



Le tutorat à l'école élémentaire : entre expertise et bienveillance, quels tuteurs choisir ?

Rita Sahme

► To cite this version:

Rita Sahme. Le tutorat à l'école élémentaire : entre expertise et bienveillance, quels tuteurs choisir ?. Education. 2017. dumas-01689539

HAL Id: dumas-01689539

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01689539>

Submitted on 22 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Ecole Supérieur du professorat et de l'éducation
Aix Marseille Université
Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »
Mention 1er Degré

Mémoire de Master 2
« Le tutorat à l'école élémentaire : Entre expertise et bienveillance, quels tuteurs
choisir ? »

SAHME RITA
Année universitaire 2016/ 2017

Sous la direction de Perrine Martin et Valérie Mailhes

Note aux lecteurs

« Il s'agit d'un travail personnel effectué dans le cadre d'une scolarité à L'ESPE d'Aix en provence. Il ne peut faire l'objet d'une publication en tout ou partie sans l'accord de son auteur et de l'ESPE. »

Sommaire

1. Introduction Générale	1
1.1 Situation professionnelle interpellante	1
1.2 Questionnement et question de départ provisoire.....	2
2. Cadre théorique et institutionnel	2
2.1 L'ENSEIGNEMENT	3
2.1.1 Premières définitions	3
2.1.2 Historique et évolution de l'enseignement en France	4
2.1.3 Paradigme de l'enseignement en France	6
2.2 Le tutorat	9
2.2.1 Premières définitions	9
2.2.2 Un nécessaire besoin de Tutorat ? Des besoins en croissance.	10
2.2.3 Être Tuteur, un allant de soi?	11
2.2.5 Apprendre à être tuteur?	12
2.2.5.1 La congruence Cognitive	12
2.2.5.2 La transduction et la verbalisation	15
2.2.4 Des effets bénéfiques	15
2.2.4.1 Learning through Teaching ? L'effet Tuteur	15
2.2.4.2 Un acteur responsable ? L'effet Tutoré	16
3. Problématique et hypothèses.....	17
3.1 Problématique	17
3.2 Hypothèses	17
4. Méthodologie de recherche envisagée	18
4.1 Paradigme et méthode	18
4.2 Dispositif et public.....	18
5. Résultats et discussion	20
5.1 Outil d'analyse des résultats	20
5.2 Analyse des résultats	20
5.3 Retour d'expérience : posture de chercheur	25
6. Perspectives - Conclusion	26
Bibliographie	29
Annexe 1 : Documents d'appui pour la constitution des binômes	I
Annexe 2 : Grille d'analyse	V
Annexe 3 : Documents du rituel	VII
Annexe 4 : Retranscription des enregistrements des binômes	XI
Annexe 5 : Analyse des résultats	XXVII

« Je tiens beaucoup à avoir de l'influence
sur les autres mais j'ai très peu envie
d'exercer sur eux une quelconque autorité
ou un quelconque pouvoir. »

Carl Rogers

1. Introduction Générale

1.1 Situation professionnelle interpellante

Je suis professeur des écoles en classe de CE1 depuis le premier septembre 2016. Je partage ma classe avec un autre professeur des écoles, qui exerce depuis 10 ans et qui est sur l'école depuis 8 ans. L'école se situe au centre ville de la ville. Ainsi elle est fréquentée par une population variée. En effet, l'école est à la fois fréquentée par les élèves des quartiers suds de la ville où les enfants proviennent de foyers plus aisés, par des élèves des quartiers plus au nord où les enfants viennent de quartiers socialement défavorisés. Egalement, les élèves vivant au sein des deux foyers d'enfants de la ville fréquentent l'école. Ainsi, dans ma classe de 28 élèves de CE1, il existe une grande diversité de niveaux.

En effet, dès les premiers jours au sein de cette classe, je me suis rendue compte de la diversité des profils des élèves de ma classe. Concernant la lecture, je me suis assez vite confrontée de ce fait à un problème, quinze élèves présentaient une lecture extrêmement fluide et une compréhension fine des textes lus, six élèves étaient non lecteurs, sans conscience phonologique et sans compréhension de la méthode combinatoire, sept élèves avaient un niveau plutôt moyen, et lisaient en butant sur quelques mots présentant néanmoins une compréhension des textes lus.

Je me suis ainsi retrouvée confrontée à un problème très important dès le début de l'année. J'enseignais à une classe de CE1, prétendument un niveau simple, mais en considérant la singularité de chacun j'avais en réalité trois niveaux de classe.

Ainsi lors des différentes activités que j'ai eu à mettre en place, notamment dans des activités de lecture compréhension ou sur de la résolution de problèmes où la compétence à mettre en jeu n'était pas celle de la technique de lecture, je me suis retrouvée confronter à un problème avec les élèves non lecteurs. La solution la plus appropriée m'a alors semblée de placer les élèves en binômes élève non lecteur - élève lecteur. Cependant après un premier essai de ce placement et après avoir demandé aux élèves lecteurs d'aider les camarades sans donner les réponses je me suis néanmoins aperçue que dans la plupart des binômes, les élèves tuteurs donnaient les réponses aux tutorés.

1.2 Questionnement et question de départ provisoire

Suite à cette situation interpellante et au contexte problématique de notre classe, nous nous sommes réellement demandées si avec des enfants âgés de 6 à 8 ans à l'école élémentaire le tutorat était possible à mettre en place. Nous nous sommes également demandées s'il existait un réel bénéfice à la mise en place d'un tutorat. Cette situation nous a amené à nous demander s'il existait en fait un bénéfice pour l'élève aidant et l'élève aidé. Dans le cas où il existerait de réels bénéfices quels seraient-ils ?

Enfin nous nous sommes demandées comment mettre en place ce tutorat avec des élèves aussi jeunes.

En faisant le bilan de tout ce questionnement une question de départ provisoire est apparue :

Comment et pourquoi mettre en place du tutorat à l'école élémentaire ?
--

2. Cadre théorique et institutionnel

Afin de contextualiser notre question de départ provisoire nous avons mené comme nous l'avons expliqué de nombreuses recherches et lu un certain nombre d'ouvrages, ils nous ont permis de construire un plan. Ce plan particulier mériterait d'être expliqué. En effet, au lieu de partir des mots clefs figurant dans notre question de départ provisoire, il vise à les retrouver au fil du raisonnement. En effet, le plan est construit en entonnoir, il ne s'agit pas pour nous d'ouvrir la réflexion à partir des mots clefs mais de les retrouver, de les inscrire dans un champ plus large. C'est ainsi que le tutorat se retrouve dans le contexte plus global de l'enseignement, mais s'intéresse également au tutorat hors de l'école, resserrant au fur et à mesure des développements autour des notions plus complexes du tutorat et de ces acteurs.

2.1 L'ENSEIGNEMENT

2.1.1 Premières définitions

Avant de commencer cette partie de contextualisation, il nous a semblé important de définir certains termes que nous utiliserons tout au long de ce mémoire afin que le lecteur en ait les mêmes acceptions.

- *Apprendre/ apprentissage :*

Barnier (2002) définit apprendre comme « acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, ect. C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoirs faire ou des savoir être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu". Cette définition ne relève qu'une seule acception du mot apprendre, or Reboul (1992, p.6) explique bien que le terme est polysémique :

En français, le mot apprendre signifie à la fois s'instruire et instruire. On apprend l'algèbre, on apprend l'algèbre à quelqu'un. Apprendre, c'est d'abord, élever et s'élever, puisque, en français, apprendre a toujours le sens passif et actif. Elever correspond à l'éducation familiale, qui est spontanée, sans programme. C'est ensuite enseigner, ce qui désigne l'ensemble des études secondaires ; il s'agit d'une éducation intentionnelle, méthodique, programmée. (...) Apprendre c'est aussi former. Ce verbe correspond avant tout à l'apprentissage d'un métier. Or, celui-ci outre ses savoir-faire, inculque des valeurs qui lui sont propres, comme la responsabilité du travail bien fait, l'exactitude, la solidarité entre travailleurs. (...)

A travers cette définition nous relevons donc trois sens à apprendre : apprendre que (apprendre une information), apprendre à (apprendre un savoir-faire) apprendre à (comment) Le véritable substantif d'apprendre est l'éducation, c'est que le nom regroupe toutes les acceptions du verbe apprendre.

Cette définition de Reboul nous semble à propos et tout à fait éclairante par ce caractère polysémique qu'il définit, mais aussi par cette idée de la « formation » et de ce qui en découle, à savoir notamment au sein de l'entreprise déjà cette notion de

tutorat dans cette idée de responsabilité du travail et de la solidarité entre pairs. Nous retenons également dans la définition que donne Reboul la notion d'intentionnalité et de programmation. Autrement dit, apprendre, instruire et s'instruire se pense en amont, nous rejoignons ici également l'idée développée par les programmes de l'école élémentaire de l'enseignement explicite et de la notion d'être acteur de ses apprentissages¹.

- *Enseignement/ enseigner/ enseignant* :

Barnier (2002) définit l'enseignement comme une transmission « des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible ». L'enseignant est alors celui qui transmet du savoir. Fabre (1994) distingue bien le verbe « enseigner » du verbe « apprendre » ; pour lui en effet, les deux ont une essence complètement différente. En effet alors qu'enseigner est surtout défini comme un acte dont la visée est compréhensive, former revêt a plusieurs fin, une fin de compréhension mais aussi de développement de compétences, il s'agit plus que de transmettre des savoirs en les expliquant, de façonner une personne, Fabre (ibid.) parle d'une réelle transformation.

Cette définition de Barnier (2002) est réellement éclairante dans ce sens où elle précise les critères de la transmission du savoir sur cette notion de la clarté. Fabre quant à lui apporte aussi une lumière nouvelle à la définition et pose les premières pierres de la réflexion sur le tutorat. Il explique en effet la fin de l'enseignement et surtout de la formation. Pour Fabre (1994) il ne s'agit pas seulement de la transmission d'un savoir savant (savoir déclaratif) mais de l'ensemble des savoirs dans cette notion de compétence. Il s'agit de développer le savoir savant, la capacité (savoir faire) et le savoir être.

2.1.2 Historique et évolution de l'enseignement en France

L'enseignement élémentaire s'inscrit dans un contexte historique national et mondial. Il est donc indispensable pour nous avant toute chose, après les quelques définitions que nous avons donné, de revenir sur l'histoire de l'enseignement et ainsi de mieux

¹ A ce sujet, lire partie « L'acteur »

comprendre pourquoi et comment aujourd'hui l'enseignement et le tutorat s'envisagent à l'école élémentaire.

Les premiers systèmes d'enseignement se sont développés dans les civilisations égyptiennes et indiennes dès le IV^{ème} millénaire avant JC, l'enseignement qui se différencie bien de la transmission de savoir-faire par les parents était conçu alors comme intellectuel et réservé aux castes élevées et l'enseignement était dispensé par les autorités religieuses. Les castes inférieures recevaient une éducation rudimentaire dispensée par les membres de la famille. En Chine sous l'influence des philosophes Lao Tseu et Confucius un large accès à l'éducation a été prôné. Plus tard, en Inde, sous l'impulsion de Bouddha des Jingshi (professeurs) allaient de villes en villes psalmodier les sutras avec l'aide de Fujianshi qui expliquaient les sutras afin de rendre l'enseignement accessible à tous. Nous voyons déjà les pierres qui ont jalonné la construction de cette école d'aujourd'hui inclusive et accessible à tous qui va de ce fait, depuis la réforme des collèges qui va démocratiser l'école et rendre nécessaire la réflexion didactique et pédagogique pour réfléchir à l'acquisition de compétences pour ces élèves singuliers. En Grèce au VIII^{ème} siècle avant JC l'enseignement consistant en l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de « B » à « Ba », cela visait de garantir à tous la capacité de lire les textes de lois qui régissaient la vie de la Polis. Ainsi donc apporter à TOUS un enseignement de base permettant la vie en société. Ensuite, l'histoire de l'enseignement a connu un grand bouleversement en Grèce avec l'introduction de la pédagogie, l'enseignant ne devait plus transmettre des savoirs mais savoir les transmettre en s'adaptant à l'élève en face de lui, il s'agissait de rendre l'élève/ petit maître Kalos kai Kagathos (beau et courageux). Socrate développera cela en tentant de faire naître chez l'élève des qualités du raisonnement et de la rhétorique. Pour lui il ne s'agissait plus seulement de transmettre ce que l'on savait, ce que l'on s'était vu soi-même transmettre, mais de faire naître l'idée chez l'élève. Platon élève de Socrate fonde l'académie dans la lignée de Socrate. Ainsi donc nous voyons petit à petit dans l'histoire de l'humanité les différents tournants qu'a pris l'éducation des hommes et le changement de paradigme. A Rome, l'enseignement a d'abord gardé les anciennes traditions religieuses avec un enseignement réservé aux familles les plus aisées et impliquées dans la vie de la cité, puis finalement par les conquêtes, la pédagogie grecque se répand notamment grâce à Scipion Emilien. Le monde médiéval est marqué par trois

