

1 TABLE DES MATIERES

1	TABLE DES MATIERES	3
2	INTRODUCTION	5
3	CADRE THEORIQUE	7
3.1	LE TUTORAT	7
3.1.1	LE TUTORAT DES ANNEES 60	7
3.1.2	LE TUTORAT D'AUJOURD'HUI	7
3.1.3	INTERACTION DE TUTELLE : INTERACTION MAITRE-ELEVE	8
3.1.4	TUTORAT ENTRE ELEVES	9
3.1.5	STRATEGIES ET ATTITUDES DES ELEVES TUTEURS	12
3.1.6	LA PLACE DU LANGAGE DANS LE TUTORAT	12
3.1.7	L'IMPORTANCE DE LA DIFFERENCE DE NIVEAU ENTRE ELEVES	13
3.1.8	L'EFFET-TUTEUR	13
3.2	LES CONCEPTS D'HETERO ET AUTO REGULATION	14
3.2.1	L'APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE DE VYGOTSKI	14
3.2.2	LES CONCEPTS D'HETERO- ET D'AUTOREGULATION	14
3.3	L'IDENTIFICATION DES OBJETS D'APPRENTISSAGE DES TACHES	15
3.3.1	IDENTIFICATION DES ENJEUX DES TACHES	15
3.3.2	LA SCOLARISATION DES OBJETS	16
4	PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	18
4.1	PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	18
5	METHODOLOGIE	19
5.1	CARACTERISTIQUE DE LA RECHERCHE	19
5.2	CONTEXTE DE L'ETUDE	19
5.2.1	LES NIVEAUX DES ELEVES	19
5.3	ORGANISATION DES ACTIVITES	20
5.3.1	DEROULEMENT DES ACTIVITES	20
5.3.2	CONSTITUTION DES GROUPES	21
5.4	RECUEIL DES DONNEES	21
5.5	TACHES CHOISIES	21
5.5.1	LE TANGRAM	21
5.5.2	JEU DE DEPLACEMENT	21
5.5.3	COMPTINE DE « LA SOURIS VERTE »	22
5.5.4	DESSIN DIRIGE : SOURIS AVEC DES FORMES	22
5.5.5	LE SUDOKU DES ANIMAUX	22
5.5.6	ECRITURE DE MOTS EN FONCTION DE LEURS SONS	23
5.5.7	MESURAGE « MAISON DE PAILLES »	23
5.6	ANALYSE DES DONNEES	24
5.6.1	EXTRACTIONS DES PARTIES PRINCIPALES DES INTERACTIONS	24
5.6.2	CONSTITUTION DES PATTERNS	24
6	RESULTATS	26
6.1	PRESENTATION DES PATTERNS	26
6.2	RESULTATS DES DIFFERENTS DUOS D'ELEVES	34
6.2.1	LIENS ENTRE PATTERNS ET TYPES DE DUOS	34
6.2.2	EVOLUTION DES FORMES DE TUTORAT DANS LE TEMPS	36

6.2.3	LIENS ENTRE PATTERNS ET TACHE	38
6.3	RESULTATS INDIVIDUELS EN TANT QUE TUTEURS	38
6.3.1	ELEVE + : ALICE EN POSTURE DU TUTRICE	39
6.3.2	ELEVE + : ARTHUR EN POSTURE DE TUTEUR	40
6.3.3	ELEVE - : AMANDA EN POSTURE DE TUTRICE	41
6.3.4	ELEVE - : ALEXANDRE EN POSTURE DE TUTEUR	43
6.3.5	SYNTHESE	44
6.4	RESULTATS INDIVIDUELS EN TANT QUE TUTORES	45
6.4.1	TABLEAUX DES RESULTATS	45
6.4.2	CONSTATS POUR LES ELEVES +	47
6.4.3	CONSTATS POUR LES ELEVES -	48
7	DISCUSSION	49
7.1	DISCUSSION DES RESULTATS	49
7.1.1	LE RENVERSEMENT DES ROLES ENTRE TUTEUR ET TUTORE	49
7.1.2	L'ABSENCE MOMENTANEE DE GUIDAGE DES TUTEURS PLUS FAIBLES	49
7.1.3	LA MISE EN ŒUVRE D'UNE STRATEGIE	50
7.1.4	L'ENTREE DANS LA TACHE	50
7.1.5	LES DIFFERENTS GUIDAGES	51
7.1.6	LA DECENTRATION DE LA TACHE	52
7.2	RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE	53
8	CONCLUSION	56
9	BIBLIOGRAPHIE	58
10	ANNEXES	60
10.1	RETRANSCRIPTIONS	60
10.2	TABLEAUX DES ANALYSES DE DONNEES	73
10.3	TABLEAU DES RESULTATS (DUO D'ELEVES +/-, -/+, -/- ET +/+)	83

2 INTRODUCTION

Quand on pense au tutorat, on pense souvent à une relation d'aide entre un individu « expert » dans un domaine, et un autre individu « novice » dans ce même domaine. A l'école, cette relation peut se faire entre l'enseignant et l'élève, mais également entre élèves. L'introduction de cette méthode de travail en classe peut être un atout pour les enseignants, ces derniers pouvant être, dans une certaine mesure, secondés par les élèves formés au tutorat.

Nos lectures sur le tutorat nous ont rendu attentive au fait que cette modalité de travail semble profitable surtout pour le tuteur. En effet, nous pouvons lire dans la littérature scientifique que le fait de donner des explications à autrui permet de restructurer nos propres connaissances. Nous pourrions alors en déduire que, si le tuteur est celui qui s'enrichit principalement, c'est cette posture-là qui apporte le plus d'avantages. Nous pourrions alors nous demander s'il est toujours pertinent de placer celui qui est le plus « en retard » dans un rôle qui ne lui permet que peu de progresser. Pourquoi ne pas imaginer une inversion des rôles qui permettrait à chacun, quelque soit son niveau de base, de se placer parfois en situation de tuteur ? En effet, si la position de tuteur permet de donner une explication à un camarade, elle-même amenant à une restructuration des connaissances, on peut faire l'hypothèse que cette posture serait la meilleure pour aider les élèves plus faibles. Cette façon de faire favoriserait potentiellement la prise de conscience par chaque élève de ses habiletés cognitives, affectives et métacognitives.

C'est à cette réflexion que notre recherche qualitative a voulu donner une réponse. Nous nous questionnerons également sur l'opportunité et la faisabilité de modalités de travail où chaque élève pourrait se trouver en position de tuteur. Pour ce faire, des élèves de 2^{ème} année primaire (2^{ème} HarmoS) ont été enregistrés en situation de tutorat. Quatre élèves ont été suivis de plus près, dont deux étant dits « avancés » dans les apprentissages, ainsi que deux dits « plus en retrait ». L'occasion a été donnée à chacun d'être placé en posture de tuteur plusieurs fois, tout en bénéficiant de retours collectifs sur la manière d'endosser ce rôle-ci.

Dans le travail qui suit, nous allons tout d'abord exposer le cadre théorique, décrivant les différents concepts abordés. Ensuite nous présenterons la méthodologie afin d'expliquer dans les détails la question de recherche, pour laquelle nous émettrons des hypothèses. De plus, nous décrirons le contexte de recherche, ainsi que la manière dont les données ont été récoltées. Les différentes tâches données aux élèves seront également définies. Par la suite, les

résultats obtenus seront exposés et discutés afin de répondre à notre question de recherche. Pour terminer, nous conclurons ce travail par un rappel des principaux constats qui auront été faits, ainsi que par des idées de prolongements pouvant permettre d'envisager des suites à notre démarche.

3 CADRE THEORIQUE

Bien avant de se lancer dans le vif du sujet, il semble important de faire un détour par la définition des éléments qui seront abordés dans ce travail. Seront donc éclaircies ici les notions de tutorat, d'hétéro- et autorégulation, ainsi que l'identification des objets d'apprentissage des tâches.

3.1 Le tutorat

La première notion que nous allons aborder est celle du tutorat. Nous ferons un petit détour historique, pour ensuite nous concentrer sur le tutorat tel qu'il est défini actuellement. Nous parlerons de l'interaction de tutelle selon Brunner et enchaînerons avec les caractéristiques du tutorat entre élèves. Les stratégies et attitudes des élèves tuteurs seront définies également. Nous aborderons l'importance du langage, ainsi que l'importance de la différence de niveau entre élève au sein des interactions de tutorat. Enfin, nous terminerons par définir l'effet-tuteur qui apparaît lors des situations de tutorat.

3.1.1 Le tutorat des années 60

Au début des années 60, aux USA, les enseignants se retrouvent confrontés à un problème non négligeable : celui de la barrière culturelle et langagière de leurs élèves migrants (Baudrit, 2003). En effet, les enfants immigrés, ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés, rencontrent plus de difficultés dans leurs apprentissages scolaires que leurs camarades (Baudrit, 2002). Dans son ouvrage, ce même auteur nous explique qu'en effet, le niveau langagier des enseignants semblent trop éloigné de celui de ces élèves. Difficile alors pour eux de progresser dans leurs apprentissages. On a de ce fait tenté de mettre en place une modalité de travail qui favorise l'entraide entre ces élèves et des camarades plus âgés qu'eux. Les échanges (langagiers) s'avèrent alors plus accessibles pour eux avec ces camarades qu'avec leurs enseignants, rendant les contenus académiques plus abordables.

3.1.2 Le tutorat d'aujourd'hui

S'il trouve son origine dans ce qui est écrit ci-dessus, le tutorat d'aujourd'hui a évolué. Les résultats des recherches effectuées sur ce sujet ont permis d'apporter des éléments supplémentaires. Tout d'abord, selon Bensalah et Berzin (2009), le tutorat est une situation pédagogique dans laquelle deux individus de niveau scolaire différent interagissent. : l'un sera nommé « expert », car il est considéré comme plus avancé scolairement, tandis que l'autre

sera appelé « novice », car il dispose de moins de connaissances que l'expert. Brunner (1983), ajoute que le contexte de tutelle se caractérise par une interaction entre un expert et un enfant qui se trouve devant une tâche qu'il ne peut résoudre seul. L'expert mettra alors en place certains moyens afin d'aider l'individu non expert (Berzin, 2005).

Ensuite, Baudrit (2003) présente les recherches menées par Moust en 1993, auprès d'étudiants. Celles-ci démontrent que la congruence cognitive, qui est la capacité à combiner des compétences académiques et des qualités personnelles (Baudrit, 2000), est une composante essentielle de la réussite du tutorat.

En effet, pour que la congruence cognitive soit atteinte, deux éléments doivent être remplis :

D'un côté, le tuteur est dans l'obligation de maîtriser suffisamment les contenus enseignés ; de l'autre, il doit se montrer le plus proche possible des tutorés. Sans la première, que peut-il leur apporter ? En l'absence de la seconde, comment peut-il les aider ? Expertise et congruence sociale sont les deux constituants indispensables de la congruence cognitive (Baudrit, 2003, p.121).

Enfin, Guichard (2009), indique que « le tutorat permet de proposer une situation dans laquelle la démarche individuelle du tutoré peut être prise en compte grâce à la proximité du tuteur et l'immédiateté de ses interventions » (p.28). Dans le cadre d'une classe, cette démarche tutorale peut venir soutenir les enseignants. En effet, si le tutorat devient systématique et habituel, les tuteurs pourront dans certains cas venir tout de suite en aide à leurs camarades. Les besoins de l'élève en difficulté seront potentiellement plus ciblés car « l'obstacle est identifié à l'instant où l'élève le rencontre et une aide immédiate peut se mettre en place » (Guichard, 2009, p.29).

3.1.3 Interaction de tutelle : interaction maître-élève

Pour Bruner (2011), « les interactions de tutelle sont une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance » (p.262). L'adulte peut apporter une aide en prenant en charge des éléments d'une tâche qui seraient hors d'atteinte pour un enfant. Dans une interaction de tutelle entre adulte et enfant, six fonctions entrent en jeu : L'enrôlement, la réduction des

degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, ainsi que la démonstration.

Lors de l'enrôlement, le tuteur devrait montrer l'intérêt de la tâche à effectuer et ainsi attirer l'attention de son tuteuré sur les éléments essentiels. Ensuite, la réduction des degrés de liberté impliquera « une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner, 2011, p.277). Le tuteur se doit également de maintenir l'attention de son élève sur la tâche et ainsi éviter qu'il s'en éloigne par une distraction quelconque. En outre, le tuteur peut prendre en charge des actions inaccessibles au tuteuré si nécessaire, comme par exemple le fait de montrer ce qui est déterminant dans la tâche. Lors de l'interaction, le tuteur soutient aussi l'élève face aux obstacles ou difficultés qu'il peut rencontrer, afin que ce dernier ne les perçoive pas comme des échecs. Enfin, la description des ses propres stratégies par le tuteur, qui servira ici de modèle, est nécessaire afin de rendre visibles les processus de pensée que le tuteuré devra s'approprier.

Rappelons que les six fonctions détaillées ici s'appliquent lors d'une interaction entre un adulte et un enfant. Lorsqu'un élève prend la place d'un maître dans une interaction de tutelle, il sera susceptible de mettre en œuvre des stratégies différentes pour aider son tuteuré. C'est ce que nous allons tenter de voir dans le point suivant.

3.1.4 Tutorat entre élèves

Comme on peut l'imaginer, la pratique du tutorat ne se limite pas à une simple marche à suivre et n'est donc pas évidente pour les jeunes enfants. En effet, les étapes de guidage relevées par Brunner (2011), sont susceptibles de représenter une difficulté pour ces derniers, dans le sens où elles peuvent être lourdes à gérer (Baudrit, 2003).

Selon Ellis et Rogoff (1982, 1986), les enfants, seraient plus aptes que les adultes à repérer des signes d'incompréhension non verbaux de la part de leurs tuteurés (Baudrit, 2003). Cependant, « il ne suffit pas de détecter les manifestations non verbales d'un tuteuré pour être cognitivement congruent à son égard. La perception du symptôme ne donne pas obligatoirement accès aux causes de la difficulté qu'il éprouve » (Baudrit, 2003, p.126). Les enfants tuteurs auraient alors du mal à repérer ce dont leurs élèves ont besoin pour accéder à la tâche en cours, contrairement à un enseignant.

Une autre difficulté pour l'élève tuteur peut résider dans la complexité de la tâche à résoudre en situation de tutorat. « En effet, les enfants ont parfois du mal à assurer les fonctions de tuteur parce qu'ils sont dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche. D'où certaines insuffisances dans l'aide apportée aux tutorés » (Baudrit, 2003, p.124). Baudrit (2002, en référence à Foot & Barron, 1990), mentionne le fait que si le tuteur est moins focalisé sur ses propres compétences cognitives, il pourra mieux s'occuper de son élève.

Les résultats d'une étude menée par Ellis et Rogoff en 1982 est mentionnée par Baudrit (2003). Cette étude a été menée auprès de tuteurs enfants et adultes devant aider des enfants tutorés à résoudre un problème : classer des produits alimentaires sur des rayons. Pour les y aider, les « tuteurs sont tenus : (1) de repérer physiquement les articles dans des localisations appropriées (composante physique) ; (2) d'assister le tutoré dans la compréhension de schèmes classificatoires (composante informationnelle) ; (3) de prendre des responsabilités pour gérer les relations sociales entre eux et les tutorés (composante sociale) » (Baudrit, 2003, p.125). Si les adultes tuteurs peuvent gérer les trois aspects conjointement, les élèves tuteurs ne semblent prendre en compte que les composantes physiques et sociales, soit « les exigences immédiates du problème » (Baudrit, 2003, p.125). Il leur est alors difficile de prendre en considération la composante informationnelle, la plus complexe des trois.

Ainsi, tout se passe comme si les tuteurs enfants montraient des déficiences dans l'apport d'informations susceptibles d'aider les tutorés à comprendre les principes de base inhérents à l'activité, parce que victimes d'une sorte de surcharge cognitive. L'excès d'exigences liées à la tâche les détourne de toute congruence cognitive (Baudrit, 2003, p.125).

Ce dernier point est caractéristique du tutorat entre enfants et en constitue une limite. Il ne faudrait alors confronter les enfants qu'à des tâches de faible difficulté, afin de les rendre les tuteurs efficaces dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux tutorés (Baudrit, 2003).

Outre sa complexité, le type de tâche peut également jouer un rôle dans les difficultés des élèves tuteurs. En effet, toujours selon cet auteur, il semble plus complexe pour les tuteurs de faire avancer leur tutoré dans des logiques de raisonnement, ainsi que sur des apprentissages algorithmiques. Ceci rejoint ce que Damon (1984), cité par Baudrit (2002) voit dans, le tutorat

entre pairs :

Une technique efficace lorsqu'il s'agit de rappeler des règles de fonctionnement, d'échanger des informations ou des savoir-faire. Par contre, l'acquisition de procédures de raisonnement ou la réorganisation des connaissances exige d'autres types de méthodes. Par exemple des situations de collaboration entre élèves (Baudrit, 2002, p. 36).

Par ailleurs, Guichard (2009, en référence à Dumont et Moss, 1992), rappelle que certaines compétences sociales, comme le fait de savoir exprimer son point de vue, d'insister pour défendre une idée ou encore celle d'aimer parler, seraient importantes dans l'échange entre les partenaires. De plus, savoir respecter des règles de conversation (attendre son tour, savoir répondre aux questions) serait également un élément incontournable. Sans ces compétences, il semble difficile de progresser dans les apprentissages, ainsi que mener une interaction de tutelle, car ces pré-requis cognitifs et sociaux « sont nécessaires pour que des progrès cognitifs puissent survenir dans une situation de tutorat » (Guichard, 2009, p.31). Barnier (2001), ajoute également que de bonnes compétences communicationnelles sont nécessaires pour être un bon tuteur. On peut donc en déduire qu'un élève en difficulté sur ce point aura de la peine à entrer dans son rôle de tuteur.

De manière plus générale, Guichard (2009), déclare « qu'instaurer le tutorat dans sa classe suppose que cette pratique soit bien comprise et que les élèves y adhèrent » (p.29). De plus, les tuteurs auront besoin du soutien d'un adulte pour exercer leur rôle. Ce dernier devra leur donner des stratégies pour qu'ils puissent au mieux aider un autre enfant. Sans cette aide, difficile d'obtenir des résultats au niveau des apprentissages pour le tuteur et son tutoré (Baudrit, 2003). Pour Lafont, Enseigneix et Cicero (2006), il est alors nécessaire de mettre en place une formation des tuteurs. Cette formation permettrait entre autres à ces derniers de mieux organiser leur travail et à prendre conscience de leur propre fonctionnement cognitif. Il sera également essentiel de se mettre au clair avec les tuteurs quant au rôle qu'ils devront jouer dans l'interaction.

3.1.5 Stratégies et attitudes des élèves tuteurs

En ce qui concerne les stratégies observées chez les élèves tuteurs, on peut constater que ces derniers tentent de se faire comprendre « par différents moyens : la parole, le geste, le regard » (Baudrit, 2003, p.131). Il peut également arriver que les enfants privilégient la communication non verbale pour aider leur tuteur (Baudrit, 2003). Dans le cadre d'une étude citée par Guichard (2009) auprès d'élèves de CM2 venant en aide à des élèves de CM1 en mathématiques et lecture, les élèves tuteurs peuvent adopter trois types d'attitudes différentes.

Tout d'abord, le tuteur peut se tenir en retrait dans l'interaction, parce qu'il ne comprend ou n'accepte pas le rôle qui lui est donné. Le retrait peut également être expliqué par le fait que le tuteur n'arrive pas à expliquer verbalement la tâche à son tuteur, ou encore que le tuteur comprend seul ce qu'il doit faire (Guichard, 2009).

Comme seconde attitude, les tuteurs peuvent également mener un guidage pas à pas

dans lequel le tuteur guide le tuteur de manière à lui éviter de commettre des erreurs (...). Il s'agit d'interventions dans lesquelles le tuteur donne des indications immédiatement opérationnelles. Le guidage s'effectue par alternance du questionnement, de l'approbation, de l'encouragement, de la désapprobation (Guichard, 2009, p.31).

Enfin, quand les tuteurs ont pris une certaine habitude à endosser ce rôle, ils peuvent adopter ce que Guichard (2009) nomme une « stratégie adaptée aux besoins du tuteur » (p.31). Dans cette attitude, le tuteur « régule son action au fur et à mesure qu'il multiplie les interventions en tant que tuteur » (Guichard, 2009, p.32). De ce fait, le tuteur changera d'attitude en fonction des besoins de son tuteur. Enfin, le tuteur « très interventionniste au début, s'écarte de la seule résolution de la tâche pour permettre au tuteur d'acquiescer une démarche de résolution » (p.32).

3.1.6 La place du langage dans le tutorat

Nous avons vu plus haut que les compétences communicationnelles étaient importantes dans le tutorat. Le langage est en effet un outil très important dans beaucoup de domaines. Selon Bodrova et Leong (2012), « le langage peut servir à élaborer des stratégies visant la maîtrise

de nombreuses activités mentales, comme l'attention, la mémorisation et la résolution de problèmes » (p.32). Selon Guichard (2009), le langage tient une place centrale dans l'interaction entre les partenaires du tutorat. Le tuteur n'étant pas censé faire la tâche à la place de son tutoré, il doit le guider en utilisant la parole. Si l'on reprend ses propos : « L'action du tuteur se déroule essentiellement à travers le langage. Le tuteur utilise le langage à la fois pour guider le tutoré dans sa démarche et pour transformer « la logique de résolution du tutoré » (Barnier, 1994, p.71) » (Guichard, 2009, p.33).

