées, plus encadrées.

4. Hétérogénéité des « niveaux »

Le niveau de l'élève est sûrement intimement lié à sa façon d'apprendre et de comprendre. Dans la classe, tous les élèves n'en sont pas au même point. En effet, comme le souligne Jean RIOULT¹ tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et chaque élève a une cadence personnelle de travail : lente, rapide, continue, discontinue... Ainsi, lorsque certains auront acquis seulement les compétences de base, d'autres auront pu développer des compétences plus importantes. Certains élèves apprennent, comprennent vite et sont capables de se repérer dans toutes les situations, à l'inverse d'autres peuvent connaître parfaitement leurs leçons mais ne savent pas les appliquer à une situation connue ou inconnue. Certains parlent de « bons », de « faibles » et de « moyens ». Pour atténuer le caractère brutal de cette classification, Marie-Claude GRANDGUILLOT² parle de « rapides » pour les « bons » et de « lents » pour les élèves en grande difficulté. Selon cet auteur, on nomme classe hétérogène une classe dans laquelle l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand.

5. Hétérogénéité des âges

L'hétérogénéité des âges au sein d'une classe à un niveau relève du fait que certains élèves ont pris un ou deux ans de retard tandis que d'autres ont un an d'avance. Cet écart peut être à l'origine de problèmes de relations au sein de la classe, de conflits.

¹ RIOULT, Jean « Seuls et solidaires » in JDI, n°10, juin 2003.

² GRANDGUILLOT, Marie-Claude, op. cit.

Cette diversité peut apparaître y compris au sein de la même année civile. Nous pouvons en effet remarquer dans les classes beaucoup de différences de maturité notamment entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre.

6. Hétérogénéité sur le plan affectif

L'hétérogénéité affective des élèves est évidente. En effet, chaque enfant a sa propre personnalité, son histoire, ses conflits. Comme le souligne Claude LELIEVRE¹ l'enseignement exige une disponibilité affective de la part de l'élève ; or, cette disponibilité se trouve souvent perturbée par de nombreuses causes comme les conditions familiales.

Certains enfants ont plus de difficultés à travailler de manière solitaire ; ils préfèrent et se sentent plus à l'aise dans les activités en groupes, mode de regroupement qui ne peut constamment être mis en place en classe. Ainsi, le vécu et la personnalité d'un élève se répercutent sur son travail, sa motivation, son énergie et son équilibre.

Comme le souligne Philippe MEIRIEU² les élèves diffèrent au niveau affectif. Ces différences sont, selon lui, considérables et restent pour une large part invisibles. Ainsi, certains élèves demandent une attention constante, beaucoup d'encouragements alors que d'autres sont plus à l'aise avec une certaine distance.

Par le biais de cette approche, j'ai pu, je pense, souligner que l'hétérogénéité était un concept polysémique, renvoyant à plusieurs réalités que je n'ai pas pu toutes aborder ; hétérogénéité :

- des âges,
- des sexes,
- des motivations,
- des goûts,
- des cultures et des modes de vie familiaux,
- des styles d'apprentissages,
- des aptitudes cognitives,
- des acquis,
- des comportements,
- des rythmes de travail...

¹ LELIEVRE, Claude « Les formes de regroupement des élèves » in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de Jean Houssaye, ESF, 1996.

² MEIRIEU, Philippe, op. cit.

Face à cette diversité des élèves, la première réponse a été de considérer ces différences comme des obstacles à l'enseignement. Cependant, comme le souligne Bernard CHARLOT¹ « *Toutes les différences sont des chances et des moteurs qui alimentent notre travail. Les grains de la grenade sont tous différents, mais ils se complètent si bien qu'ils forment ensemble un fruit magnifique. Ces grains peuvent être les enfants dans le groupe classe (...)* ». L'hétérogénéité peut donc être un moteur d'apprentissage au sein de la classe.

Comment faire de cette hétérogénéité un atout ? Il me semble, que la mise en place de temps de tutorat peut permettre de considérer cette diversité non pas comme un obstacle mais plutôt comme une richesse.

B- Le tutorat :

1. Définition

Selon la définition de Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER², le tutorat est un « *dispositif personnalisé d'accompagnement et d'aide aux études, mis en place dans certains établissements scolaires pour permettre à l'élève ou à l'étudiant d'optimiser les conditions pédagogiques (ou logistiques) de sa formation* ». Le tutorat renvoie à des dispositifs extrêmement variés. On le rencontre en effet, non seulement dans le domaine scolaire, mais aussi dans le domaine professionnel comme le souligne Thierry ARDOIN³. En ce qui concerne le cadre scolaire, il peut être interclasses, intraclasse, interécoles... Dans la plupart des cas, cette pratique met en relation deux individus :

- un tuteur, qui est la personne qui maîtrise la notion en jeu et qui va servir de « personne ressource », d'accompagnateur ;

- un tutoré, qui est la personne qui éprouve des difficultés à un moment donné de son apprentissage.

La relation en jeu dans cette pratique est donc une relation asymétrique entre une personne compétente et une personne en difficultés c'est-à-dire entre deux personnes ayant un degré d'acquisition d'un savoir différent. Comme le souligne Jérôme S. BRUNER⁴, l'intervention d'un

¹ CHARLOT, Bernard « Le rapport au savoir en milieu populaire : apprendre à l'école et apprendre la vie » in L'école face à la différence, Les entretiens Nathan, sous la direction d'Alain BENTOLILA, Actes X, novembre 1999, p.31.

² RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - apprentissages, formations et psychologie cognitive, ESF, 1997

³ ARDOIN, Thierry « Le tutorat : mission ou métier » in Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, sous la direction de Jean-Pierre ASTOLFI, ESF, 2003.

⁴ BRUNER, Jérôme S., Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983.

tuteur va permettre à l'enfant en difficulté d'être capable de résoudre un problème qu'il n'aurait pas été capable de résoudre de manière individuelle. Cette interaction a lieu dans ce que VYGOTSKY nomme la « zone proximale de développement ». Il s'agit de " *la distance entre de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.* " ¹ Le but du tutorat est, à terme, de permettre au tutoré d'être autonome, d'être capable, tout seul, de résoudre un problème qu'il ne parvenait pas à résoudre avant sans l'aide de son tuteur.

Comme le souligne Thierry ARDOIN ² cette pratique est complémentaire à l'enseignement dispensé par l'enseignant ; elle est limitée à un moment donné et est destinée à une personne qui se trouve en difficulté lors d'une situation d'apprentissage.

2. Historique

Le tutorat n'est pas une pratique récente. En effet, comme le souligne Alain BAUDRIT ³ ce dispositif remonte à 7000 avant J-C. A cette époque, les enfants de la société aristocratique sont éduqués par des prêtres ou des tuteurs qui ont pour tâche de leur transmettre les traditions religieuses, leur faire connaître la loi et les initier à l'écriture.

Plusieurs formules ont ensuite existé tout au long de l'histoire. Au XVIIème siècle cette pratique va connaître un grand essor. En effet, le développement de l'éducation populaire va avoir pour conséquence de mettre en place un enseignement de masse dans lequel les élèves vont devoir s'occuper d'autres élèves en complément des cours dispensés par le maître. Jean-Baptiste DE LA SALLE ⁴ préconise « l'enseignement simultané » à l'époque où prédomine l'enseignement individuel. Cette pratique demande le recourt de moniteurs, les meilleurs élèves, qui ont pour tâches de s'occuper de groupes d'élèves plus faibles.

Outre Manche apparaît à la même période le « monitorial system » qui a pour but d'alphabétiser le plus grand nombres d'élèves, dans les meilleurs délais et ce, à moindre coût. Cette pratique est développée par Andrew BELL ⁵ et Joseph LANCASTER ⁶. Ils choisissent les meilleurs élèves afin qu'ils enseignent aux autres. L'école est divisée en plusieurs classes ce qui

¹ VYGOTSKY in BRUNER, Jérôme S., Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983.

² ARDOIN, Thierry, op. cit.

³ BAUDRIT, Alain « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » in Revue française de pédagogie, n°132, juillet – août – septembre 2000.

⁴ DE LA SALLE, Jean- Baptiste in BAUDRIT, Alain « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » in Revue française de pédagogie, n°132, juillet – août – septembre 2000.

⁵ BELL, Andrew, in BAUDRIT, Alain, op. cit.

⁶ LANCASTER, Joseph, in BAUDRIT, Alain, op. cit.

permet à chaque enfant de trouver son niveau. Si, dans sa classe l'élève se trouve au-dessus du niveau des autres il a le choix entre passer dans la classe de niveau supérieur ou bien devenir instructeur. Ces derniers ont pour tâches de reprendre les élèves quand ils font des erreurs, de les encourager, choisir les leçons à étudier... Les maîtres ont, quant à eux, pour rôle de superviser le travail de leurs instructeurs.