écoles assez semblables en matière d'enseignement. Une chose est assez intéressante dans le système des écoles coraniques. En effet, pour les musulmans l'étudiant est littéralement « celui qui cherche » (al talib) c'est-à-dire qu'il recevait un enseignement dans les écoles mais devait également aussi fournir l'effort de chercher en se rendant dans les maisons de sagesse (bibliothèques). Ainsi nous retrouvons ici cette idée de la responsabilité face à l'apprentissage mais aussi des idées de la didactique des mathématiques par exemple aujourd'hui avec la mise des élèves face à des situations problèmes et le fait de devenir réellement l'acteur de ses propres apprentissages, d'être transformé au sens de Fabre (1994). Ensuite, la réforme de Luther et Calvin a également marqué l'histoire de l'éducation dans le sens où elle a également marqué le développement de l'école pour tous par l'accessibilité des textes religieux dans un premier temps puis l'enseignement de la lecture, l'arithmétique et le catéchisme au niveau élémentaire, et les maths, l'hébreu et les sciences au niveau secondaire ; c'est donc le développement d'une éducation populaire (notion d'école pour tous). Loyola créa d'ailleurs à cette époque des écoles gratuites mais sélectives. Avec les lumières et Rousseau en particulier l'enseignement se fait en s'appuyant sur la psychologie de l'enfant, comme aujourd'hui avec l'étude de la psychologie cognitive. Cette idée reprend celle des grecs et de leur pédagogie. Enfin, en 1880 que les lois de Ferry rendent l'école obligatoire, gratuite et laïque ; tous les enfants entre 7 et 13 ans sont donc scolarisés, et reçoivent en plus de l'enseignement traditionnel une instruction morale et civique. La fin des études primaires est sanctionnée par l'obtention d'un certificat (la naissance d'un diplôme sanctionnant la fin des études apparaît). En 1946 la constitution affirme un égal accès à la culture, la formation obligatoire des enseignants qui effectivement en 1951 prend forme par l'obligation de suivi d'une formation d'un an sanctionnée par un certificat d'aptitude professionnelle.

2.1.3 Paradigme de l'enseignement en France

Après avoir considéré les jalons de la construction de l'école républicaine, il nous a semblé essentiel de nous intéresser maintenant à l'évolution de la considération de l'école, au paradigme dans lequel elle s'inscrit aujourd'hui afin de pouvoir inscrire le tutorat dans une pratique pédagogique et sous un prisme particulier qui n'a cessé d'évoluer.

Aujourd'hui, dans les écoles en France, quelles qu'elles soient (dans l'enseignement primaire, secondaire ou même dans l'enseignement supérieur) règne une nouvelle ère pédagogique, un nouveau paradigme de l'enseignement a pris place. Au fil des années le modèle grec présocratique a petit à petit disparu. C'est que l'enfant n'est plus considéré comme matière inerte à l'image du fameux vase vide qu'il s'agissait de remplir chez les anciens malgré tous les efforts en matière de pédagogie, et le modèle Socratique de la Maïeutique a lui aussi plus ou moins disparu comme l'explique Reboul (1989) et a été remplacé depuis Alain par un modèle pédagogique reposant sur l'empirisme. En effet, dès le 16ème siècle Montaigne avait émis l'idée que la pédagogie ne consistait pas d'abord pas de marcher à côté de l'enfant comme le faisaient dans un effort d'adaptation les esclaves grecs mais tout d'abord de marcher derrière lui, il fallait qu'il le « fasse trotter devant lui pour juger de son train et juger jusqu'à quel point il devait se ravalier pour s'accommoder à sa force » (Medici, 1969, p.13). Montaigne exprimait dès lors bien plus que l'idée de maïeutique de Socrate, ou de pédagogie qui consistait en l'adaptation des contenus. Montaigne affirmait l'idée qu'il fallait connaître l'esprit que l'on a en main, et pour ce faire il fallait l'observer. Nous retrouvons ici la concomitante présence permise par le tutorat et qui permet d'être plus prêt des besoins de l'élève dans cette observation de ces besoins.

Comme l'explique Medici (1969) le but de l'éducation nouvelle a vraiment été exprimé, pour la première fois en France. Rousseau, Pestalozzi ont été les premiers maîtres de la pédagogie nouvelle. Mais bien qu'ils aient tous deux aidés, c'est le philosophe Condillac avec son essai sur l'origine des connaissances humaines (1746) qui a réellement posé les premières fondations de « l'éducation nouvelle », et d'une pédagogie nouvelle qui sera réellement mise en application en France en 1989 avec la loi Jospin en plaçant l'enfant « au centre du système éducatif ». Bien que l'étude de Condillac soit totalement obsolète, elle est une avancée pour l'époque en terme de réflexivité sur l'activité de pédagogue. Son étude rendait effectivement possible la réflexion à l'élaboration d'une technique éducative qui suivrait les phases successives du développement psychique de l'être à former « et permettrait à chaque être de se construire selon ses propres lois » (Médici, 1969, p. 24), finalement ce que prône la pédagogie cognitive aujourd'hui. Il amorce l'idée d'une « intelligence dont nous sommes capables » (Condillac cité par Médici, 1969, p. 24).

Ces notions la seront fondamentales à prendre en compte lorsque nous réfléchirons à la mise en place du tutorat. Faisons ici un arrêt dans le raisonnement, le paradigme de l'enseignement aujourd'hui est celui d'une considération de l'enfant et une réelle adaptation à ses besoins propres mais aussi à ses capacités propres, posant finalement le problème que nous relevons dans la situation professionnelle à savoir comment être dans l'individualité sur une classe aussi nombreuse avec des élèves avançant à des rythmes différents? Condillac avait donc déjà formulé **l'individualisation** de l'enseignement basé à la fois sur une psychologie génétique (certes aujourd'hui obsolète) et sur l'observation du sujet à traiter proposé par Montaigne. Condillac faisait entrer également donc comme Montaigne l'adaptabilité dans l'équation « avant d'écrire la première leçon je l'observai donc pendant plusieurs jours, je causai avec lui, je lui trouvai de l'intelligence et j'appris comment je devais m'exprimer » (Condillac, cité par Médici, 1969, p. 26). Il s'agissait non plus de ne réfléchir qu'en terme de savoirs à transmettre mais **d'adapter** son contenu à l'être rencontré. Nous nous rapprochons ici une nouvelle fois du tutorat. En effet, la relation dyadique entre tuteur et tutoré devrait permettre cette adaptation au « train » de marche de l'élève. Plus simplement, le tutorat -nous le verrons plus tard- traduit en lui même cette pensée, puisqu'il montre de la part de l'enseignant cet engagement dans des gestes professionnels nouveau au profit de la singularité de chacun. Cependant surgit le problème du contenu à transmettre, qui dans les travaux de Condillac s'oppose quelque peu à l'enfant, or ces deux données ne sauraient exister à l'état isolé. L'éducation nouvelle s'ingénie alors à trouver un compromis entre les deux justement. Il ne s'agit en effet pas de laisser l'enfant totalement libre comme certains fanatiques de l'éducation nouvelle ont voulu le faire en s'appuyant seulement sur l'esprit de l'enfant, en le laissant libre de trouver lui-même son intelligence. Il ne s'agit en effet pas de suivre le principe « d'éducation négative » de Rousseau et de « laisser agir la nature » (P. 179) « gouverner sans préceptes et tout faire en ne faisant rien (2009, p.198). C'est là que les travaux de Vygotski (Zone proximale de développement, Vygotski, 1985) et Bruner (Bruner, 1996) viennent éclairer notre propos. En effet, Vygotski propose une nouvelle forme de transmission de l'enseignement, le socioconstructivisme qui s'inscrit dans la lignée du tutorat puisqu'il s'agit d'apprendre avec les autres. Bruner lui définit même le tutorat comme un des points fondamentaux de la théorie de l'étayage. Il s'agit bien pour l'éducateur

de concilier chaque fois les deux termes apparemment antinomique, le sujet et l'objet en éducation. Il s'agit ainsi donc pour les professionnels de proximité de transmettre des savoirs (objet) tout en s'adaptant à l'étudiant rencontré (sujet).

2.2 Le tutorat

2.2.1 Premières définitions

Le terme de tutorat est souvent utilisé dans le champs de l'alternance et de l'acquisition de la professionnalité. En effet, dans les études alternées, le tuteur est souvent défini pour désigner le professionnel de proximité (Kunégel, 2007 et Lenoir 1997). S'inscrire dans ce champs professionnel nous paraît tout à fait intéressant pour comprendre la notion de tutorat. En effet, ce professionnel représente celui qui finalement détient les compétences et les transmet à son pair en cours d'acquisition de la professionnalité. Ainsi donc le tuteur semblerait d'emblée être un pair expert et l'activité tutorale semblerait être celle d'une transmission. Péoch (2008) dans le champs de la recherche en soins infirmiers revient sur l'étymologie du terme tuteur, de même que sarbin (1976) en sciences de l'éducation. Il dériverait du verbe latin déponent « tutor, tueri », littéralement traduit par protéger, le terme rejoint alors finalement l'idée d'un accompagnement. Le tuteur est celui qui accompagne l'autre, cet autre qui a besoin d'une aide particulière. D'ailleurs, dans cette idée d'accompagnement, nous comprenons la notion de partage (Paul, 2003). Accompagner dérive aussi du latin a-cum-panem, « partager le pain ». Le terme de tuteur est également utilisé en horticulture, il désigne le bâton permettant à la plante de pousser droit sans dévier de sa trajectoire. En ce sens, le tuteur est aussi un guide qui est « censé » connaître ce chemin vers lequel il faudrait aller (Vial, 2006).

Le concept de tutorat est donc finalement défini par la transmission de compétences par un tuteur expert à un tuteuré novice dans une relation de partage, il rejoint donc finalement le triangle pédagogique d'Houssaye dont nous parlions plus haut en ce sens où il regroupe un expert, un novice et le savoir (3 formes) à transmettre.

Berzin (2009) donne une définition assez claire et précise du tutorat, le définissant comme une assistance d'un expert pour quelqu'un moins expérimenté afin d'enrichir ses connaissances, cette définition pouvant ainsi s'inscrire dans tous les champs d'étude (professionnels, alternance, école élémentaire, ...).

2.2.2 Un nécessaire besoin de Tutorat ? Des besoins en croissance.

Comme nous l'avons mentionné dans la contextualisation de l'enseignement aujourd'hui, l'école de la république est de plus en plus inclusive. Depuis la réforme des collèges, l'enfant au sein de nos classes a changé. Ainsi les difficultés des élèves sont beaucoup plus palpables l'école étant accessible à tous. Comme l'explique Guichard (2009) le contexte actuel donne à l'enseignant une double difficulté à gérer : s'intéresser à la singularité de chacun et aux besoins différents et mener le groupe classe. Face à ce constat, Guichard explique (ibid.) que les enseignants se sont vus dans l'obligation de « varier leur offre pédagogique » (p.1). En effet, Barnier (2001) affirme que l'enseignant est « un ingénieur », un « artisan » et même parfois un « bricoleur ».

Afin de pouvoir mener le groupe classe en s'intéressant à chacun, la différenciation pédagogique s'est réellement développée, pourtant, le tutorat qui en est une des composantes a encore du mal à s'installer dans les classes et reste une pratique mal assurée (Guichard, 2009). A ce propos en 2000, un rapport de formateurs de l'IUFM d'Aix -Marseille expliquait que dans de nombreux pays comme les états unis, la Belgique ou encore le royaume unis, le tutorat avait pris un essor considérable. Aux états unis l'avancée du tutorat est également liée au besoin de pallier l'échec scolaire des élèves de milieux défavorisés (Gartner, Kolher, Riessman, 1973). L'exemple de la Belgique est assez intéressant. Une étude de Finkelstein (1981) montre que le dispositif tutoral existe en Belgique depuis 1975 notamment pour pallier les difficultés des élèves pour l'apprentissage de la lecture. Egalement, dans les années 1990 des écoles élémentaires tests ont vu le jour dans la mise en place du tutorat. Le dispositif a même évolué pour être testé dans le second degré. Le plus intéressant dans cette étude est que les tuteurs choisis (plus âgés que les tutorés) ne sont pas forcément des élèves experts. En effet, une part large est laissée au volontariat et le dispositif est favorable à l'effet tuteur. Cela signifie en fait que les élèves choisis pour être tuteurs sont ceux qui ont besoin de transformer leur savoir en savoir expert. Alors qu'au sein de l'entreprise, dans le champs de l'alternance et dans de nombreux pays, le tutorat reste une pratique bien assurée et inscrite presque de manière inconscience comme dans le parrainage dont parle Vanderpote (1992), les enseignants en France semblent réservés quant à la portée positive de telles pratiques, ou les pensent difficiles à mettre en place dans les petites classes.