3.1.7 L'importance de la différence de niveau entre élèves

Si les compétences langagières tiennent une place centrale dans le tutorat, un autre point semble devoir être pris en considération ; celui de la différence de niveau entre les deux élèves de l'interaction. En effet, selon une étude menée en 1978 par Doise et Mugny, un enfant ayant un niveau « bas » progresse moins s'il est amené à travailler avec un enfant de niveau beaucoup trop éloigné du sien. En revanche, il fera beaucoup plus de progrès s'il interagit avec un enfant d'un niveau supérieur au sien, sans l'être trop. Ces résultats concernent une recherche ayant mis par paires des élèves de niveaux différents, avec l'idée de les faire travailler ensemble. Il n'y a donc pas la notion de tutorat ici, mais l'on pourrait tout de même imaginer que la différence de niveau entre le tuteur et le tutoré peut jouer un rôle important dans la compréhension de l'objet d'apprentissage en jeu.

3.1.8 L'effet-tuteur

Guichard (2009), nous parle de l'existence d'un effet-tuteur au sein des interactions entre pairs.

L'effet tuteur représente le bénéfice en terme d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui. Il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat. (Guichard, 2009, p.20).

Le tutoré, qui devrait également tirer des bénéfices de l'interaction, ne semble donc pas être le seul à progresser. Butera (2014.), appuie ces propos en mentionnant que donner des explications à autrui, induit une réorganisation des connaissances et ainsi, une meilleure

compréhension de celles-ci. Pour Barnier (2001), le tuteur serait même l'individu qui bénéficierait le plus de l'échange tutorial. Serait-il alors possible d'imaginer une inversion des rôles ? Pour Baudrit (2002), « il est toujours possible de faire en sorte de que le statut du tutoré soit provisoire, seulement lié à un apprentissage spécifique ou une expérience particulière » (p.21). Ce même auteur nous montre en outre que se retrouver incessamment dans la posture de tutoré peut affecter l'image que l'élève peut avoir de lui-même. Pour aller dans ce sens, Barnier (2001), ajoute que retrouver toujours les mêmes élèves dans les mêmes rôles peut provoquer une relation *dominant-dominé*, qu'il serait bon d'éviter dans une telle interaction.

3.2 Les concepts d'hétéro et auto régulation

Deux autres concepts nous ont semblés intéressants à aborder. Il s'agit des concepts d'hétéro et d'autorégulation que nous allons décrire ci-dessous.

3.2.1 L'approche historico-culturelle de Vygotski

Pour Vygotsky les interactions sociales tiennent une place importante dans les apprentissages, car « la construction des connaissances est toujours socialement médiatisée, c'est-à-dire qu'elle est influencée par les interactions sociales présentes et passées (Karpov, 2005, cité par Bodrova et Leong, 2012, p.17). Pour lui, c'est la maîtrise des outils de la pensée qui constitue une grande part de l'apprentissage, en lien avec l'usage des connaissances. Les outils de la pensée permettent d'accroître les capacités mentales des individus. Ils permettent d'être plus attentifs, de mémoriser plus efficacement, de mieux gérer ses comportements, ou encore de résoudre des problèmes (Bodrova et Leong, 2012). Les enfants devront s'approprier ces outils de la pensée, les utiliser de manière autonome, afin de maîtriser leurs comportements, de devenir plus indépendants et d'atteindre un niveau de développement supérieur » (Bodrova et Leong, 2012, p.28). Or, c'est lors d'interactions avec autrui que les enfants pourront s'approprier ces outils. Un individu ayant déjà acquis l'outil pourra en effet le rendre visible pour l'enfant. Ce dernier utilisera l'outil *avec* l'expert, puis au fur et à mesure des interactions, il intégrera l'outil et pourra s'en servir seul, une fois qu'il l'aura intériorisé.

3.2.2 Les concepts d'hétéro- et d'autorégulation

Nous l'avons vu ci-dessus, l'enfant a besoin d'un expert maîtrisant l'outil pour pouvoir se l'approprier. A l'école, cet expert est principalement l'enseignant. Lors d'une interaction,

l'expert se doit de réguler les actions de l'élève de manière externe. Le contrôle sur les autres est nommé *régulation externe* (ou hétérorégulation) par les tenants vygotskiens. Cela désigne « une situation au cours de laquelle une personne se charge de la régulation d'une autre personne ou qu'elle est régulée par quelqu'un d'autre. Cette notion se distingue de l'autorégulation qui consiste en la régulation de son propre comportement » (Bodrova et Leong, 2012, p.123). Lors d'activités partagées, « l'enfant aura régulièrement l'opportunité d'être contrôlé par les autres et de contrôler l'activité des autres » (Bodrova et Leong, 2012, p.123).

La régulation externe peut en effet se faire par un adulte sur un enfant, mais peut également être pratiquée par un enfant sur ses pairs. Dans leur ouvrage, Bodrova et Leong (2012), montrent qu'il est plus aisé de repérer les actions erronées des autres que les nôtres. Ces auteurs ajoutent que les tenants vygotskiens ont démontré que ce type de régulation externe était la plupart du temps l'étape qui précédait la capacité à s'autoréguler. L'on pourrait alors en déduire que le tutorat permettrait au tuteur de réguler les actions d'autrui et, de ce fait, qu'il pourra par la suite se rendre compte de ses propres comportements erronés, car « les origines de l'autorégulation peuvent se trouver dans les interactions de l'enfant avec d'autres personnes » (Bodrova et Leong, 2012, p.124).

3.3 L'identification des objets d'apprentissage des tâches

Parmi les élèves suivis dans cette étude, on retrouve deux élèves dits plus en retrait dans les apprentissages. Or, l'identification de l'objet d'apprentissage d'une tâche semble être, selon Bautier (2006), ne pas toujours être claire pour les élèves, notamment les élèves en difficulté. Il paraît alors intéressant de s'arrêter sur ce point, afin de voir si celui-ci peut avoir un impact sur le rôle de tuteur des élèves.

3.3.1 Identification des enjeux des tâches

Pour Bautier (2006), « les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant » (p.112). En effet, sans un pointage sur ce qui est attendu dans les tâches données aux élèves, ces derniers peuvent y trouver un sens premier différent de celui qui était attendu au départ. Bautier (2006), donne l'exemple suivant : des élèves doivent découper des mots afin de reconstituer une phrase modèle. L'objectif principal ici se trouve au niveau de l'identification des mots dans la phrase. Pourtant, certains enfants ne vont pas identifier les

mots comme des mots mais comme des images à recoller. D'autres encore vont se focaliser sur le découpage, soit parce qu'ils auront du mal à découper, soit parce qu'ils voudront « bien découper ». Les élèves vont alors se retrouver dans différents registres : 1) spontané où les enfants parleront d'un objet scolaire en citant des expériences affectives, 2) scolaire où les élèves vont essayer d'identifier ce que veut l'enseignant, ou 3) second où les élèves sont conscients que l'on se pose des questions sur l'objet qui ne sera pas abordé de la même manière qu'à la maison. Ces différents registres auront alors un impact sur la compréhension et l'identification de l'objet d'apprentissage présenté.

3.3.2 La scolarisation des objets

Dès les premiers degrés de la scolarité, les objets familiers des élèves sont transformés en objets d'étude qui permettront d'accéder aux savoirs. On parle alors de scolarisation des objets : « Scolariser le monde, c'est rompre avec le mode ordinaire de fréquentation de celui au profit d'une organisation pédagogique et didactique dans le but de construire des savoirs scolaires » (Bautier, 2008, p.180). Pour certains élèves, il est difficile de dépasser la vision familière des objets vus à l'école. Ils ne parviennent alors pas à atteindre le sens *second* de ces objets et ne perçoivent alors pas l'apprentissage visé. En effet,

Aller au-delà d'un rapport immédiat à l'objet d'enseignement apparaît comme une condition nécessaire de compréhension de la tâche scolaire menant à la construction d'un savoir. Il s'agit là d'une attitude cognitive que l'élève doit développer, consciemment ou non selon les âges, afin d'accéder aux savoirs dans une situation scolaire (Bautier, 2008, p.181).

Les élèves en difficulté sur ce point pourraient alors passer à côté du but visé par la tâche qu'il leur est donnée. En effet, la focalisation des élèves sur le « sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots » peut rendre impossible l'accès au sens second (Bautier & Goigoux, 2004, p.91).

De même, pour certains élèves, les savoirs peuvent être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de fait évalués à ce titre : répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges

verbaux), et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre (Bautier & Goigoux, 2004, p.91).

Dans une situation de tutorat, on pourrait en déduire que, si le tuteur n'a pas encore cette capacité de secondarisation, il lui sera difficile d'entrer dans la tâche et d'en transmettre le but à un tuteuré.

4 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans ce quatrième chapitre, nous aborderons la problématique de notre recherche, ainsi que les questions de recherche qui en découleront. Nous émettrons également diverses hypothèses qui seront discutées.

4.1 Problématique et questions de recherche

Suite à diverses observations sur le terrain, nous avons pu constater que les enseignants qui mettaient en place du tutorat dans leur classe, le faisaient dans l'idée de faire progresser les élèves en difficulté, en les faisant interagir avec des élèves avancés. Le rôle de tuteur est donc principalement donné à des élèves ayant compris et maîtrisant l'objet d'apprentissage en jeu. Pourtant, la littérature autour du tutorat mentionne un effet-tuteur qui profite, comme son nom l'indique, aux tuteurs qui vont potentiellement pouvoir restructurer leurs connaissances en les expliquant à autrui.

Or, nous pouvons alors nous demander si les élèves en difficulté ne devraient pas eux aussi pouvoir bénéficier de cet effet-tuteur. En effet, si les enseignants cherchent à faire progresser les élèves en difficulté, ne devraient-ils pas les placer dans le rôle étant le plus propice aux progrès, soit celui de tuteur ? La littérature ne nous renseigne pas sur les effets de cette inversion des rôles. Cependant, pour Baudrit (2002), la posture de tutoré, si elle est répétitive, peut affecter l'image de l'élève. Il ajoute que cette posture peut tout à fait être momentanée et liée à des apprentissages spécifiques. Barnier (2001), pointe aussi le danger d'instaurer une relation *dominant-dominé* entre les élèves si les rôles sont toujours les mêmes. Cela nous a conduit à nous demander si des élèves en difficulté pouvaient tenir le rôle de tuteur et sous quelles conditions. Nous nous sommes également demandé quelles seraient les différences dans la gestion du rôle de tuteur entre élèves avancés et élèves en difficulté. Nous avons alors posé les questions de recherche suivantes :

« Quelles différences peut-on observer dans la gestion du rôle de tuteur de la part d'élèves en retrait dans les apprentissages de ceux avancés ? Quelles sont les conditions qui semblent être les meilleures pour engendrer des progrès chez les élèves, notamment ceux en retrait ? »

5 METHODOLOGIE

Dans cette partie du mémoire, il sera question d'exposer la manière dont la recherche a été réalisée. Nous commencerons par décrire le contexte dans lequel cette étude a été effectuée, ainsi que l'organisation des actions menées en classe. Nous poursuivrons en indiquant la manière dont les données ont été récoltées ainsi que les différentes tâches qui ont été choisies et proposées aux élèves et terminerons par la question de l'analyse des données.

5.1 Caractéristique de la recherche

Notre recherche peut être qualifiée de recherche qualitative, dans le sens où nous cherchons ici à comprendre un phénomène. Nous avons cherché à questionner ce phénomène en partant d'observations relativement restreintes et concrètes, mais en les étudiant en profondeur (Deslauriers, 1991). Nous avons en effet voulu comprendre comment les élèves en difficulté allaient s'en sortir dans un rôle de tuteur et n'avons pas souhaité prouver ou démontrer quelque chose. Il est question ici de donner du sens à nos observations. Il est donc à noter que les résultats qui ont été obtenus sont contextualisés.

5.2 Contexte de l'étude

Cette étude a été menée dans une classe de 1-2P¹, uniquement auprès des 2^{ème} année. En tout, cette demi classe comprend neuf élèves. Nous avons choisi de suivre quatre élèves plus en détails : deux élèves plus en « retrait dans les apprentissages » et deux élèves mentionnés comme étant « bons/plus avancés ».

5.2.1 Les niveaux des élèves

Nous avons nommé ci-dessus les élèves comme étant soit « en retrait dans les apprentissages », soit « bons/plus avancés ». Dans la suite de ce travail, les élèves dit « en retrait dans les apprentissages » seront désignés par un « - », comme dans l'appellation « élève tuteur - », ou « tuteur - », ou encore « élève - ». Les élèves dits « bons » ou « plus avancés » seront eux désigné par un « + », comme dans l'appellation « élève tuteur + », ou « tuteur + », ou encore « élève + ».

Ces deux « niveaux » + et - donnés aux élèves se sont basés sur des observations telles que

¹ Tous les degrés cités dans ce travail sont donnés en année HarmoS.

- Leur capacité à être conscients de ce qu'ils ont compris ou pas dans une tâche, ainsi que leur capacité à demander de l'aide au bon moment.
- Leur niveau de langage oral et écrit
- Leur participation active ou non dans les collectifs en général
- Leur capacité à résoudre des situations-problèmes en groupe ou seul

A noter toutefois que ces observations ont une part de subjectivité et que les points ci-dessus ont pu évoluer tout au long de la recherche. Les élèves ont été catégorisés dans ces deux niveaux + ou – par les deux enseignantes de la classe, dont l'une, l'enseignante titulaire, connaît les élèves depuis un an déjà. Ces niveaux ne sont, en outre, en aucun cas péjoratifs pour ces élèves.

5.3 Organisation des activités

En ce qui concerne l'organisation des activités, nous allons présenter ci-dessous le déroulement des activités réalisées en classe, la manière dont les groupes d'élèves ont été formés, ainsi que la façon dont nous avons récolté les données.

5.3.1 Déroulement des activités

Les moments de tutorat se sont déroulés pendant un après-midi une semaine sur deux. Au début de l'après-midi, la moitié des élèves de 2P étaient réunis avec l'enseignante², afin de prendre connaissance de la tâche à expliquer à un autre élève, occupé à une autre activité en attendant. Le but à ce moment-là était d'expliquer la tâche de la manière dont les élèves devaient la réexpliquer après à un camarade. Des stratégies étaient en outre données pour réussir la tâche. Ce moment avec l'enseignante servait en quelques sortes de modèle pour les enfants.

Une fois ce moment terminé, les élèves étaient placés par binômes dans la classe, afin d'effectuer la tâche en question. A la fin de l'après-midi, les enfants étaient réunis en collectif pour discuter de ce qu'ils avaient vécu pendant leur moment de tutorat. Le but était de faire ressortir des stratégies pour être à la fois un bon tuteur, mais également pour réussir tel ou tel type de tâche. Ceci a été reproduit en tout sept fois.

² L'enseignante désignée ici est celle qui a réalisé cette recherche et non pas l'enseignante titulaire.

5.3.2 Constitution des groupes

Les duos d'élèves ont été formés à chaque fois par l'enseignante. L'idée était de faire en sorte que les élèves travaillent avec le plus de camarades différents possibles, mais également qu'ils interagissent avec des enfants de niveaux différents du leur. Toutefois, par souci pratique, les quatre élèves suivis ont souvent été mis ensemble, les moyens pour enregistrer étant restreints et la quantité de retranscriptions étant déjà conséquentes.

5.4 Recueil des données

Afin de récolter les données en classe, des outils tels qu'un téléphone, un iPad, un iPod, ainsi qu'un ordinateur portable ont été utilisés. Les élèves ont donc été enregistrés lors de leurs interactions en binômes. Les collectifs en fin d'après-midi ont également été enregistrés à l'aide d'un de ces appareils. Les échanges entre élèves et les collectifs ont ensuite été retranscrits par écrits³.

5.5 Tâches choisies

Pour cette recherche, sept tâches en tout ont été choisies et données aux élèves. Nous allons décrire chacune d'entre elle ci-dessous.

5.5.1 Le Tangram

La première tâche donnée aux élèves a été celle du Tangram. Ce jeu est constitué de sept pièces : un carré, un parallélogramme et cinq triangles isocèles rectangles de trois tailles différentes. Le but du jeu est de reconstituer une forme à l'aide de ces formes, qui ne peuvent pas être mises les unes sur les autres. La totalité des pièces doit être utilisée.

5.5.2 Jeu de déplacement

La deuxième tâche proposée a été un jeu de déplacement. Le matériel est le suivant : une petite carte comprenant des cases remplies d'un animal chacune, des grandes feuilles A4 sur lesquelles se trouvent le parcours fléchés à reproduire sur la petite carte, ainsi que des petits carrés à placer au bout du chemin des feuilles A4 et qui constituent alors la réponse à inscrire.

³ Ces retranscriptions se trouvent en annexe de ce travail en page 59

Le but du jeu est de partir du premier animal donné au début du parcours et suivre les flèches afin d'arriver sur une autre case avec un autre animal. Cet animal sera à chercher parmi les petits carrés et à placer sur la case vide en fin de flèches.

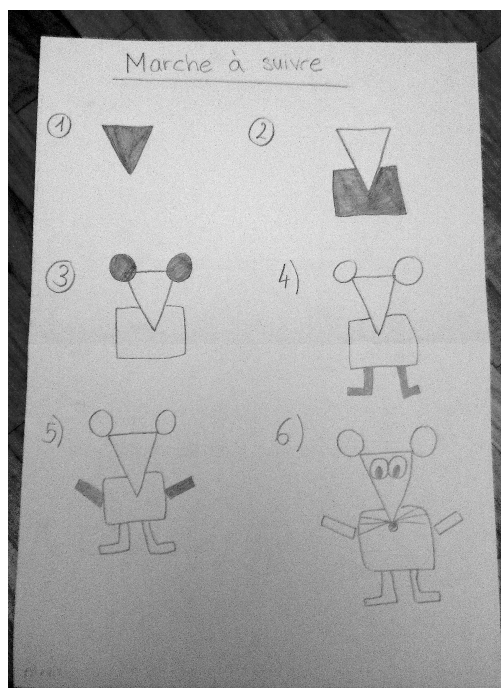
5.5.3 Comptine de « La souris verte »

La troisième tâche à effectuer était l'apprentissage par cœur de la comptine de la souris verte, dont voici le texte jusqu'où il a été appris aux élèves :

« Une souris verte, qui courait dans l'herbe. Je l'attrape par la queue, je la montre à ces messieurs. Ces messieurs me disent : Trempez-la dans l'huile, Trempez-la dans l'eau ça fera un escargot tout chaud ».

5.5.4 Dessin dirigé : souris avec des formes

La quatrième tâche présentée était un dessin dirigé, devant être fait avec l'aide d'une marche à suivre chiffrée. Le dessin final représente une souris dessinée avec des formes :



5.5.5 Le Sudoku des animaux

Dans cette cinquième tâche qui est le jeu du Sudoku des animaux, les élèves devaient compléter une grille de Sudoku composées d'animaux et non de nombres. A leur disposition, ils avaient des grilles de Sudoku, ainsi que de petites cartes avec les animaux manquants. Ils devaient obtenir quatre animaux différents dans les lignes horizontales et verticales, mais

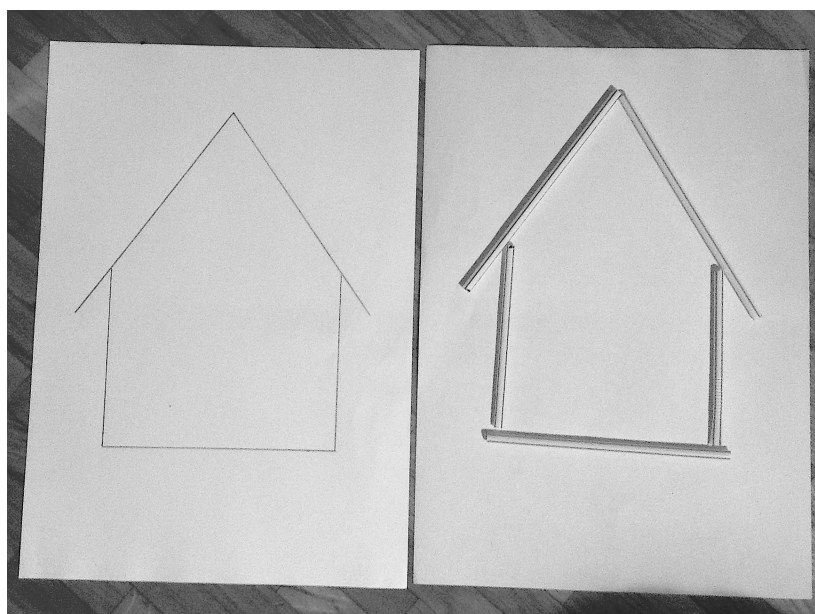
également dans chaque ensemble de couleur devant comprendre eux aussi quatre animaux différents.

5.5.6 Ecriture de mots en fonction de leurs sons

Comme sixième tâche, les élèves devaient écrire des mots « comme ils les entendaient ». Ici, l'orthographe en soi n'était donc pas la priorité, mais bien la transcription correcte des sons contenus dans les mots. Par exemple, si l'élève écrit le mot « Bateau » comme cela « Bato », le mot était compté comme correct. J'ai choisi de faire écrire trois mots aux élèves : Sac, plume et carnaval. J'ai choisi à la fois ces mots au hasard mais également car ils ne comprenaient pas de son composé comme par exemple dans le mot « Fleur » où les élèves ne peuvent pas deviner que le son *eu* s'écrit e et u.

5.5.7 Mesurage « Maison de pailles »

La dernière tâche fait partie du moyen d'enseignement des mathématiques 1-2P. Le but est de reconstituer le modèle d'une maison à l'aide de pailles. Ces dernières devront être découpées pour être de la même longueur que le toit et les murs du modèle. Les élèves doivent donc utiliser divers moyens de mesurage. Pour cette tâche, j'ai choisi de leur donner moi-même les stratégies à mettre en œuvre.



5.6 Analyse des données

Les données récoltées ont été transcrites en vue de leur analyse. Nous avons alors croisé analyse du contenu thématique et analyse du discours (Clerc, 2014). Nous allons présenter ici la manière dont nous avons effectué cette analyse.

5.6.1 Extractions des parties principales des interactions

La première étape, l'analyse de contenu, a constitué en l'identification des unités d'analyse, c'est-à-dire le découpage des interactions en « passages » qui constituent une unité de sens. Ce travail a été fait en fonction des unités thématiques : nous avons séparé des parties telles que l'entrée dans la tâche, les guidages, les corrections, les validations et donc les différentes actions effectuées par les élèves.