Au début du XIX^{ème} siècle cette formule est très utilisée en Europe et en Amérique du Nord. L'existence de ce dispositif entraîne la mise en place au sein de l'école d'une classe spéciale dans laquelle, tous les jours, le maître présente aux moniteurs le savoir qu'ils vont devoir transmettre. Ainsi, avant chaque intervention ces derniers doivent se préparer : savoir ce qu'ils vont faire, parfaire leur connaissance du sujet à traiter. Cette pratique est ainsi profitable aux moniteurs qui doivent approfondir leurs connaissances. Ce système est économiquement très rentable car seuls les maîtres sont rémunérés. Cependant, comme le souligne Alain BAUDRIT¹ les résultats sont inégaux car cette pratique amènent plus à corriger qu'à réellement enseigner. D'autres reproches lui sont faits : les maîtres n'ont plus le rôle d'enseignant, ils passent le plus clair de leur temps à s'occuper des moniteurs ; certains vont aussi jusqu'à douter des capacités de ces derniers.

Au milieu du XX^{ème} siècle, aux Etats-Unis une pratique tutorale réapparaît dans le but de favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration. Cependant, contrairement à ce qui a existé auparavant, on ne parle plus de moniteur mais de tuteur. Ces derniers ont pour tâche de seconder les instituteurs quand des élèves rencontrent des difficultés. Leur rôle est de fournir des explications, de conseiller.

Plus tard, différents programmes sont menés dans plusieurs pays pour lutter contre la pauvreté, la délinquance et aider à l'intégration des enfants de minorités ou socialement défavorisés.

Les pratiques tutorales se développent aussi dans le domaine universitaire où de jeunes étudiants de première année sont pris en charge par des étudiants d'années supérieures.

Ainsi, le tutorat a donc pour origine première le préceptorat. Les siècles suivants ont ensuite vus apparaître le monitorat, ancêtre des pratiques tutorales que nous connaissons désormais.

3. Rôles de l'enseignant

Dans ces pratiques, le rôle de l'enseignant est primordial. En effet, comme le met en avant Marie-France PEYRAT² il ne suffit pas d'associer un tuteur et un tutoré pour que la relation soit

¹ BAUDRIT, Alain, op, cit.

² PEYRAT, Marie-France « Le tutorat et le sexe des tuteurs » in Cahiers pédagogiques, n°424, mai 2004.

porteuse de progrès. Le tutorat n'est pas magique, il ne s'improvise pas. L'enseignant a donc pour tâche de préparer les différentes séances, d'évaluer les élèves afin de pouvoir se rendre compte des difficultés éventuelles. En effet, avant toute pratique tutorale, il est nécessaire de connaître où se situent les difficultés des élèves afin de pouvoir mettre en place les différentes dyades. L'enseignant a aussi pour importante tâche de préparer les élèves à cette pratique, de les « former ».

Ainsi, il est nécessaire avant de mettre en place des temps de tutorat, de préparer les élèves, en particulier les tuteurs, au rôle qu'ils vont avoir à remplir auprès de leur tuteur. En effet, cette conduite nécessite de bons rapports dans le groupe et une préparation des élèves afin qu'ils comprennent l'intérêt et le but de ce travail. Comme le souligne Marie-Claude GRANDGUILLOT¹ le rôle de l'enseignant est de mettre les élèves en attitude d'ouverture et de confiance, de faire qu'ils soient capables d'accepter et de faire accepter les erreurs. Il ne peut y avoir de tutorat sans une certaine motivation de la part des élèves.

L'enseignant a aussi pour tâche d'associer les élèves afin de créer des dyades aptes à faire progresser les élèves. Selon Alain BAUDRIT² le tutorat est mis en place pour tirer des bénéfices non seulement en terme d'apprentissage mais aussi en terme d'interactions, de socialisation et de développement personnel. Le tutorat, il ne faut pas l'oublier, est aussi un moyen pour faire travailler les élèves ensemble afin qu'ils se comprennent mieux et qu'ils progressent. L'enseignant doit ainsi choisir comme tuteurs des élèves compétents qui vont pouvoir conseiller, aider les élèves en difficultés. En formant ces dyades il doit prendre aussi en compte la personnalité des élèves. En effet, certains ont des relations trop étroites tandis que d'autres « ne s'entendent pas ». Il est donc de son ressort de faire en sorte que les dyades formées prennent en compte ces caractéristiques afin que les temps de tutorat soient réellement propices aux progrès de chacun. Il est aussi important que le maître prenne un temps afin de sensibiliser les futurs tuteurs aux difficultés auxquelles ils seront peut-être confrontés lors de ces temps d'aide. En effet, l'enseignant doit non seulement faire en sorte que les élèves soient partie prenante mais aussi qu'ils ne se sentent pas « anéantis » lorsque ces temps d'aide s'avèrent vains.

Au cours des temps de tutorat, le professeur a un rôle de régulateur, d'arbitre lorsque des tensions apparaissent dans certaines dyades. Il a aussi le rôle de personne ressource en cas de litige, de difficultés. En effet, il doit éviter les dérives que peut engendrer cette pratique, sujet que je tenterai d'aborder dans une prochaine partie. L'enseignant doit faire en sorte que le volume sonore soit limité afin de permettre à tous de travailler dans de bonnes conditions. Il veille à ce que le tuteur soit le plus habile possible avec son camarade, il les aide à reformuler, à

¹ GRANDGUILLOT, Marie-Claude, op. cit.

² BAUDRIT, Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, PUF, 1999.

expliquer, il circule dans la classe afin d'observer les élèves et préparer le bilan qui sera fait en fin de séance.

En effet, je pense qu'il est aussi important que l'enseignant prévoise en fin de séance ce temps de bilan au cours duquel seront mis en avant les éventuelles difficultés rencontrées, le ressenti des différents protagonistes. Les remarques ainsi formulées seront prises en compte pour améliorer les pratiques futures.

L'enseignant en dernier lieu peut organiser des évaluations qui lui permettront, ainsi qu'aux élèves concernés, de voir les progrès réalisés après ces différents temps de tutorat.

4. Rôles des élèves de la dyade

a- Rôles des tutorés

Le rôle des tutorés a été peu abordé par les auteurs qui se sont intéressés au tutorat. Les tutorés sont les élèves qui rencontrent des difficultés au cours d'un apprentissage. Les temps d'aide ont donc pour but de leur permettre de dépasser ces difficultés et ce, grâce à l'aide d'un élève plus compétent. Dans un premier temps, le tutoré doit essayer tout d'abord de réaliser la tâche de manière individuelle. S'il ne parvient pas à au bout du travail il peut, s'il en est capable, dire à l'enfant qui s'occupe de lui, où se situent ses difficultés. A partir de ce moment commence l'aide proprement dite ; le tutoré doit donc, comme le souligne P. GUYOTOT¹, écouter les explications qui lui sont données par son tuteur, lui poser des questions s'il ne comprend pas, répondre aux questions qui lui sont posées, essayer de réaliser la tâche en suivant les conseils de son camarade ou en l'imitant. Il réalisera tout d'abord la tâche avec l'aide de son tuteur avant de parvenir à la mener à bien tout seul. Il doit donc persévérer afin de s'affranchir de l'aide de son tuteur et ainsi devenir autonome.

Le tutoré peut aussi faire appel à l'enseignant s'il ne se sent pas à l'aise dans cette relation. En effet, le choix des protagonistes de la dyade peut, comme je l'ai déjà souligné, entraîner parfois des difficultés d'ordre relationnel.

b- Rôles des tuteurs

Les tuteurs interviennent après les enseignants, leurs interventions sont ainsi complémentaires. Ce sont les personnes ressource, celles qui vont mettre leurs compétences au service de leurs camarades afin de les aider à dépasser une difficulté. Grâce à eux, un enfant va pouvoir mener à bien une tâche qu'il n'aurait pas pu résoudre tout seul. Le tuteur va prendre en charge les éléments qui sont hors de portée de son camarade, éléments qui « font obstacle » afin qu'il puisse se concentrer sur les éléments pour lesquels il possède des compétences.

¹ GUYOTOT, P. « Et si on s'expliquait ? » in Apprendre courrier, n°31, mars 1995.

MARCHIVE¹ met en avant les raisons qui font que les interactions tuteur/tutoré peuvent être porteuses en disant que « *Si un élève, qu'on le nomme moniteur, tuteur ou « transducteur » peut aider ses pairs, c'est justement parce qu'il est lui-même un élève. Il peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience, et parce que leurs échanges s'inscrivent à l'intérieur d'une zone commune d'enseignement-apprentissage, la zone d'interaction de tutelle* ». Le tuteur a, comme le souligne Jérôme S. BRUNER², des fonctions d'étayage :

- « *l'enrôlement* » : il doit engager l'intérêt et l'adhésion du tutoré envers la tâche proposée. Il s'assure en lui posant des questions que son camarade a bien compris ce qu'il fallait faire.

- « *la réduction du degré de liberté* » : le tuteur doit simplifier la tâche afin que l'élève aidé puisse atteindre la solution. Il comble les lacunes de son camarade et lui laisse faire seulement ce qu'il est capable de faire. Le tuteur peut ainsi prendre en charge une question que le tutoré ne peut pas résoudre.