Finalement, ces interrogations rejoignent tout à fait celle de notre questionnaire primitif de savoir si le tutorat est possible à mettre en place dans un classe de cycle II.

2.2.3 Être Tuteur, un allant de soi?

Le questionnaire des enseignants s'explique d'après Guichard (2009, p.1) par la difficulté pour évaluer « sa capacité à fournir une aide au tutoré ». C'est maintenant que le travail préalable qui ouvrirait ce mémoire sur les considérations historiques, et l'inscription de l'école d'aujourd'hui dans un paradigme nouveau vont nous servir. En effet, nous avons expliqué que la pédagogie nouvelle dès Condillac (Medici, 1979) s'intéressait à l'enfant et finalement à sa façon d'apprendre comme la psychologie cognitive aujourd'hui. Ainsi, le pair n'est pas un pédagogue d'emblée, n'est pas un enseignant formé à la didactique qui peut prendre conscience du triangle pédagogique. Être expert d'un savoir ou d'une compétence ne permet pas forcément de pouvoir les transmettre. Ainsi donc, il semblerait qu'être tuteur ne soit pas un allant de soi. Même dans le champs de l'alternance et de la profession que nous mentionnions plus haut, cette considération est réfléchie, car s'il est vrai que bien souvent les pratiques tutorales se fassent de manière instinctive, le métier de tuteur lui ne l'est pas. Alors, un véritable travail s'organise afin de former les tuteurs. Prenons une nouvelle fois l'exemple des sciences infirmières au sein desquelles une large part au tutorat est laissée dans la formation des étudiants, les tuteurs suivent souvent des formations et depuis 2009 dans le référentiel de compétences le dernier item est alloué à la formation des personnes en alternance et des professionnels de soins.

En effet, Barnier (2001) affirme que l'enseignant est « un ingénieur », un « artisan » et même parfois un « bricoleur ».

A l'image de l'ingénieur, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc. Du point de vue de l'enseignant- ingénieur, il faudrait que tout se déroule conformément à ce qui a été prévu. On parle d'ailleurs beaucoup aujourd'hui à ce sujet d'ingénierie pédagogique. En même temps, il œuvre en artisan, voire en bricoleur, dans un univers relativement clos (la classe), se débrouille avec les

moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il « pense concret », il réfléchit en action et sait réagir en situation de classe et du coup il a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique.

Ces propos de Barnier sont tout à fait éclairants. Le professeur pour varier son offre pédagogique établit un plan d'action (ingénieur) et le réalise au sein de la classe avec les moyens qui lui sont mis à sa disposition (artisan). L'élève tuteur devient alors finalement un des outils à disposition de l'enseignant artisan mais l'enseignant ingénieur se doit de penser la façon dont il va aider l'élève en difficulté par le moyen de l'élève tuteur. Le pair tuteur n'a pas à sa disposition forcément tous les outils dont dispose l'enseignant comme nous le mentionnions plus haut, il n'a pas été formé à la pédagogie, l'enseignant ingénieur doit donc pouvoir lui apporter un aide afin de le former lui aussi à la pratique tutorale. C'est à ce moment là que nous nous rendons compte que nous manquons de cette vision d'ensemble dont parle Barnier, inscrite finalement dans le milieu clos de la classe et voulant d'emblée « penser concret » en nous servant des outils à disposition et des élèves lecteurs sans penser à l'ingénierie à mettre en place pour réaliser un tutorat. Alors une question réside, comment devenir tuteur ? Quels sont les concepts à prendre en compte pour mettre en place du tutorat au sein de notre classe ?

2.2.5 Apprendre à être tuteur?

2.2.5.1 La congruence Cognitive

Baudrit (2000) citant Schmidt & Moust explique que le préalable à toute activité tutorale est la congruence cognitive. La congruence cognitive s'appuie sur deux aspects : un premier aspect concernant les qualités sociales du tuteur et le seconde concernant les aptitudes scolaires du tuteur.

Deux perspectives différentes émergeant de la littérature consacrée à l'efficacité tutorale.

L'une insiste sur les qualités personnelles du tuteur, c'est-à-dire son habilité à communiquer avec les étudiants de façon informelle, doublée d'une attitude empathique qui lui permet de favoriser les apprentissages dans un climat favorable à l'échange des idées. L'autre met l'accent sur le niveau d'expertise du tuteur comme élément facilitateur des apprentissages ». La congruence cognitive, capacité des tuteurs à s'exprimer dans le langage des apprenants, peut se définir comme étant

l'association de compétences académiques (expertise) et de qualités personnelles (congruence sociale).

Ainsi donc d'après la définition qu'en donnent Moust et Schmidt (ibid.), la congruence cognitive est le malin mélange entre l'expertise du tuteur et ses capacités intrinsèques à transmettre au tutoré. Ces qualités intrinsèques sont de l'ordre de la communication et de la bienveillance face aux pairs en situation de difficulté face à un apprentissage. Mais, comme le signale Guichard (2009), il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de tutorat pour que la congruence cognitive s'opère. Ainsi, Baudrit (2004) soulève également une interrogation assez intéressante concernant la relation d'aide liant le tuteur et le tutoré. En effet, nous le disions, la congruence cognitive s'appuie sur une certaine empathie du tuteur envers le tutoré, or Baudrit (ibid.) s'interroge sur la symétrie de la relation d'aide. En effet, il (ibid.) revient sur l'étymologie du mot tuteur comme nous le faisons au début de cette phase de contextualisation et revient ainsi sur cette acception d'aide. Ainsi, il s'interroge sur le nécessaire besoin de signifier au tuteur la part importante laissée aux qualités d'altruisme dans le tutorat. Le climat de classe également doit être à la coopération comme le signalent d'ailleurs les programmes de l'école élémentaire de 2016. Baudrit (ibid.) explique qu'il existe de fait une asymétrie dans la relation tuteur/ tutoré puisque pour transmettre du savoir le tuteur doit se distinguer du tutoré. D'ailleurs, dans l'étude Belge précédemment citée, les élèves tuteurs étaient plus âgés que les tutorés. Finalement Baudrit se demande si pour réaliser un tutorat efficace et empathique, il ne faudrait pas taire le rôle du tuteur, pour ne pas verbaliser cette asymétrie, « brouiller les rôles », comme dans un tutorat informel. Pour cela, Baudrit s'est appuyé sur une étude inscrite dans un paradigme vitaliste de Berzin, Cauzinille-Marmèche et Winnykamen (1996). Cette étude et les chercheurs ont conclu que finalement deux tendances se dégagent. Dans le cas où le tuteur sait qu'il est tuteur, il s'inscrit dans une réelle pratique de guidage (Vial, 2006) favorable à du comportementisme. Ce guidage, se rapprochant de la définition du tuteur en horticulture, entrave l'acquisition de compétences par le tutoré et il ne parvient pas à se libérer de la tutelle. Face à ce fort guidage le tutoré manque de place dans la relation. Le tutoré reproduit ce que le tuteur lui dit de faire et lui montre (Comportementisme, réalisation pas à pas). Ainsi, cette façon de procéder n'est ni profitable à l'effet tuteur, ni profitable à l'effet tutoré. Dans le second cas, où le tuteur n'est pas averti de son rôle, il ne

semble pas y avoir de désavantage à être dans cette position. Dans le premier cas, les élèves avertis de leur rôle peuvent développer ce que Nelson Le Gall (1981, p. 227) appelle « l'aide exécutive », autrement dit presque faire à la place de, ou du moins s'inscrire dans l'effet Pagnol. Cette tendance peut être expliquée par l'inscription du tuteur dans un contrat didactique où il croit que sa tâche est de faire faire qu'importe la méthode, il confond le but avec les critères. Finalement, nous revenons sur la différence entre guidage et accompagnement donnée par Paul (2003) et Vial (2006) L'accompagnement se rapproche de la posture du passeur (Vial, 2006) « Accompagner c'est participer à un déplacement, à un changement et à un déliement que l'accompagné réalise lui-même ». C'est finalement ce qui est visé dans le tutorat, que le tutoré avance seul, s'éloignant de la définition du tuteur en horticulture qui a quelque chose de l'ordre du carcan qui empêche des techniques propres et une certaine singularité. Reuchlin (1991, p. 11) explique que justement le tutorat sert à comprendre cette singularité car les différences individuelles « ne se manifestent pas seulement en termes de niveaux. Elles se manifestent aussi en termes de styles », ainsi grâce à cette relation d'aide les tutorés devraient être en mesure de pouvoir développer leurs propres stratégies pour l'acquisition de connaissances (Guichard, 2009). Concernant le tuteur, l'étude de Guichard de 1999 (2009) s'interroge aussi sur le fait de l'informer ou non de son rôle. Les tuteurs informés semblent montrer différentes attitudes comme de l'agacement et de la frustration en ne parvenant à répondre aux besoins du tutoré. Ainsi, inscrits dans le contrat didactique avec l'enseignant, ils réalisent la fameuse « aide exécutive » mentionnée par Nelson Le Gall (1981, p. 227). Finalement, lorsqu'ils ne sont pas informés de leurs rôles, les tuteurs ne s'inscrivent plus vraiment dans un contrat didactique. Perret et Clermont (1979, p. 228) s'étaient déjà interrogés sur le besoin ou non d'informer les tuteurs et les tutoyés de l'asymétrie de leur relation. Ils se sont interrogés sur la manière d'emmener le tutorat (enseignant ingénieur), se sont demandés s'il ne fallait pas simplement parler de collaboration bien que stricto sensu ça n'en soit pas comme l'explique Guichard (2009). En effet, nous parlions plus haut de ce besoin de l'empathie dans la congruence cognitive et le tutorat est de fait un moyen de varier son offre pédagogique, or la relation dissymétrique qui semble unir tuteur et tutoyé semble mimer la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant et le triangle pédagogique d'Houssaye. Enfin, Baudrit (2002, p. 62-63) conclut

également sur le fait qu'informer le tuteur n'est pas profitable à l'effet tutoré. Cependant, préparer les tuteurs à leur rôle leur est aussi profitable pour leur donner les clefs afin d'accompagner leurs camarades. Ils ne sont en effet d'emblée pas formés à la pédagogie et à la didactique comme l'enseignant ingénieur. D'ailleurs, dans le dispositif belge, cité précédemment deux éléments paraissent intéressants à l'égard de cette notion relationnelle. La première chose importante dans l'étude Belge est que les tuteurs étaient sensibilisés au fait que retard de lecture ne signifie pas retard mental. La seconde est que les tuteurs ne doivent pas se sentir investis d'une trop grande responsabilité face au visage d'autrui (Levinas). Egalement, les tuteurs sont suivis et un retour sur l'activité est réalisé, et les enseignants peuvent apporter une aide aux tuteurs pour la séance tutorale prochaine.

2.2.5.2 La transduction et la verbalisation

Afin de s'inscrire dans une activité tutorale, Marchive insiste sur l'importance de la transduction, autrement dit de la verbalisation. Les tuteurs doivent être en mesure de transmettre des savoirs et pour cela doivent pouvoir le transmettre dans un langage (verbal ou non verbal) compris du tutoré. Finalement, le tuteur dans cette relation dyadique simple se retrouve bien plus proche du tutoré que l'enseignant, et dans cette concomitante présence, il est plus simple dans un langage partagé. Le tuteur pour transmettre ses savoirs à autrui doit être en mesure de les comprendre, c'est-à-dire d'être en mesure d'expliquer un cheminement, rejoignant les notions de réflexivité, d'indexabilité et de « descriptabilité » (De Costera, 1998).

2.2.4 Des effets bénéfiques

2.2.4.1 Learning through Teaching ? L'effet Tuteur

Nous nous sommes alors demandé ce qu'apportait exactement le tutorat entre pairs à l'école élémentaire.

Dans un premier temps nous sommes revenus sur ce que les chercheurs nomment « L'effet tuteur », autrement dit les effets bénéfiques que le tutorat apporte pour les élèves tuteurs. Nous nous demandions en effet au début de ce mémoire si finalement nous ne considérions pas le tuteur comme un simple outil à la disposition de l'enseignant-artisan. C'est là que l'étude de Guichard (2009) répond à nos questions. En effet, ce dernier relève un effet bénéfique très important pour l'élève

tuteur. L'élève expert devient par la transduction et la verbalisation des savoirs (Marchive) et cette capacité à expliquer ce qu'il a déjà compris, encore plus expert de ses apprentissages. C'est ce que Gartner, Kolher et Riessman (1971- 1973) appellent Learning through teaching, autrement dit apprendre en enseignant. Dans son étude Guichard (2009) explique néanmoins que l'effet tuteur ne va pas de soi, il faut que le tuteur embrasse son rôle, qu'il soit dans la tâche et non pas qu'il soit dans cet état de lassitude précédemment décrit et dans la réponse aux questions sans expliciter les erreurs du tutoré et la meilleure technique à adopter pour résoudre des difficultés. Egalement pour développer un véritable effet tuteur, Barnier (1994) explique qu'il faut que les tuteurs soient longtemps en situation de pratique tutorale. L'étude réalisée par Guichard (1999) est de nature à compléter ces observations, même si cet auteur s'intéresse plus à l'effet-tuteur, c'est-à-dire au « bénéfice personnel qu'un enfant peut tirer d'un enseignement qu'il donne lui-même à ses camarades » (Perret-Clermont, 1979, p. 228).