L'analyse du discours nous a permis d'identifier pour chaque passage la ou les actions mises en oeuvre par le tuteur ainsi que la ou les réactions du tutoré. Il s'agissait ici en fait d'un « dégrossissement⁴ » des parties principales des interactions afin de voir quelles étaient les actions (ou non-action) des tuteurs et comment les tutorés réagissaient à ces dernières.

5.6.2 Constitution des patterns

Suite à cette première phase de l'analyse des données, nous avons répertorié tous les passages retenus et les avons catégorisés à partir des actions menées par les tuteurs et de celles des tutorés. Cette catégorisation nous a permis de dégager des patterns, c'est-à-dire des structures d'interaction auxquelles nous avons attribué un nom. Chaque pattern représente une interaction dans laquelle on observe une action particulière du tuteur (par exemple : *fait à la place de*) et une action particulière de son tutoré (par exemple : *questionne*). Ces patterns ont été regroupés en fonction de l'action du tuteur et sont nommés par des lettres allant de A à K.

Lorsque pour une même action du tuteur (par exemple : *présente le jeu*) on peut observer des actions différentes chez le tutoré (par exemple : *observe* ou *questionne*), les patterns ont été découpés en plusieurs sous-patterns. Il en est de même lorsque l'action du tuteur (par exemple : *guider*) peut se spécifier de différentes manières (par exemple : *pas à pas* ou *sur la stratégie* ou *métacognitivement*). Dans ces cas, les patterns ont été nommés par la lettre

⁴ Les parties principales trouvées dans les interactions ont été regroupées dans des tableaux qui se trouvent en annexe de ce travail en page 74

principale et un nombre qui indique une déclinaison en sous-pattern, comme par exemple le pattern F qui est décliné en quatre sous-patterns (F.1, F.2, F.2 bis, F.3).

6 RESULTATS

Dans ce chapitre, il sera question de présenter les résultats obtenus à partir de l'analyse des séances de tutorat entre les élèves. Nous commencerons tout d'abord par présenter les différents patterns qui sont apparus dans les diverses interactions (tous niveaux d'élèves confondus). Puis, nous décrirons les éléments qui ressortent des quatre types de duos d'élèves, à savoir 1) Tuteurs + avec tutoré -, 2) Tuteurs – avec tutoré +, 3) Tuteurs + avec tutoré +, 4) Tuteurs – avec tutoré -. Nous terminerons en présentant l'évolution des quatre élèves qui ont été suivis plus en détail durant la recherche.

6.1 Présentation des patterns

Plusieurs patterns sont ressortis des diverses interactions tutorales. Nous allons les décrire ci-dessous sans tenir compte pour le moment du niveau des élèves. Il s'agira uniquement de « décrire » tous les patterns et de donner un exemple pour chacun d'entre eux. Les familles de patterns sont catégorisées à partir des interventions du tuteur et certains groupes de patterns sont « déclinés » en sous-patterns en raison de la différence de réaction du tutoré ou de nuances dans les interventions du tuteur.

PATTERN A		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	A : Oui, ça ça va là. Ca comme ça là. Et ça ça va là S : Mais ça j'ai rien compris. A : Ha mais ça j'ai tout compris. Là tu vois on a pas fini. Faut juste qu'on corrige ça. S : Mais ça c'est difficile. Regarde c'est pas juste, ça dépasse. A : Ah oui attends. S : Mais comment tu vas faire là ? Attends laisse-moi faire. (Interaction 1.1)
Fait à la place	Questionne/Résiste	

PATTERN B		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Am : Faut toujours utiliser les mêmes formes tu crois ? Al : Oui. Am : D'accord. Bon ça va dans quel sens ce truc ? Al : Ben comme ça.
Font ensemble la tâche	Font ensemble la tâche	

		Am : Mais non Al : Mais si, regarde. Là c'est comme ça... (Interaction 1.2)
--	--	---

PATTERN C.1		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Am : Alors faut mettre tout ça là-dessus sur le chat. Al : Ah comme ça ? Am : Ouais tu prends ces trucs et tu mets sur le chat. Al : Alors ça, ça va là, pis ça comme ça. (Interaction 1.2)
Présente le jeu et le but du jeu, présente le matériel	Applique (sans aide)	
PATTERN C.2		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Al : Tu vois, là ya une grande carte et des billes. Attends on joue pas encore là. Donc là ya une grande carte et les images c'est les mêmes que ici. Ale : D'accord. Al : Et pis là ya des feuilles. Et puis là faut mettre les petites cartes, pis ça sera la réponse qu'on cherche. Et pis là ya les flèches qui te montrent le chemin tu vois ? D'abord ... heu tu veux essayer tout seul ou tu veux que je te montre d'abord ? Ale : Toi d'abord. Ali : D'accord. (...) Les flèches elles montrent le chemin. Là on peut étaler les petites cartes. Ale : Aaaah les flèches elles montrent le chemin et on doit le refaire là. (Interaction 2.1)
Présente le jeu et le but du jeu et présente le matériel	Acquiesce/Reformule	
PATTERN C.3		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Ale : Bon je vais t'apprendre un truc. En fait là avec Béatrice on a chanté la souris verte pis tu dois la connaître aussi et moi je vais t'aider. Al : D'accord alors on fait quoi ? Ale : Ben en fait avant on a vu que avec les images là on pouvait apprendre mieux la chanson parce qu'on regarde les images et ça nous aide. Al : Ca nous aide pour faire quoi ? Ale : Ben pour pas oublier les paroles. (Interaction 3.2)
Présente le jeu et le but du jeu Présente le matériel	Questionne, Demande des informations supplémentaire	

PATTERN D.1		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Am : Oui alors moi je fais ce côté de l'image.
Se retrouve en posture de tutoré (Renversement des rôles)	Corrige / Explique	Al : Attention tu mets la pièce sur une autre ça va pas comme ça. Am : Ah oui c'est vrai faut pas mettre au-dessus. (Interaction 1.2)
PATTERN D.2		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Ar : Mais je vais pas coller droit.
Se retrouve en posture de tutoré (Renversement des Rôles)	Applique de lui-même une stratégie	Am : Ouais c'est difficile nous on a pas réussi avant. Ar : Hééé je sais comment faut faire. Regarde tu mets la feuille sur l'autre pis t'as vu on voit les traits de l'autre maison à travers. Am : Ah ouais. Ar : Et là tu vois je peux coller par-dessus pis c'est droit ! Am : Oh ouais trop bien. (Interaction 7.1)

PATTERN E		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Am : Et en fait il faut que dans chaque ligne il y ait 4 animaux différents. Tu vois là par exemple ya un hibou, la chèvre pis la vache. Alors du coup tu vois il manque le cochon ! Alors je mets le cochon ici tu vois ? Essaie d'expliquer le jeu toi.
Exemplifie (sur demande ou non du tutoré)	Reformule/demande validation	Ar : Ha ok. J'ai compris je crois. J'fais l'autre attend. La il manque le hibou parce que ya déjà le cochon, la chèvre et la vache ? En fait je regarde où ya un animal qui manque et j'essaie de voir lequel il manque pour le mettre dans le carré blanc. Am : Oui c'est ça. (Interaction 5.3)

PATTERN F.1		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	Ali : Oui pis tu cherches l'animal qui est en fin de chemin. Maintenant essaie de faire celui-là. Alors cherches l'animal qu'est là.
Guide pas à pas (marche à suivre) et	Répond, demande validation	

quittance		<p>Ale : Là ?</p> <p>Ali : Oui. Après t'as vu les flèches ? Tu suis les flèches et tu mets les billes. Là elle va où ?</p> <p>Ale : Elle descend.</p> <p>Ali : Oui alors tu mets une bille. Après ? La flèche c'est la même. Alors tu fais quoi ?</p> <p>Ale : Ca ?</p> <p>Ali : Non comme ça.</p> <p>Ale : Ah oui.</p> <p>Ali : Oui et là t'es arrivé où ? Sur l'éléphaaaaant.</p> <p>Alors tu cherches l'éléphant ici dans les petites cartes. Voilààà. Maintenant regarde. Tu la mets ici ok ? Maintenant tu peux enlever les billes et on recommence. Tu cherches le premier animal.</p> <p>Ale : Ici ! (Interaction 2.1)</p>
PATTERN F.2		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Al : Oui c'est juste. Bon quand t'as découpé un morceau tu le poses sur la maison pour voir si c'est bien la même taille.</p> <p>Se : Ouais c'est juste !</p> <p>Al : OK alors là on va faire l'autre côté pis cette fois tu fais avec la paille à côté.</p> <p>Se : Trop facile !</p> <p><i>Silence</i></p> <p>(...)</p> <p>Al : Non. En fait regarde tu le prends et tu le mets à côté du toit là comme ça. Et tu fais un trait au feutre pour savoir la taille du toit. Pis après tu mets à côté de la paille, tu fais un trait et tu coupes !</p> <p>Se : Haaaa ok. Attends jfais !</p> <p><i>Silence</i></p> <p>Se : Voilà c'est juste ? (Interaction 7.2)</p>
Guide sur la stratégie à adopter	Met en œuvre, demande validation	

PATTERN F.2 bis		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	
Guide sur la stratégie à adopter	Demande plus de détails	<p>Se : Mais là je fais comment parce que t'as vu ya deux animaux dans la ligne qui manquent.</p> <p>Ale : Ha ouais. Ben en fait faut regarder d'abord où y'a que un animal qui manque si y'a ça.</p> <p>Se : Ah comme là ? Où il manque que le hibou ?</p> <p>Ale : Ouais.</p> <p>Se : Alors là c'est la vache qui manque.</p> <p>Ale : Ouais.</p> <p>Se : Mais là y'en manque quand même 2 toujours.</p> <p>Ale : Ouais ben en fait après tu regardes les couleurs.</p> <p>Se : Hein ?</p> <p>Ale : Ben parce que en fait ya 4 animaux différents comme ça, là, là et là. Mais aussi dans les 4 couleurs. T'as vu là ya bleu, vert, rose pis orange. Pis dans chaque couleur ya aussi 4 animaux différents.</p> <p>Se : Ha mais là ya quand même 2 animaux qui manquent. (Interaction 5.2)</p>
PATTERN F.3		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	
Guide métacognitivement	Répond/demande validation	<p>Al : Tu penses qu'on va faire comment ?</p> <p>Se : Heu je sais pas... j pense c'est avec les pailles ?</p> <p>Al : Oui avec les pailles tu dois refaire la maison qui est là. Mais tu peux pas faire une maison plus grande ou plus petite. Ca doit être la même. Tu penses faut faire comment ?</p> <p>Se : J pense faudra couper un peu les pailles ?</p> <p>Al : Oui c'est ça. Mais comment tu sais où tu dois couper la paille pour que ça soit la même taille ?</p> <p>Se : Je prends une paille et je la mets à côté de la maison pis je coupe comme la taille sur la feuille.</p> <p>Al : On a vu ça avant. Tu peux faire comme ça c'est vrai. Pis comment tu ferais si tu dois mesurer avec la ficelle ? T'imagines t'as pas le droit de faire avec la paille. Tu fais comment ?</p> <p>Se : Comme ça ?</p> <p>Al : Pourquoi ?</p>

		<p>Se : Ben en fait comme ça c'est comme si c'était une paille mais en fait c'est la ficelle pis je la coupe aussi.</p> <p>Al : Pis après que t'as coupé tu fais quoi avec la ficelle ? (Interaction 7.2)</p>
--	--	---

PATTERN G		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Am : Faut dessiner la souris !</p> <p>Se : Ah ouais. Alors heu c'est la tête en premier c'est juste ?</p> <p>Am : Oui.</p> <p>(silence Se dessine)</p> <p>Am : Non fais pas les yeux tout de suite c'est pas maintenant !</p> <p>Se : Pourquoi ?</p> <p>Am : Ben regarde la fiche. Après le 1 ya 2 et ya pas les yeux là c'est le rond pour le ventre.</p> <p>Se : Ah ouais. (Interaction 4.2)</p> <p>//</p> <p>Ale : En fait on va jouer à un jeu et ça s'appelle sudoku. T'as des grandes feuilles comme ça c'est là-dessus que on joue pis aussi des petites cartes avec des animaux dessus. Pis en fait tu dois mettre les petites cartes là dans les carrés où ya rien là.</p> <p>Se : Jfais comme je veux ?</p> <p>Ale : Non non attend. Tu dois pas mettre des animaux qui sont les mêmes dans les lignes là. Faut 4 animaux différents ici, ici ici et ici. Pis dans l'autre sens aussi là là là là.</p> <p>Se : Ah. Comme ça ? (Interaction 5.2)</p>
Fait mettre en œuvre une stratégie (ne laisse pas l'autre élève faire comme il veut la tâche)	Acquiesce/Met en œuvre	

PATTERN H		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Ar : Alors jte montre le but du travail qu'on a là.</p> <p>En fait tu vois t'as une fiche avec des chiffres dessus et des petits dessins à côté de chaque chiffre. La fiche elle t'aide à faire le dessin qu'on voit au final là. (...) T'as compris ce que tu dois faire ?</p>
Vérifie la compréhension	Reformule	

Rapport-gratuit.com

LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES



		<p>Ko : Ouais je crois.</p> <p>Ar : Tu peux m'expliquer ?</p> <p>Ko : Ben en fait on doit dessiner la souris qui est là, pis la souris elle est dessinée avec des formes.</p> <p>Pis comme je sais pas comment la dessiner ben je dois regarder la fiche qu'est là pour savoir dans quel ordre je fais mes formes.</p> <p>Ar : Ouais c'est ça. Pis tu dessines avec le crayon gris et tu fais pas trop gros. Alors tu commences par quel chiffre ? (Interaction 4.1)</p>
--	--	--

PATTERN I.1		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Am : Oui c'est ça. Tu sais moi à la maison j'ai un livre il ressemble à celui-là mais c'est avec les couleurs et là c'est les formes.</p> <p>Se : Ah ouais ?</p> <p>Am : Ouais pis en fait ça t'apprend les couleurs avec des souris aussi mais elles sont pas comme ça.</p> <p>Se : Elles sont vertes ?</p> <p>Am : Ouais y'a des vertes !</p> <p>Se : Tu me montres ?</p> <p>Am : Ouais jte le prête si tu veux !</p> <p>Se : Ouaiis c'est cool ! Pis je sais plus ce qu'on fait là. (Interaction 4.2)</p>
Sort de la tâche	Sort de la tâche + recentre sur la tâche	
PATTERN I.2		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Se : Haaaaa j'ai compris ! Trop facile ! Moi une fois avec ma maman on a fait des bricolages avec des ficelles. Tu veux que jte montre un truc trop cool ?</p> <p>Al : Non on doit faire ça avant.</p> <p>Se : Rho d'accord.</p> <p>Al : Donc là t'as vu avec la ficelle. Tu refais toi pour voir si t'arrives juste. (Interaction 7.2)</p>
Recentre sur la tâche	Sort de la tâche	
PATTERN I.3		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Ar : C'est bon ?</p> <p>Am : Oui.</p> <p>Ar : Elle est comme ça ta maison à toi ? Je la</p>
Recentre sur la tâche + Sort de la tâche	Sort de la tâche	

		<p>trouve bizarre</p> <p>Am : Non on habite pas dans une maison comme ça nous on a pas le toit comme ça.</p> <p>Ar : Moi non plus.</p> <p>Am : Mais faut que tu finisses de faire la maison t'as pas fini. (Interaction 7.1)</p>
--	--	--

PATTERN J.1		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Am : Non fais pas les yeux tout de suite c'est pas maintenant !</p> <p>Se : Pourquoi ?</p> <p>Am : Ben regarde la fiche. Après le 1 ya 2 et ya pas les yeux là c'est le rond pour le ventre.</p> <p>Se : Ah ouais. (Interaction 4.2)</p>
Fait corriger la tâche (pointe l'erreur)	Corrige	
PATTERN J.2		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Al : Ah attends. Tu t'es trompé quelque part.</p> <p>Seb : Où ?</p> <p>Al : Cherche.</p> <p>Seb : heu... Ah c'est la queue ?</p> <p>Al : Oui. Mais qu'est-ce que tu as fait faux ?</p> <p>Seb : Elle est pas dans le même sens que sur le modèle.</p> <p>Al : Oui voilà alors corrige. Prends la gomme. (Interaction 4.3)</p>
Fait corriger la tâche (ne pointe pas l'erreur mais dit qu'il y a en une)	Corrige	
PATTERN J.3		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	<p>Ale : Ouais c'est juste. Pis quand t'as fini tu regardes aussi si c'est juste dans les couleurs.</p> <p>Se : Hein ?</p> <p>Ale : Ben tu dois avoir 4 animaux qui sont pas les mêmes dans les lignes mais dans les couleurs aussi. Là ya vert, bleu rose et orange pis dans chaque carré de la même couleur ya 4 animaux différents. Comme ça regarde.</p> <p>Se : Ha oui ben là c'est bon ya hibou, cochon, vache pis chèvre et là aussi pis dans le rose aussi et le bleu. (Interaction 5.2)</p>
Fait contrôler la tâche	Corrige/Valide ce qu'il a fait	

PATTERN K		EXEMPLE
Tuteur	Tutoré	El : Haaaaa d'accord. Pis après je regarde ce qui est dessiné au 2 pis je dessine la suite ? Ale : Oui. Pis en fait faut pas faire trop gros parce que sinon t'auras pas la place sur la feuille pour tout faire. El : Ok alors attends je continue. Après ya le ventre... (pause) après ya les oreilles... (pause) après ya les pattes ! Ale : Ouais. El : Pis on fini avec la queue et les yeux. C'est juste ? Ale : Oui. T'as fini le dessin c'est bon. (Interaction 4.4)
Valide	Fait tout seul (sans guidage), demande validation	

6.2 Résultats des différents duos d'élèves

Le premier tableau des résultats⁵ présente les patterns qui sont apparus dans les différentes interactions entre un tuteur + et un tutoré -, un tuteur - et un tutoré +, et également entre tuteur et tutoré de même niveau, au fil des tâches. Nous allons commenter ci-dessous les éléments qui ressortent de cette analyse.

6.2.1 Liens entre patterns et types de duos

Les premiers résultats qui ressortent de ce tableau concernent les liens entre les patterns et les niveaux des différents duos. Nous avons analysé la présence de certains patterns en fonction des critères suivants :

- ils apparaissent uniquement dans des duos +/- et ++ ou -/+ et --
- ils sont communs à différents duos,
- ils sont liés à la tâche
- ils se différencient en sous-pattern selon le type de duo : pour un pattern de la même catégorie (par exemple celui de l'entrée dans la tâche), le niveau des élèves engendre une différence au sein de ce pattern (sous-catégorie plus utilisée par tel ou tel niveau).

⁵ Voir annexe n°3

Voici donc ci-dessous les principaux liens entre patterns et types de duos :

- ◆ En ce qui concerne l'entrée dans la tâche, nous pouvons constater que les duos de types +/- et ++ se retrouvent, pour toutes les tâches effectuées⁶, dans le pattern C.2 (présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule) systématiquement. En revanche, les duos -/+ et -- se retrouvent eux, à l'exception d'un cas en tâche 6, systématiquement dans le pattern C.3 (présente le jeu et son but / questionne et demande des informations).
- ◆ Les duos de types -/+ sont les seuls concernés par les pattern D.1 et D.2, qui correspondent à un renversement dans l'interaction au niveau des rôles de tuteur et tutoré.
- ◆ Dans deux cas sur quatre pour les duos +/- et dans un cas sur trois pour les duos ++, c'est à dire dans quatre cas sur sept où le tuteur est un élève +, il donne un exemple (Pattern E) pour la tâche en cours. Pour les duos de type -/+ les tuteurs donnent un exemple dans deux interactions sur six. Pour les duos --, un tuteur donne un exemple dans une interaction sur deux en tout. Dans huit interactions où l'élève tuteur est un élève -, un exemple est donc donné dans trois de ces interactions.
- ◆ Les élèves tuteurs dans les duos +/- guident systématiquement dans toutes les interactions leur tutoré. Ils guident avec un seul type de guidage (F.1 – pas à pas) dans une interaction, puis avec deux types de guidage en simultané (F.1 et F.2 -stratégies) dans deux autres interactions. Ces mêmes élèves utilisent donc jusqu'à 2 types de guidage différents (F.1 et F.2) dans cette configuration (+/-).
- ◆ Les élèves tuteurs dans les duos ++, guident systématiquement leur tutoré de trois manières différentes (F.1 – pas à pas, F.2 - stratégies et F.3 - métacognitivement), dans la même interaction. Le guidage métacognitif (F3) apparaît uniquement dans cette configuration (++).
- ◆ Les élèves tuteurs dans les duos -/+ guident leur tutoré dans quatre interactions sur cinq et utilisent un seul type de guidage à la fois dans trois de ces interactions. Dans une de ces tâche (la 5), un élève tuteur dans ce type de duo utilise deux types de guidage dans la même interaction (F.2 et F.2 Bis). Les élèves tuteurs des duos -/+

⁶ On ne prend pas en compte ici la première tâche. NB : A chaque fois qu'il est mentionné qu'un résultat est valable « *Pour toutes les tâches* » ou « *pour/à chaque interaction* », on ne prend jamais en compte la tâche 1, celle-ci étant peu représentative.

utilisent donc 3 types de guidage différents en tout (F.1, F.2 et F.2 Bis). Ils ne mettent jamais en œuvre un guidage de type métacognitif (F3)

- ◆ Les élèves tuteurs dans les duos -/- guident leur tutoré dans les deux interactions de cette configuration. Dans une des deux interactions, le tuteur utilise uniquement un type de guidage (F.2 Bis). Dans la deuxième interaction, le tuteur utilise deux types de guidage en simultané (F.1 et F.2). Le pattern F.2 Bis apparaît uniquement dans les duos -/+ ou -/-.
- ◆ Tous les types de duos confondus font systématiquement mettre en œuvre une stratégie pour chaque tâche (Pattern G).
- ◆ Un duo +/- sur quatre et un duo -/+ sur six ont des tuteurs qui ont vérifié la compréhension de la tâche (Pattern H) auprès de leur tutoré.
- ◆ Deux duos -/+ sur six et un duo ++ sur trois sont concernés par une décentration de la tâche et un retour sur celle-ci. Dans les duos -/+, le tuteur sort de la tâche deux fois sur deux et recentre une fois (I.3) sur deux sur la tâche. Dans le duo ++ le tuteur ne sort pas de la tâche, c'est le tutoré + qui en sort (I.2).
- ◆ En ce qui concerne la correction de la tâche, sur quatre interactions les tuteurs des duos +/- font corriger la tâche une fois lors d'une tâche en pointant l'erreur (J.1) et une fois lors d'une autre tâche sans la pointer (J.2). Pour les duos ++, l'erreur est pointée (J.1) par le tuteur une fois sur deux interactions et une fois le tuteur fait vérifier la tâche (J.3). Pour les duos -/+, les tuteurs font corriger deux fois sur six interactions en pointant l'erreur (J.1) et une fois le tuteur fait vérifier la tâche (J.3). Pour les duos -/-, le tuteur fait vérifier la tâche (J.3) et fait corriger la tâche sans pointer l'erreur lors d'une seule et même interaction (J.2).
- ◆ Le pattern K ne concerne que les duos -/+ ou -/- où le tuteur laisse à un moment son tutoré accomplir la tâche sans aucun guidage.