- « *le maintien de l'orientation* » : le tuteur a pour tâche de maintenir l'attention de son camarade sur la poursuite de l'objectif fixé. En effet, les tutorés peuvent s'attarder sur certains points, changer de but. Le tuteur doit donc relancer l'activité de son camarade afin qu'il se focalise sur la tâche à réaliser.

- « *la signalisation des caractéristiques déterminantes* » : le tuteur souligne les caractéristiques de la tâche qui sont à prendre en compte pour sa réalisation.

- « *le contrôle de la frustration* » : les tâches proposées peuvent décourager l'enfant en difficultés. Le tuteur doit donc faire en sorte que les erreurs commises par ce dernier ne le démotivent pas.

- « *La démonstration* » : le tuteur peut aussi présenter des modèles à son camarade pour qu'il puisse plus tard l'imiter et ainsi parvenir de manière autonome à réaliser la tâche.

Un tuteur, avant toute chose, doit non seulement être capable de réaliser la tâche proposée au tutoré mais il doit aussi pouvoir donner des explications à son sujet. Il doit faire en sorte de se faire comprendre de son camarade et ce, en se basant sur ce que ce dernier est capable d'apprendre, de comprendre.

Un tuteur, comme le souligne Marie-France PEYRAT³ ne doit pas faire la tâche à la place de son camarade mais l'aider à la réaliser. Il doit aussi essayer de se rendre compte où se situent les difficultés, les manques de son tutoré et faire en sorte de les combler. Pour cela, il est

¹ MARCHIVE, in BAUDRIT, Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, PUF, 1999.

² BRUNER, Jérôme S., Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983.

³ PEYRAT, Marie-France « Le tutorat et le sexe des tuteurs » in Cahiers pédagogiques, n°424, mai 2004.

nécessaire qu'il donne la priorité à l'explication plutôt qu'à la correction et qu'il ne s'impose pas trop afin de laisser son camarade faire son maximum. P. GUYOTOT¹ met en avant le fait, qu'en situation de tutorat, le tuteur est amené à interroger son camarade, à reformuler, à donner des exemples, à parfois résoudre le problème afin que plus tard ce dernier soit en mesure de le résoudre par lui-même.

Il est nécessaire qu'il connaisse les enjeux de ce temps de travail à deux, c'est-à-dire qu'il sache que son rôle est d'aider son camarade et ce, en évitant de se moquer de lui, en acceptant qu'il fasse des erreurs. Pour cela, il doit lui aussi être capable d'écouter son tuteur, de le mettre en confiance, de l'encourager.

Alain BAUDRIT² souligne que le rôle de tuteur est important. Être tuteur ce n'est pas faire n'importe quoi. Un tuteur doit être efficace. Pour cela, il doit agir de façon précise au regard de ce qu'il observe ; en effet, il est nécessaire qu'il prenne en compte le comportement de son tuteur, qu'il contrôle de manière régulière ses acquisitions. Cet auteur souligne en dernier lieu que le tuteur doit toujours avoir à l'idée que son travail est de rendre autonome son camarade. Ainsi, il doit penser peu à peu à s'effacer afin de laisser, à chaque fois, une place plus grande à son tuteur. Le rôle du tuteur est donc complexe. En effet, il doit observer ce que fait son tuteur et comment il le fait, il doit ensuite évaluer ce qu'il a fait en mettant en avant ce qui va, ce qui ne va pas et en lui expliquant ce qu'il aurait dû faire.

Un enfant ne devient pas un « bon » tuteur du jour au lendemain. En effet, comme le dit Alain BAUDRIT³ « *L'expérience joue, c'est en tuteurant que l'on devient tuteur* ».

5. Avantages du tutorat

Le tutorat a plusieurs avantages. Il permet non seulement, comme le souligne Marie-France PEYRAT⁴, de lutter contre l'échec scolaire, d'améliorer les conditions d'apprentissage (ne pas faire seul est moins stressant), mais aussi de travailler sur l'image de soi, de travailler sur les relations et d'agir sur le climat général de la vie de l'école.

a- Du côté des tuteurs

Les temps de tutorat vont permettre à l'élève de dépasser les difficultés qu'il peut rencontrer. Grâce à cette pratique, ces enfants vont pouvoir recevoir une aide individualisée. En effet, dans la plupart des cas un tuteur s'occupe d'un seul tuteur. Cela va l'aider au renforcement et à l'acquisition de ses savoirs. Ainsi, le tuteur va être en situation de réussite ce qui va l'inciter

¹ GUYOTOT, P. « Et si on s'expliquait ? » in *Apprendre courrier*, n°31, mars 1995.

² BAUDRIT, Alain, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, PUF, 1999.

³ BAUDRIT, Alain, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, PUF, 1999.

⁴ PEYRAT, Marie-France, op. cit.

à persévérer dans ses efforts, à retrouver non seulement une estime de soi, une confiance en ses capacités, mais aussi de retrouver le désir d'apprendre. Ces situations peuvent aussi le motiver pour qu'il ait envie de devenir à son tour tuteur. Il pourra ainsi aider d'autres élèves qui rencontrent les difficultés qu'il a lui-même rencontrées au cours de son apprentissage.

b- Du côté des tuteurs

Tout comme pour les tutorés, ces temps d'aide leur permettent de prendre davantage confiance en eux. En effet, ils se sentent investis d'une mission qu'ils doivent remplir du mieux qu'ils peuvent. Cette responsabilité est motivante et favorable pour l'image de soi surtout lorsque les progrès du tutorés sont visibles. L'élève se sent ainsi plus assuré quant à ses possibilités intellectuelles. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les échanges entre pairs sont donc non seulement bénéfiques pour le tutoré mais le sont aussi pour le tuteur. En effet, comme le souligne F. SAILLANT CARRAUD¹ les tentatives d'entraide sont « *riches et même essentielles car c'est bien en ayant à expliquer leurs propres savoirs ou savoir-faire que les élèves développent la maîtrise qu'ils en ont* ». Le tutorat est donc un moyen pour le « sujet aidant » de stabiliser, d'approfondir et de consolider ses connaissances. On parle « d'effet-tuteur ». Les temps d'aide permettent à cet élève, comme le fait remarquer Cécile DELANNOY², non seulement de s'approprier le savoir en ayant à le reformuler, mais aussi de prendre conscience de son propre fonctionnement et de celui de son camarade. Il retire donc des bénéfices tant au niveau cognitif qu'au niveau métacognitif. C'est aussi ce que souligne Frédérique CUISINIER³ en disant que « *le tuteur est amené à évaluer l'activité du tutoré, à expliciter les écarts entre la compréhension actuelle et la compréhension à atteindre. Cette position implique donc une distanciation par rapport à l'action propre et une mise en relation de celle-ci avec l'activité du tutoré. Les progrès ainsi réalisés par le tuteur sont d'ordre métacognitif (...)* ». Grâce au tutorat le tuteur est amené à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin d'agir d'une manière plus pertinente.

c- Du côté du climat de la classe

Les temps de tutorat permettent de développer l'écoute mutuelle en classe. Les élèves semblent mieux s'accepter, les tensions diminuent, les relations s'améliorent. En effet, mettre en place des temps de tutorat dans la classe peut permettre de développer les échanges, l'écoute, les collaborations. Les enfants sont ainsi amenés à mieux se connaître, à mieux se comprendre ce qui développe le respect, la solidarité au sein de la classe. Le tutorat amène les élèves à se

¹ SAILLANT CARRAUD F. in Cahiers pédagogiques, n°356, septembre, 1997.

² DELANNOY, Cécile « Apprendre en s'entraînant » in Cahiers pédagogiques, n°304-305, mai-juin, 1992.

³ CUISINIER, Frédérique « Apprentissage et développement » in Argos, n°28, octobre, 2001.

percevoir comme des partenaires capables ensemble de progresser, de s'encourager, se motiver, se soutenir.

La pratique du tutorat permet aussi de dédramatiser les erreurs. En effet, les élèves se rendent compte que faire des erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ainsi, dans les classes où se déroulent des temps de tutorat on peut remarquer que le climat est beaucoup plus serein ; les moqueries entre élèves sont moins fréquentes.

Les élèves ne recherchent pas seulement des réponses auprès de l'enseignant mais aussi auprès de leurs camarades. En effet, l'enseignant, pendant ces temps de tutorat, n'est plus uniquement celui qui détient les connaissances mais c'est celui qui met en place un dispositif qui va favoriser les interactions entre élèves, interactions qui vont être à l'origine de progrès. Un autre mode de communication se crée.

6. Quelques dérives et difficultés possibles

Le tutorat a de nombreux avantages, comme je viens de le souligner. Il ne faut cependant pas oublier que ce dispositif peut aussi avoir des inconvénients.