2.2.4.2 Un acteur responsable ? L'effet Tutoré

Ensuite, l'élève dans ce dispositif est acteur de ses apprentissages. C'est à lui de se saisir des expériences et des savoirs offerts par le milieu et par le dispositif. Le principe d'autonomie est indissociable de cette idée. Il s'agit de reprendre les postures développées par Ardoïno (1993) et son tryptique « agent-acteur-auteur ». Ardoïno (ibid) définit dans un premier temps l'agent qui agit, de manière dictée c'est-à-dire qu'il ne prend pas part lui-même à l'action. Il se contente de s'inscrire dans de l'application de prescription. L'acteur lui bien au contraire prend des initiatives et ne se contente pas d'agir dans du prescrit. Ardoïno explique que l'acteur est coproducteur. Enfin, l'auteur, est à l'origine, il est le créateur et se trouve de ce fait reconnu par d'autres. C'est alors à l'élève de s'inscrire dans ces postures et de tendre vers de la création inscrit dans une autonomie rendue possible par la posture même du tuteur (pas dans le guidage) et l'implication du tutoré. En effet, comme le souligne Beauvais (2008, p. 129) l'accompagnement, au sens de Paul, vise « l'autonomisation de l'autre ». Il s'agit en effet, selon elle, de « co-construire », « co-inventer ». L'élève doit être en mesure d'inventer ses propres référents, par une autonomisation. Comme elle l'explique si bien, dans l'accompagnement « la finalité est l'autre ». (Ibid, p. 130). En fait, il s'agit comme l'explique bien Vygotski (1985) de

passer d'une Zone proximale de développement ou l'élève réalise la tâche avec l'aide du tuteur (démonstration, aide gestuelle, collaboration) à la zone d'autonomie. D'ailleurs, à ce propos Barnier (2001) explique que le tutorat est un moyen (enseignant artisan) pensé (enseignant ingénieur) qui permet aux élèves d'exprimer leur responsabilité face au savoir et le réinvestissement des connaissances.

3. Problématique et hypothèses

3.1 Problématique

Suite à ces lectures menées, nous avons pu émettre une problématique théorique liée également à notre situation de départ mais éclairée de la recherche scientifique et éloignée de la question profane des débuts.

Comment l'activité tutorale entre pairs dans une classe de CE1 permet t-elle de développer des compétences en lecture compréhension ?

3.2 Hypothèses

Nous avons quelques idées répondant à cette problématique. Nous pensons en effet que l'activité tutorale permettra aux tuteurs de développer une compréhension des textes plus fine par la relecture proposée aux tutorés. Mais aussi, nous pensons que par l'explication de la résolution de problèmes de compréhension, les tuteurs seront amenés à développer des techniques de compréhension explicites en lecture compréhension. Pour les tutorés, nous pensons que comme dans l'étude de Guichard (2009), ils développeront la compréhension du texte lu avec le tuteur et qu'ils seront à même de répondre aux questions de compréhension proposées. Cependant, nous ne serions en mesure d'élaborer une hypothèse concernant la capacité à développer la compétence de compréhension et la réinvestir seul.

4. Méthodologie de recherche envisagée

4.1 Paradigme et méthode

A ce stade de notre travail, nous allons confronter nos recherches et notre questionnement à la réalité de notre classe. Nous choisissons de nous inscrire plutôt dans un paradigme biologique ou vitaliste dans le sens où nous sommes à la recherche d'une compréhension des comportements humains et d'une démarche scientifique phénoménologique. C'est-à-dire qu'à travers cette vision du monde, la réalité apportée par l'autre est à considérer ; La réalité est alors multiple. Comme l'explique Sygneirole (2000), au sein de ce paradigme le chercheur doit pouvoir « imaginer et construire des perspectives inhabituelles d'un monde qui lui est familier. Pour cela, il doit compter sur l'autre, il ne peut compter que sur l'autre, car c'est le seul qui puisse le surprendre par sa parole et ses perspectives radicalement étrangères. L'autre est la surprise de son propre horizon » (p. 145). Dans cette approche nous voulons considérer la subjectivité de chacun des binômes tuteurs-tutorés, confronter notre réalité à la leur. Nous ne sommes pas à la recherche de preuves de l'existence ou non d'un phénomène, non plus qu'à la recherche d'une explication. Nous cherchons en fait à voir comment chacun des binômes se comportera dans une situation tutorale et dans quelle mesure l'effet tuteur et l'effet tutoré s'illustreront. Dans ce paradigme, nous sommes alors à cette phase précoce de notre travail de recherche plutôt inscrites dans une méthode clinique ayant donc pour but de « s'intéresser au discours singulier du sujet » et non pas de généraliser (Eymard, 2003, p. 12).

4.2 Dispositif et public

Nous avons donc constitué quatre binômes. Le premier binôme est constitué d'un élève en grande difficulté à la fois en lecture décodage et lecture compréhension et d'un élève moyen dont la compétence de lecture décodage est acquise mais la lecture compréhension moyenne (annexe 1, annexes A et B).²

² Il est possible de trouver en annexe 1, les documents qui ont permis d'estimer le niveau des élèves avant la constitution des binômes afin que le lecteur puisse avoir un point de repère

Le second binôme est constitué d'un élève diagnostiqué précoce, dont les compétences en lecture compréhension et lecture décodage sont dépassées avec un excellent niveau (annexe 1D) et d'une élève en difficulté moyenne sur la lecture compréhension et la lecture décodage (annexe 1E).

Le troisième binôme est constitué d'un élève en grande difficulté en lecture décodage (annexe 1E), mais moyen en lecture compréhension et d'une élève d'un excellent niveau en lecture décodage mais moyenne en lecture compréhension (annexe 1F)

Le quatrième binôme, est constitué d'une excellente élève en lecture compréhension et en lecture décodage (annexe 1H) et d'un élève moyen en lecture compréhension et bon en lecture décodage (annexe 1G).

Les paires de binômes ont été construites en s'interrogeant sur le concept de la congruence cognitive expliquée par Baudrit (2000). Nous nous sommes appuyées sur les deux aspects du concept, à savoir les qualités sociales du tuteur et ses aptitudes scolaires. Pour éviter les cas de dissymétrie dont parlait Baudrit (2004), dans la chaque paire un des deux aspects est plus présent que l'autre. Ainsi, dans le premier binôme, c'est les qualités emphatiques du tuteur qui ont déterminé le choix de la paire, en effet, l'élève tuteur est un élève toujours volontaire dans les activités d'entre aide. Dans la seconde paire ce sont les qualités et aptitudes scolaires du tuteur qui sont prévalantes. Dans la troisième paire, les aptitudes scolaires et les qualités sociales du tuteur n'ont pas été observées en classe. Enfin, pour le quatrième binôme, les qualités sociales et les aptitudes scolaires du tuteur nous ont semblé équivalentes.

Concernant le dispositif, les activités tutorales se dérouleront lors du rituel de lecture compréhension de l'après midi d'une durée de quinze minutes. L'exercice est familial. Les élèves réalisent ce rituel depuis le premier jour de classe. Avant la constitution des binomes, les quatre élèves en difficulté travaillaient avec l'enseignante pendant que les autres élèves étaient en autonomie (différenciation pédagogique). Les élèves seront mis en dispositif tutoral pendant six mois (d'octobre à mars) et le recueil des données se fera en mars. En effet, l'activité tutorale ne va pas de soi, comme l'expliquent toutes les études mentionnées plus haut, pour que

des compétences se développent il faut que les élèves soient mis longtemps et fréquemment dans ces situations. Lors de cette dernière situation de tutorat les élèves seront enregistrés pour constater de ce qui se produit dans chaque binôme. Nous avons également prévu la possibilité de ramasser les productions d'écrit avec l'élaboration d'un outil d'analyse pour les productions, mais dans un souci de réalisabilité du travail cette partie ne sera pas réalisée dans le présent mémoire mais pourra être envisagée dans un autre travail universitaire.

5. Résultats et discussion

5.1 Outil d'analyse des résultats

Suite à l'enregistrement des quatre paires de binômes et du recueil des travaux écrits du rituel de lecture, nous avons construit une grille d'analyse³ qui s'intéresse aux deux effets, l'effet tuteur et l'effet tutoré et s'intéresse également, dans le cadre des enregistrements, aux attitudes verbales et non verbales des élèves.

La grille d'analyse des documents se concentre sur trois points essentiels : le temps de réalisation de la tâche (personnelle pour le tuteur et accompagnée pour le tutoré), l'investissement dans la tâche et enfin la qualité du travail qui comprend pour le tuteur la finesse dans la réponse, la réponse rédigée en phrase, le soin apporté à la graphie et l'absence de fautes d'orthographe, et pour le tutoré des réponses correctes et l'apparition sur la copie de stratégies explicites de résolution.

5.2 Analyse des résultats

Nous avons analysé les propos des élèves après les avoir retranscrit. Nous avons réalisé une étude thématique (Bardin, 2013), c'est-à-dire que nous nous sommes tout d'abord attardée sur chaque enregistrement, en essayant de comprendre les propos des élèves et de rassembler les idées principales par thèmes, notamment en tentant de les lier aux recherches menées au sein de ma phase contextuelle. Ensuite après avoir porté une attention à chacun des enregistrements nous avons tenté une analyse croisée de ces résultats de manière qualitative. Le lecteur pourra trouver en

³ que le lecteur pourra trouver en annexe 2

annexe 3 les documents du rituel de lecture annexe 4 les retranscriptions des enregistrements et en annexe 5 la grille d'analyse des résultats.

Tout d'abord, concernant les tuteurs, il ressort de l'étude des résultats que deux des tuteurs s'inscrivent dans les deux aspects de la congruence cognitive développée par Schmidt et Moust (cités par Baudrit, 2000). En effet, dans un premier temps, les deux tuteurs développent des attitudes de réassurance, ils ont tous les deux des qualités personnelles appelées « congruence sociale ». A la fois de manière verbale et non verbale, les tuteurs instaurent un climat bienveillant. Le tuteur du premier binôme répond aux demandes de réassurance du tutoré. Dans un premier temps, le tuteur, de manière très explicite, exprime cette bienveillance par l'utilisation de formules telles que : « oui ... euh... voilà... c'est bien » ou encore « Oui ... Vas y ... t'inquiète... Tu arrives ... Vas y ». Cette idée est appuyée par le fait que le tuteur ne considère jamais le tutoré comme étant dans l'erreur mais souligne le fin écart au but. Le tuteur encourage le tutoré à réussir, les formes employées le soulignent : « tu arrives ». Le tutoré, d'ailleurs, semble heureux de montrer au tuteur ses réussites (« Ah oui, j'ai compris ... »). La tutrice du binôme quatre répond elle aussi aux demandes de réassurance du tutoré en utilisant des formules explicites visant l'encouragement dans la réalisation de la tâche (« c'est bien »). Les attitudes corporelles des tuteurs traduisent également la congruence sociale. Le tuteur du binôme un est extrêmement calme, il est tourné vers son camarade, assis sur sa chaise. La tutrice du quatrième binôme est elle aussi très calme, elle pose sa main sur l'épaule du tutoré pour l'inviter à poursuivre la tâche. Les tutoyés sont eux aussi très calmes et investis dans le travail. L'attitude de ces deux tuteurs répond aux interrogations de Baudrit (2004) concernant la dissymétrie de la relation tuteur/tutoré. En effet, selon Baudrit (ibid.) s'appuyant sur l'étude de Berzin, Cauzinille-Marmèche et Winnykamen (1996) précédemment citée, pense que la connaissance de son rôle de tuteur pouvait nuire à la relation d'aide et créer une asymétrie néfaste à la congruence sociale. Cependant, il signale également aussi l'importance d'informer le tuteur de l'importance de l'empathie et de la bienveillance dans l'activité tutorale. Ces deux tuteurs choisis pour constituer les binômes un et quatre sont, de manière générale, d'excellents camarades qui aident souvent de manière informelle d'autres camarades au sein de la classe. Ils ont tous deux demandé à être tuteur. Ces deux élèves, même lorsqu'ils ne sont pas en activité tumorale, s'assurent que

leurs camarades comprennent les consignes, apportent une deuxième lecture de manière spontanée, sans le demander à l'enseignante. Egalement, le climat de classe nous semble favorable au développement de qualités empathiques. En effet, les élèves de la classe évoluent au sein de quatre maisons (groupes hétérogènes de 7 élèves) et ils rapportent des points à leur équipe en adoptant un comportement exemplaire (respect des règles) mais aussi grâce à un travail bien réalisé. Ainsi, les élèves plus brillants apportent leur aide aux élèves en difficulté car les réussites des uns sont les réussites de tous. Il y'a un véritable partage des réussites. Egalement, lorsque les élèves réussissent une tâche (poésie, lecture compréhension, exercices de mathématiques), ils sont applaudis et élus élèves de la semaine.