6.2.2 Evolution des formes de tutorat dans le temps

Le premier tableau de résultats peut se lire sous le regard précédent, mais également en terme d'évolution dans le temps. Nous avons alors tenté de voir si certains patterns apparaissaient ou disparaissaient au fil des tâches, s'ils apparaissaient à un moment précis, ou encore si aucune évolution n'avait lieu dans le temps à leur sujet.

- ◆ Les patterns A, B, C.1 et D.1 ne concernent que la première tâche.
- ◆ Les élèves tuteurs des duos ++ et +/- restent systématiquement dans le pattern C.2 (présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule) tout au long des tâches.
- ◆ Les élèves des duos -- et -/+ restent systématiquement dans le pattern C.3 (présente le jeu et son but / questionne et demande des informations) au long des tâches, sauf pour un duo -- qui se retrouvent une fois à la tâche 6 dans le pattern C.2 (présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule).
- ◆ Pour les duos -/+, sauf pour la tâche 4, on retrouve de manière régulière un renversement des rôles dans les interactions. Notons toutefois une exception : un des duos de ce type ne s'est pas retrouvé dans un renversement à la tâche 5.
- ◆ Les élèves tuteurs de tous les types de duos donnent de manière irrégulière des exemples (pattern E) tout au long des tâches.
- ◆ Les élèves tuteurs des duos -/+ évoluent dans leur manière de guider. A la tâche 3, seul le guidage pas à pas est utilisé (F.1). Lors de la tâche 5, ces mêmes duos appliquent également un guidage sur la stratégie (F.2 et F.2 Bis), qui sera également présent dans la dernière tâche. Ils n'utilisent en revanche plus le guidage pas à pas (F.1) dès la tâche 3.
- ◆ Les élèves tuteurs des duos --, lors de leur première interaction en tâche 4, utilisent un seul pattern de guidage (F.2 Bis – Stratégies). Puis, lors de la seconde et dernière interaction en tâche 6, ce pattern est abandonné au profit des patterns F.1 et F.2 (guidage pas à pas et guidage des stratégies).
- ◆ Les élèves de tous les types de duos utilisent de manière régulière le pattern G, soit le fait de faire mettre en œuvre une stratégie, tout au long des tâches. Ce pattern apparaît à chaque interaction.
- ◆ Les élèves +/- pointent l'erreur du tutoré (J.1) lors de la 2^{ème} tâche, alors que lors de la 4^{ème}, ils ne la pointent pas mais la signalent simplement (J.2). Dans des duos ++, les tuteurs pointent également l'erreur lors de la 6^{ème} tâche pour leur première interaction, mais font en plus vérifier la tâche au tutoré (J.3). Les élèves tuteurs des duos -/+ ne pointent l'erreur de leur tutoré que dès la 4^{ème} tâche (J.1). Ils la pointent à nouveau dans la dernière tâche. Dans la tâche 5, un tuteur d'un des deux duos -/+, fait vérifier la tâche à son tutoré (J.3). Les tuteurs du duo --, lors d'une première interaction en tâche 4, ne corrige d'aucune manière la tâche de son tutoré. En revanche, dans la

deuxième interaction de ce type de duo en tâche 6, le tuteur corrige de deux manière son tutoré : en ne pointant pas l'erreur mais en mentionnant qu'il y en une (J.2) et en lui faisant vérifier la tâche (J.3).

- ◆ Dans toutes les tâches, on observe que les tuteurs des duos $-/+$ et $-/-$ se situent dans le pattern K. Dans toutes les tâches qui impliquent ces types de duos, on retrouve ce pattern, sauf en tâche 3.

6.2.3 Liens entre patterns et tâche

Comme dernier angle d'observation du premier tableau, nous avons voulu voir si les tâches avaient une influence sur la présence ou la non-présence d'un pattern. Quelques éléments sont ressortis de cette analyse :

- ◆ Il n'y a pas de renversement des rôles dans les tâches 4 (Reproduction d'un dessin) et 6 (Ecriture de mots), que ce soit dans une interaction $-/-$ ou $-/+$.
- ◆ Les élèves de tous duos confondus ne donnent pas d'exemple pour les tâches 3 (Apprentissage d'une comptine) et 6 (Ecriture de mots), alors que pour toutes les autres tâches, au moins un élève tuteur en donne un.
- ◆ Dans la tâche 4 (Reproduction d'un dessin), on peut constater que le guidage est plus « pauvre » que pour les autres tâches. Le duo $-/+$ ne guide pas du tout, le duo $+/-$ utilise un seul type de guidage alors que dans les autres tâches, deux guidages sont utilisés (voire trois pour les duos $+/-$). Enfin, le duo $-/-$ utilise également un seul guidage contrairement aux deux guidages utilisés en tâche 6 (Ecrire des mots).
- ◆ La tâche 7 (Mesurage) est la seule tâche dans laquelle le pattern I.2 apparaît pour un duo comprenant deux élèves $+$. Aucune autre tâche ne comprend un pattern de « sortie de tâche » pour des duos avec des élèves tuteurs $+$.
- ◆ Le pattern K est présent dans chaque interaction $-/-$ et $-/+$, sauf pour la tâche 3 (Apprentissage d'une comptine) où il n'apparaît pas.

6.3 Résultats individuels en tant que tuteurs

Un deuxième tableau de résultats a été réalisé en prenant en compte l'évolution de quatre élèves au fil des tâches. Nous allons tenter de voir comment ces quatre élèves ont évolué au fil du temps dans leur posture de tuteur selon les critères suivants pour chaque élève :

- L'apparition/la disparition/la stagnation des patterns dans le temps (au fil des tâches) pour les deux postures.
- Le niveau des élèves faisant face au tuteur/tutoré dans l'interaction.
- L'impact potentiel d'une tâche en particulier.

6.3.1 Elève + : Alice en posture du tutrice

Durant les sept tâches proposées, l'élève a été placée en position de tutrice cinq fois, dont une fois avec un tutoré -, deux fois avec un tutoré // ⁷ et deux fois avec un tutoré +.

- Evolution au fil du temps

- ◆ Lors de la première tâche en tant que tutrice (Tâche 2 – repérage spatial), Alice utilise deux types de guidage (F.1 – pas à pas, F.2 – stratégie). Lors de la deuxième tâche dans ce rôle (Tâche 4 – reproduction de dessin), le guidage pas à pas (F.1) disparaît et il ne reste que le guidage sur la stratégie (F.2). En revanche, pour les dernières tâches (5 – Sudoku, 6 – Ecriture, 7 – Mesurage), Alice utilise trois types de guidage différents lors de la même interaction (F.1- pas à pas, F.2 – stratégies, F.3 – métacognitif).
- ◆ Dans toutes les tâches, hormis la 1, Alice fait mettre en œuvre une stratégie à son tutoré (Pattern G). Elle fait également entrer systématiquement son tutoré dans la tâche de sorte que ce dernier reformule ou acquiesce sans avoir besoin d'informations supplémentaires tout au long des tâches (Pattern C.2).
- ◆ Dans chacune des trois interactions où une sortie de tâche est apparue, Alice a à chaque fois recentré son tutoré sur celle-ci.
- ◆ On peut constater qu'Alice change sa manière de corriger son tutoré au fil des tâches. En effet, le pattern J.1 (pointage de l'erreur) est utilisé dans sa première interaction, abandonné dans les deux suivantes, mais repris en avant-dernière interaction. Le pattern J.2 (sans pointage de l'erreur), n'apparaît qu'une fois en tâche 4 (Reproduction d'un dessin), soit en deuxième interaction en tant que tutrice. Le pattern J.3 où l'élève fait vérifier à son tutoré la tâche, apparaît dans deux tâches à la suite (5 - Sudoku et 6 - Ecriture) mais disparaît en dernière tâche. On ne remarque alors pas d'évolution significative de ce pattern.

⁷ // Signifie « élève de niveau moyen »

- Influence du niveau des élèves tutorés

- ◆ Alice utilise du guidage métacognitif (F.3) à partir de sa 3^{ème} interaction en tant que tutrice. Cependant, on peut aussi remarquer qu'elle n'utilise ce type de guidage qu'en présence d'élèves d'un niveau *moyen* (//) ou de même niveau qu'elle (+).

- Influence de la tâche

- ◆ Les tâches 2 (Repérage spatial) et 7 (Mesurages) semblent avoir une influence sur le pattern E observé chez cette élève, car ce sont les deux seules tâches où elle donne un exemple à son tutoré.

6.3.2 Elève + : Arthur en posture de tuteur

Arthur a été placé quatre fois en position de tuteur, dont une fois face à un tutoré + et trois fois face à un tutoré -.

- Evolution au fil du temps

- ◆ On peut observer que la disparition du pattern A (-Fait à la place du tutoré) dès la deuxième tâche (Repérage spatial).
- ◆ De la tâche 2 (Repérage spatial) à la tâche 4 (Reproduction d'un dessin), Arthur reste systématiquement dans le pattern C.2 (présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule).
- ◆ Le guidage apparaît chez Arthur dès sa deuxième interaction de tuteur en tâche 2 (Repérage spatial). Il utilise alors deux types de guidage (F.1 – Pas à pas et F.2 – Stratégies) pour cette tâche 2, ainsi que pour la 3 (Mémorisation). Cependant, lors de sa dernière tâche en tant que tuteur, les interventions d'Arthur se situent uniquement dans le pattern F.1.
- ◆ Dès sa deuxième interaction en tant que tuteur, Arthur fera systématiquement mettre en œuvre une stratégie à son tutoré dans les tâches 2 (Repérage spatial), 3 (Mémorisation) et 4 (Reproduction d'un dessin).
- ◆ L'élève corrige son tutoré et vérifie sa compréhension pour la première fois dans la dernière interaction en tant que tuteur (Tâche 4 – Reproduction d'un dessin).

- Influence du niveau des élèves tutorés

- ◆ Arthur n'a été tuteur qu'en présence d'élèves -, sauf en tâche 1. Nous pouvons simplement remarquer que ses interventions se situent dans les patterns C.2 (Présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule), F.1 (Guidage pas à pas), et G (Fait mettre en œuvre une stratégie) tout au long des trois interactions en tant que tuteur face à un tutoré -.

- Influence de la tâche

- ◆ Nous pouvons imaginer une influence de la tâche 4 en ce qui concerne les patterns H (Vérification de la compréhension) et J.2 (Correction de la tâche sans pointer l'erreur), ces deux patterns étant présents uniquement dans cette tâche-ci.

6.3.3 Elève - : Amanda en posture de tutrice

Amanda a été placée en posture de tutrice cinq fois, dont quatre fois face à un tutoré + et une fois face à un tutoré -.

- Evolution au fil du temps

- ◆ En ce qui concerne l'entrée dans la tâche, on observe le pattern C.3 (présente le jeu et son but / questionne et demande des informations) tout au long des tâches, sauf exception en tâche 1 où le C.1 (Présente le jeu/Apply sans aide) est présent sans le C.2 (présente le jeu et son but / acquiesce ou reformule) et en tâche 6, où là on retrouve le pattern C.2 en plus du C.3.
- ◆ Dès sa première interaction en tant que tutrice en tâche 1 (Tangram), Amanda se retrouve en posture de tutorée (D.1) : l'élève initialement tutoré prend une place de tuteur. Cela ne se reproduit pas lors de sa deuxième interaction en tant que tutrice en tâche 4 (Reproduction d'un dessin). On retrouve ce renversement des rôles (D.2) dans sa troisième interaction en tâche 5 (Sudoku). Ce renversement ne se produit pas dans sa quatrième interaction en tant que tutrice en tâche 6, puis apparaît à nouveau en tâche 7 (D.2).
- ◆ Amanda commence à utiliser le guidage lors de sa troisième interaction en tant que tutrice en tâche 5 (Sudoku). Un type de guidage est alors utilisé (F.2 Bis – Stratégies avec demande d'informations du tutoré). Dans la tâche suivante, soit la quatrième tâche en tant que tutrice, Amanda utilise un nouveau type de guidage, celui du pas à pas (F.1) ainsi que le guidage sur la stratégie, sans demande d'informations



supplémentaires de son tutoré (F.2). Lors de la dernière interaction en tâche 7 (Mesurages), l'élève utilise à nouveau le guidage sur la stratégie avec demande d'informations de son tutoré (F.2 Bis) et les patterns F.1 et F.2 n'apparaissent pas.

- ◆ Tout au long des tâches en tant que tutrice, Amanda fait mettre en œuvre une stratégie à son tutoré (sauf en tâche 1).
- ◆ En tâche 4 (Reproduction d'un dessin), Amanda sort de la tâche et c'est son tutoré qui recentre sur cette dernière (I.1). Lors de sa dernière interaction en tant que tutrice en tâche 7 (Mesurages), Amanda sort également de la tâche mais cette fois-ci, c'est elle qui recentre son tutoré sur le travail à accomplir (I.3).
- ◆ Amanda commence à corriger son tutoré en tâche 4 (Reproduction d'un dessin), en pointant l'erreur qu'il fait (J.1). Elle ne corrige pas son tutoré en tâche 5 (Sudoku), mais va corriger à nouveau en tâche 6 (Ecriture de mots) sans pointer l'erreur (J.2) et en faisant vérifier à son tutoré la tâche (J.3). En dernière interaction, Amanda réutilise la correction en pointant l'erreur (J.1).
- ◆ Tout au long des tâches, sauf en tâche 1 (Tangram), l'élève laisse à un moment donné de l'interaction, faire son tutoré seul la tâche (Pattern K).

- Influence du niveau des élèves tutorés

- ◆ En tâche 6 (Ecriture), Amanda a un tutoré de même niveau qu'elle. On peut constater qu'elle utilise à ce moment-là deux types de guidages qu'elle n'utilise pas dans les interactions avec un tutoré +.
- ◆ Toujours dans cette tâche 6 (Ecriture)
- ◆ Amanda utilise deux types de correction de la tâche qu'elle n'utilise pas face à un tutoré +.
- ◆ En ce qui concerne les renversements des rôles dans les interactions, on peut constater que sur quatre interactions face à un tutoré +, un renversement des rôles se produit trois fois. E revanche, lors de l'interaction face à un tutoré -, aucun renversement des rôles n'est apparu.

- Influence de la tâche

- ◆ Pour cette élève, deux tâches semblent avoir une influence, dont le pattern H (Vérification de la compréhension) qui apparaît pour la seule et unique fois dans la tâche 5 (Sudoku).

- ◆ On peut également se demander si la tâche 4 (Reproduction d'un dessin) a une influence sur les patterns D.1/D.2 (Inversion des rôles) car c'est le seul moment où l'on remarque leur absence dans les interactions d'Amanda.

6.3.4 Elève - : Alexandre en posture de tuteur

Alexandre a été placé en posture de tuteur quatre fois, dont deux fois avec un tutoré +, une fois avec un tutoré // et une fois avec un tutoré -. Notons qu'il a été absent lors de la première tâche.

- Evolution au fil du temps

- Alexandre ne change pas dans sa manière de faire entrer son tutoré dans la tâche. Lors de ses quatre interventions en tant que tuteur, les premières informations ne sont pas suffisantes et il devra donner des informations supplémentaires à son tutoré (C.3).
- Dès sa deuxième interaction en tant que tuteur en tâche 4 (Reproduction d'un dessin), l'élève donne un exemple à son tutoré et le fera dans toutes les prochaines interactions comme tuteur (tâche 5- Sudoku et 7- Mesurages).
- En ce qui concerne le guidage, l'élève guide (F.1 – pas à pas) dès sa première interaction en tant que tuteur en tâche 3 (Mémorisation d'une comptine) Dans sa deuxième interaction (Tâche 4- Reproduction d'un dessin), il guidera sur la stratégie pour la première fois (F.2 Bis) et ne guidera plus pas à pas (F.1). Lors de sa troisième interaction en tant que tuteur, l'élève continuera de guider sur la stratégie, à la fois sans que le tutoré ait besoin d'informations supplémentaires (F.2) et à la fois en ayant besoin (F.2 Bis). Le pattern F.2 Bis sera le seul à être réutilisé en tâche 7 (Mesurages), lors de la dernière interaction de l'élève en tant que tuteur.
- Tout au long des tâches, l'élève fera mettre en œuvre une stratégie à son tutoré. Il laissera également dans chacune des tâches son tutoré, à un moment de l'interaction, faire ce qu'il doit sans le guider (Pattern K), sauf exception en tâche 3 (Mémorisation d'une comptine).

- Influence du niveau des élèves tutorés

Le niveau des élèves tutorés ne semble pas avoir une influence sur les patterns observés quand Alexandre est tuteur.

- Influence de la tâche

- ◆ La tâche 5 (Sudoku) est la seule tâche où Alexandre va demander à son tuteur de vérifier ce qu'il a fait (J.3).
- ◆ La tâche 3 (Mémorisation d'une comptine) fait office d'exception pour le pattern K (le tuteur fait seul un bout de tâche, sans guidage). L'élève ne laisse pas son tuteur faire la tâche sans le guider.
- ◆ La tâche 3 fait office d'exception également pour le pattern E (donner un exemple) qui n'apparaît pas ici. L'élève ne donne pas d'exemple pour cette tâche.

6.3.5 Synthèse

- Les tuteurs + ont tendance à évoluer de manière plus significative dans leur manière de guider leurs tutorés + ou -, alors que les tuteurs - ont plutôt tendance à n'utiliser que deux types de guidage.
- Les tuteurs + font entrer leurs tutorés + ou - dans la tâche sans que ces derniers n'aient besoin d'information supplémentaire. Avec les tuteurs - c'est l'inverse : leur tutorés + ou - ont tendance à demander des explications supplémentaires tout au long des tâches.
- Les tuteurs + ou - font systématiquement mettre en œuvre une stratégie à leur tuteuré + ou -.
- Les tuteurs + ou - n'évoluent pas de manière significative dans leur manière de corriger leur tuteuré. Les modalités de correction varient d'une tâche à une autre.
- Les tuteurs - ont tendance à se retrouver en posture de tuteuré lorsqu'ils interagissent avec des tutorés +. Ce renversement ne se produit pas avec des tuteurs +.
- Les élèves tuteurs ou tutorés - ont tendance à sortir de la tâche, alors que cela n'arrive qu'une fois à un élève tuteuré +.
- Le guidage métacognitif n'apparaît qu'en présence de tuteurs + en face de tutorés + ou //.
- Pour un des deux élèves tuteur -, le fait de se retrouver face à un tuteuré - engendre des actions non présentes face à un tuteuré +. En effet, des types de guidages ou types de corrections sont exclusivement utilisés dans des interactions -/- pour cet élève.
- Enfin, on peut constater que certaines tâches pour certains élèves peuvent avoir une influence sur l'apparition de certains patterns. Notamment, on peut remarquer que les élèves tuteurs - qui ont systématiquement laissé leur tuteuré + ou - faire un bout de

tâche sans les guider (pattern K), ne vont pas le faire dans la tâche 3 (Mémorisation d'une comptine). Ce pattern n'apparaît en outre jamais chez les élèves tuteurs +.

6.4 Résultats individuels en tant que tutorés

Les élèves ayant également été tutorés au fil des tâches, il semble intéressant de s'arrêter sur les résultats obtenus dans cette posture.

6.4.1 Tableaux des résultats

Pour chaque élève, les différentes attitudes en tant que tutorés ont été répertoriées dans des tableaux. Ces attitudes correspondent aux patterns évoqués auparavant.

Alice (+)

Tâche 1 face à un tuteur -	Tâche 3 face à un tuteur -
<ul style="list-style-type: none"> - Fait la tâche avec son tuteur. - Applique sans aide. - Explique à son tuteur. - Recentre sur la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionne et demande des informations supplémentaires. - Applique d'elle-même une stratégie. - Répond au guidage et demande validation

Arthur (+)

Tâche 5 face à un tuteur -	Tâche 6 face à un tuteur +
<ul style="list-style-type: none"> - Questionne et demande des informations supplémentaires sur la tâche. - Applique de lui-même une stratégie. - Reformule l'exemple donné par le tuteur et demande validation. - Acquiesce et met en œuvre une stratégie donnée. - Reformule ce qu'il a compris sur demande du tuteur. - Fait tout seul, sans guidage et demande validation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquiesce et reformule le but de la tâche. - Répond au guidage et demande validation. - Acquiesce et met en œuvre une stratégie donnée. - Corrige une erreur pointée par le tuteur. - Corrige et valide ce qu'il a fait sur demande du tuteur.