Il y a tout d'abord la possibilité que des élèves refusent d'aider ou bien d'être aidés. En effet, certains tuteurs potentiels n'ont pas suffisamment confiance en leurs capacités, ne se sentent pas à la hauteur de la tâche qui leur est proposée.

Etre tuteur demande de nombreuses compétences. En effet, cet élève doit non seulement être expert en ce qui concerne le savoir en jeu dans l'activité proposée mais aussi avoir des compétences dans le domaine didactique et relationnel. Il est ainsi possible que le tuteur ne maîtrise pas suffisamment la tâche et de là ne parvienne pas à donner des explications, à se faire comprendre du tutoré. Le tuteur peut ne pas être capable de « se mettre à la hauteur » du tutoré et par là lui fournir des explications qui ne lui seront pas profitables.

D'autres problèmes peuvent survenir comme le souligne Alain BAUDRIT¹. Cette situation peut amener le tuteur à user du pouvoir qui lui est conféré. Il peut dominer l'interaction, monopoliser la parole. GARTNER, KOHLER et RIESSMAN² mettent en avant le fait que les tuteurs peuvent se prendre pour l'enseignant, ils ont tendance à l'imiter. Ils ont besoin de commander, de contrôler. Les tuteurs instaurent ainsi dans cette relation une hiérarchie qui va être un obstacle aux progrès du tutoré. Ce dernier peut se sentir dominer par « l'enfant aidant » qui adopte une attitude trop directive, et le met en quelque sorte sous sa dépendance.

¹ BAUDRIT, Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, PUF, 1999.

² GARTNER, KOHLER, RIESSMAN in BAUDRIT, Alain, op. cit.

A l'inverse, des tuteurs peuvent être trop proches de leur camarade. Philippe MEIRIEU¹ note ainsi une « *dérive fusionnelle* ». Dans ce cas, les partenaires sont davantage préoccupés par leur relation que par le résultat du travail. Ainsi, il est possible que, par complaisance, le tuteur fasse à la place de son camarade ce qui va empêcher ce dernier de progresser. Il sera en effet en échec quand il se retrouvera seul face à la tâche. Cette relation trop étroite peut aussi empêcher le tuteur de s'imposer. Ainsi, certains élèves vont donc avoir de difficultés à adopter une attitude adéquate en évitant non seulement d'être trop directif mais aussi d'être complaisant ce qui pourrait, dans les deux cas, être un frein à l'autonomie de leur tuteur.

En ce qui concerne les tutorés, il peut ne pas se sentir à l'aise dans cette relation face à un camarade, avoir peur de se tromper. Il peut aussi, comme le met en avant François LE MENAHESE², ne pas chercher à progresser, c'est-à-dire attendre la réponse de son tuteur sans avoir pris préalablement le temps de se mettre lui-même en recherche. Le tutoré peut aussi prendre l'habitude d'avoir un camarade pour résoudre un problème. Il pourra ainsi rencontrer des difficultés lorsqu'il sera confronté tout seul au même type de tâche. Cette difficulté pourra aller jusqu'à l'impossibilité de mener son travail à terme. Ainsi, dans certains cas, le tutorat peut engendrer une dépendance du tutoré vis-à-vis de son tuteur.

Les pratiques tutorales peuvent aussi être sources de problèmes si l'on ne veille pas à ce que les rôles ne soient pas figés. En effet, un élève constamment mis en position de tutoré peut perdre confiance en lui, se démotiver.

Pour éviter ces difficultés il est important que l'enseignant prévoie des dyades dans lesquelles les dérives affectives pourront être évitées, qu'il pense à mettre en place différents temps de tutorat qui pourront permettre à la plupart des élèves d'être confrontés non seulement au rôle de tutoré mais aussi au rôle de tuteur. Il est nécessaire qu'il prévoie des moments au cours desquels le point sera fait sur les rôles de chacun. Comme je l'ai déjà souligné, un des temps forts du tutorat est aussi le bilan qui doit être fait en fin de séance et qui peut éviter que les difficultés rencontrées se représentent lors des prochaines séances.

¹ MEIRIEU, Philippe in BAUDRIT, Alain, op. cit.

² LE MENAHESE, François « Des apprentissages individualisés dans une perspective coopérative » in Le nouvel éducateur, n°132, octobre, 2001.

II. Partie pratique

Afin de tester la validité de mon hypothèse, j'ai tenté de mettre en place des temps de tutorat dans la but d'observer si cette pratique pouvait faire que l'hétérogénéité des élèves ne soit plus un handicap mais devienne un atout pour leurs progrès.

A- Etat des lieux :

J'ai eu la possibilité de mener mon expérimentation au cours de mon deuxième stage en responsabilité, stage en cycle 2 (mon premier stage ayant été effectué en cycle 1, moyenne section, cycle dans lequel il m'a paru difficile de mettre en place des temps de tutorat).

Ce stage en cycle 2 a eu lieu dans une grande école du département de l'Isère, composée de quatorze classes.

Durant trois semaines j'ai pu mettre en place des temps de tutorat au sein de la classe de CE1 dont j'ai eu la responsabilité. Comme je l'ai souligné au cours de ma partie théorique, toute classe est par nature hétérogène car elle est constituée d'un ensemble de personnes très différentes les unes des autres de part leurs comportements, leur âge, leurs rythmes, leurs niveaux...La classe dont j'ai eu la responsabilité était composée de 27 élèves de niveaux très hétérogènes non seulement en ce qui concerne les âges : en effet, cinq d'entre eux avaient été maintenus un an de plus en cycle 2, un enfant avait deux ans de retard et une élève avait un an d'avance ; mais aussi au niveau des rythmes d'apprentissage, des niveaux. En effet, beaucoup étaient en difficultés dans plusieurs disciplines notamment en mathématiques. Ces derniers étaient suivis une fois par semaine par l'enseignant spécialisé de l'école ; certains se rendaient en plus chez l'orthophoniste. D'autres, une dizaine, au contraire, étaient très rapides et finissaient leur travail toujours avant les autres. Certains avaient pour habitude de prendre un livre une fois leurs exercices terminés, d'autres faisaient des dessins, des fiches supplémentaires ou restaient à leur bureau sans rien faire.

Au cours de mes jours d'observation j'ai pu aborder avec l'enseignante titulaire la question de l'hétérogénéité de sa classe. Elle m'a ainsi appris qu'elle rencontrait quelques difficultés pour gérer les différences de rythmes entre les élèves. Comme l'enseignant que j'avais rencontré au cours d'un de mes stages l'année passée, elle gardait en classe pendant la récréation les enfants qui n'avaient pas terminé leur travail ou leur donnait leurs fiches le soir afin qu'ils les finissent chez eux. Ainsi, régulièrement, sept élèves restaient un moment dans la classe pendant la

récréation ou ramenaient du travail le soir à la maison. Elle m'a aussi fait remarquer qu'elle avait dans sa classe une élève en grande difficulté, Pauline, qui devrait selon elle être maintenue l'année prochaine en CE1. L'enseignante m'a dit avoir d'ailleurs renoncé à utiliser avec cette enfant le fichier de mathématiques de CE1 qu'elle avait remplacé par le fichier de CP. Ainsi, lorsque ses camarades faisaient les exercices d'entraînement sur leur fichier, exercices concernant la notion étudiée, Pauline faisait des pages de son fichier de CP qui n'avaient pas de liens avec la notion préalablement abordée.

Lors de mes jours d'observation j'ai aussi pu remarquer que le climat de la classe n'était pas très « sain ». En effet, les élèves avaient tendance non seulement à « rapporter » ce que faisaient leurs camarades, ce qui se traduisait par des interruptions de séance régulières, mais avaient aussi tendance à se moquer de leurs erreurs. C'était surtout le cas lorsque l'enseignante faisait utiliser les ardoises pour les séances de calcul. Une grande partie des élèves se retournaient pour voir si leurs camarades étaient parvenus à la bonne réponse ; si tel n'était pas le cas, les enfants en difficultés se trouvaient face aux rires de leurs camarades.

Ces brèves observations m'ont encouragée à mettre en place mon expérimentation afin de tester l'hypothèse que j'avais formulée. J'ai par ailleurs annoncé à l'enseignante titulaire ma volonté de mettre en place ces temps de tutorat. Elle m'a tout d'abord dit que sa classe allait s'y prêter parfaitement étant donnée l'hétérogénéité des enfants mais que j'aurais peut-être des difficultés à les mettre en place car elle n'avait pas l'habitude de faire travailler ses élèves à plusieurs.

Contrairement à ce qui m'avait été annoncé, je n'ai pas eu de problèmes particuliers à faire travailler les élèves par deux. Un petit temps de « rodage » a bien entendu été nécessaire avant que tout se déroule dans le calme. Cependant, bien avant les temps de tutorat d'autres difficultés étaient apparues lorsqu'il a fallu trouver des plages horaires pour mettre en place ces séances. En effet, outre le fait que plusieurs élèves étaient suivis, pendant les heures de classe, par l'enseignant spécialisé et l'orthophoniste, d'autres au cours de ces trois semaines ont été intégrés à des groupes de soutien en lecture (groupes animés par l'enseignante que je remplaçais) et ce, trois fois par semaine. Il a ainsi fallu que je « jongle » afin de pouvoir mettre en place mon expérimentation car il ne me restait que peu de plages horaires durant lesquelles j'avais la classe entière.