Cependant, le tuteur du binôme trois ne montre pas d'attitude de réassurance. De manière verbale, la tutorée est en demande de l'appui du tuteur (revenant à la définition en horticulture du bâton sur lequel s'appuyer). Le tuteur veut absolument que la tâche soit réalisée dans les quinze minutes imposées par l'enseignante. Il fait constamment référence au temps durant l'activité. Il n'est pas à la recherche d'un développement de compétences chez la tutorée mais veut absolument finir l'exercice. Nous pouvons nous poser la question de savoir si l'activité tutorale a bien été comprise par le tuteur. Le but étant que la tutoyée comprennent et non pas qu'elle réalise la tâche dans son intégralité. Le tuteur ne s'adapte pas à la singularité de la tutorée, comme devrait le faire le tuteur selon Reuchlin (1991). Il est agacé et frustré par la non réussite de la tutorée, il propose dans un premier temps d'écrire la réponse à la première question à sa place, puis lui donne toutes les réponses mais lui dit de mettre une croix en face des questions. Il est inscrit dans le contrat didactique et vise ainsi la résolution de la tâche dans les temps imposés (Nelson Le Gall). L'attitude non verbale du tuteur dénote également une dissymétrie dans la relation. En effet, le tuteur est debout alors que la tutoyée est assise. Il marque corporellement une différence de statut entre lui et la tutorée. Il semble également très nerveux, regarde l'horloge. La tutorée, elle, montre des signes d'agacement, elle souffle à de nombreuses reprises, elle bouge sur sa chaise.

Le troisième binôme est tout à fait intéressant, le tutoré n'est pas du tout en demande de réassurance. Il semble très sûr de lui. Cependant, il semble régner dans

le binôme beaucoup de bienveillance entre les deux élèves. La relation d'aide est finalement réciproque. En effet, la tutrice apporte ses compétences en lecture décodage et le tutoré en lecture compréhension. Il s'agit davantage de coopération que de tutorat dans le cas de ce binôme. En effet, il n'y'a pas de transfert de connaissance ou de compétences de la part de la tutrice concernant la lecture décodage et le tutoré ne transmet pas non plus de compétences, stratégies ou connaissances en lecture compréhension.

Concernant maintenant le deuxième aspect de la congruence cognitive, à savoir les aptitudes scolaires du tuteur. Le tuteur du binôme deux est un élève brillant, diagnostiqué précoce. Il est expert du savoir. Cependant, il ne parvient pas à transmettre ses compétences et connaissances à la tutorée. Il n'arrive pas à expliquer une stratégie de résolution de l'exercice. Peut être la tâche lui semble t-elle trop évidente pour réussir à expliciter toutes les étapes d'une technique. Le tuteur du binôme un quant à lui, explicite une stratégie de résolution très précise :

- Lecture de la première question par le tuteur
- Tutoré entoure le mot important de la question
- Tutoré cherche le mot dans le texte et l'entoure
- Tutoré lit la phrase du texte qui contient le mot
- Tutoré entoure le mot réponse dans le texte
- Tutoré répond à la question en recopiant le mot réponse qu'il a entouré

Le tutoré est un élève d'un niveau moyen en lecture compréhension, qui avait de grandes difficultés en CP et en début d'année de CE1 qui s'est de ce fait retrouvé confronté à des difficultés lui aussi. Ainsi, l'exercice n'est pas évident comme il l'est pour le tuteur du binôme deux. De ce fait, il est en mesure d'expliquer les étapes de résolution de la tâche. Il n'y'a vraiment pas de dissymétrie dans la relation d'aide de ces deux élèves, nous revenons à l'autre acception du tuteur s'inscrivant dans l'accompagnement au sens de Paul (2003) et de l'étymologie latine a- cum- panem, celui avec qui on mange le pain, son pair. Le s'inscrit également dans ce que Marchive appelle la transduction. Le tuteur est devenue au fur et à mesure de

l'année beaucoup plus expert des savoirs, développant réellement l'effet tuteur attendu.

La tutrice du binôme quatre est experte des savoirs, c'est une élève brillante qui ne s'est pas retrouvée confrontée à des problèmes de résolution d'exercices de lecture compréhension. Cependant, elle semble bien avoir compris qu'il ne s'agissait pas de réussir l'exercice pour l'exercice mais que le tutoré le comprenne. Ainsi, contrairement au tuteur du binôme deux, elle ne donne pas les réponses aux questions et n'hésite pas à « perdre du temps » sur la relecture. Cependant, elle ne s'adapte pas spécifiquement aux besoins du tutoré (Reuchlin, 1991). Elle lui propose une stratégie de résolution qu'elle sait expliquer clairement mais qui n'est pas la sienne. Elle utilise en effet une stratégie expliquée par l'enseignante :

- Lecture de toutes les questions de compréhension pour s'en imprégner
- Lecture intégrale du texte
- Réponse aux questions

D'ailleurs, le tutoré est en difficulté au moment où il faut répondre aux questions puisqu'il ne s'en souvient plus et se trouve dans l'obligation de relire. Le tuteur du binôme un, découpe le travail, ne propose pas de lecture intégrale, ainsi le tutoré n'est pas en surcharge cognitive. Il existe dans le cas de ce quatrième binôme une dissymétrie de savoirs qui ne s'illustre pas dans la relation d'aide et ne nuit pas à la bienveillance et l'empathie mais qui n'est pas favorable à l'adaptation à la singularité du tutoré.

Ainsi, dans le cas de ces deux binômes (un et quatre), nous nous posons la question de savoir si malgré toute la bonne volonté des tuteurs, il n'y'aurait pas un trop fort guidage. En effet, dans l'étude de Barnier (2004) outre l'écueil de la dissymétrie, ce dernier craint également que les tuteurs s'inscrivent dans un guidage suivant le modèle développé par Vial (2006). En effet Vial (2006) et Paul (2003) distinguent bien guider d'accompagner. Le guidage laisse trop peu de place au tutoré qui se contente de mimer pas à pas les étapes de la technique proposée par le tuteur, suivant le leitmotiv du « fais comme moi ». Ne perdons pas de vue que le but du tutorat est de développer un effet tuteur et un effet tutoré.

La tutrice du troisième binôme n'utilise pas la transduction, le tutoré sait exactement ce qu'il a à faire. Finalement pour ce binôme nous nous rapprochons du modèle de la coopération. Le tutoré suit sa propre énergie et demande de l'aide à la tutrice selon les étapes qu'il a lui même décidé de mettre en place.

5.3 Retour d'expérience : posture de chercheur

Afin de ne pas influencer le comportement des élèves durant la session d'enregistrement, nous avons voulu adopter une posture de chercheur, développer un regard réellement extérieur et non pas celui de l'enseignante de notre classe durant les sessions de tutorat. Nous pensons avoir adopté auprès des élèves une posture d'écoute bienveillante leur permettant de réaliser l'activité tutorale sans la crainte d'être jugés et de parler librement de leurs pratiques. Le fait de les avoir habitué à être enregistrés et observés pendant ces activités dans le courant de l'année nous a permis nous pensons de recueillir des propos en situation réelle et quotidienne.

Nous pensons également que les trois binômes (un, deux et trois) ont bien été choisis. Nous pensons que le quatrième binôme n'a pas été convenablement formé puisqu'en analysant les enregistrements nous nous sommes rendues compte qu'il s'agissait davantage de coopération que d'un réel tutorat.

Nous nous sommes néanmoins trouvées dans la difficulté de mener notre recherche comme nous le voulions. En effet, nous avons dû recommencer tous les enregistrements menés car la première fois le reste de la classe nous interpellait sans cesse et nous ne pouvions pas observer convenablement les binômes, malgré le fait que nous avons souvent l'habitude de travailler avec certains élèves pendant que le reste de la classe est en autonomie et que durant les rituels de lecture nous nous attardons souvent avec les binômes tuteur/ tutoré.

Nous nous sommes ensuite interrogées sur les limites du dispositif que nous avons mis en place. En effet, ce dispositif permettait d'observer les binômes en activité tutorale, cependant, il n'interrogeait pas les binômes eux mêmes pour recueillir un véritable discours sur la pratique et une explication des techniques utilisées.

Egalement, ce dispositif ne permet pas réellement d'affirmer un lien de causalité entre les techniques du tuteur et un développement de compétences chez le tutoré.

6. Perspectives - Conclusion

Pour conclure, nous avons constaté à travers ce dispositif qu'il semblerait que les compétences sociales du tuteur sont plus importantes dans la congruence cognitive que ses aptitudes scolaires (binôme 1 et binôme 4) mais qu'il faut néanmoins que le tuteur comprenne bien l'exercice proposé et dispose de compétences scolaires afin de pouvoir transmettre ses propres connaissances et compétences au tutoré à qui il vient en aide (binôme 3). Concernant « l'effet tutoré », cependant, nous pensons que même dans le cas du binôme 1 ou du binôme 4, le fort guidage ne permet pas réellement de pouvoir développer de réelles compétences en lecture compréhension pouvant être réinvesties seul. L'hypothèse concernant la compréhension du texte et la capacité en activité tutorale de réponse aux questions est vérifiée. En effet, dans le cas des binômes 1 et 4, les tuteurs prennent réellement le temps d'expliquer aux tutorés à la fois le texte et les questions. Nous ne saurions apporter des conclusions concernant le développement d'un véritable « effet tuteur » avec des compétences plus fines en lecture compréhension. Notre dispositif ne nous a pas permis de pouvoir réellement interroger cela. En effet, il aurait fallut réaliser une étude sur toute l'année scolaire en comparant les rituels de lecture tout au long de l'année pour constater une réelle évolution. Il aurait également fallut interroger les élèves concernant leur pratique, pour considérer à la fois les résultats mais aussi l'évolution des pratiques (changement de techniques par exemple après le tutorat). Nous envisageons alors dans le cadre d'études futures de tester un autre dispositif inscrit dans une méthode expérimentale en proposant la méthodologie susmentionnée. Ce présent travail interrogeant la capacité tutorale d'élèves d'école élémentaire s'inscrit également dans un travail mené tout au long de nos trois années de licence en institut de formation en soins infirmier ou nous avons interrogé le développement de compétences chez un étudiant en soins infirmier sous couvert de la responsabilité de l'infirmier titulaire du poste. Ainsi, il ressortait de ce travail qu'il devient très difficile d'assumer le développement de compétences lorsque la responsabilité repose sur les épaules d'une autre personne, il nous semble fort intéressant de questionner

cette notion concernant les élèves d'école élémentaire. En effet, dans l'activité tutorale existe-t-il un réel partage de la responsabilité envers la réalisation de la tâche ou le tuteur se sent-il investi d'une plus grande responsabilité ? Et sans cette responsabilité est-il possible de pouvoir réellement développer des compétences ? Egalement, nous avons interrogé dans ce précédent travail de recherche la notion de pouvoir. En effet, nous nous étions demandées s'il n'existait pas finalement de la part du tuteur une envie de garder cette responsabilité dans l'acte de soin pour s'installer dans une relation de pouvoir. N'y aurait-il pas pour le tuteur une volonté de se distinguer du tutoré, de ne pas être à la même place, même dans les relations tutorales qui semblent bien fonctionner comme pour le premier et quatrième binôme ? Planchot (2007) exprimait cette idée selon laquelle

Partager son savoir et son savoir faire avec autrui, c'est accepter l'idée de ne pas être indispensable : un autre que soi est en mesure de s'approprier les compétences que l'on s'est forgé tout au long d'un parcours professionnel.

Il existe peut-être finalement chez certains tuteurs cette idée, le besoin d'être indispensable, et la peur de lâcher prise.