Tâche 7 face à un tuteur -	
<ul style="list-style-type: none"> - Questionne et demande des informations supplémentaires. - Applique de lui-même une stratégie. - Acquiesce et met en œuvre une stratégie donnée. - Demande plus de détails suite au guidage sur la stratégie à adopter. - Corrige une erreur pointée par le tuteur. - Fait tout seul, sans guidage et demande validation. - Sort de la tâche 	

Amanda (-)

Tâche 2 face à un tuteur +	Tâche 3 face à un tuteur +
<ul style="list-style-type: none"> - Acquiesce et reformule le but de la tâche - Reformule et demande validation suite à un exemple de son tuteur. - Répond et demande validation suite au guidage de son tuteur. - Met en œuvre et demande validation sur la stratégie à adopter. - Acquiesce et met en œuvre la stratégie demandée par son tuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquiesce et reformule le but de la tâche - Reformule et demande validation suite à un exemple de son tuteur. - Répond et demande validation suite au guidage de son tuteur. - Met en œuvre et demande validation sur la stratégie à adopter. - Acquiesce et met en œuvre la stratégie demandée par son tuteur.

Alexandre (-)

Tâche 2 face à un tuteur +	Tâche 6 face à un tuteur -
<ul style="list-style-type: none"> - Acquiesce et reformule le but de la tâche - Reformule et demande validation suite à un exemple de son tuteur. - Répond et demande validation suite au guidage de son tuteur. - Met en œuvre et demande validation sur la 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionne et demande des informations supplémentaires sur la tâche. - Répond et demande validation suite au guidage de son tuteur. - Met en œuvre et demande validation sur la stratégie à adopter suite au guidage de son tuteur.

stratégie à adopter. - Acquiesce et met en œuvre la stratégie demandée par son tuteur. - Corrige une erreur pointée par son tuteur.	- Acquiesce et met en œuvre la stratégie demandée par son tuteur. - Corrige une erreur mentionnée mais pas pointée par son tuteur. - Corrige et valide ce qu'il a fait sur demande de son tuteur. - Fait la tâche sans guidage de son tuteur et demande validation.
---	--

6.4.2 Constats pour les élèves +

De manière générale, on peut constater que les deux élèves + en posture de tutoré lorsqu'ils sont en face de tuteurs - :

- Ont tendance à poser des questions pour entrer dans la tâche.
- Vont systématiquement prendre à un moment le rôle de tuteur en proposant d'eux-mêmes une stratégie ou en corrigeant/explicant un bout de tâche au tuteur -.
- Répondent aux différents guidages de leur tuteur.
- Demandent des validations.
- Mettent en œuvre les stratégies données par le tuteur.
- Font tous seuls la tâche à un moment donné car leur tuteur ne les guide pas.

De manière générale, on peut constater que l'élève + qui a été le seul en présence d'un tuteur + a tendance à :

- Acquiescer et reformuler le but de la tâche sans poser de questions supplémentaires.
- Répondre au guidage et demander validation.
- Mettre en œuvre la stratégie donnée par le tuteur.
- Corriger la tâche ou la vérifier sur demande du tuteur.

6.4.3 Constats pour les élèves -

De manière générale, on peut constater que les deux élèves – en présence d'un tuteur +, ont tendance :

- A acquiescer et reformuler le but de la tâche sans question supplémentaire.
- A reformuler et demander validation suite à des exemples donnés par les tuteurs.
- A répondre aux guidages des tuteurs.
- A mettre en œuvre et demander validation sur la stratégie à adopter.
- A mettre en œuvre la stratégie donnée par le tuteur.

De manière générale, on peut constater que l'élève - qui a été le seul en présence d'un tuteur - a tendance à :

- Questionner et demander des informations supplémentaires sur la tâche.
- Répondre au guidage de son tuteur.
- Mettre en œuvre la stratégie donnée par son tuteur et à demander validation.
- Corriger sur demande du tuteur.
- Faire un bout de tâche seul car il n'y a pas de guidage du tuteur à un moment donné.

7 DISCUSSION

Dans cette partie de notre travail, il sera question de discuter les différents résultats obtenus. Nous avons choisi de ne garder que les résultats qui nous semblaient être les plus pertinents. Nous traiterons ici du renversement des rôles entre tuteur et tutoré, de l'absence de guidage chez les tuteurs -, de la mise en œuvre des stratégies, de l'entrée dans la tâche, des différents guidages, ainsi que de la décentration de la tâche. Nous terminerons enfin cette partie par un retour sur notre question de recherche.

7.1 Discussion des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons pu relever que les patterns d'interactions apparaissaient en fonction de certains critères dans les différents types de duos d'élèves. Nous allons discuter certains points qui nous semblent être les plus pertinents sous le regard de notre cadre théorique ainsi que des collectifs réalisés en classe.

7.1.1 Le renversement des rôles entre tuteur et tutoré

Nous avons pu constater que des renversements dans les rôles tuteur-tutoré (D.1, D.2) lors d'une interaction apparaissent dans des duos où le tuteur est de moins bon niveau que le tutoré. Une des raisons à ce renversement pourrait être, comme le présente Guichard (2009), le fait que le tuteur a du mal à prendre en charge son rôle, ne le comprenant ou ne l'acceptant pas, et cédant ainsi sa place au tutoré. On peut aussi imaginer que le tuteur – se mette en retrait voyant que son tutoré + comprend la tâche sans grande aide de sa part.

Une autre explication pourrait se trouver dans la différence de niveau entre le tuteur et le tutoré. En effet, une trop grande différence de compétence entre deux enfants semble ne pas leur permettre de progresser de manière significative (Doise et Mugny, 1978). Ici les compétences des tuteurs – sont peut-être trop éloignées de celles de leurs tutorés + qui prennent alors les devants dans la résolution de la tâche.

7.1.2 L'absence momentanée de guidage des tuteurs plus faibles

Dans les interactions avec des tuteurs -, nous avons pu remarquer que ces derniers laissaient systématiquement, sauf en tâche 3, leur tutoré faire au moins un bout de la tâche sans les guider. Dans ces moments-là, ils vont soit laisser faire sans rien dire, soit valider ce que fait

leur tutoré. Nous pouvons faire à nouveau un lien avec l'attitude de retrait dont parle Guichard (2009). En effet, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, lorsque le tutoré semble avoir compris tout seul ce qu'il doit faire, le tuteur peut se tenir en retrait dans l'interaction. Nous pourrions également aborder la notion de congruence cognitive qui, ici, pourrait peut-être être difficile à atteindre pour les tuteurs -. En effet, l'élève tuteur devrait maîtriser suffisamment la tâche pour pouvoir l'expliquer. Or, pour les élèves -, le temps d'apprentissage de la tâche est peut-être trop court. Il serait alors difficile pour eux de guider un tutoré qui, lorsqu'il est de niveau +, comprend rapidement ce qu'il doit faire, alors qu'eux-mêmes doivent fournir des efforts pour comprendre ce qu'il y a à faire.

Cependant, nous avons pu remarquer que les tuteurs – n'ont pas laissé leur tutoré faire un bout de tâche seul lors de la mémorisation de la comptine de la souris verte. Nous pouvons ici penser à une influence de la tâche elle-même qui aurait provoqué cette exception d'absence du pattern K. En effet, on peut imaginer que les élèves tuteurs ont été d'une certaine manière, obligés de guider leur tutoré, ces derniers ne pouvant pas deviner les paroles de la comptine tous seuls.

7.1.3 La mise en œuvre d'une stratégie

Nous avons pu constater que, dès la deuxième tâche, tous les tuteurs qu'ils soient de niveau + ou -, faisaient mettre en œuvre une stratégie à leur tutoré. Nous pouvons peut-être expliquer cette attitude commune par le fait que ce point a été beaucoup travaillé en collectif. En effet, la question des stratégies a été abordée à chaque collectif. De plus, lors des moments où la tâche était expliquée aux élèves, la stratégie à adopter était mise en avant. Les élèves + ou – avaient donc un modèle préalable de la manière dont la tâche pouvait être effectuée.

7.1.4 L'entrée dans la tâche

Un point intéressant à relever est celui de l'entrée dans la tâche. Systématiquement, sauf une exception qui sera abordée plus tard, les tuteurs + et – se distinguent de manière très claires à ce moment. Les tuteurs + décrivent le but de la tâche et ce qu'il faut y faire sans que leurs tutorés + ou – ne demandent d'informations supplémentaires, alors que c'est le contraire pour les tuteurs -. En effet, quand les tuteurs sont plus faibles, leurs tutorés + ou – demandent des explications supplémentaires sur le *comment* faire la tâche ou sur le matériel à disposition. Un élément de réponse à ces deux attitudes pourrait être le fait que les tuteurs – ont plus de

difficultés à expliquer verbalement la tâche. En effet, selon Barnier (2001), il faut de bonnes compétences communicationnelles pour être un bon tuteur. Les élèves – ici ont été nommés ainsi car ils sont en difficulté notamment dans le domaine du langage écrit et oral. On peut alors imaginer qu'ils aient eu de la peine à exprimer le but de la tâche et la manière de la mener en étant assez précis.

De plus, selon Baudrit (2003), la tâche elle-même peut constituer une difficulté pour le tuteur. En effet, les tuteurs doivent d'abord avoir bien compris la tâche afin d'aider un pair à la réaliser. Sans cela, ils peuvent se retrouver dépassés par la tâche et avoir de la peine à assurer leur rôle de tuteur. Or ici, les tâches étaient préalablement inconnues des élèves qui n'ont eu qu'un petit moment avec l'enseignante pour la comprendre et l'intégrer. Pour les élèves plus en retrait, cet élément a peut-être été un frein dans leur prise en charge du rôle de tuteur et a ainsi entraîné des difficultés à expliquer de manière claire et complète le but de la tâche.

Enfin, relevons que certains élèves tuteurs + connaissaient déjà certaines tâches ce qui a donc pu faciliter leur transmission à leurs tutorés.

7.1.5 Les différents guidages

Dans les résultats, il est ressorti que différents types de guidages étaient apparus. Or, certains de ces guidages sont propres aux tuteurs + ou aux tuteurs -. En effet, on constate que les élèves tuteurs - sont les seuls à devoir donner des explications supplémentaires à leur tutoré pendant leur guidage (F.2 bis). Les élèves tuteurs + n'ont eux jamais à le faire. Ceci pourrait s'expliquer de plusieurs façons. Tout d'abord, les élèves – ont peut-être eu de la peine à s'exprimer de manière assez précise, ayant des difficultés à ce niveau (Baudrit, 2001). Ensuite, la non compréhension ou la difficulté de la tâche et des actions à effectuer ont pu rendre difficile la transmission des stratégies. Par ailleurs, on peut aussi imaginer que la stratégie en elle-même soit relativement complexe à comprendre et que les tutorés aient alors besoin d'explications supplémentaires ou de reformulations de la part de leur tuteur.

Un autre type de guidage, le guidage métacognitif, est apparu uniquement chez l'élève tutrice +, Alice, qui est la seule à entrer dans ce guidage lorsqu'elle est en présence d'un tutoré +. On pourrait expliquer cela par le fait que les tuteurs + arrivent à s'adapter à leur tutoré. Pour Guichard (2009), les élèves tuteurs qui prennent l'habitude de ce rôle peuvent en effet

s'adapter à leur tuteur. Le tuteur va alors changer son attitude pour répondre aux besoins de son tuteur.

Ici, Alice s'est peut-être adaptée au niveau de son tuteur et s'est ainsi « permis » de le guider de manière moins dirigée. Cependant, une autre explication peut être donnée à l'apparition de ce guidage métacognitif lors des deux dernières tâches. L'élève en question a peut-être intégré ce type de questionnement au fil du temps à force de prendre exemple sur l'enseignante. De plus, il est à noter que les questions métacognitives ont été abordées dans les collectifs dès la fin de la 4^{ème} tâche. Avant, ce type de guidage était alors peut-être hors d'atteinte pour l'élève. En ce qui concerne l'autre élève tuteur +, Arthur, ce type de guidage n'apparaît pas chez lui et ce, peut-être parce qu'il n'a pas eu l'occasion d'être tuteur au-delà de la tâche 4. Il n'a donc pas forcément eu l'opportunité d'intégrer ce type de guidage-ci, ou de le mettre en pratique.

7.1.6 La décentration de la tâche

Un autre aspect qui a été relevé dans les résultats est celui de la décentration de la tâche (I.2, I.3). Les élèves tuteurs – sont sortis de la tâche à trois reprises. Il est possible d'expliquer cela par le fait que les tuteurs enfants peuvent avoir du mal à gérer ce rôle, quand la tâche à expliquer est trop complexe (Baudrit, 2003). Ils doivent alors se concentrer à la fois sur la tâche et sur leur tuteur, ce qui constitue souvent une surcharge pour eux. La décentration de la tâche est peut-être alors le signe que la tâche est trop complexe et que le tuteur n'a pas réussi à rester concentré sur celle-ci. Nous pourrions également penser que cette sortie de tâche est due à une incompréhension de son enjeu. En effet, pour Bautier (2006), certains enfants peuvent passer à côté du but d'une tâche et y trouver un enjeu différent de celui visé par l'enseignante. La non compréhension du but second de la tâche pourrait alors potentiellement conduire à un éloignement de celle-ci. Certains élèves tuteurs – ici sont sortis des tâches en abordant des aspects affectifs en lien avec ce qu'ils ont pu vivre en dehors de l'école, comme dans une interaction où une élève parle d'un livre qu'elle a à la maison, car la tâche lui fait penser à ce livre.

Cependant, une élève tutrice – a à une reprise recentré sur la tâche son tuteur + sur la tâche après s'en être écartée elle-même. Cette situation s'étant déroulée lors de la dernière tâche, on peut imaginer que les discussions sur ce sujet faites lors des collectifs auparavant ont eu une influence sur cette recentration. En effet, l'enseignante a souvent mentionné le fait que si un

enfant parlait d'autre chose durant l'interaction, il fallait lui dire de se concentrer sur la tâche en question. Cependant, lors des autres sorties de tâches, ce sont des élèves +, même en tant que tutorés, qui ont recentré les élèves – sur la tâche. On peut imaginer que ces élèves se sont appropriés plus rapidement la fonction du maintien de l'attention, comme l'appelle Brunner (2011) sur la tâche, à force de voir le modèle de l'enseignant, ou encore à force d'en parler dans les collectifs.

7.2 Retour sur la question de recherche

Nous allons maintenant revenir sur notre question de recherche, où nous nous demandions quelles seraient les différences dans la prise en charge du rôle de tuteur chez des élèves plutôt en retrait dans les apprentissages et chez les élèves plus avancés. En outre, nous nous questionnions sur les meilleures conditions à réunir pour favoriser des progrès chez tous ces élèves, notamment chez les élèves en difficulté.

Tout d'abord, en ce qui concerne les différences entre les élèves, il est ressorti que, de manière globale, les élèves + ont eu plus d'aisance dans leur rôle de tuteur que les élèves -. En effet, on peut constater une **première** différence entre élèves + et -. Les tuteurs + ont eu plus de facilité à expliciter directement le but des différentes tâches à leur tutoré, alors que les tuteurs – ont systématiquement dû ajouter des explications supplémentaires en réponse à des incompréhension de leur tutoré. Comme **deuxième** différence, nous avons observé que les tuteurs + ne se sont pas fait prendre leur place de tuteur. A l'inverse certains tuteurs – se sont retrouvés à quelques reprises en posture de tutoré, alors qu'ils étaient tuteur au départ. Ceci s'est produit dans les situations où ils étaient en interaction avec des tutorés +. Nous pouvons relever une **troisième** différence dans le fait que les tuteurs + se sont très peu éloignés de la tâche, tandis que les tuteurs – l'ont fait. En effet, ils ont plus souvent apporté dans les interactions des éléments hors sujet ou éloignés du but de la tâche. Une **quatrième** différence est en lien avec le guidage des élèves. Non seulement, les tuteurs + ont systématiquement guidé leur tutoré, mais ils ont aussi fait usage de plusieurs types de guidages différents : pas à pas, métacognitif ou portant sur les stratégies. Les élèves tuteurs – ont eu aussi utilisé jusqu'à trois types de guidage différents, dont également le guidage pas à pas et le guidage sur les stratégies. Cependant, le dernier type de guidage utilisé, le guidage sur les stratégies, semble moins bien maîtrisé par ces élèves. Ceci a d'ailleurs donné suite à des questions de la part de

leurs tutorés. Comme **cinquième** différence, nous avons pu constater que seuls les élèves tuteurs – ont laissé par moment leur tutoré avancer dans la tâche sans le guider.

Ces cinq différences sont celles qui ont été les plus marquantes pour nous. Elles semblent démontrer que les élèves + et – progressent à des « vitesses » différentes et que le niveau de ces derniers a potentiellement un rôle à jouer dans cette progression. Cependant, même si les élèves – ont l’air d’avoir moins progressé en comparaison aux élèves +, cela ne signifie pas pour autant qu’ils n’ont pas progressés du tout. Ces élèves – ont évolués tout au long des sept interactions et ont montré qu’ils pouvaient jouer le rôle de tuteur à condition qu’on les accompagne dans cette démarche et qu’on leur laisse le temps d’évoluer.

Ensuite, outre les différences entre élèves, un autre aspect mérite d’être abordé ; celui de la progression du langage dans les interactions. Chez les élèves +, on constate un enrichissement du vocabulaire au fil des interactions. La présentation des tâches, le guidage, les corrections sont plus précises au fil du temps. Cependant, cette évolution reste relativement faible du fait que ces élèves avaient à la base déjà un bon niveau de langage. On ne constate donc pas une progression frappante de ce côté-là. En revanche, chez les élèves –, on constate une forte évolution dans leur langage. Même si ces derniers ont parfois plus de peine à expliquer, guider ou corriger leur tutoré, on peut relever que leurs phrases deviennent plus complètes et leurs explications plus claires.

Pour poursuivre avec la deuxième partie de notre question qui concerne les conditions favorisant les progrès des élèves, nous allons tenter d’en faire ressortir quelques unes ci-dessous. Tout d’abord, il semble que les élèves tuteurs + progressent dans n’importe quelle situation : que ce soit avec un élève tutoré – ou +, et ceci dans les différents types de tâche. Toutefois, en présence d’un élève tutoré +, nous avons pu constater que l’élève tutrice + avait mis en œuvre un guidage métacognitif, chose qui ne s’est pas produite avec des tutorés –.

Ensuite, en ce qui concerne les tuteurs –, les progrès semblent être plus probants dans certaines conditions. Par exemple, en présence de tutorés +, ces élèves – ont dû plus souvent réexpliquer les tâches et leurs buts de manière plus précise, tout comme ils ont dû donner des explications plus poussées pour satisfaire leur tutorés +. Cette confrontation avec des élèves plus avancés peut donc potentiellement être bénéfique dans le sens où elle pousse les élèves – à approfondir leur explicitation des tâches. Toutefois, pour que ceci soit possible, il faut

encore que le tutoré ne connaisse pas la tâche au préalable et pose ainsi de vraies questions. En effet, nous avons vu que des renversements de rôle se produisaient parfois. A une reprise, ce renversement a été dû au fait que le tutoré connaissait déjà la tâche à effectuer. Le tuteur n'a alors rien eu à faire, ni expliquer.

Par ailleurs, nous pouvons penser que, pour éviter la situation où le tuteur – laisse faire son tutoré sans le guider, il serait intéressant de proposer des tâches obligeant le guidage. Dans la tâche 3 de cette recherche, ce pattern de « non-guidage momentané » n'apparaît pas. On peut penser qu'un effet-tâche est ici apparu, car cette dernière n'a pas laissé la possibilité aux tuteurs de ne « rien faire ». Nous pourrions donc imaginer qu'une solution serait de donner aux tuteurs des tâches les obligeant de guider, comme celle de l'apprentissage d'une comptine. En effet, si le tutoré ne connaît pas les paroles, comment pourrait-il les apprendre sans l'aide du tuteur ?

De manière plus générale, le soutien de l'enseignant aux élèves tuteurs semble indispensable pour que ces derniers puissent exercer ce rôle. Comme le rappelle Guichard (2009), l'enseignant devrait enseigner des stratégies aux tuteurs afin qu'ils puissent mieux tenir ce rôle. Lors de cette recherche, l'enseignante a servi de modèle aux élèves tuteurs, mais elle a également discuté en collectif des stratégies à adopter tant dans les différentes tâches que dans le rôle de tuteur. Au fil du temps, nous avons pu constater que les élèves ont pris en compte certains éléments traités dans les collectifs et les ont intégrés dans leurs interactions. Les collectifs et les discussions autour des interactions semblent donc jouer un rôle dans les progrès des élèves.

Enfin, un dernier point mérite d'être abordé. Il s'agit de l'importance de l'aspect systématique de la pratique du tutorat entre les élèves. Nous avons pu voir qu'au fil des tâches et des collectifs, les élèves ont tous progressés, Nous pouvons imaginer que pour que des progrès apparaissent, ces interactions tutorales et les retours sur celles-ci nécessitent d'être systématiques, L'apprentissage du rôle de tuteur ne peut pas se faire sans cet accompagnement.

8 CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons voulu observer des élèves en situation de tutorat, en permettant à des élèves apparemment plus en difficulté dans leurs apprentissages d'endosser le rôle de tuteur. Nous nous demandions s'il était possible que ces derniers progressent dans cette posture. Ceci nous a conduit à nous interroger sur les différences entre les progrès des élèves en difficulté et ceux considérés comme plus avancés dans les apprentissages. Enfin, nous avons cherché à identifier les meilleures conditions permettant à tous les élèves de progresser, y compris ceux qui ont plus de difficultés.