B- Exposition de mon expérimentation :

Mon expérimentation s'est déroulée sur un ensemble de sept séances. Ces temps de tutorat m'ont permis de prendre en compte les difficultés que certains élèves ont rencontrées lors d'une séquence sur l'addition posée avec retenue. Cet apprentissage a tout d'abord débuté par une situation problème. Cela a permis aux élèves de prendre connaissance des différentes procédures possibles pour résoudre un problème relevant de l'addition et de mettre en avant la plus économique. Plusieurs séances, au cours desquelles j'ai utilisé du matériel (plaques pour les centaines, barres pour les dizaines et petits cubes pour les unités), ont ensuite suivi afin de permettre aux élèves non seulement de comprendre le fonctionnement de la retenue mais aussi de parvenir à poser des additions. Je leur ai ensuite proposé des exercices d'entraînements ce qui m'a permis de me rendre compte que plusieurs d'entre eux avaient des difficultés :

- nombres mal positionnés ;
- retenue mal positionnée ;
- oubli de la retenue ;
- difficultés de calcul ...

Ces observations m'ont ainsi amenée à prévoir des temps de tutorat en lien avec cette notion afin de permettre à tous de dépasser leurs difficultés.

Pour commencer, j'ai décidé de consacrer une séance afin de recueillir les solutions que les enfants pensaient devoir être mises en place pour palier leurs difficultés. Je leur ai donc posé la question suivante : « *Que pourrait-on faire pour vous aider à progresser, à dépasser vos difficultés ?* » et leur ai demandé de répondre par écrit. Les élèves, pour la plupart, m'ont donné les mêmes réponses :

- faire plus d'exercices (la plupart m'ont cité les matières qui leur posaient le plus de problèmes);
- avoir plus de temps pour faire les exercices ;
- écrire plus souvent ;
- lire plus souvent ;
- travailler avec un camarade (certains sont allés jusqu'à me citer le nom du camarade en question).

J'ai ainsi retrouvé chez la plupart le désir, non seulement de se faire aider par un autre élève, mais aussi de disposer de plus de temps pour faire les différentes tâches proposées.

Lors de la deuxième séance j'ai annoncé aux élèves non seulement ce que nous allions faire ensemble mais aussi pourquoi nous allions le faire. Nous avons ainsi, ensemble, essayé de définir comment il fallait s'y prendre non seulement lorsqu'on aidait mais aussi lorsqu'on était aidé.

Nous avons donc dégagé les caractéristiques suivantes :

- l'enfant qui aide :

- ne donne pas la réponse ;
- fait reformuler la consigne ;
- répond aux questions de son camarade ;
- peut utiliser du matériel pour permettre à son camarade de mieux comprendre ;
- donne des exemples ;
- ne se moque pas de son camarade ;
- encourage son tuteur ;
- ne fait pas que corriger mais explique ;
- peut demander de l'aide à l'enseignante si besoin.

- l'enfant qui est aidé :

- doit au départ chercher tout seul ;
- peut poser des questions à son camarade ;
- doit écouter son tuteur ;
- a le droit de faire des erreurs car c'est normal quand on apprend ;
- peut aller voir l'enseignante si tout ne se passe pas correctement.

A la suite de cette deuxième séance j'ai formé les binômes en tenant compte non seulement des résultats aux exercices que j'avais proposés mais aussi des caractères des élèves (l'enseignante titulaire m'avait préalablement donné quelques pistes pour appairer les enfants). J'ai ainsi composé treize dyades car, la plupart du temps il manquait un élève qui partait avec l'enseignant spécialisé.

Les quatre séances qui ont suivi ont donc été consacrées aux temps de tutorat entre pairs. Chacun de ces moments a débuté tout d'abord par la formation des dyades ; suivi ensuite par un temps pendant lequel nous avons rappelé ce que nous allions faire et comment nous allions le

faire (rappel des droits et devoirs des participants). Les temps de tutorat proprement dit se sont déroulés ensuite pendant une trentaine de minutes de la manière suivante :

- temps individuel de lecture et de recherche des exercices proposés : additions posées à résoudre pour la séance de tutorat n°1; additions à poser et à résoudre pour les séances n°2 et 3; problèmes pour la séance n°4 ;

- temps d'aide entre pairs ;

- temps collectif de correction.

Nous avons pris l'habitude de toujours terminer ces séances par un temps de bilan au cours duquel les élèves ont pu exprimer leur ressenti, les difficultés qu'ils avaient rencontrées. En effet, les différentes lectures que j'ai pu faire ont mis avant l'importance de ce temps en fin de séance, temps nécessaire pour tirer parti de difficultés afin que les séances à venir se déroulent dans de meilleures conditions et soient plus « productives ».

La dernière séance a été consacrée à un temps de bilan général au cours duquel j'ai pu recueillir, par écrit, les remarques des élèves ainsi que leur ressenti au sujet des temps de tutorat que j'avais mis en place.

C- Observations et analyse :

Pour mon expérimentation j'ai décidé de m'attarder sur une dyade en particulier. En effet, il m'a semblé intéressant d'observer ce que pourrait apporter les temps de tutorat à Pauline, élève dont j'ai déjà parlé. Au cours des exercices proposés en entraînement, j'ai pu remarquer que cette élève ne parvenait pas à résoudre des additions. Pauline semblait démoralisée et paraissait ne plus avoir envie de chercher car elle faisait toujours des erreurs. Elle restait sans rien faire devant sa feuille. Je suis alors allée la voir et elle m'a dit qu'elle ne « réfléchissait » plus car de toutes manières elle ferait « tout faux ». Elle avait non seulement des problèmes pour gérer les retenues mais elle avait aussi beaucoup de difficultés pour calculer de petites sommes (comme $9 + 4$) avec l'aide de ses doigts. Il m'a semblé intéressant de la mettre avec une autre élève, Ambre, pour qui l'addition posée avec retenue ne présentait plus aucune difficulté.

Lors de ces différents temps d'aide je me suis non seulement attachée plus particulièrement à observer, comme je l'ai dit, les interactions entre Pauline et Ambre mais aussi celle de toutes les autres dyades de la classe. Je suis, bien entendu, restée disponible pour tous les élèves afin de gérer les possibles difficultés qui pourraient subvenir tout au long des temps de tutorat. J'avais

décidé, au départ, d'enregistrer les discussions de Pauline et Ambre, cependant, lorsque j'ai écouté l'enregistrement de la première séance, j'ai pu me rendre compte que les propos étaient quasiment inaudibles à cause du bruit de fond qu'engendraient les chuchotements des autres élèves. Ne disposant pas de matériel plus performant et ne pouvant pas demander aux autres élèves de se taire, j'ai donc cessé de les enregistrer et me suis contentée de noter un maximum de remarques lors des différentes séances qui ont eu lieu.

J'ai tout d'abord pu remarquer que les deux élèves en question ont respecté tout ce que nous avons dit lors de la séance précédente. En effet, lors de ces quatre séances Pauline et Ambre ont passé tout d'abord un temps à réfléchir seule ; ce n'est qu'ensuite que la tutrice est intervenue. A chaque fois Ambre lui a fait relire la consigne et lui a ensuite demandé ce qu'il fallait chercher.

Lors de la première séance, voyant que Pauline avait de grosses difficultés pour comprendre les retenues, elle m'a demandé si elle pouvait utiliser le matériel que j'avais mis à disposition. Ambre a tout d'abord reprécisé à sa camarade la valeur des différents objets (une plaque équivaut à une centaine, une barre à une dizaine et un petit cube à une unité) et les équivalences (dix barres valent une plaque, dix cubes valent une barre). Dans un second temps elle a fait « traduire » à sa tutorée les nombres de l'énoncé à l'aide de ce matériel. Ambre lui a ensuite demandé d'additionner ces nombres en utilisant les différents objets. Pauline n'y est pas parvenue. Ambre a donc décidé de lui expliquer en lui montrant comment on faisait pour additionner et pour gérer les retenues. La tutrice a ensuite écrit le résultat sur la fiche en attirant l'attention de sa camarade sur la position de la retenue. Elle a ensuite laissé Pauline faire la même chose pour le deuxième exercice. Ayant encore des difficultés, la tutorée a été aidée par Ambre pour parvenir à la solution. Pauline a ensuite réussi à résoudre toute seule le dernier exercice mais toujours en passant par le matériel mis à disposition.