Nous nous sommes également interrogées sur la façon de poursuivre la mise en place de ce dispositif tutoral. Nous pensons l'année prochaine continuer de travailler avec l'élaboration de binôme tuteur/ tutoré afin de continuer de varier mon offre pédagogique. Cependant, nous modifierons l'an prochain notre façon de constituer les binômes. En effet, il nous semble très important de ne pas imposer le tutorat aux tuteurs, et de compter en tout premier lieu sur le volontariat. Egalement, il nous semble très important de mener une véritable phase de diagnostic avant de placer les élèves en binôme afin de choisir des tuteurs qui ont à la fois de l'empathie mais disposent aussi de compétences scolaires. Nous opterons cependant pour des élèves à qui pourrait profiter l'effet tuteur, c'est-à-dire des tuteurs comme l'élève du binôme 1 plutôt que celle du binôme 4. Nous nous sommes également demandées quelle serait la plus-value du tutorat au sein d'établissements appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, au sein de ces établissements les élèves en difficulté ont souvent besoin de se situer dans un cadre sécurisant où la figure de l'enseignant est celle de l'autorité. Frédéric Saujat parle d'ailleurs de quatre pôles en interaction au sein de ces établissements et de ces classes dont deux d'entre eux

entre en résonance avec les pratiques tutorales. En effet, il signale l'importance d'installer une relation pédagogique structurante : un enseignant ferme et humain à la fois (posture, attitude, valeurs, ...), mais aussi l'exigence d'un cadre contenant (règles, ...). Il signale aussi que le professeur des écoles au sein de ces établissements se doit d'être un « homme debout », c'est à dire quelqu'un qui est ferme et bienveillant à la fois, quelqu'un contre lequel les élèves peuvent se construire. Le tuteur ne peut réellement être cet homme debout. Ainsi, nous nous sommes posées la question de l'utilisation d'un dispositif tutoral dans ce type de classe. Est-il possible de les instaurer ? Comment laisser de la place au tuteur tout en restant cet homme debout ? Finalement, le tutorat est-il un moyen de varier son offre pédagogique et de considérer la diversité des élèves ? (Frédéric Saujat).

Bibliographie

Ardoino J., (1993) *L'approche multi référentielle des situations éducatives et formatives*. Pratiques de Formation Analyse, Université Paris VII, Revue Formation permanente n° 25

Bardin L., (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2013

Barnier G., (2001), *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan

Barnier G., (2002), *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, conférence IUFM Aix Marseille

Baudrit A., (2000), *Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?*, Revue Française de pédagogie, volume 132, n°=1, p. 125-153

Baudrit A., (2002), *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit A., (2004), *Tuteurs réels ou tuteurs potentiels à l'école ? Une question d'impact auprès des pairs*, Spirale - Revue de Recherches en Éducation - 2004 N° 33 (101-111)

Beauvais M., (2008), *Accompagner, c'est juger*, Revue éducation permanente, n° 175

Berzin C., Cauzinille-Marmèche E. & Winnykamen F., (1996), *Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire*, *Archives de Psychologie* 64, 249 (109-131).

Berzin C., (2009), *Tutorat et apprentissages scolaires*, Carrefour de l'éducation, volume 27

Bruner J., (1996), *Le rôle de l'interaction tutelle dans la résolution de problème*, Le développement de l'enfant, savoir faire et savoir dire. Paris : PUF, 5ème édition

De Costera B., (1998), *Le compagnonnage*, PUF, Collection « Que sais-je ? »

Eymard C., (2003), Initiation à la recherche en santé, Lamarre

Fabre M., (1994), Penser la formation, Paris, PUF

Finkelstein D., (1986), *Le tutorat dans les écoles*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale

Gartner A., Kohler M. C. & Riessman F., (1973), *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Editeurs.

Guichard D., (1999), *L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Guichard D., (2009), *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire* , les carrefours de l'éducation, volume 27

Houssaye J., (1988), Le triangle pédagogique, Paris : Lang,

Kunégel P., (2007), *Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance* , Revue éducation permanente, n° 173

Lenoir T., (1997), the cultural production of scientific Disciplines

Marchive A., (1997), *L'interaction tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique*, Psychologie et éducation

Médici A., (1969), L'éducation nouvelle, Paris PUF, « que sais-je ? », 9ème édition

Meirieu P., (1990), Apprendre, ...oui mais comment, Préface Guy Avanzini, Vincent Magnon ESF éditeur, 5ème édition

Nelson-Le Gall S. (1981) *Help-seeking : An understudied problem-solving skill in children*, *Developmental Review* 1 (224-246).

Paul M., (2004), L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan

Peoc'h N., (2008), *L'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers, une pratique entre l'explicite et l'implicite*, Soins cadre de santé, n° 66

Perret-Clermont A.-N., (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Planchot Fredy A., (2007), *Reconnaitre le tutorat en Entreprise*, Revue française de gestion, n° 175

Reboul O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris PUF, 1992

Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, Paris PUF, « Que sais-je ? », 9ème édition, 1989

Reuchlin M., (1991), *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF

Rousseau J.-J., (2009), *Emile ou de l'éducation*, GF

Sarbin T. R. (1976), *Cross-age tutoring and social identity*, V. L. Allen (ed.) *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (27-40). New York : Academic Press.

Sygneirole J., (2000), *Les enjeux d'une approche clinique, entre recherche et pratiques professionnelles*, L'année de la recherche en sciences de l'éducation ; AFIRSE, Matrice

Vanderpotte G., (1992), *Une fonction importante de l'entreprise, la production des compétences*, Actualité de la formation permanente, n°= 119

Vial M., (2006), *Accompagner n'est pas guider*, Conférence aux formateurs de l'Ecole de Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse

Vygotski L., (1985), Pensée et langage, éditions sociales

Annexes

Annexes

Annexe 1 : Documents d'appui pour la constitution des binômes

Annexe A

RITUEL LECTURE : TEXTE 2
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis le texte attentivement puis note les réponses aux questions

Mr Dursley dirigeait la Grunnings, une entreprise qui fabriquait des perceuses. C'était grand et massif, qui n'avait pratiquement pas de cou, mais possédait en revanche un cou de belle taille. Mrs Dursley, quant à elle, était mince et blonde et disposait d'un cou si long que la moyenne, ce qui lui était fort utile pour espionner ses voisins en regardant les clôtures du jardin. Les Dursley avaient un petit garçon prénommé Dudley et c'était à lui le plus bel enfant du monde.

- 1) Que fabrique l'entreprise de Grunnings ?
des perceuses TB
- 2) Entoure le mot « moustache » en bleu
- 3) Comment s'appelle le petit garçon des Dursley ?
Dudley
- 4) Entour en rouge le mot « jardin »
- 5) A quoi sert le cou de Madame Dursley ?
pour espionner

Annexe B

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 4
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

Tandis que Monsieur Dursley se laissait emporter dans un sommeil quelque peu agité, le chat sur le mur, lui, ne montrait aucun signe de somnolence. Il restait assis, immobile comme une statue, fixant de ses yeux grands ouverts le coin de Privet Drive. Il n'eut pas la moindre réaction lorsqu'une portière de voiture claqua dans la rue voisine, ni quand deux hiboux passèrent au-dessus de sa tête. Il était presque minuit quand il bougea enfin.

- 1) Que fait le chat alors que Monsieur Dursley s'endort ?
le chat fixe le coin de Privet Drive
- 2) Entoure en rouge « hiboux »
- 3) Entoure en bleu « statue »
- 4) Quelle heure est-il lorsque le chat bouge enfin ?
minuit

Annexe C

RITUEL LECTURE : TEXTE 1
Harry Potter à l'école des sorcières
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis le texte attentivement puis note les réponses aux questions

Mr et Mrs Dursley, qui habitaient au 4, Privet Drive, avaient toujours affirmé avec la plus grande fierté qu'ils étaient parfaitement normaux, merci pour eux. Jamais quiconque n'aurait imaginé qu'ils puissent se trouver impliqués dans quoi que ce soit d'étrange ou de mystérieux. Ils n'avaient pas de temps à perdre avec ces sornettes.

1) Où habitaient Mr et Mrs Dursley ?
 Privet Drive TB

2) Entoure en bleu le mot « étrange »

3) Entoure en rouge le mot « mystérieux »

Annexe D

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 3
Harry Potter à l'école des sorcières
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

Ce fut au coin de la rue qu'il remarqua pour la première fois un détail insolite : un chat qui lisait une carte routière. Pendant un instant, Monsieur Dursley ne comprit pas très bien ce qu'il venait de voir. Il tourna alors la tête pour regarder une deuxième fois. Il y avait bien un chat tigré assis au coin de Privet Drive, mais pas la moindre trace de carte routière.

1) Que croit voir Monsieur Dursley ?
 un chat tigré qui lisait une carte routière

2) Entoure en rouge « insolite »

3) Entoure en bleu « carte routière »

4) Que voit Monsieur Dursley lorsqu'il regarde une deuxième fois ?
 un chat tigré

Annexe E

RITUEL LECTURE : TEXTE 2
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis le texte attentivement puis note les réponses aux questions

Mr. Dursley dirigeait la Grunnings, une entreprise qui fabriquait des perceuses. C'était un homme grand et massif, qui n'avait pratiquement pas de cou, mais possédait en revanche une moustache de belle taille. Mrs Dursley, quant à elle, était mince et blonde et disposait d'un cou deux fois plus long que la moyenne, ce qui lui était fort utile pour espionner ses voisins en regardant par dessus les clôtures du jardin. Les Dursley avaient un petit garçon prénommé Dudley et c'était à leurs yeux le plus bel enfant du monde.

- 1) Que fabrique l'entreprise de Grunnings ?
des perceuses
- 2) Entoure le mot « moustache » en bleu
- 3) Comment s'appelle le petit garçon des Dursley ?
- 4) Entour en rouge le mot « jardin »
- 5) A quoi sert le cou de Madame Dursley ?

Annexe F

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 3
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

Ce fut au coin de la rue qu'il remarqua pour la première fois un détail insolite : un chat qui lisait une carte routière. Pendant un instant, Monsieur Dursley ne comprit pas très bien ce qu'il venait de voir. Il tourna alors la tête pour regarder une deuxième fois. Il y avait bien un chat tigré, assis au coin de Privet Drive, mais pas la moindre trace de carte routière.

- 1) Que voit Monsieur Dursley ?
Il voit noir. Un chat qui lit
- 2) Entoure en rouge « insolite »
- 3) Entoure en bleu « carte routière »
- 4) Que voit Monsieur Dursley lorsqu'il regarde une deuxième fois ?
Il voit le chat tigré.

Annexe G

RITUEL LECTURE : TEXTE 1
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 1 : Le survivant

Consigne : Lis le texte attentivement puis note les réponses aux questions

Mr et Mrs Dursley, qui habitaient au 4, Privet Drive, avaient toujours affirmé avec la plus grande fierté qu'ils étaient parfaitement normaux, merci pour eux. Jamais quiconque n'aurait imaginé qu'ils puissent se trouver impliqués dans quoi que ce soit d'étrange ou de mystérieux. Ils n'avaient pas de temps à perdre avec ces sottises.

1) Où habitaient Mr et Mrs Dursley ? 4 Privet Drive

2) Entoure en bleu le mot « étrange »

3) Entoure en rouge le mot « mystérieux »

Annexe H

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 15
Harry Potter à l'école des sorciers
Chapitre 3 : Les lettres de malin post

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

L'enveloppe, lourde et épaisse, était faite d'un parchemin jauni et l'adresse était écrite à l'encre verte émeraude. Il n'y avait pas de timbre.

En retournant l'enveloppe, les mains tremblantes, Harry vit un scot de vin frappé d'un écusson qui représentait un aigle, un lion, un blaireau et un serpent entourant la lettre « P ».

- Dépêche toi, mon garçon, cria l'oncle Vernon dans la cuisine. Qu'est-ce que tu fais ? Tu regardes s'il n'y a pas de lettre piégée ?

Sa plaisanterie le fit éclater de rire.

Harry reprit le chemin de la cuisine sans quitter l'enveloppe des yeux. Il donna à l'oncle Vernon la carte postale et la facture puis il s'assit et entreprit de décacheter l'enveloppe jaune.

L'oncle Vernon poussa un grognement dégoûté en ouvrant l'enveloppe de la facture et la ce qui était écrit au dos de la carte postale.

- Marge est malade, dit-il à la tante Pétunia. Elle a mangé un défilé de coquillage.

- Papa ! S'écria soudain Dudley. Papa, regarde ! Harry a reçu quelque chose !

Harry était sur le point de déplier sa lettre, écrit sur un parchemin semblable à celui de l'enveloppe, lorsque l'oncle Vernon la lui arracha des mains.

1) Quels sont les animaux qui entourent la lettre « P » au dos de l'enveloppe ? Les animaux qui entourent la lettre « P » sont le lion, le serpent, l'aigle et le blaireau.

2) Que représente la lettre « P » ? La lettre « P » représente Poudlard.

3) Que fait l'oncle Vernon ? L'oncle Vernon arrache la lettre des mains de Harry.

4) De quelle couleur est l'encre avec laquelle l'adresse est écrite ? La couleur de l'encre est verte.