Les résultats ont permis de montrer que les élèves plus à l'aise dans leurs apprentissages géraient mieux leur rôle de tuteur que les élèves en difficulté. Cependant, ces derniers ont également progressé dans leur posture de tuteur, même si cette dernière s'est faite de manière moins visible et plus lente. Les principales différences entre les élèves se sont situées au niveau de l'explication du but de la tâche, plus facile à effectuer pour les tuteurs à l'aise dans leurs apprentissages. Nous avons aussi pu constater que, dans les situations où le tuteur est plus en difficulté que le tutoré, un renversement des rôles pouvait se produire. Par ailleurs, nous avons observé chez les élèves en difficulté une tendance à « sortir » de la tâche. Enfin, nous avons relevé un guidage plus riche chez les élèves à l'aise dans leurs apprentissages et une tendance à laisser leur tutoré accomplir une partie de la tâche sans guidage chez les élèves en difficulté.

Nos résultats ont également permis de relever certaines conditions qui semblent propices aux progrès des élèves en difficulté dans leur rôle de tuteur. Nous pouvons en répertorier six : 1) confronter ces élèves à des élèves plus avancés, 2) proposer des tâches que les tutorés ne connaissent pas, 3) proposer aux tuteurs des tâches obligeant le guidage, 4) accompagner l'appropriation du rôle de tuteur, notamment en servant de modèle aux élèves, 5) mener des collectifs suite aux interactions tutorales 6) rendre ces interactions tutorales systématiques. Pour les tuteurs à l'aise dans leurs apprentissages, il est ressorti qu'ils progressaient dans toutes sortes de situations. Cependant, nous avons pu constater que le guidage métacognitif n'était apparu lorsque ces tuteurs étaient en présence de tutorés aussi à l'aise dans leurs apprentissages. Ainsi, les six points d'attention relevés ci-dessus semblent bénéfique pour tous les tuteurs.

Arrivée à la fin de notre recherche, certaines limites nous sont apparues. Tout d'abord, nous n'avons pas suffisamment pris en considération le temps d'apprentissage des tâches données aux élèves tuteurs. Nous entendons par là que nous n'avons pas forcément cherché à vérifier si les élèves tuteurs avaient compris dans les détails la tâche à expliquer. Pour certains enfants, le peu de temps passé à l'appropriation des tâches a peut-être rendu plus difficile leur transmission à un autre élève. Ensuite, une autre limite nous est apparue dans la constitution des groupes d'élèves. Nous aurions pu obtenir des résultats potentiellement plus complets si nous avions fait attention à placer en posture de tuteur et de tutoré chaque élève le même nombre de fois. De plus, nous aurions pu mieux équilibrer le même nombre de paires entre tuteur à l'aise et tuteur en difficulté, afin de pouvoir mieux comparer les résultats obtenus. Enfin, cette recherche ayant été effectuée dans une classe avec certains élèves à un moment précis, il est difficile d'affirmer que les résultats obtenus seront transposables dans une autre classe.

Pour clore ce travail, nous pouvons encore nous pencher sur quelques ouvertures et prolongements possibles. Nous pensons qu'il serait pertinent de poursuivre cette recherche en s'intéressant plus précisément aux stratégies d'apprentissage en jeu dans les différentes tâches. En effet, dans les interactions tutorales, nous avons demandés aux élèves d'expliquer une tâche, mais également de transmettre des stratégies qui permettent de les réussir. Nous n'avons cependant pas analysé ce point. Il serait également intéressant de reproduire une telle expérience, afin de voir si cette modalité de travail peut aider les élèves à mieux identifier les enjeux des tâches et donc si cela peut leur permettre de mieux secondariser les objets de l'apprentissage. Enfin, nous pourrions aussi envisager de travailler avec le tutorat dans une matière scolaire en particulier, afin de voir si certains domaines sont plus propices que d'autres à cette modalité de travail.

9 BIBLIOGRAPHIE

- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan
- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, 15, 118-134
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale : Lyon
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100
- Bensalah, L. & Berzin, C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38, 2-19.
- Berzin, C. (2005). Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêts et limites. *SPIRALE Revue de Recherches en Education*, 36, 7-15
- Bodrova, E. & J. Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Brunner, J-S. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France
- Clerc, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? In M. Morisse et L. Lafortune (Eds.) *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation*. (pp.83-106). Québec : PUQ, collection Recherche
- Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 27, 19-35.

Lafont, L., Ensergueix, P., & Cicero, C. (2006). *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ?* Toulouse : congrès

Rapport-Gratuit.com

10 ANNEXES

10.1 Retranscriptions

(+) = Elève avancé

(-) = Elève en retrait

(//) = Elève moyen

Prénom en **gras** = tuteur

1. *Jeu du tangram*

Interaction 1.1 Selena (+) et Arthur (+)

A : Alors regarde ça ça va là.

S : Comme ça ?

A : Oui, ça ça va là. Ca comme ça là. Et ça ça va là.

S : Mais ça j'ai rien compris.

A : Ha mais ça j'ai tout compris. Là tu vois on a pas fini. Faut juste qu'on corrige ça.

S : Mais ça c'est difficile. Regarde là c'est pas juste, ça dépasse.

A : Ah oui attend.

S : Mais comment tu vas faire là ? Attends laisse-moi faire. Voilà tu peux appeler la maîtresse.

A : On a fini maîtresse !

M : Ok alors maintenant vous allez essayer de faire celui-là ensemble. C'est un nouveau tangram.

S et A : D'accord.

A : Trop facile ça je sais comment on va faire. Lui est-ce qu'il va là ?

S : Non ça marche pas.

A : Non. Et lui est-ce qu'il va là ? Ah ça ça va là ! ça ça va ... là.

S : Là ?

A : Oui pis ça ça va là.

S : C'est quoi cette pièce ?

A : Ben voilà fini !

M : Alors est-ce que vous êtes sûrs que cette pièce est juste ?

S : Ah non.

M : Comment vous pouvez faire ?

A : Ah oui je sais on retourne !

M : Oui montre moi.

A : Comme ça ?

M : Oui voilà.

Interaction 1.2 Amanda (-) et Alice (+)

Am : Alors faut mettre tout ça là-dessus sur le chat.

Al : Ah comme ça ?

Am : Ouais tu prends ces trucs et tu mets sur le chat.

Al : Alors ça ça va là, pis ça comme ça.

Am : Oui pis ça ça se met là à côté.

Al : Mais non regarde ça marche pas.

Am : Ah oui.

Al : non pour faire la tête c'est comme ça plutôt. Pis après il reste ça et je pense que ça se met là attend. Oui voilà c'est fini.

Am : Maîtresse on a fini !

M : D'accord très bien alors maintenant vous faites celui-là ensemble, c'est un nouveau modèle à reproduire.

Am : Faut toujours utiliser les mêmes formes tu crois ?

Al : Oui.

Am : D'accord. Bon ça va dans quel sens ce truc ?

Al : Ben comme ça.

Am : Mais non.

Al : Mais si, regarde. Là c'est comme ça, lui il est en bas et lui il est en haut alors faut mettre la pièce comme ça ok ?

Am : Ah oui.

Al : Bon tu m'aides ? On doit faire ensemble.

Am : oui alors moi je fais ce côté là de l'image.

Al : Attention tu mets la pièce sur une autre ça va pas comme ça.

Am : Ah oui c'est vrai faut pas mettre au-dessus.

Al : Je crois que c'est plutôt cette pièce qui va là.

Am : On va lui demander de l'aide à Béatrice ?

Al : Oui attend.

Am : On sait pas comment mettre cette pièce.

M : Ah d'accord. Mmh est-ce qu'on pourrait essayer de changer cette pièce de place ? T'en penses quoi ?

Al : Ah oui comme ça ?

M : Oui voilà. Comment t'a fait ?

Al : Je l'ai retournée. Mais Am elle dit qu'on doit mettre la pièce comme ça.

M : Ah oui tu vois Am si on laisse comme avant ça va pas parce que la pièce est pas dans le bon sens. Mais c'est vrai que j'ai

oublié de vous dire qu'on pouvait aussi retourner les pièces.

2. Jeu de déplacements

Interaction 2.1 Alice (+) et Alexandre (-)

Ali : Tu vois, là ya une grande carte et des billes. Attends on joue pas encore là. Donc là ya une grande carte, et les images c'est les mêmes que ici.

Ale : D'accord

Ali : Et pis là ya des feuilles. Et puis là faut mettre les petites cartes, pis ça sera la réponse qu'on cherche. Et pis là ya les flèches qui te montrent le chemin tu vois ? D'abord ... heu tu veux essayer tout seul ou tu veux que je te montre d'abord ?

Ale : Toi d'abord.

Ali : D'accord. Alors là, tu cherches l'animal qui est là sur la feuille. Il est là oui c'est juste. Après tu prends une bille et tu la mets sur la case qui suit. La flèche elle descend alors tu mets là bille là. Là tu fais le chemin. Les flèches elles montrent le chemin. Là on peut étaler les petites cartes.

Ale : Aaaah les flèches elles montrent le chemin et on doit le refaire là.

Ali : Oui pis tu cherches l'animal qui est en fin de chemin. Maintenant essaie de faire celui-là. Alors cherches l'animal qu'est là.

Ale : Là ?

Ali : Oui. Après t'as vu les flèches ? Tu suis les flèches et tu mets les billes. Là elle va où ?

Ale : Elle descend.

Ali : Oui alors tu mets une bille. Après ? La flèche c'est la même. Alors tu fais quoi ?

Ale : Ca ?

Ali : Non comme ça.

Ale : Ah oui.

Ali : Oui et là t'es arrivé où ? Sur l'éléphaaaaant. Alors tu cherches l'éléphant ici dans les petites cartes. Voilààà. Maintenant regarde. Tu la mets ici ok ? Maintenant tu peux enlever les billes et on recommence. Tu cherches le premier animal.

Ale : Ici !

Ali : Oui c'est juste. Alors tu mets la bille.

Ale : Ben alors après ça ça va ici...

Ali : Oui pis du coup là ça quoi sous la dernière bille ?

Ale : L'anguille ?

Ali : Ouais alors tu la cherche dans les petites cartes et tu la mets comme t'a fait avant. Maintenant, regarde les flèches là. Il est où le crocodile ? Cherche le crocodile.

Ale : Voilà.

Ali : Ouais voilà et là tu regarde les flèches là là là et là.

Ale : Alors ça... et maintenant encore là... Là c'est la 3^{ème} flèche...

Ali : Oui pis tu vois c'est encore une fois là même. Ya deux flèches c'est les mêmes.

Ale : Voilà j'ai fini.

Ali : Regarde la flèche. C'est fini ? Non. Regarde la flèche. T'a fait ces 3 là et il manque encore cette flèche.

Ale : Là comme ça ?

Ali : Oui. Et dessous ya quoi ? Le singe tu vois. Elle est où la pièce du singe ici ?

Ale : Le singe...

Ali : Tu sais ce que c'est un singe ?

Ale : Oui mais je trouve pas.

Ali : Attends je cherche. Ya pas je vais demander à la maîtresse.

(...)

Ali : Voilàààà elle m'a donné. La pièce manquait.

Ale : Ah d'accord.

Ali : Alors maintenant tu peux la mettre là.

Ale : Voilàààà. Maintenant on doit faire quoi ?

Ali : Alors le lion il est où ?

Ale : Là.

Ali : Oui alors maintenant on va où ? On doit monter déjà.

Ale : Comme ça ?

Ali : Oui c'est sur le perroquet. Après encore là flèche d'à côté.

Ale : Le papillon ?

Ali : Oui. On a fini la ligne.

Ale : Maintenant le tigre ?

Ali : Oui c'est ça, il est où le tigre ?

Ale : Là ?

Ali : Ca c'est un lion c'est pas un tigre. Encore une fois cherche mieux.

Ale : Là ?

Ali : Oui pis maintenant regarde les flèches. Tu fais ces trois flèches.

Ale : Alors là ?

Ali : Non c'est pas ici ça, ça va là. Tu dois descendre. C'est quoi l'animal ?

Ale : Le zèbre ?

Ali : Oui voilà. Maintenant encore une fois dans ce sens. Et après on va là bas.

Ale : C'est fini comme ça ?
 Ali : Non on a pas fini. Ya encore celui là.
 Ale : Ah oui.
 Ali : Alors maintenant l'abeille elle est où ?
 Oui elle est là et maintenant regarde bien la flèche. Mets les billes aussi oublie pas.
 Ale : Voilààààà.
 Ali : Oui on a fini !
 M : Vous pouvez ranger m'apporter tout et prendre un jeu.

Interaction 2.2 Arthur (+) et Amanda (-)

Ar : Alors là dans ce jeu ya des petites cartes, une grande, des billes et des grandes feuilles où on a le chemin qu'on doit faire. Tu dois refaire le bon chemin pour que l'animal qui est là il puisse rejoindre un autre. Alors en premier on doit faire quoi ? Ben on doit faire celui-là, le premier. Donc tu cherches l'animal qui est là en image. Non non avec ton doigt.
 Am : ça ?
 Ar : Oui voilà. Maintenant tu regardes le papillon. Regarde cette feuille. Est-ce qu'il descend le papillon ? Oui. Alors tu poses une bille dessous le papillon. Tu vois, t'es là et tu dois descendre là. Non avec la bille ! Attends je te montres une fois. Tu vois comment ?
 Am : Oui je dois mettre la bille sur le bon carré.
 Ar : Ouais voilà. Alors maintenant la flèche qui suit c'est quoi ?
 Am : Ca descend encore.
 Ar : Oui alors vas-y. Tu fais quoi ?
 Am : On doit descendre sur le carré en bas.
 Ar : Oui mais avec une autre bille.
 Am : Ah ok ok ok.
 Ar : Alors là maintenant tu vas dans ce sens.
 Am : Comme ça ?
 Ar : Ouais. Pis maintenant qu'on a fini les flèches, on peut trouver la réponse pour le premier. La réponse c'est l'animal qu'est sous la dernière bille que t'as posée. C'est quoi ?
 Am : Le poisson ?
 Ar : Oui alors tu cherches le poisson ici dans les petites cartes et tu le pose à l'endroit où on doit mettre la réponse.
 Am : Ah ok. Comme ça ?
 Ar : Oui. C'est bien. Alors maintenant on va faire celui-là. On commence comment ? Tu cherches quoi en premier ?
 Am : heu ben ça sur la carte.

Ar : Oui le premier animal là c'est le poulpe alors tu le cherches ici c'est juste. Il est où ?
 Am : Là ! Alors je mets la bille dessus ?
 Ar : Oui pis après tu continues. Regardes la flèche qui vient après. Elle va où ?
 Am : Ca monte !
 Ar : Oui alors mets la bille où tu dois.
 Am : Voilà.
 Ar : C'est juste. Pis après ?
 Am : Encore en haut... Ici après ?
 Ar : Oui c'est juste. Et ya encore une flèche
 Am : Ah oui. Heu là !
 Ar : Oui c'est ça et du coup c'est quoi le dernier animal sous la bille ?
 Am : C'est la... vache !
 Ar : Voilà alors la petite carte sur le carré ici pour mettre la réponse et c'est fini !
 Am : Voilà
 Ar : C'est bon

3. Comptine à mémoriser

Interaction 3.1 Arthur (+) et Amanda (-)

Ar : Alors là en fait on va apprendre une comptine pis c'est celle qui s'appelle la souris verte.
 Am : D'accord.
 Ar : Alors tu vois là ya des images
 Am : Oui
 Ar : Ca sert à nous aider à nous souvenir des paroles.
 Am : On regarde les images pour se rappeler ?
 Ar : Oui. Pis on va l'apprendre ensemble. Alors déjà je te mets les images dans le bon ordre et je te raconte l'histoire. En fait c'est une souris verte et elle court dans l'herbe tu vois là ? Pis après on l'a prend par la queue pis on la trempe dans l'eau et dans l'huile et à la fin sur la dernière image ça fait un escargot tout chaud.
 Am : C'est rigolo je crois que je l'ai déjà entendue une fois.
 Ar : Ouais peut-être. Je vais te l'apprendre. Alors d'abord regarde bien les images en même temps que je chante. Je te montre avec le doigt ou j'en suis. T'es prête ?
(chante la comptine)
 Ar : T'as bien entendu ?
 Am : Oui c'est bon.
 Ar : Alors maintenant je vais chanter une phrase et tu vas la répéter après moi

d'accord ? Alors *une souris verte qui courrait dans l'herbe*.

Am : (chante en retour)

Ar : *Je l'attrape par la queue*

Am : (chante en retour).

Ar : Ok pis maintenant on va répéter les deux phrases qu'on a déjà chantées parce que sinon tu vas oublier la première phrase. Alors On y va ensemble

(Les deux chantent ensemble *une souris verte qui courrait dans l'herbe je l'attrape par la queue*).

Ar : Ok alors maintenant la suite je te fais *je la montre à ces messieurs*

Am : (répète)

Ar : Et maintenant le tout depuis le début. Tu te souviens ? Sinon tu peux aussi regarder les images oublie pas les images. On chante

(Chantent les deux ensemble).

Am : Jme suis souvenue !

Ar : Oui c'est bien. Alors après ça fait *ces messieurs me disent trempez-là dans l'huile*.

Am : (répète).

Ar : et le tout depuis le début, on y va

(Chantent les deux ensemble)

Ar : Tu vois on reprend à chaque fois tout comme ça t'oublie pas le début.

Am : Oui c'est vrai mais peut-être qu'après je vais oublier quand on chantera plus.

Ar : Ouais mais c'est pas grave là je te montre comment on apprend par cœur quelque chose. Après on la chantera avec la maîtresse.

Am : Ah d'accord.

Ar : Alors après ça fait *trempez-là dans l'eau ça fera un escargot tout chaud !*

Am : (répète)

Ar : Voilà alors maintenant on essaie ensemble tout ?

Am : Oui.

Ar : Alors on y va.

(Chantent les deux ensemble, Am ne se trompe pas).

pis tu dois la connaître aussi et moi je vais t'aider.

Al : D'accord alors on fait quoi ?

Ale : Ben en fait avant on a vu que avec les images là on pouvait apprendre mieux la chanson parce qu'on regarde les images et ça nous aide.

Al : Ca nous aide pour faire quoi ?

Ale : Ben pour pas oublier les paroles.

Al : Ah oui ça aide à se souvenir comme on sait pas lire.

Ale : Ouais.

Al : C'est bon alors j'ai compris. On commence par quoi ?

Ale : J'ai mis les images dans l'ordre regarde. Alors je te chante la chanson pis t'écoutes bien et tu regarde les images.

(Ale chante la comptine en entier)

Ale : C'est bon t'as bien entendu ?

Al : Oui c'est bon. J'ai déjà entendu.

Ale : Ah ok mais tu la connais tout ?

Al : Non mais je l'ai déjà entendu mais jamais apprise vraiment.

Ale : D'accord alors tu chantes avec moi ? J'y vais et tu chante en même temps.

(Ale chante le tout encore une fois et Al essaie de trouver les paroles).

Ale : Attends t'arrive pas à tout chanter alors on va faire autre chose. Je vais chanter un petit bout tout seul pis après tu rechantes avec moi le petit bout ok ? Alors...

(Ale chante jusqu'à *je l'attrape par la queue*).

Al : Ok alors maintenant je chante avec toi ?

Ale : Oui on y va

(Les deux chantent, Al ne se trompe pas).

Al : En fait j'ai regardé les images en même temps ça m'a aidé.

Ale : Ah ouais j'ai oublié de te dire de faire ça.

Al : Pas grave j'ai pensé toute seule !

Ale : Ouais. Je chante la suite écoute

(Ale chante jusqu'à *ces messieurs me disent*)

Ale : Ensemble

(Les deux chantent, sans se tromper)

Al : T'as vu j'ai bien retenu ! Mais on peut chanter depuis le début ? Je sais pas si jme souviens.

Ale : Heu ok alors on recommence jusqu'à où on a chanté maintenant.

(Les deux chantent depuis le début, Al ne se trompe pas)

Al : Ooooh je me suis pas trompée !

Ale : Ouais t'es forte. Alors la fin maintenant ça fait *trempez-là dans l'huile trempez-là*

Interaction 3.2 Alice (+) et Alexandre (-)

Ale : Bon je vais t'apprendre un truc. En fait là avec Béatrice on a chanté la souris verte

dans l'eau ça fera un escargot tout chaud !
On fait les deux.

(Les deux chantent ce passage)

Ale : Et depuis le début on fait tout ?

Al : Ok !

(les deux chantent le tout sans se tromper)

Al : Ouais en fait c'est plus facile quand tu chantes pas tout en même temps et quand je regarde les images.

Ale : Ouais la maîtresse elle a fait comme ça aussi.

4. Dessin à reproduire selon une marche à suivre

Interaction 4.1 Arthur (+) et Kolya (-)

Ar : Alors jte montre le but du travail qu'on a là. En fait tu vois t'as une fiche avec des chiffres dessus et des petits dessins à côté de chaque chiffre. La fiche elle t'aide à faire le dessin qu'on voit au final là. En fait tu dois suivre les chiffres dans l'ordre pour savoir comment dessiner la souris avec les formes. La fiche comme ça en fait ça s'appelle une marche à suivre. Et faut bien regarder la souris comme elle est à la fin avant de commencer à dessiner sinon si tu fais trop gros les formes tu pourras pas tout dessiner parce que la feuille elle est petite. T'as compris ce que tu dois faire ?

Ko : Ouais je crois.

Ar : Tu peux m'expliquer ?

Ko : Ben en fait on doit dessiner la souris qui est là, pis la souris elle est dessinée avec des formes. Pis comme je sais pas comment la dessiner ben je dois regarder la fiche qu'est là pour savoir dans quel ordre je fais mes formes.

Ar : Ouais c'est ça. Pis tu dessines avec le crayon gris et tu fais pas trop gros. Alors tu commences par quel chiffre ?

Ko : Ben le 1.

Ar : Ouais pis ya quoi comme forme à côté du 1 ?

Ko : Le triangle. Je dessine un triangle ?

Ar : Oui tu fais le triangle c'est pour la tête. Pis après ?

Ko : Ben le 2, le 3 pis les autres à la suite.

Ar : Ouais alors vas-y je regarde si tu fais juste.