Lors de la deuxième séance, j'ai demandé aux deux filles d'essayer de résoudre les exercices sans utiliser le matériel. Le premier exercice a donc été résolu sans recours aux différents objets, mais en schématisant les nombres à l'aide de ronds pour les centaines, de barres pour les dizaines et de points pour les unités. Pauline est de cette manière parvenue à résoudre l'exercice. Je leur ai alors demandé de trouver les réponses aux autres exercices sans avoir recours au schéma. Ambre a ainsi pu se rendre compte que sa tutorée ne parvenait pas à calculer en utilisant ses doigts. En effet, pour calculer une somme de deux nombres à un chiffre, Pauline mettait ses deux mains devant son visage mais ne parvenait pas « à s'en servir ». Elle ne faisait que bouger ses doigts. Ambre a donc passé la fin de cette séance à apprendre à sa camarade à compter sur ses doigts. Elle lui a tout d'abord dit de garder dans sa tête le plus grand nombre ;

elle lui a ensuite montré qu'il fallait avec ses doigts « faire » le deuxième nombre avant de compter les doigts qu'elle avait levés en partant du nombre mémorisé. A chaque nombre prononcé Ambre a fait plier un doigt à Pauline. La tutrice a alors dit à sa camarade que le résultat était trouvé lorsque tous les doigts étaient pliés. Les exercices ont donc été, pour cette séance, pris en charge en majorité par Ambre, Pauline portant son attention plus particulièrement sur le calcul avec l'aide de ses doigts. A la fin de la séance j'ai pu observer de très nets progrès. Pauline a réussi à résoudre des additions de deux nombres à un chiffre en se servant des ses doigts.

Ayant compris la gestion de la retenue et étant capable de calculer avec ses doigts, les deux dernières séances ont permis à Pauline d'asseoir ses connaissances et de prendre confiance en elle. Au début de la troisième séance j'ai pu noter qu'elle demandait à Ambre si sa réponse était juste avant de l'écrire. Sous les conseils de sa tutrice elle a peu à peu réussi à attendre d'avoir terminé ses exercices pour les lui montrer. Malgré quelques erreurs de calcul, j'ai pu constater non seulement de très gros progrès mais aussi une grande motivation de la part des deux partenaires. La tutrice a peu à peu permis à sa camarade de devenir autonome. Ambre était heureuse et fière d'avoir permis à sa camarade de progresser tandis que Pauline a repris un peu confiance en elle. Cette confiance c'est d'ailleurs traduit au niveau du son de sa voix. En effet, Pauline parlait au départ à Ambre avec une toute petite voix quasiment inaudible. A la fin des temps de tutorat sa voix était plus assurée, plus forte ; elle s'exprimait plus souvent non seulement au cours des temps d'aide avec sa partenaire mais aussi durant les temps collectifs. Contente et fière des ses résultats, Pauline m'a annoncé le lendemain qu'elle avait, chez elle, résolu correctement quatre additions.

Au cours de ces trois semaines, cette élève a pu, comme ses camarades, travailler sur son fichier de mathématiques de CE1. Les progrès ont aussi été constatés par l'enseignante titulaire qui a eu en charge la classe lors de l'entretien que j'ai eu avec la personne venue valider mon stage. Lorsque je l'ai rencontrée en fin de journée elle m'a dit avoir été surprise en voyant non seulement Pauline se lancer très rapidement dans la résolution d'un problème mais aussi compter sur ses doigts.

Ces différentes séances de tutorat ont permis à tous les élèves non seulement de progresser dans plusieurs domaines mais aussi de réussir l'évaluation sommative que j'ai proposée en fin de séquence. En effet, lors de la correction, je n'ai relevé aucune erreur.

Après la première séance de tutorat j'ai pu remarquer de nouveaux comportements chez les élèves. En effet, quand certains avaient fini leurs exercices, ils venaient me demander s'ils pouvaient aller aider leurs camarades. Nous avons donc ensemble décidé que lorsqu'ils avaient terminé leur travail ils pouvaient se rendre auprès des élèves qui éprouvaient des difficultés après, bien sûr, m'avoir montré ce qu'ils avaient fait. J'aborderai plus tard quelques uns de ces temps de tutorat « spontanés ». La plupart des élèves ont donc eu, au cours des trois semaines, la possibilité de servir de tuteur à un de leur pair ; y compris les élèves en difficultés qui ont pris beaucoup de plaisir à cette activité. Cette observation m'a ainsi permis de confirmer l'idée que la mise en place de temps de tutorat peut permettre de développer au sein de la classe non seulement la solidarité mais aussi un autre réseau de communication. En effet, lors de ces temps, je n'étais plus l'unique personne ressource de la classe ; les élèves pouvaient donc, si j'étais occupée, s'adresser à un de leurs camarades pour se faire aider. Ce dispositif, comme je l'ai souligné au cours de ma partie théorique, modifie la position de l'enseignant. Il n'est plus celui qui « transmet » le savoir mais celui qui fait en sorte de mettre en place en classe des situations propices aux apprentissages, aux progrès. Au cours des temps de tutorat, l'enseignant régule, modère, observe, aide des dyades si nécessaire. Il organise un bilan à la fin de chaque séance, temps pendant lequel des remarques seront faites, remarques qu'il prendra en compte pour l'organisation des prochains temps d'aide.

J'ai aussi pu noter que les élèves n'hésitaient plus à essayer, à se lancer dans la recherche alors qu'au début de mon stage certains ne faisaient pas les exercices par peur de se tromper (comme par exemple Pauline). En effet, avant chaque temps d'aide, comme je l'ai déjà signalé, nous avons pris un moment au cours duquel nous avons non seulement précisé les modalités de travail mais aussi les attitudes à avoir face à son camarade. Nous avons ainsi mis en avant que les erreurs sont normales lors de ces temps car c'est une étape nécessaire dans la démarche de celui qui apprend ; l'essentiel étant à terme de faire des progrès et de ne plus faire d'erreurs. Ces différents temps ont ainsi permis de dédramatiser les erreurs. Les tuteurs ont eu un regard « bienveillant », de la patience, ce qui a sûrement rassuré certains élèves et leur a permis de se lancer dans la recherche sans avoir peur de se tromper.

En lien avec ce sujet, j'ai pu aussi noter une nette amélioration du climat de la classe. Les moqueries ont cessé de même que les différents « rapportages » que j'avais pu observer au début de mon stage. Ceci n'est peut-être pas uniquement dû à la mise en place des temps de tutorat, mais je pense que cela y a contribué.

Contrairement à ce que j'imaginai, je n'ai pas rencontré de difficultés particulières au cours de ces temps de tutorat excepté au début avec deux élèves tutorés. En effet, lors des deux premières séances un enfant a refusé de se faire aider par son camarade, il s'est entêté à résoudre tout seul l'exercice sans écouter les conseils de son tuteur, tandis que l'autre a attendu que son tuteur fasse le travail à sa place. Les différents bilans ont permis de pallier ces difficultés. Ces deux élèves ont alors compris les enjeux de ces temps d'aide et en ont été partie prenante au cours des temps de tutorat qui ont suivi.

Lorsque j'ai analysé les réponses du bilan final j'ai pu me rendre compte que tous avaient été très contents de ce travail à deux. Les tuteurs, ainsi que les tutorés ont apprécié ces temps d'aide. Les seconds ont tous mis en avant le fait d'avoir progressé, d'avoir eu du temps pour apprendre, pour s'exercer et d'avoir pu travailler sans que l'on se moque d'eux (cette dernière remarque est apparue sur un grand nombre de copies). Un des élèves a même souligné que ce dispositif lui avait permis de reprendre confiance en lui. Tous les enfants m'ont dit vouloir continuer ces temps de tutorat.

Contrairement à ce que j'avais craint, aucun élève ne s'est plaint de son camarade, tous ont accepté mes choix et se sont investis durant ces séances. C'est d'ailleurs ce que je remarquais lors de chaque séance : tous étaient contents, motivés et prenaient leur rôle au sérieux. Chaque jour les enfants me demandaient s'ils allaient pouvoir travailler à deux, se faire aider ou bien aider un de leur camarade. Ces temps de tutorat ont donc, je pense, été bénéfiques pour tous les élèves. En effet, ceux qui étaient en difficultés ont progressé tandis que les tuteurs, en ayant à expliquer, ont assis leurs connaissances et ont pris confiance en eux.

Au cours de mes trois semaines de stages les élèves n'ont pas été cantonnés uniquement dans un seul rôle. L'expérimentation que j'avais prévue ne devait concerner que les mathématiques ; or, ce faisant, j'aurais sûrement cantonné certains enfants dans le rôle de tutoré. Comme je l'ai souligné au cours de ma partie théorique, dans ces conditions, cette pratique peut amener les élèves constamment en position de tutoré à se dévaloriser, se démotiver. Cependant, comme je l'ai déjà signalé, après les premiers temps d'aide entre pairs, la fin de la plupart des séances ont vu la mise en place de, ce que je nommerais, « tutorat à chaud ». Les élèves qui étaient en difficultés levaient le doigt et ceux qui avaient terminé pouvaient, s'ils le désiraient, aller les aider. Ce dispositif a permis de valoriser tous les élèves car il n'a pas été mis en place uniquement dans une discipline. Les rôles n'ont donc pas été figés.