Annexe 2 : Grille d'analyse

Grille d'analyse des productions du rituel de lecture

Critères		Description
Effet tuteur	Temps de réalisation de sa propre tâche	
	Investissement dans la tâche	
	Qualité de la production : - Finesse dans la réponse - Réponse rédigée - Soins apportés à la graphie - Absence de fautes d'orthographe	
Effet tutoré	Temps de réalisation de la tâche	
	Investissement dans la tâche	
	Qualité de la production : - Réponses correctes - Apparition sur la copie de stratégies explicites de résolution	

Grille d'analyse des enregistrements

Critères		Description
ATTITUDE VERBALE		
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	
	Explication des consignes	
	Explication des questions de lecture	
	Explication de stratégies explicites	
	Attitude de réassurance : exemple : « tu vas y arriver »	
Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	
	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	
ATTITUDE NON VERBALE		
Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	
	Attitude de réassurance et de bienveillance : main sur l'épaule	

Tutoré	Anxiosité/ nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	
--------	--	--

Annexe 3 : Documents du rituel

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 21

Harry Potter à l'école des sorciers

Chapitre 3 : Les lettres de nulle part

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

L'endroit était épouvantable, il régnait une terrible odeur d'algues, le vent sifflait à travers les fissures des murs en planche et la cheminée humide ne comportait pas la moindre bûche. Il n'y avait que deux pièces. Les provisions de l'oncle Vernon étaient plutôt maigres : un paquet de chips pour chacun et quatre bananes. Il essaya de faire un feu, mais les emballages de chips vides se consumèrent et en ne parvenant à produire qu'un peu de fumée.

- C'est maintenant qu'on aimerait bien avoir quelques-unes de ces lettres pour faire un bon feu ! Dit joyeusement l'oncle Vernon.

Il était de très bonne humeur. De toute évidence, il était convaincu que personne ne parviendrait à braver la tempête pour leur apporter du courrier dans cet endroit. Harry songea qu'il avait raison, mais cette pensée ne réjouissait guère.

Lorsque la nuit tomba, la tempête annoncée se mit à souffler autour d'eux. (...) La tante Pétunia dénicha quelques couvertures moisies dans l'autre pièce et fit un lit à Dudley sur le canapé rongé par les mites. Elle s'installa avec l'oncle Vernon dans un lit défoncé de la pièce voisine et Harry dut s'efforcer de trouver un endroit où le sol n'était pas trop dur. Il s'enroula alors dans la dernière couverture qui restait, la moins épaisse, la plus déchirée.

1) Comment est l'endroit dans lequel les Dursley s'installent pour la nuit ?

.....

.....

2) Quelles sont les provisions qu'a fait l'oncle Vernon ?

.....

.....

3) Avec quoi l'oncle Vernon essaie t-il de faire du feu ?

.....

.....

4) Avec quoi la tante Pétunia fait-elle un lit à Dudley ?

.....

.....

5) Où dort Harry ?

.....

.....

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 22

Harry Potter à l'école des sorciers

Chapitre 3 : Les lettres de nulle part

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

La tempête devenait de plus en plus violente à mesure que la nuit avançait. Harry, couché par terre, ne parvenait pas à s'endormir. Il frissonnait en se tournant et se retournant pour essayer de trouver une position qui se soit pas trop inconfortable. Son ventre criait famine. Les coups de tonnerre étouffaient les ronflements de Dudley. Dans dix minutes exactement Harry allait avoir onze ans. Il garda les yeux fixés sur sur la cadran de la montre de Dudley en se demandant si les Dursley allaient se souvenir de son anniversaire. Il se demandait également où se trouvait l'auteur des lettres en cet instant. Plus que cinq minutes. Harry entendit quelque chose grinçait au dehors. Il espérait que le toit n'allait pas s'effondrer. Plus que

quatre minutes. (...) Trois minutes (...) Deux minutes (...) Plus qu'une minute et il aurait onze ans. Trente secondes... vingt ... dix neuf ... Trois ... Deux ... un.

BOUM ! BOUM !

La cabane se mit à trembler. Harry se redressa brusquement, le regard fixé sur la porte. Dehors, quelqu'un frappait contre le panneau.

1) Quel temps fait-il ?

.....
.....

2) Que signifie l'expression « son ventre criait famine » selon toi ?

.....
.....

3) Que se passe-t-il à la fin du texte ?

.....
.....

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 23

Harry Potter à l'école des sorciers

Chapitre 4 : Le gardien des clés

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

(...) Hagrid donna des saucisses à Harry qui avait tellement faim que rien ne lui avait paru aussi délicieux, mais il n'arrivait pas à détacher ses yeux du géant. Finalement, comme personne ne semblait décidé à donner la moindre explication, il rompit le silence :

- Je suis désolée, dit-il, mais je ne sais toujours pas qui vous êtes.

Le géant avala une gorgée de thé et s'essuya la bouche du revers de la main.

- Appelle moi Hagrid, dit-il, comme tout le monde. Et je te l'ai dit, je suis le gardien des clés de Poudlard. Tu sais ce qu'est Poudlard, j'imagine ?

- Euh ... non, répondit Harry

Hagrid parut scandalisé.

- Désolé dit précipitamment Harry.
- Désolé ? aboya Hagrid en se tournant vers les Dursley qui se tassèrent sur eux même en essayant de disparaître dans la pénombre. Ce sont eux qui devraient être désolés ! Je savais que tu ne recevais pas les lettres mais j'ignorais que tu n'avais même pas entendu parler de Poudlard ! Tu ne t'es donc jamais demandé où tes parents avaient appris tout ça ?
- Tout ça quoi ? demanda Harry
- TOUT CA QUOI ? tonna Hagrid ! Attends un peu

1) Que mange Harry ?

.....

2) Harry sait-il ce qu'est Poudlard ?

.....

3) Quand Hagrid apprend qu'Harry n'a jamais entendu parler de Poudlard, dans quel état se met-il ?

.....

RITUEL DE LECTURE : TEXTE 24

Harry Potter à l'école des sorciers

Chapitre 4 : Le gardien des clés

Consigne : Lis attentivement le texte puis note les réponses aux questions sur les pointillés.

- Vous n'allez pas me dire que ce garçon ne sait rien sur rien ? rugit Hagrid
Harry pensa qu'il exagérait. Après tout, il était allé à l'école et il avait toujours eu de bonnes notes.

- Je sais quand même certaines choses, dit-il. J'ai fait des mathématiques et tout ça ...

Mais Hagrid eut un geste dédaigneux de la main.

- Je voulais dire que tu ne sais rien de notre monde, de ton monde. Du monde de tes parents.

- Quel monde ? dit Harry

Hagrid parut sur le point d'exploser.

- Durley ! Hurla t-il

L'oncle Vernon, le teint livide, marmonna quelque chose qui aurait pu vouloir dire « Mais non mais quoi pas du tout ».

Hagrid regarda Harry d'un air effaré.

- Il faut absolument que tu saches qui étaient ton père et ta mère, dit-il. Ils sont célèbres. Et toi aussi tu es célèbre.

- Quoi ? Mais mon père et ma mère n'ont jamais été célèbres.

- Tu ne sais pas ... Tu ne sais pas, dit Hagrid.

1) Lorsque Hagrid dit à Harry qu'il ne sait rien sur rien, de quoi parle t-il ?

.....
.....

2) De quoi Harry pense que Hagrid parle lorsqu'il dit qu'il ne sait rien sur rien ?

.....
.....

3) Qu'apprenons nous sur Harry et ses parents ?

.....
.....

4) Qu'est ce qui montre que Hagrid est en colère ?

.....
.....

Annexe 4 : Retranscription des enregistrements des binômes

Enregistrement Binôme 1

Rituel 21

E est le tuteur, D est le tutoré

E : Tu te rappelles D., on avait vu ce qui s'était passé avant avec la maitresse la dernière fois... euh beh la euh c'est la suite. Je te lis les questions, d'accord?

D : Oui.

E : Prend ton texte (place le texte sous les yeux de son camarade). Regarde bien la question un D. Je lis.

D : Ah oui ... euh attend.

E : Alors question une, comment est l'endroit dans lequel s'installent les Dursley ? T'as compris ? hein ? T'as compris la question ?

D : Euh ... euh ... attend euh tu peux lire encore ?

E : Oui. Essaie de suivre la question avec ton doigt, regarde (prend le texte et passe son doigt sur la question une). Tiens. Comment est l'endroit dans lequel s'installent les Dursley (lit plus lentement) ? T'as compris maintenant ?

D : Euh ... pas trop. Ca veut dire que je dois chercher comment ca s'appelle ?

E : Non, c'est pas comment ca s'appelle D., relis le mot la (montre un mot du doigt)

D : Ah oui ... euh co...mment.

E : Voilà donc qu'est ce que tu dois chercher alors ?

D : Je dois savoir la façon, c'est ca ?

E : Oui, presque. Ca veut dire que tu dois faire à quoi ca ressemble quoi. T'as compris ?

D : Ah oui, j'ai compris oui. Alors euh ... je dois lire le texte ?

E : Oui. Maintenant tu lis un peu tout seul. La maitresse, elle a dit que je dois pas faire à ta place.

D : Ah oui, euh d'accord. L'en ... droit... e... é...tait... euh é... pe...ou...ve...
ven....ta...ble. Il re...ré...

E : Stop,euh... euh... voila regarde, t'as vu ? t'as déjà la réponse, t'as vu ou pas ?

D : Je sais pas

E : Mais si, tu sais. Regarde. Il est comment l'endroit où ils sont ? Y'a le mot la.

D : Euh... je sais pas

E : Vas y relis D.

D : Ah oui d'accord ... euh Le ... euh L'en...d.... droit... euh.... é...tait..... é...
é....pou.....pou...ven...ta...ble.

E : Alors il est comment l'endroit ?

D : Euh ...? ... je sais pas ...

E : Regarde la ... (montre le mot épouvantable)

D : Ah oui ... euh ... épouvantable.

E : Voila, mais tu sais c'est quoi épouvantable ?

D : Euh... pas trop euh ...

E : Je lis, regarde euh ... l'endroit était épouvantable, il régnait une terrible odeur
d'algues, le vent sifflait à travers les fissures des murs en planches et la cheminée
humide ne comportait pas la moindre buche. Alors il est comment l'endroit ?

D : euh ...

E : Il est beau ?

D : Ah non ... euh l'endroit ... euh il est pas bien. C'est ça épouvantable ?

E : Voila euh ... donc maintenant qu'est ce tu vas faire pour la un ?

D : euh ... beh ... euh .. je mets épouvantable ?

E : Voila. Regarde, prend ton surligneur, souligne le mot au moins tu l'écris bien.

D : (surligne le mot et le copie sur la feuille)

E : Voila, après euh ... question deux, écoute, regarde la question deux (montre la question deux tu doigt sur le cahier de son camarade) Quelles sont les provisions qu'a fait l'oncle Vernon ?

D : Euh ... la comment je fais la ... euh pour trouver

E : Je t'ai dit l'autre fois, tu fais comme moi, tu vas plus vite au moins, tu te rappelles ou pas D. ?

D : euh ... euh ... je souviens pas

E : C'est quoi qu'on cherche ce qu'il a fait l'oncle Vernon ?

D : Euh ... euh

E : Regarde la (montre le mot du doigt) lis le mot

D : Euh ... pro..vi...si...ons

E : voila on cherche les courses, tu cherche le mot provision dans le texte, vas y

D : ah oui ...

E : maintenant vas y surligne. voilà, et maintenant tu lis la phrase ou y'a le mot provision, comme ca tu lis pas tout au moins ca va vite.

D : ah oui ... d'accord .. euh ... je lis la ... ?

E : Oui, vas y ... t'inquiète ... tu arrives ... vas y ..

D : ah oui ... d'accord ... euh ... Les ... euh pro...vi...si...ons de l'on...cle V...ver... non é...t...taient plu...tôt mai...gres : un pa...quet de chips pou...r ch...cha...cun et qua...tre ba...na...nes. Ah oui ... euh ... je sais ... il a acheté quoi l'oncle.

E : Alors vas y

D : des chips et des bananes.

E : Voilà, fais comme tout à l'heure, surligne pour écrire bien les mots. Voilà, après tu écris sur la feuille, vas y.

D : après on fait quoi ?

E : On fait l'autre question. Regarde je lis, vas y regarde la question trois, allez D. regarde la, il reste pas beaucoup de questions.

D : Ah .. oui...

E : Je te lis la question trois. Avec quoi l'oncle Vernon essaie t-il de faire du feu ? Alors tu dois chercher quoi ?

D : euh ... euh ... le feu ?

E : voilà donc tu cherche le mot. Non, dans le texte, vas y tu surligne.

D : (Surligne le mot) Comme ça ?

E : Voilà, après tu lis la phrase. Vas y.

D : Ah oui d'accord. Il e...ssaya de fai...re un feu, mais les em...ba...lla...ges de chips vi...des se con...su...mè...rent...

E : Voilà stop. Avec quoi il fait le feu l'oncle Vernon ?

D : Euh avec les chips ?

E : Non c'est pas les chips, c'est quoi ?

D : Euh ... ah Oui ... les paquets ?

E : oui vas y surligne et écris la réponse. Voilà maintenant on fait la suite. Vas y regarde D. Je lis la quatre la, vas y. Avec quoi la tante Pétunia fait-elle un lit à Dudley ? C'est quoi le mot que tu cherches maintenant ?

D : euh ...Dudley ?

E : Oui vas y cherche et surligne. Voilà après tu lis la phrase vas y.