(silence pendant que Ko dessine)

Ko : Voilà j'ai fini.

Ar : T'es sûr ? Je vois qu'il manque quelque chose moi.

Ko : Heu où ?

Ar : Ben réfléchi jte dis pas tout de suite ce qui manque.

Ko : Haaaaa les ronds dans les yeux ?

Ar : Ouais voilà. En fait t'as sauté un chiffre.

Ko : Oui mais là c'est bon je crois.

Ar : Ouais t'as rien oublié c'est bon donc du coup c'est fini. On va montrer viens.

Interaction 4.2 Amanda (-) et Selena (+)

Am : Regarde là t'as une fiche pis ya un crayon aussi et une feuille blanche. En fait tu dois dessiner la souris qu'est là.

Se : Pis je fais quoi avec la fiche ?

Am : Ah ouais en fait la fiche ça t'aide à dessiner.

Se : Je dois la regarder pour dessiner ?

Am : En fait tu regardes les chiffres là et tu suis pour dessiner.

Se : Ah ok alors je commence là pis après je fais ça ?

Am : Oui c'est ça. Tu sais moi à la maison j'ai un livre il ressemble à celui-là mais c'est avec les couleurs et là c'est les formes.

Se : Ah ouais ?

Am : Ouais pis en fait ça t'apprend les couleurs avec des souris aussi mais elles sont pas comme ça.

Se : Elles sont vertes ?

Am : Ouais y'a des vertes !

Se : Tu me montres ?

Am : Ouais jte le prête si tu veux !

Se : Ouaiis c'est cool ! Pis je sais plus ce qu'on fait là.

Am : Faut dessiner la souris !

Se : Ah ouais. Alors heu c'est la tête en premier c'est juste ?

Am : Oui.

(silence Se dessine)

Am : Non fais pas les yeux tout de suite c'est pas maintenant !

Se : Pourquoi ?

Am : Ben regarde la fiche. Après le 1 ya 2 et ya pas les yeux là c'est le rond pour le ventre.

Se : Ah ouais.

(Se continue de dessiner, silence)

Se : Voilà c'est fini ?

Am : Oui je crois attends... Ouais c'est bon ! Tu vois c'est fini parce que t'es arrivé au

chiffre 7 pis que c'est bon maintenant ya plus rien à dessiner !
Se : OK jvais montrer !

Interaction 4.3 Alice (+) et Sebastian //

Al : Alors regarde Seb, là il y a une fiche, une marche à suivre, qui t'aide à faire un dessin, tu dessines avec le crayon gris. Pis en fait, le but c'est de faire la souris qui est là. Tu vois elle est faite avec des formes. Pour savoir comment tu vas dessiner faut regarder la fiche. Pis faut pas que tu dessines trop gros les premières formes sinon tu pourras pas tout faire t'auras pas la place.

Seb : Aaaah je crois que j'ai déjà fait un truc comme ça.

Al : Ah ouais ? Ben je sais pas mais regarde. Tu commences par la tête parce que c'est le numéro 1. Pis après tu fais quoi ?

Seb : Le ventre parce que c'est le numéro 2 ?

Al : Oui voilà. Donc après tu continue comme ça jusqu'au numéro 7 et après c'est fini parce que la souris sera entière ! C'est bon ?

Seb : Oui je crois. Je commence ?

Al : Ouais vas-y

(Silence, Seb dessine)

Al : Ah attends. Tu t'es trompé quelque part.

Seb : Où ?

Al : Cherche.

Seb : heu... Ah c'est la queue ?

Al : Oui. Mais qu'est-ce que tu as fait faux ?

Seb : Elle est pas dans le même sens que sur le modèle.

Al : Oui voilà alors corrige. Prends la gomme.

(Silence)

Seb : Voilààà.

Al : Oui t'as fini bravo ! Je vais prendre ton dessin pour montrer à Béatrice.

Interaction 4.4. Alexandre (-) et Eladio (-)

Ale : Ben là en fait tu dois dessiner une souris comme ça et faut que tu prennes la fiche pour dessiner.

El : J'ai pas compris pourquoi y'avait une fiche. Je dois dessiner dessus ?

Ale : Non non tu dois la prendre pour dessiner mais pas dessiner dessus.

El : Heu... je comprends pas.

Ale : Ben là tu vois ya des chiffres et tu dois suivre les dessins dans l'ordre pour savoir comment dessiner la souris.

El : Tu peux me montrer le début ?

Ale : Ouais alors là le chiffre 1 il est là pis on commence par le 1. Et là c'est un triangle qui est dessiné alors tu dessines un triangle pour la tête.

El : Haaaaa d'accord. Pis après je regarde ce qui est dessiné au 2 pis je dessine la suite ?

Ale : Oui. Pis en fait faut pas faire trop gros parce que sinon t'auras pas la place sur la feuille pour tout faire.

El : Ok alors attends je continue. Après ya le ventre... (pause) après ya les oreilles... (pause) après ya les pattes !

Ale : Ouais.

El : Pis on fini avec la queue et les yeux. C'est juste ?

Ale : Oui. T'as fini le dessin c'est bon.

El : On appelle la maîtresse ?

Ale : Ouais

5. Jeu du Sudoku (animaux)

Interaction 5.1 Alice (+) et Sebastian //

Al : Bon alors je vais t'apprendre un nouveau jeu. Ca s'appelle le sudoku des animaux. T'as des grandes feuilles comme ça. Tu vois ya une grille avec des cases pis dedans ya des animaux. Ya des cases qui sont vides et t'as des petites cartes avec les animaux aussi à côté. Ces petites cartes faut les remettre dans les cases vides. Mais tu peux pas les mettre où tu veux. En fait tu vois comme ça et comme ça il doit y avoir 4 animaux différents. Tu peux pas avoir 2 fois ou 3 fois ou 4 fois le même animal là dans les petits carrés de couleur ou dans les lignes dans ce sens et dans ce sens. Donc en fait tu dois remplir les cases vides avec les petites cartes d'animaux. Tu as compris ?

Seb : Je crois.

Al : Alors explique moi comme si je savais pas jouer.

Seb : Heu ok. Alors en fait je dois mettre les petites cartes dans les cases vides pour les remplir. Mais je peux pas mettre plusieurs fois le même animal dans les lignes là et là pis dans un carré de couleur. En fait faut 4 animaux différents.

Al : Oui voilà. Pis en fait pour essayer de pas se tromper tu peux déjà regarder les 4 animaux différents qu'il y a sur la fiche. Après tu regarde ligne par ligne ceux qui manquent pis tu complètes. Par exemple là je te fais la première ligne regarde. Là ya un hibou, un cochon, une vache. C'est lequel qui manque ? Ben c'est la chèvre. Donc tu prends la chèvre et tu la poses ici. Vas-y essaie l'autre.

Seb : Alors là ya le cochon, là ya rien, là ya la chèvre pis la vache. Donc celui qui manque c'est heu le hibou c'est juste ?

Al : Oui c'est ça. Alors tu fais quoi ?

Seb : Je poses la petite carte du hibou là dans la case orange ?

Al : Oui vas-y.

Seb : Moi une fois j'ai vu un hibou au zoo pis il était énoooooorme. Mais il était pas comme celui-là.

Al : Ah ouais ? Trop cool. Mais on fini le jeu ? Pis après tu fais quoi là ?

Seb : Alors la vache, la chèvre, le hibou... heu il manque le cochon.

Al : Oui et le dernier ?

Seb : Alors là ya rien, vache, cochon, hibou... la chèvre !

Al : Oui c'est juste. Donc tu vois là t'as fini t'as rempli toutes les cases vides. Mais après on peut vérifier pour être sûrs. Tu regardes si dans chaque carré de même couleur ya bien 4 animaux différents. Vas-y.

Seb : Ok alors heu. Là oui... oui... ouiiiiii c'est bon.

Al : Oui t'as fait juste. Alors maintenant regarde on va en faire un plus dur. Là il manquait que un animal par ligne mais là des fois il en manque deux. C'est plus dur pis faut faire autrement des fois. Alors regarde. Là on fait comme avant vas-y la première ligne tu fais.

Seb : Alors il manque la chèvre ici.

Al : Oui. Après regarde la ligne en dessous. T'as vu il manque combien d'animal ?

Seb : Deux !!

Al : Ouais du coup maintenant quand il en manque deux comment tu vas faire pour savoir lequel tu mets où ?

Seb : Je sais pas...

Al : Alors regarde avant on a dit que dans chaque carré de couleur y'avait combien d'animaux différents ?

Seb : 4.

Al : Pis là dans le bleu et le vert il en manque combien dans chaque carré ?

Seb : 1 là et 1 là.

Al : Ouais donc dans le bleu c'est lequel qui manque ?

Seb : Alors ya le cochon, la vache... la chèvre j'ai mis avant... le hibou ?

Al : Oui le hibou. Alors après regarde. Tu peux soit regarder lequel animal il manque dans le carré vert soit faire la ligne parce qu'il en manque plus que un maintenant. T'as compris ?

Seb : Haaaaaa oui d'accord en fait on peut même regarde la ligne dans ce sens aussi.

Al : Oui on peut regarder les lignes comme ça comme ça et le carré de couleur !

Seb : Ah j'ai compris. Alors attends je fais là. Alors il manque la chèvre. Après en-dessous il en manque de nouveau 2. Alors...le carré rose il en manque 2 aussi donc je vais d'abord regarder le orange parce que il en manque 1 et c'est le hibou.

Al : Oui c'est juste.

Seb : Pis là du coup la ligne il en manque que un et c'est la chèvre encore. Et pis dans le rose il manque encore le hibou !

Al : Oui voilà pis comment tu fais pour vérifier ?

Seb : Je regarde si ya 4 animaux différents dans chaque carré de couleur !

(Silence)

Seb : C'est bon !

Al : Ouais bravo vient on va dire.

Interaction 5.2 Alexandre (-) et Selena (+)

Ale : En fait on va jouer à un jeu et ça s'appelle sudoku. T'as des grandes feuilles comme ça c'est là-dessus que on joue pis aussi des petites cartes avec des animaux dessus. Pis en fait tu dois mettre les petites cartes là dans les carrés où ya rien là.

Se : Jfais comme je veux ?

Ale : Non non attend. Tu dois pas mettre des animaux qui sont les mêmes dans les lignes là. Faut 4 animaux différents ici, ici ici et ici. Pis dans l'autre sens aussi là là là là.

Se : Ah. Comme ça ?

Ale : Ouais en fait là t'as le hibou le cochon pis une vache. Et c'est la chèvre qui manque alors tu prends l'étiquette de la chèvre et tu la mets ici.

Se : Aaaaah j'ai compris. Donc pis là c'est aussi la chèvre parce que ya le cochon déjà et la vache et le hibou ?

Ale : Ouais.

Se : Et là ben c'est facile c'est le hibou. Pis ici le cochon !

Ale : Ouais c'est juste. Pis quand t'as fini tu regardes aussi si c'est juste dans les couleurs.

Se : Hein ?

Ale : Ben tu dois avoir 4 animaux qui sont pas les mêmes dans les lignes mais dans les couleurs aussi. Là ya vert, bleu rose et orange pis dans chaque carré de la même couleur ya 4 animaux différents. Comme ça regarde.

Se : Ha oui ben là c'est bon ya hibou, cochon, vache pis chèvre et là aussi pis dans le rose aussi et le bleu.

Ale : ouais c'est bon. Pis là tu fais celui-là.

Se : Cette feuille ?

Ale : Ouais.

Se : Mais là je fais comment parce que t'as vu ya deux animaux dans la ligne qui manquent.

Ale : Ha ouais. Ben en fait faut regarder d'abord où y'a que un animal qui manque si y'a ça.

Se : Ah comme là ? Ou il manque que le hibou ?

Ale : Ouais.

Se : Alors là c'est la vache qui manque.

Ale : Ouais.

Se : Mais là y'en manque quand même 2 toujours.

Ale : Ouais ben en fait après tu regardes les couleurs.

Se : Hein ?

Ale : Ben parce que en fait ya 4 animaux différents comme ça, là, là et là. Mais aussi dans les 4 couleurs. T'as vu là ya bleu, vert, rose pis orange. Pis dans chaque couleur ya aussi 4 animaux différents.

Se : Ha mais là ya quand même 2 animaux qui manquent.

Ale : Ben en fait tu regardes les couleurs où il manque que 1 animal déjà. Comme là. T'as vu dans le bleu il manque que 1 animal. C'est lequel ?

Se : Haaaa oui là il manque la vache !

Ale : Ouais !

Se : Haaa j'ai compris. En fait là du coup il manque que 1 animal dans la ligne là pis jpeux savoir que c'est le cochon ! Pis j'fais la même chose ici. Le rose il manque le hibou !

Ale : Ouais. Et ya encore le orange.

Se : Ben comme là j'ai mis le hibou... heu...attends là il manque la chèvre. Pis c'est bon !

Ale : Ouais c'est bon ! T'as fini. J'vais appeler.

Interaction 5.3 **Amanda** (-) et Arthur (+)

Am : Regarde on va jouer à ça.

Ar : Faut faire quoi ?

Am : En fait ça c'est un jeu avec des animaux. T'as ça là pis tu dois mettre dessus les animaux là.

Ar : Ah les petites cartes ça va sur les cases vides ?

Am : Ouais mais tu peux pas mettre où tu veux. J'texplique. En fait tu dois regarder les lignes comme ça, celle là, celle là aussi là pis ici aussi et comme ça. Ca c'est tous des lignes que je t'ai montré.

Ar : Ouais et après ?

Am : Ben en fait tu dois regarder où c'est qu'il manque un animal. Comme là il en manque un. Tu vois ?

Ar : Oui.

Am : Et en fait il faut que dans chaque ligne il y ait 4 animaux différents. Tu vois là par exemple ya un hibou, la chèvre pis la vache. Alors du coup tu vois il manque le cochon ! Alors je mets le cochon ici tu vois ? Essaie d'expliquer le jeu toi.

Ar : Ha ok. J'ai compris je crois. J'fais l'autre attend. La il manque le hibou parce que ya déjà le cochon, la chèvre et la vache ? En fait je regarde où ya un animal qui manque et j'essaie de voir lequel il manque pour le mettre dans le carré blanc.

Am : Oui c'est ça.

Ar : Bon pis là c'est le cochon encore et la dernière ligne c'est le hibou !

Am : Oui t'as fini. Alors maintenant faut faire celle-là qu'est plus dure.

Ar : Pourquoi c'est plus dur ?

Am : Parce que là y manque deux animaux des fois sur une seule ligne et du coup tu peux pas savoir lequel mettre où du premier coup !

Ar : Ah ouais t'as raison... heu attend je crois que je sais ! En fait je vais faire déjà où il en manque un comme avant. T'as vu là c'est la vache. Et là c'est le hibou. Pis là en fait je sais plus.

Am : Ah ouais j'ai oublié de dire pour les couleurs aussi. En fait t'as bleu, vert, rose pis orange et tu dois aussi avoir 4 animaux dans chaque couleur !

Ar : Haaaaa j'ai compris ! Là dans le rose en fait il manque que le hibou ! Et là ça fait que 1 qui manque et c'est la chèvre !

Am : Ah ouais. Ben t'as fini en fait.

Ar : C'est facile ce jeu !

Am : Tu veux appeler Béatrice ?

Ar : Ouais je vais aller lui demander attends.

6. Ecriture de mots (phonologie)

Interaction 6.1 Alice (+) et Arthur (+)

Al : Bon alors... t'écoutes ?

Ar : Ouais

Al : Bon en fait on va essayer d'écrire un mot comme on l'entend. Pis moi j'vais t'aider. Et on peut utiliser cette fiche où dessus on a des dessins qui nous aide à nous souvenir de comment chantent les lettres.

Ar : D'accord pis on écrit quel mot ?

Al : Ya 3 mots à faire. Y'en a un facile et deux plus difficiles. D'abord tu vas écrire « sac ».

Ar : Comme un sac d'école ?

Al : Oui un sac.

Ar : Heu ok. Alors...

Al : Tu commences par quoi ? D'abord tu essaies de voir si ya des sons que tu connais. Pis après tu vas dans l'ordre des sons pour écrire le mot dans l'ordre.

Ar : Ben le premier truc que j'entends c'est le ssss comme le serpent.

Al : Oui donc tu écris quoi ?

Ar : Ben la lettre S. Pis attends je la fait toujours à l'envers celle-là jpeux voir la feuille steplai ?

Al : Oui tiens. J'ai oublié de dire que c'est aussi pour savoir comment écrire la lettre si on a oublié.

Ar : C'est bon.

Al : Alors après Ssss ya quoi ?

Ar : Aaaaa

Al : Oui alors écris.

Ar : Alors la lettre a... voilà. Pis après c'est kkkkkkk.

Al : Oui alors c'est quoi la lettre ?

Ar : Heu ben ya deux lettres qui chantent kkkk.

Al : Ouais mais ça c'est pas grave parce que là on écrit comme on entend donc si les deux chantent kkk ben en fait c'est juste.

Ar : Ah oui c'est vrai. Alors je met le cornichon.

Al : Ok c'est juste en plus c'est la bonne lettre regarde.

Ar : Jsuis trop fort.

Al : Est-ce que ya un son après ?

Ar : Heu non ya plus c'est fini après kkk.

Al : Ouais. Alors, maintenant ya le 2^{ème} mot. C'est « plume ».

Ar : Ok. Heu alors attend. Pppppp d'abord.

Al : Oui tu écris quoi ?

Ar : (silence) P ! Comme là.

Al : Oui. Après ?

Ar : Ppplllll heu L ! le L c'est facile à écrire. Voilà.

Al : Oui c'est bien c'est juste. Continue.

Ar : Pppllluuuu. Ca fait uuu comme l'alphabet qui est là.

Al : oui.

Ar : Et mmmmm et c'est fini !

Al : Oui c'est juste. Après la maîtresse elle a dit que ya des mots ben ya un e à la fin mais que là on fait avec ce qu'on entend et on entend pas le e donc t'a fait juste.

Ar : Ah ok. Mais c'est juste là ?

Al : Oui oui. Alors dernier mot ! Tu dois écrire « carnaval ».

Ar : Ho c'est loooong.

Al : Ouais. Allez, tu commences par quoi ?

Ar : Bon... kkkk comme avant. Voilà. Pis aaaaaa

Al : Oui c'est juste. Caaaa

Ar : CaaaaRRRRR. Rrr c'est ça.

Al : Oui.

Ar : Carnaaaaaa

Al : Oui encore le aaaa. Après ?

Ar : Vvvvvvvv comme ça

Al : Non c'est pas Vvvv ça. Regarde mieux.

Ar : Ah oui c'est ça.

Al : Ouais. Donc Caaarrrrnaaaavvvvv

Ar : aaaaaa encore. Pis LLlll comme avant aussi.

Al : Oui vas-y fini d'écrire.

(Silence)

Ar : Voilàààà

Interaction 6.2 Amanda (-) et Alexandre (-)

Am : En fait là on va pas faire un jeu, on va écrire des mots. Pis tu vas devoir trouver ce que ça chante et si t'arrives pas ben ya une fiche où ya les alphas pis les lettres qui chantent l'alpha.

Ale : Faut écrire des mots ?

Am : Oui.

Ale : Mais quoi c'est quoi les mots ?

Am : Ben ya 3 mots pis le premier c'est « Sac ».

Ale : Je dois écrire sac ?

Am : Oui mais t'écris comme t'entends.

Ale : Heu ...

Am : Tu connais des sons dans le mot ?

Ale : Oui ya aaaaaaa

Am : Oui ya ça pis avant ya quoi ?

Ale : Ah c'est comme serpent !!

Am : Ouais.

Ale : J'écris ?

Am : Oui.

Ale : Heu ça fait Sssss je sais plus comment on écrit.

Am : Ben prend la fiche là pis tu regarde où ya le Sssss ya la lettre à côté.

Ale : Haaaa d'accord. Alors... *silence*. Voilà !! c'est là.

(Silence)

Ale : J'ai écrit !!

Am : Ouais c'est ça. Continue alors.

Ale : Heu jsais plus c'est quoi le mot déjà ?

Am : Sac.

Ale : Ah oui alors sssssaaaaaaa. C'est A !!

Am : Oui.

Ale : *(silence)*. J'ai écrit !

Am : Ben continue.

Ale : Ssssaaaaa kkkkk. Ah c'est celui là !!!

(silence)

Am : Ouais c'est bon. T'as fini le premier mot ! Alors là ya un 2^{ème} à faire c'est « plume ».

Ale : Ouais.. heu comme avant ?

Am : Quoi comme avant ?

Ale : Ben je commence comme avant ?

Am : Ben oui t'écris.

Ale : Heu j'entends pppppp. Pis sur la fiche c'est ça ! *(silence)*. J'ai écrit !!

Am : Oui après c'est quoi ? Ya pppp et après ?

Ale : Ben j'entends lllll. Alors j'écris lll ça je connais ya dans mon prénom.

Am : Ouais c'est vrai.

Ale : Pis après ça fait pppplllluuuuuu

Am : Ouais c'est où uuu ?

Ale : Là ?

Am : Ouais alors t'écris ça. C'est le cheval.

Ale : Ouais avec les couettes elle est drôle.

Am : Ouais. Alors Pppllluuuuuu

Ale : mmm !!!

Am : Oui c'est où ?

Ale : ça ?

Am : Oui écris.

(silence)

Ale : Voilààà j'ai écrit !!!

Am : T'as fini le mot tu crois ?

Ale : Heu non ya encore un truc que j'ai pas fait.

Am : C'est quoi ?

Ale : Heu attends. Ppppluuuummm... ah non en fait c'est bon.

Am : Ouais en fait ya encore eeeee à la fin mais on l'entend pas alors la maîtresse elle dit ça va comme ça.

Ale : Ok. On a fini ?

Am : Non ya encore un mot à faire. C'est « carnaval ».

Ale : Alors kkkk je connais c'est aussi comme dans mon prénom. J'écris ?

Am : Ouais t'écris tant que tu sais pis si tu sais pas je t'aide.