Certains enfants en difficultés ont ainsi pu, par exemple, aider leurs camarades au cours des séances d'art plastique. Nous avons travaillé en effet sur la technique de la peinture soufflée en

lien avec notre projet d'écriture d'un recueil de poèmes. Cette technique devait nous servir pour illustrer notre première de couverture. Or, contrairement à ce que j'avais pu imaginer, ce procédé a posé des problèmes à un grand nombre d'élèves. J'ai ainsi pu être aidée au cours de ces séances par quelques élèves qui avaient déjà expérimenté cette technique. Ils sont allés voir leur camarade soit pour leur remonter comment il fallait faire, soit afin de mettre de l'eau dans leur peinture (beaucoup avaient des difficultés pour souffler car leur peinture n'était pas suffisamment liquide). Cela a permis d'aider, en peu de temps, tous les élèves en difficultés ; chose qui n'aurait peut-être pas été possible si j'avais été seule ou, tout du moins, qui aurait pris beaucoup plus de temps.

Plusieurs moments d'aide sont intervenus dans d'autres disciplines comme l'éducation physique et sportive. J'ai mis en place un module de course de vitesse au cours duquel j'ai voulu attirer l'attention des élèves sur l'importance du départ. Plusieurs séances ont ainsi permis de souligner les caractéristiques d'un bon départ. Lors de l'évaluation finale, une course de trente mètres chronométrée, j'ai pu remarquer que plusieurs élèves, spontanément, se sont mis à récapituler pour leurs camarades ce qu'il fallait faire pour courir le plus vite possible ; ils ont même entraîné certains de leurs copains au départ. Lors de cette dernière séance tous se sont encouragés. La plupart ont amélioré leur performance et tous ont été contents de leur course.

Au cours de ces trois semaines chacun a ainsi pu mettre, je pense, ses compétences au service de ses camarades. Ces différents temps de tutorat ont donc permis, je crois, de valoriser la plupart des élèves non seulement du fait qu'ils ont progressé au niveau de l'addition posée avec retenue mais aussi car ces temps ont permis de mettre en avant leur capacité à aider un de leurs camarades.

Lors du dernier entretien que j'ai pu avoir avec l'enseignante titulaire, cette dernière m'a annoncé qu'elle allait, elle aussi, mettre en place des temps de tutorat car elle avait pu remarquer, lorsqu'elle m'a remplacée, des améliorations non seulement au niveau des apprentissages mais aussi au niveau du climat de la classe (beaucoup d'entraides, de remarques bienveillantes, de prêt de matériel...). Ces remarques ont ainsi quelque peu conforté mon hypothèse.

L'analyse de mon expérimentation ainsi faite, il ne semble ressortir que des aspects positifs. Cependant il faut, je pense, garder à l'esprit que les dérives dans les temps de tutorat sont possibles voir peut-être fréquentes comme j'ai pu le souligner au cours de la partie théorique de ce mémoire. En ce qui me concerne, le dispositif que j'ai mis en place n'a, me semble-t-il, porté préjudice à personne. Au contraire, tous ont exprimé lors du bilan terminal non seulement

leur plaisir à aider et à être aidé mais aussi leur volonté de continuer cette expérience. Comme je l'ai déjà souligné, le tutorat semble avoir été bénéfique non seulement au niveau des apprentissages, les enfants mettant leurs compétences au service des autres, au niveau des relations au sein de la classe, mais aussi au niveau de la motivation, du statut de l'erreur, de la valorisation des élèves. J'ai ainsi pu voir, au cours de ces trois semaines le climat commencer à s'améliorer.

Il faut se garder cependant de tirer des conclusions actives. En effet, le tutorat tel que je l'ai mené au cours de ce stage en responsabilité ne peut constamment être mis en place car il demande beaucoup de temps (j'ai consacré quatre séances pour les temps d'aide proprement dit) et de préparation. Comme je l'ai souligné lors de la partie théorique, des temps doivent être prévus non seulement pour « préparer » les élèves mais aussi pour faire le bilan des différentes séances.

Le tutorat n'est sûrement pas efficace pour des élèves en trop grandes difficultés. L'enseignant, face à ces enfants, devra certainement mettre en place d'autres dispositifs qui pourront peut-être ensuite permettre à ces élèves de tirer profit de ces temps d'aide. Il ne faut pas oublier que le tutorat est un dispositif qui vient toujours en complément des situations d'apprentissage proposées par l'enseignant.

De plus, les progrès que j'ai pu observer dans les apprentissages ne sont sûrement pas uniquement dus à cette mise en place mais aussi au fait que nous avons passé beaucoup de temps à faire des exercices. Le tutorat a ainsi permis de prendre le temps ; ce qui n'est pas toujours possible au cours d'un apprentissage.

Il ne faut, de plus, pas oublier que cette pratique, comme certains auteurs l'ont souligné, peut amener à des dérives ; dérives que je n'ai que très peu rencontrées au cours de mon expérimentation. Afin de les éviter, l'enseignant doit non seulement prendre du temps pour former les dyades mais aussi prendre du temps pour bien expliquer aux élèves le but de ces temps de tutorat. En effet, les tuteurs doivent faire en sorte de permettre à leur tuteuré de devenir autonome ; ainsi, ils doivent être capable de peu à peu s'effacer afin de donner à leur camarade, au fur et à mesure, une plus grande marge de manœuvre.

Je garde cependant à l'idée que cette pratique permet non seulement à chaque élève en difficultés de recevoir une aide individualisée mais aussi aux tuteurs d'asseoir leurs compétences. Par les pratiques du tutorat, que j'ai nommé « à chaud », les enfants les plus rapides peuvent, s'ils le désirent, se rendre auprès d'un camarade qui éprouve des difficultés.

Cette forme de tutorat qui ne se restreint pas à une seule discipline peut ainsi permettre à un grand nombre d'élèves de se retrouver dans la position de tuteur et par là être valorisé.

Je pense de plus que les deux positions peuvent redonner confiance à certains enfants. Les tutorés, en progressant se sentent rassurés, ils ne sont plus en situation d'échec ; les élèves désignés comme tuteurs se trouvent responsabilisés et ainsi revalorisés.

Conclusion

Mes lectures ainsi que mon expérimentation m'ont permis d'avancer dans ma réflexion concernant la difficile gestion de l'hétérogénéité des élèves. Tout enseignant sait que l'homogénéité est impossible. En effet, même si une très forte sélection est faite, l'hétérogénéité se recrée au sein du groupe, sans doute de façon moins spectaculaire, au fur et à mesure du temps qui passe.

Mes recherches documentaires m'ont amenée à me rendre compte que tous les élèves sont différents de part leur famille, leurs comportements, leurs goûts, leur maîtrise du langage, leur rythme d'apprentissage... Certains enseignants que j'avais pu rencontrer m'avaient tout d'abord conduit à considérer ce fait non seulement comme dérangeant mais aussi comme un frein aux apprentissages, un handicap. En effet, pour la plupart, les différences entre élèves étaient considérées comme des gênes et les avaient amenés non seulement à mettre en place des « dispositifs » qui ne les satisfaisaient pas mais aussi à, parfois, baisser les bras face à certains élèves. Les enseignants mettaient surtout en avant les difficultés occasionnées par les différences non seulement de niveaux mais aussi de rythmes entre les élèves. Ils étaient « tirillés » entre leur volonté de prendre plus de temps avec les élèves en difficultés et la nécessité d'avancer avec les plus rapides.

En tant que future enseignante et, sachant que je serais obligatoirement confrontée durant toute ma carrière à des élèves hétérogènes, je suis demandée ce que je pourrais mettre en place dans ma classe pour faire que ces différences ne soient plus considérées comme un « fardeau », un handicap, mais que cette diversité soit un atout, un moteur, pour que tous les élèves progressent non seulement au niveau des apprentissages mais aussi dans leurs relations avec leurs camarades.

Lors de mon stage de rentrée j'ai pu observer une situation qui m'a permis de formuler mon hypothèse. En effet, dans la classe qui m'a accueillie, l'enseignante permettait à des élèves plus rapides que d'autres d'aider leurs camarades lorsqu'ils avaient terminé leur travail. Cette interaction avait ainsi permis à une élève en difficultés face à un exercice de mathématiques de les dépasser et ainsi de se retrouver en situation de réussite. Ayant trouvé cet échange très motivant pour les élèves et très « productif » je me suis donc demandée si la mise en place de temps de tutorat pouvaient permettre de faire de l'hétérogénéité des élèves un atout. Il m'a semblé tout d'abord important de me pencher sur les caractéristiques du tutorat.

Mes lectures m'ont permis de me rendre compte que ce dispositif ne se met pas en place dans une classe sans une préalable mise au point avec les élèves ; ce dispositif ne s'improvise pas. En effet, ces derniers doivent tout d'abord connaître les enjeux en lien avec cette pratique, être motivés, adhérer à ce projet. De cette adhésion naîtra l'efficacité du tutorat. Mes lectures m'ont aussi permis de remarquer qu'il est important que l'enseignant mette en place des temps au cours desquels sont définis non seulement les rôles de chacun mais aussi la manière de les remplir. Ainsi, chaque tuteur sait ce qu'il doit et peut faire ; chaque tuteur connaît les moyens d'aider son camarade.