Ale : D'accord alors ça fait kkkkk - aaaaaa comme chez moi aussi. Kkkk-aaaa-rrrrr. C'est comment rrr déjà ?

Am : C'est quel alpha tu sais ?

Ale : Heu ça ?

Am : Ouais alors regarde comment elle est la lettre à côté.

Ale : Ah ouais. Kkkk-aaaa-rrrr-nnnnn. Nnnn c'est ça je sais. C'est le nez. Pis après ya kkkk-aaa-rrr-nnnn-aaa comme moi encore. Pis vvvvv. Vvvv c'est ça ?

Am : Oui.

Ale : Ok. Alors c'est fini !!

Am : T'es sûr ? Jcrois pas moi t'as pas fini. Redis le mot.

Ale : Carnaval ?

Am : Ouais ben regarde là t'as fait k-a-r-n-a-vvvvv. Il manque un truc.

Ale : Ah ouaaaais. Kkkaaarrnnnaavvvaaaa. Encore aaaa. Pis y'a encore lllll comme dans le mot d'avant ! *(silence)*. Voilààà j'ai fini.

Am : Ouais c'est bon regarde là c'est tout juste ! Jcrois qu'on peut aller montrer.

7. « Maison de paille » - mesurage

Interaction 7.1 Amanda (-) et Arthur (+)

Am : Alors en fait t'as vu là ya une maison qui est dessinée sur la feuille pis à côté ya des pailles avec une autre feuille blanche.

Ar : Ouais

Am : Pis après avec les pailles tu dois refaire la maison qui est là dessinée.

Ar : Comme un puzzle ?

Am : Heu non mais en fait faut prendre les pailles et les casser parce que faut les faire de la même taille que la maison.

Ar : Ah en fait faut prendre les pailles pis refaire la maison mais comme les pailles ben elles sont trop grandes, on doit les couper ?

Am : Oui c'est ça. Pis faut pas couper n'importe comment parce que ça doit être la même taille.

Ar : Mais je peux faire comme je veux pour que ça soit la même taille ?

Am : Ben en fait ya la ficelle, un truc en bois pis la paille aussi.

Ar : Pis je fais quoi avec tout ça ?

Am : Ben la ficelle tu prends pis tu fais ça. Et tu vois après tu coupes quand c'est la même taille et tu la poses sur la paille et tu découpes la même taille.

Ar : Haaaaa oui ok. Et avec le bâton en bois je fais quoi ?

Am : Tu prends tu le mets à côté d'un trait de la maison et tu dessines un point avec le feutre pis après tu poses à côté de la paille et tu refais le trait au même endroit comme ça. Et tu découpes.

Ar : Ok j'ai compris. Mais si je prends la paille directement et que je la poses à côté de la maison je peux tout de suite découper juste ça gagne du temps !

Am : Heu ouais c'est vrai. La maîtresse elle a aussi montré ça.

Ar : Pis là je peux choisir un peu ?

Am : Oui pis je regarde si c'est juste.

Ar : Alors je vais prendre les 3 pis comme ça j'essaie tout. Avec la ficelle déjà.

(Silence...)

Ar : Voilààà j'ai fait un mur.

Am : Ouais. Pis c'est juste parce que quand tu poses par-dessus la maison ça se voit c'est la même chose.

Ar : Pis après le mur là je fais avec le bâton.

(Silence)

Am : Non faut faire au feutre sinon si tu fais avec ton doigt tu peux faire faux.

Ar : Ha ouais j'ai bougé. Je prends le feutre alors.

(Silence)

Ar : C'est bon ?

Am : Oui.

Ar : Elle est comme ça ta maison à toi ? Je la trouve bizarre

Am : Non on habite pas dans une maison comme ça nous on a pas le toit comme ça.

Ar : Moi non plus.

Am : Mais faut que tu finisses de faire la maison t'as pas fini.

Ar : Ouais ouais je fais. Ben le toit je fais avec la paille. Jfais les deux côtés du toit comme ça.

(Silence).

Ar : Voilà c'est plus rapide.

Am : C'est juuuuuste. Alors maintenant tu colles sur la feuille.

Ar : Mais je vais pas coller droit.

Am : Ouais c'est difficile nous on a pas réussi avant.

Ar : Hééééé je sais comment faut faire. Regarde tu mets la feuille sur l'autre pis t'as vu on voit les traits de l'autre maison à travers.

Am : Ah ouais.

Ar : Et là tu vois je peux coller par-dessus pis c'est droit !

Am : Oh ouais trop bien.

(Silence)

Ar : Ok j'ai fini on montre ?

Am : Ouais

Interaction 7.2 Alice (+) et Selena (+)

Al : Bon regarde, j'ai des choses à te montrer.

Se : Ok

Al : Y'a une maison qu'est dessinée ici, des pailles, de la ficelle et un bâton en bois. En fait le but ici c'est de faire la maison avec les pailles.

Se : Ah oui.

Al : Tu penses qu'on va faire comment ?

Se : Heu je sais pas... j pense c'est avec les pailles ?

Al : Oui avec les pailles tu dois refaire la maison qui est là. Mais tu peux pas faire une maison plus grande ou plus petite. Ça doit être la même. Tu penses faut faire comment ?

Se : J pense faudra couper un peu les pailles ?

Al : Oui c'est ça. Mais comment tu sais où tu dois couper la paille pour que ça soit la même taille ?

Se : Je prends une paille et je la mets à côté de la maison pis je coupe comme la taille sur la feuille.

Al : On a vu ça avant. Tu peux faire comme ça c'est vrai. Pis comment tu ferais si tu dois mesurer avec la ficelle ? T'imagines t'as pas le droit de faire avec la paille. Tu fais comment ?

Se : Comme ça ?

Al : Pourquoi ?

Se : Ben en fait comme ça c'est comme si c'était une paille mais en fait c'est la ficelle pis je la coupe aussi.

Al : Pis après que t'as coupé tu fais quoi avec la ficelle ?

Se : Ben je fais la maison !

Al : Non tu peux pas. Tu dois faire avec les pailles la maison.

Se : Ah ouais. Je sais pas.

Al : Regarde je te montre un exemple. Tu prends la ficelle et tu fais comme t'as fait. Tu la coupes pis après tu la mets à côté de la paille pis tu coupes comme ça à la même taille que la ficelle !

Se : Haaaaa j'ai compris ! Trop facile ! Moi une fois avec ma maman on a fait des bricolages avec des ficelles. Tu veux que jte montre un truc trop cool ?

Al : Non on doit faire ça avant.

Se : Rho d'accord.

Al : Donc là t'as vu avec la ficelle. Tu refais toi pour voir si t'arrives juste.

Se : Ok.

Silence

Se : Voilà.

Al : Oui c'est juste. Bon quand t'as découpé un morceau tu le poses sur la maison pour voir si c'est bien la même taille.

Se : Ouais c'est juste !

Al : OK alors là on va faire l'autre côté pis cette fois tu fais avec la paille à côté.

Se : Trop facile !

Silence

Se : Voilààà.

Al : Oui c'est bien. Après il reste quelque chose à utiliser. C'est quoi ?

Se : Le truc là le bâton ?

Al : Oui. Comment on utilise ça pour mesurer tu crois ?

Se : J'sais pas. On le découpe aussi ?

Al : Non. En fait regarde tu le prends et tu le mets à côté du toit là comme ça. Et tu fais un trait au feutre pour savoir la taille du toit. Pis après tu mets à côté de la paille, tu fais un trait et tu coupes !

Se : Haaaa ok. Attends j'fais !

Silence

Se : Voilà c'est juste ?

Al : Tu penses que c'est juste ?

Se : Oui !

Al : Comment tu sais ?

Se : Ben je mets par-dessus la maison là et on voit ça dépasse pas et c'est pas plus petit.

Al : Oui voilà pis alors là tu dois coller les pailles sur l'autre feuille pour que ça soit la même maison.

Se : Ok !

(Silence)

Se : Voilààà on va dire ?

Al : Oui

Interaction 7.3 Alexandre (-) et Sebastian //

Ale : Heu ben tu dois refaire la maison qu'est là avec des pailles. Faut les couper pour faire la même maison. Pis en fait faut prendre les ficelles et le bâton pour calculer la taille.

Seb : Comment ?

Ale : Ben en fait là tu prends la ficelle tu sais comme ça pis après tu la coupes quand elle est la même taille que le mur qu'est là. Jte montre.

Seb : Haaaa ok j'ai compris.

Ale : Tu fais toi avec la ficelle.

Seb : Ok.

Silence

Seb : Voilà j'ai coupé la ficelle.

Ale : Ben continue.

Seb : Continuer quoi ?

Ale : Ben la tu poses à côté de la paille et tu coupes la paille comme la ficelle. Comme ça regarde.

Silence

Seb : Haaaa oui parce que la maison faut la faire avec les pailles c'est vrai.

Ale : Ouais.

Silence

Seb : voilà. On a un mur.

Ale : Ouais pis là tu prends la bâton et tu fais avec le feutre.

Seb : Pourquoi le feutre ?



Ale : Ben regarde. Tu prends le bâton et tu poses à côté comme la ficelle mais ca c'est dur tu peux pas couper. Alors faut mettre un trait comme ça.

Seb : Voilà c'est bon pis après ? Je fais comme pour la ficelle ?

Ale : Ouais tu mets à côté de la paille et tu coupes où ya le trait.

Silence

Seb : Voilà. J'ai fini.

Ale : Ouais c'est bon. Pis le dessus de la maison on va faire avec la paille. Tu prends une paille pis tu poses dessus le toit pis tu coupes à la même grandeur.

Seb : Comme ça ?

Ale : Ouais.

Silence

Seb : Finiiiiii

Ale : Oui alors là tu colles la maison à toi sur la feuille qu'est là.

Seb : Pour refaire la même ?

Ale : Oui.

Silence

Seb : Voilààà

Ale : Trop foooort

Seb : J'dois apporter ?

Ale : Ouais on va montrer

10.2 Tableaux des analyses de données

(Seline-Arthur)

Tâche n°1 – Tangram Interaction 1.1	
Tuteur +	Tutoré +
Tâche connue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Fait à la place Montre	Regarde Questionne Résiste, veut faire
Font ensemble	Font ensemble

Amanda/Alice

Tâche n°1 – Tangram Interaction 1.2	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Explique le but du jeu Ecoute	Fait → Inversion des rôles : Corrige une erreur du tuteur
Demande explications	Explique Fait
Se pose des questions sur le jeu	Répond (inversion à nouveau) Explique
Fait Font ensemble	Recentre l'attention du tuteur sur la tâche Corrige le tuteur
Me demande de l'aide	Me demande de l'aide

Alice /Alexandre

Tâche n°2 – Jeu de déplacements Interaction 2.1	
Tuteur +	Tutoré -
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Présente le matériel du jeu Explique la règle du jeu Propose un exemple, fait l'exemple Fait faire le jeu au tutoré Guide (questionne) Quittance Corrige Explique (jusqu'à la fin de l'interaction, le tuteur guide, questionne, quittance, corrige) Valide la tâche	Ecoute Fait Demande si ce qu'il fait est correct Répond Fait Demande si ce qu'il fait est correct (jusqu'à la fin de l'interaction, le tutoré fait, demande si ce qu'il fait est juste, répond aux questions du tuteur)

Arthur/Amanda

Tâche n°2 – Jeu de déplacements Interaction 2.2	
Tuteur +	Tutoré -
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Montre le matériel du jeu Explique la règle du jeu Guide Questionne Quittance Guide Questionne Valide ce que demande le tutoré Valide la tâche	Ecoute Fait Fait Répond aux questions Ecoute Répond Fait Demande si ce qu'il fait est juste

Arthur/Amanda

Tâche n°3 – Comptine Interaction 3.1	
Tuteur +	Tutoré -
Chanson connue au préalable	Chanson entendue mais pas apprise au préalable
Explique la tâche Montre le matériel et explique son utilité « Fait » une fois la tâche (chante en entier une fois) Explique la méthode d'apprentissage Fait faire la tâche (fait chanter) Fait avec le tutoré Rappelle la stratégie Quittance	Ecoute Pose des questions Ecoute Ecoute Ecoute et répète Fait avec le tuteur (chantent ensemble)

Alice/Alexandre

Tâche n°3 – Comptine Interaction 3.2	
Tuteur -	Tutoré +
Chanson inconnue au préalable	Chanson entendue mais pas apprise au préalable
Explique la tâche Explique la stratégie Répond « Fait » une fois la tâche (chante en entier une fois) Fait faire la tâche (fait chanter) le tutoré Remarque la difficulté du tutoré à le suivre et change la stratégie	Questionne Questionne sur la stratégie Ecoute Fait

Ecoute	Renversement : « Propose » une stratégie au tuteur
Continue à faire apprendre la chanson	Fait
S'adapte à ce que demande le tuteur	Renversement : Propose une stratégie pour ne pas oublier les paroles (inattendu pour le tuteur)
Font ensemble	Font ensemble
Quittance	
Questionnement au sujet de la tâche (« <i>Et depuis le début on fait tout ?</i> »).	Répond
Font ensemble	Font ensemble

Arthur/Koline

Tâche n°4 – Marche à suivre (Dessin) Interaction 4.1	
Tuteur +	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Explique le but de la tâche Montre le matériel Donne des conseils pour réussir la tâche Vérifie la compréhension	Ecoute Répond
Fait réexpliquer la tâche Quittance	Réexplique
Fait commencer la tâche, guide Quittance Observe si le tuteur fait des erreurs	Répond Fait
Voit une erreur et la fait chercher Vérifie et valide la tâche	Cherche son erreur et la corrige

Amanda/Seline

Tâche n°4 – Marche à suivre (Dessin) Interaction 4.2	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Montre le matériel Explique le but de la tâche	Ecoute Questionne sur le matériel

Répond Explique comment utiliser la fiche	Demande des informations supplémentaires
Dévie de la tâche	Dévie de la tâche Revient sur la tâche
Redonne le but de la tâche Valide	Questionne sur la manière de faire
Corrige une erreur Vérifie et valide la tâche	Fait

Alice/Sebastian

Tâche n°4 – Marche à suivre (Dessin) Interaction 4.3	
Tuteur +	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Montre le matériel Explique le but Donne des conseils pour réussir la tâche Recentre sur la tâche	Ecoute Dévie un peu de la tâche
Explique comment faire Guide Quittance	Ecoute Répond
Repère une erreur et la fait chercher et corriger	Fait
Vérifie et valide la tâche	Cherche son erreur Corrige

Alexandre/Elan

Tâche n°4 – Marche à suivre (Dessin) Interaction 4.4	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Explique le but de la tâche Explique plus en détails	Questionne Demande un exemple

Commence pour montrer l'exemple Explique en même temps Donne conseil pour réussir la tâche Regarde Valide la tâche	Ecoute Fait Demande correction
--	--

Alice/Sebastian

Tâche n°5 – Sudoku des animaux Interaction 5.1	
Tuteur +	Tutoré //
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Explique le but du jeu Présente le matériel Vérifie la compréhension Guide sur les stratégies à adopter Fait faire Recentre sur la tâche Guide sur les stratégies de vérification Guidage métacognitif/Questionnement Guide sur les stratégies à adopter Vérifie la compréhension Valide	Réexplique Fait Demande validation Sort de la tâche Vérifie Répond Reformule Fait/exprime à haute voix ce qu'il fait

Alexandre/Seline

Tâche n°5 – Sudoku des animaux Interaction 5.2	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Présente le but du jeu et le matériel Donne des explications supplémentaires Valide Guide sur les stratégies de vérification	Demande des informations supplémentaires Reformule/demande validation de compréhension Fait Vérifie

Valide	
Fait faire	Questionne sur comment faire
Répond, donne une stratégie	Demande validation
Valide	
Guide sur une stratégie	Demande explications pour continuer
Valide	Reformule la stratégie

Amanda/Arthur

Tâche n°5 – Sudoku Interaction 5.3	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Explique la règle du jeu et présente le matériel	Questionne sur les règles
Demande de réexpliquer	Reformule
Valide/quittance	Fait le jeu en expliquant à voix haute ce qu'il fait
Explique la suite du jeu	Questionne
Inversion des rôles	Renversement : prend la place du tuteur en amenant une stratégie
Mentionne une stratégie	Explique la stratégie

Alice/Arthur

Tâche n°6 – Ecriture de mots (phonologie) Interaction 6.1	
Tuteur +	Tutoré +
Tâche effectuée avec l'enseignante au préalable	Tâche effectuée avec l'enseignante au préalable
Explique le but de la tâche	Répond
Présente le matériel et les références	Questionne (demande des détails)
Guide sur la démarche à suivre	Répond
Guide sur les stratégies	Fait
Fait s'auto corriger le tutoré	Vérifie
Fait faire	Fait, dit ce qu'il fait à haute voix

Guide sur la démarche à suivre Quittance	Répond
Fait chercher une erreur Valide	Cherche et corrige

Amanda/Alexandre

Tâche n°6 – Ecriture de mots (phonologie) Interaction 6.2	
Tuteur -	Tutoré -
Tâche effectuée avec l'enseignante au préalable	Tâche effectuée avec l'enseignante au préalable
Donne les consignes de la tâche Présente la référence	Demande validation de compréhension
Guide sur la démarche à suivre	Répond
Guide sur la stratégie	Fait
Encourage Valide Guide pas à pas	Fait Dit ce qu'il fait à voix haute Demande validation
Fait vérifier la tâche Questionne	Vérifie
Guide pas à pas	Fait Dit ce qu'il fait à voix haute Demande validation
Fait vérifier/corriger la tâche Valide	Corrige

Amanda/Arthur

Tâche n°7 – Maison de paille Interaction 7.1	
Tuteur -	Tutoré +
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Présente but du jeu et matériel Répond aux questions Présente la marche à suivre Valide	Questionne Reformule/demande validation de compréhension

Présente les stratégies Répond aux questions Renversement : le tutoré propose une stratégie Fait faire la tâche Valide Corrige la manière de faire Dévie de la tâche (suit le tutoré) Recentre sur la tâche Valide Renversement : le tutoré propose une stratégie	Questionne Renversement : propose une stratégie Fait Change de stratégie Demande validation Dévie de la tâche (en 1 ^{er}) Continue la tâche Renversement : propose une stratégie
--	---

Alice/Seline

Tâche n°7 – Maison de paille Interaction 7.2	
Tuteur +	Tutoré //
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Présente la tâche, le matériel, le but Guidage métacognitif Valide Explique les stratégies Donne un exemple Recentre sur la tâche Guide pas à pas, guide sur les stratégies, métacognition Fait vérifier la justesse de la tâche	Acquiesce Répond Demande validation Fait la tâche Sort de la tâche Fait, Demande validation Vérifie

Tâche n°7 – Maison de paille Interaction 7.3	
Tuteur -	Tutoré //
Tâche inconnue au préalable	Tâche inconnue au préalable
Présente la tâche, le matériel, le but	Questionne
Fait faire	Fait
Montre comment faire	Acquiesce
Répond aux questions	Questionne
Guide sur les stratégies	Demande validation

10.3 Tableau des résultats (Duo d'élèves +/-, -/+, -/- et +/+)

	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5	Tâche 6	Tâche 7
Nombre d'interactions par type de duo pour chaque tâche	X = 1 X = 0 X = 0 X = 1	X = 0 X = 2 X = 0 X = 0	X = 0 X = 1 X = 0 X = 1	X = 0 X = 1 X = 1 X = 1	X = 0 X = 0 X = 0 X = 2	X = 1 X = 0 X = 1 X = 0	X = 1 X = 0 X = 0 X = 1
Pattern A	X						
Pattern B	X, X						
Pattern C.1	X						
Pattern C.2		X, X	X	X		X, X	X
Pattern C.3			X	X, X	X, X	X	X
Pattern D.1	X						
Pattern D.2			X		X		X
Pattern E		X, X		X	X, X		X
Pattern F.1		X, X	X, X	X		X, X	X
Pattern F.2		X, X	X		X, X	X, X	X
Pattern F.2 Bis				X	X		X
Pattern F.3						X	X
Pattern G		X, X	X, X	X, X, X	X, X	X, X	X, X
Pattern H				X	X		
Pattern I.1	X			X			
Pattern I.2							X
Pattern							X

I.3							
Pattern J.1		X		X		X	X
Pattern J.2				X		X	
Pattern J.3					X	X, X	
Pattern K				X, X	X, X	X	X

Légende

X bleu = interaction entre un Tuteur + et un tutoré –

X vert = interaction entre un Tuteur – et un tutoré +

Bleu surligné = interaction entre un tuteur + et un tutoré +

Vert surligné = interaction entre un tuteur – et un tutoré –

RESUME

Dans ce travail, nous avons abordé la thématique du tutorat dans les premiers degrés de la scolarité. Nous nous sommes intéressée à la faisabilité d'un échange des rôles entre tuteur et tutoré. Nous entendons par-là que nous avons souhaité placer en posture de tuteur des enfants plus en difficulté dans leurs apprentissages, au lieu de systématiquement attribuer ce rôle à des élèves qui semblent plus avancés.

Pour cela, nous avons choisi d'apprendre à des élèves de 2^{ème} année HarmoS, des tâches à transmettre à un camarade, tâches normalement inconnues par les tutorés et de leur permettre de développer leurs compétences de tuteur. A sept reprises, pendant sept après-midis, nous avons travaillé avec une moitié de classe, leur avons appris une tâche, puis avons constitué des duos « tuteur-tutoré » afin qu'ils puissent s'exercer au tutorat.

Nous avons enregistré les élèves en situation de tutorat, puis avons analysé les données afin d'identifier les différentes posture de tuteur adoptées par les élèves avancés et ceux plus en difficulté dans leurs apprentissages. Nos résultats nous ont permis de relever un certain nombre de différences, ainsi que quelques conditions qui semblent propices à favoriser des progrès chez les élèves en difficulté.

MOTS-CLES

Cycle 1

Tutorat

Interactions

Stratégies d'apprentissage

Modélisation

Analyse du discours