Contrairement à ce qu'il pourrait paraître au premier abord, l'enseignant n'est pas inactif durant les temps de tutorat. En effet, il reste non seulement une personne ressource au cas où les tuteurs se trouvent face à une difficulté qu'ils ne parviennent pas à dépasser, mais il remplit aussi le rôle de médiateur. Effectivement, l'enseignant peut être amené à gérer les différents conflits qui peuvent survenir entre les partenaires. Il est ainsi de son ressort de faire en sorte que les différentes dérives, que j'ai pu souligner dans ma partie théorique, soient le plus possible évitées.

Différents auteurs ont souligné les avantages du tutorat. Il permet non seulement aux élèves de progresser mais aussi de reprendre confiance en eux. Les tutorés dépassent leurs difficultés tandis que les tuteurs en ayant à observer, expliquer, assoient leurs compétences. Les différentes expériences menées au cours de ces dernières années ont montré la satisfaction des élèves, leur plaisir de travailler de manière différente, l'investissement qui a été le leur au cours de ces temps de tutorat. Les enseignants ont pu remarquer davantage de confiance, de motivation chez les différents protagonistes ainsi qu'une amélioration des relations. Cette pratique peut non seulement être source d'acquisition (les « autres » jouent un rôle important dans les processus d'acquisition), d'autonomie mais aussi d'amitiés possibles entre les élèves.

Cependant, pour que les temps de tutorat soient « productifs » au moins trois conditions semblent nécessaires :

- que les élèves aient compris les enjeux ;
- qu'ils soient motivés ;
- que les rôles ne soient pas figés.

L'expérimentation que j'ai menée a eu pour finalité de tester mon hypothèse. J'ai ainsi désiré pouvoir observer si la mise en place du tutorat pouvait faire des différences des élèves un atout. Il est vrai que j'ai surtout pris en compte, au cours de ces trois semaines, l'hétérogénéité au niveau des apprentissages. Après analyse de mes observations et de l'évaluation sommative mise en place j'ai pu remarquer que tous les élèves de la classe avaient progressé.

Le tutorat semble donc avoir permis non seulement aux tutorés de dépasser les difficultés qu'ils rencontraient face à l'addition posée avec retenue mais aussi aux tuteurs d'asseoir, d'approfondir leurs connaissances.

Ces progressions ne se sont pas cantonnées au niveau des savoirs. J'ai ainsi pu noter une nette amélioration du climat de la classe avec une augmentation des échanges, de l'écoute et de la solidarité, le respect entre les élèves. La plupart des élèves se sont sentis valorisés, écoutés et ont commencé à reprendre confiance en eux.

Le statut de l'erreur a lui aussi été modifié. Tous semblent avoir compris que l'erreur est une étape nécessaire à toute démarche d'apprentissage. Les élèves ont donc essayé, cherché, sans avoir peur de se tromper ; l'essentiel étant, comme nous l'avions souligné ensemble, de progresser.

Par le biais de cette pratique, les élèves compétents ont donc mis leurs connaissances, compétences au service d'élèves en difficultés. Ces temps ont, comme je l'ai souligné, été profitables à tous les élèves (ce qui m'a aussi été confirmé par le bilan final écrit) et ont créé une émulation au sein du groupe. Tous se sont investis pour aider leurs camarades non seulement au cours des séances de mathématiques mais aussi au cours des autres disciplines comme j'ai pu le souligner dans mon analyse. Ainsi, les élèves n'ont pas été cantonnés au cours de ces trois semaines dans un seul rôle ce qui a, je pense, évité certaines dérives.

Je ne peux cependant affirmer que mon hypothèse soit totalement validée. En effet, mon expérimentation n'a pas été suffisante pour que je puisse affirmer que le tutorat est un moyen de faire de l'hétérogénéité des élèves un atout.

Je n'ai, tout d'abord, pu mener mon expérimentation que dans une seule classe (classe à un seul niveau) ce qui, je pense, ne peut être représentatif. Il se trouve que ce dispositif a très bien fonctionné avec ce groupe d'élèves ; mais aurais-ce été le cas dans une autre classe ? Y aurait-il eu autant de changements ?

J'ai, de plus, durant ce stage, consacré un temps important au tutorat, ce qui, au cours d'une année scolaire ne me semble pas toujours faisable. En effet, un enseignant ne peut s'attarder trop longtemps sur une notion au détriment de celles qui restent à aborder.

Cette expérimentation n'a pris en compte que deux composantes de l'hétérogénéité : les différences de niveau et de rythmes mais pas toutes les différences qui peuvent exister entre les élèves. Il aurait donc été nécessaire que je précise non seulement ma question mais aussi mon hypothèse.

Je me suis aussi contentée d'un seul mode de tutorat alors qu'il existe de nombreuses manières de le mettre en place dans le cadre scolaire : tutorat interclasses, un tuteur pour plusieurs élèves...

Il serait, je pense, nécessaire de mettre en place le tutorat sur une année entière dans une classe afin de pouvoir tirer des conclusions réellement fiables. En effet, il est possible que le fait que les élèves n'aient pas eu l'habitude de travailler à plusieurs ait été une des raisons qui a fait qu'ils se sont tant investis dans ce nouveau mode de fonctionnement. Ainsi, mettre en place du tutorat plus régulièrement tout au long de l'année peut, peut-être, les ennuyer et alors faire que ces temps ne seront plus autant « productifs ».

Malgré ces incertitudes, je pense que le tutorat est un dispositif que je mettrai en place dans ma classe pour gérer l'hétérogénéité. Je ne l'organiserai peut-être pas de la même manière ; ce sera fonction des élèves et des pratiques existantes dans l'école. Je ne pourrai pas, de toutes manières, y consacrer autant de temps que j'ai pu le faire au cours de mon expérimentation. Je pense, cependant, qu'une pratique régulière mais moins fréquente peut aussi être bénéfique pour tous les élèves.

Je n'ai apporté qu'une réponse partielle à ma question « **Que mettre en place en classe pour que l'hétérogénéité des élèves soit un atout pour qu'ils progressent dans leurs apprentissages ?** » car je n'ai mis en avant qu'un seul moyen, le tutorat. Cette pratique n'est qu'un moyen parmi d'autres pour gérer la diversité des enfants. J'aimerais maintenant m'intéresser à d'autres dispositifs afin de pouvoir proposer aux élèves de ma classe différentes modalités de travail qui leur permettront non seulement de mettre à profit leurs différences mais aussi de progresser.

Bibliographie

Livres

ARDOIN, Thierry « Le tutorat : mission ou métier » in Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, sous la direction de Jean-Pierre ASTOLFI, ESF, 2003.

BAUDRIT, Alain, Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?, PUF, 1999.

BRUNER, Jérôme S., Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983.

CHARLOT, Bernard « Le rapport au savoir en milieu populaire : apprendre à l'école et apprendre la vie » in L'école face à la différence, Les entretiens Nathan, sous la direction d'Alain BENTOLILA, Actes X, novembre 1999.

GRANDGUILLOT, Marie-Claude, Enseigner en classe hétérogène, Hachette Education, Paris, 1993.

LELIEVRE, Claude « Les formes de regroupement des élèves » in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de Jean Houssaye, ESF, 1996.

MEIRIEU, Philippe « Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents... une chance pour l'école ? » in Différencier le pédagogie. Pourquoi ? Comment ? CRDP de Lyon, 1990.

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - apprentissages, formations et psychologie cognitive, ESF, 1997

Périodiques

GUYOTOT, P. « Et si on s'expliquait ? » in Apprendre courrier, n°31, mars 1995.

PERRENOUD, Philippe « L'infime et l'ultime différence » in Apprendre Courrier, n°41, juin 1996.

CUISINIER, Frédérique « Apprentissage et développement » in Argos, n°28, octobre, 2001.

DELANNOY, Cécile « Apprendre en s'entraidant » in Cahiers pédagogiques, n°304-305, mai-juin, 1992.

SAILLANT CARRAUD F. in Cahiers pédagogiques, n°356, septembre, 1997

PEYRAT, Marie-France « Le tutorat et le sexe des tuteurs » in Cahiers pédagogiques, n°424, mai 2004.

BARTH Britt-Mari, « Mettre en valeur les différences individuelles. Oui ! mais selon quels critères » in JDI, n°7, mars 1999.

RIOULT, Jean « Seuls et solidaires » in JDI, n°10, juin 2003.

LE MENAHESE, François « Des apprentissages individualisés dans une perspective coopérative » in Le nouvel éducateur, n°132, octobre, 2001.

BAUDRIT, Alain « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » in Revue française de pédagogie, n°132, juillet – août – septembre 2000.