D : Ah oui ... euh ... La tan...te Pé...tu...nia dé...ni...cha que...quel...ques... cou...ver...tu...res moi...sies dans l'au...tre piè...ce... et... fit... un... lit... à... Du... dley... sur... le... ca...na...pé... ron...gé... par... les... mites.

E : Voilà ... euh avec quoi elle fait le lit alors ?

D : Euh ... des couvertures ?

E : Oui, vas y surligne le mot et recopie à la quatre la.

D : Comme ca ?

E : Oui... euh... voila... c'est bien. Maintenant la dernière. Je lis la ... allez ... c'est la dernière la ... allez D. Où dort Harry ?

D : Ah oui ... euh je cherche Harry ?

E : euh voila lis la phrase.

D : Ha...rry dut s'e...ffor...cer... de... trou...ver... un... en...droit... où... le... sol... n'é...tait... pas... trop... dur. ah oui ... il dort par terre...

E : Oui voila sur le sol. Vas y écris sol c'est facile s... o...l

Enregistrement binôme 2

Rituel 22

E est le tuteur et L est la tutorée

E : Allez L. vas y lis.

L : Euh ... oui le texte ?

E : Oui

L : La tem...pê...te de...venait de plus en plus vio....lente.... à mesu...re que la nuit.... a...van...çait. Harry, ...couché par terre, ne par...venait pas à s'en...dormir. Euh Il fri....sso...nnait en se tournant et.... se retour...nant pour essayer.... euh... euh de trou...ver une posi...tion qui ne soit pas trop in...con...for...ta...ble. Son ventre criait famine. Les coups de to...nne....rre é...tou...ffaient les ron...fle...ments de Dudley. Dans dix minutes exa...cte....ment Harry allait avoir onze ans. Il garda les yeux fixés sur sur la ca...dran de la mon...tre de Dudley en se de...man....dant si les Dursley allaient se sou...venir de son a...nni...ver...saire. Il se de...man...dait é...ga...le...ment où se trou...vait l'auteur des lettres en cet instant. Plus que cinq minutes. Harry en...ten...dit quel...que chose grinçait au dehors. Il espérait que le toit n'allait pas s'e...ffon...drer. Plus que quatre minutes. (...) Trois minutes (...) Deux minutes (...) Plus qu'une minute et il aurait onze ans. Trente se...con...des... vingt ... dix neuf ... Trois ... Deux ... un.

BOUM ! BOUM !

La cabane se mit à trembler. Harry se re...dre...ssa brus...que...ment, le re...gard fixé sur la por...te. De...hors, quel...qu'un fra...ppait con...tre le pa...nneau. euh ... ouf.... euh voila.

E : Allez ... maintenant vas y fais la une.

L : Non mais je sais pas faut faire quoi

E : eh beh tu lis, tu réponds, c'est tout

L : (Lit la question une à voix basse) Quel temps fait il ?

E : alors ? Vas y. Réponds

L : Euh euh euh ...

E : Eh beh alors ... il fait quel temps ?

L : Euh beau ?

E : Mais non. t'as lu il fait quel temps.

L : Euh je sais pas

E : C'est simple c'est la tempête.

L : oui

E : Vas y écris le.

L : Euh ... comment ?

E : Donne je l'écris.

L : La maitresse, a dit tu dois pas faire, c'est moi.

E : Non mais j'écris juste le mot. Donne

L : Tiens

E : (écrit le mot). Vas y après fais la question deux.

L : Je lis ?

E : beh oui.

L : Que signifie l'expression « son ventre criait famine » selon toi ? Beh je sais pas moi.

E : Mais c'est simple L.

L : Euh ...beh ... euh ... je sais pas.

E : Beh ca veut dire avoir faim, mais genre beaucoup.

L : J'écris ca veut dire avoir faim ?

E : Bah oui.

L : Je sais pas comment ca s'écrit.

E : Bah mets une croix alors, tu feras avec la maitresse après. Maintenant on fait la dernière. Vas y lis.

L : Que se passe t-il à la fin du texte ? Eh beh je sais plus moi.

E : Eh bah tu relis mais vite fait.

L : L a tem...pê....te de...venait de plus en plus vio....lente.... à mesu....re que la nuit.... a...van...çait. Harry, ...couché par terre, ne par...venait pas à s'en...dormir.

.... Il fri....sso....nnait en se tournant et.... se retour...nant pour essayer.... euh... euh de trou...ver une posi...tion qui ne soit pas trop in...con...for...ta...ble. Son ventre criait famine. Les coups de to...nne....rre é...tou...ffaient les ron...fle...ments de Dudley. Dans dix minutes exactement Harry allait avoir onze ans. Il garda les yeux fixés sur sur la ca...dran de la mon...tre de Dudley en se de...man....dant si les Dursley allaient se sou....venir de son a...nni...ver...saire. Il se de...man...dait é...ga...le...ment où se trou...vait l'auteur des lettres en cet instant. Plus que cinq minutes. Harry en...ten...dit quel...que chose grinçait au dehors. Il espérait que le toit n'allait pas s'e...ffon...drer. Plus que quatre minutes. (...) Trois minutes (...) Deux minutes (...) Plus qu'une minute et il aurait onze ans. Trente se...con...des... vingt ... dix neuf ... Trois ... Deux ... un.

BOUM ! BOUM !

La cabane se mit à trembler. Harry se re...dre...ssa brus...que...ment, le re...gard fixé sur la por...te. Dehors, quel...qu'un fra...ppait con...tre le pa...nneau.

E : Alors il se passe quoi ?

L : La cabane elle tremble.

E : Mais c'est pas que ça L. Il se passe un truc.

L : euh ... Je sais pas ...

E : Bah alors écris au crayon gris que ça tremble et puis après tu feras avec la maitresse.

Enregistrement binôme 3

Rituel 23

K est le tuteur

Y est le tutoré

Y : On fait le texte maintenant. Tu me le lis s'il te plait. Tu as tout fait toi ?

K : Oui un peu j'ai fait.

Y : Vas y tu me lis s'il te plait ?

K : Euh oui d'accord (...) Hagrid donna des saucisses à Harry qui avait tellement faim que rien ne lui avait paru aussi délicieux, mais il n'arrivait pas à détacher ses yeux du géant. Finalement, comme personne ne semblait décidé à donner la moindre explication, il rompit le silence. Je suis désolée, dit-il, mais je ne sais toujours pas qui vous êtes. Le géant avala une gorgée de thé et s'essuya la bouche du revers de la main. Appelle moi Hagrid, dit-il, comme tout le monde. Et je te l'ai dit, je suis le gardien des clés de Poudlard. Tu sais ce qu'est Poudlard, j'imagine ? Euh ... non, répondit Harry

Hagrid parut scandalisé. Désolé dit précipitamment Harry. Désolé ? aboya Hagrid en se tournant vers les Dursley qui se tassèrent sur eux même en essayant de disparaître dans la pénombre. Ce sont eux qui devraient être désolés ! Je savais que tu ne recevais pas les lettres mais j'ignorais que tu n'avais même pas entendu parler de Poudlard ! Tu ne t'es donc jamais demandé où tes parents avaient appris tout ça ? Tout ça quoi ? demanda Harry TOUT CA QUOI ? tonna Hagrid ! Attends un peu. Voilà.

Y : Vas y lis moi la une s'il te plait. Au moins on répond à la question.

K : Que mange Harry ?

Y : Ah oui, euh je sais, il mange des saucisses.

K : ah oui, t'as raison.

Y : Comment ça s'écrit saucisse ?

K : euh tu veux je te l'écris ?

Y : Non vas y dis moi comment ça s'écrit, j'écris moi.

K : euh s..a..u..c..i..s..s..e

Y : (écrit le mot) Voilà, vas y lis moi la deux s'il te plaît.

K : Harry sait-il ce qu'est Poudlard ? J'ai pas trouvé moi.

Y : Euh, non mais il le sait pas, il connaît pas lui Poudlard.

K : ah oui, on met il connaît pas Poudlard.

Y : Oui vas y tu l'écris sur toi et je recopie.

K : (Ecrit sur sa feuille la réponse)

Y : (Recopie la phrase sur son cahier). Vas y maintenant on fait la dernière. On va finir vite la, après au moins on corrige avec la maitresse.

K : ah ouai quand Hagrid apprend qu'Harry n'a jamais entendu parler de Poudlard, dans quel état se met-il ? La aussi j'ai pas trouvé moi, mais je crois c'est colère.

Y : Bah oui, il est énervé Hagrid, ça veut dire les Dursley ils l'ont pas dit tout en fait. Viens on met il est énervé. C'est bon énervé je sais écrire.

Enregistrement binôme 4

Rituel 24

E est la tutrice

K est le tutoré

E : K. colle ton texte sur ton cahier pour qu'on commence. Après sinon on va perdre du temps, on va pas voir le temps de tout faire.

K : (Colle son texte sur le cahier) ca y'est.

E : C'est bien K., maintenant, regarde, tu lis les questions comme elle fait la maitresse pour la correction et après tu liras le texte.

K : D'accord.

E : Allez vas y alors

K : Lorsque Hagrid dit à Harry qu'il ne sait rien sur rien, de quoi parle t-il ? ... euh après ... De quoi Harry pense que Hagrid parle lorsqu'il dit qu'il ne sait rien sur rien ? Voila ...

E : Non mais lis tout K. Vas y

K : Euh ... Qu'apprenons nous sur Harry et ses parents ? Et la dernière c'est ... Qu'est ce qui montre que Hagrid est en colère ?

E : Voila alors maintenant tu lis le texte K., vas y maintenant.

K : Oui d'accord Euh, ... euhVous n'allez pas me dire que ce garçon ne sait rien sur rien ? rugit Hagrid. Harry pensa qu'il exagérait. Après tout, il était allé à l'école et il avait toujours eu de bonnes notes. Je sais quand même certaines choses, dit-il. J'ai

fait des mathématiques et tout ça ... Mais Hagrid eut un geste dédaigneux de la main. Je voulais dire que tu ne sais rien de notre monde, de ton monde. Du monde de tes parents. Quel monde ? dit Harry. Hagrid parut sur le point d'exploser. Durley ! Hurla t-il. L'oncle Vernon, le teint livide, marmonna quelque chose qui aurait pu vouloir dire « Mais non mais quoi pas du tout ». Hagrid regarda Harry d'un air effaré. Il faut absolument que tu saches qui étaient ton père et ta mère, dit-il. Ils sont célèbres. Et toi aussi tu es célèbre. Quoi ? Mais mon père et ma mère n'ont jamais été célèbres. Tu ne sais pas ... Tu ne sais pas, dit Hagrid.

E : Voilà, alors tu te souviens de la question une ? Sinon tu relis la question pour répondre.

K : Je me souviens plus.

E : Donc vas y relis alors.

K : Lorsque Hagrid dit à Harry qu'il ne sait rien sur rien, de quoi parle t-il ?

E : Alors en fait on te demande quoi la K. ?

K : Euh ... je sais pas ... euh ...

E : Bah en fait qu'est ce qu'il ne sait pas Harry ?

K : Ah il sait pas que c'est un sorcier.

E : Oui, c'est ça. Mais, euh ... donc il connaît pas quoi ?

K : euh ... bah... les sorciers ?

E : Oui, ... voilà ... Il connaît que les moldus. Alors qu'est ce que tu vas écrire ?

K : Les sorciers ?

E : Non K., faut faire une phrase, n'oublie pas.

K : ah ... euh... oui ... j'écris Harry connaît pas les sorciers ?

E : Oui, vas y.

K : (Ecrit la réponse sur son cahier) voila, regarde, j'ai fait bien ?

E : Oui, c'est bien. Maintenant on fait la question deux. Vas y relis la question K.

K : euh ... De quoi Harry pense que Hagrid parle lorsqu'il dit qu'il ne sait rien sur rien ?

E : Voila, c'est bien, alors qu'est ce qu'on te demande maintenant ?

K : Euh ... je sais pas... euh... ca veut dire quoi cette question ?

E : Alors quand Hagrid il dit à Harry tu ne sais rien, Harry il croit qu'il ne sait rien sur quoi ?

K : Ah il croit c'est sur l'école, c'est ca ?

E : Ah oui, c'est ca. Vas y écris le.

K : (Ecrit la réponse)

E : Voila c'est bien, allez lis la troisième question.

K : Qu'apprenons nous sur Harry et ses parents ? Ah oui ca je sais, ils sont forts.

E : Oui, mais c'est pas trop ça qu'y'a dans le texte, cherche le mot.

K : (Regarde le texte) Ah oui ils sont célèbres comme Harry.

E : Voilà très bien, vas y maintenant tu peux l'écrire.

K : (écrit la réponse), voilà j'ai bien écrit regarde.

E : oui, c'est bien allez la quatre, il reste pas beaucoup à faire. Vas y lis la question.

K : Qu'est ce qui montre que Hagrid est en colère ? Ah cette question je sais pas moi. C'est quoi ?

E : il fait quoi Hagrid quand il apprend que les Dursley ils ont pas dit à Harry que lui et ses parents sont des sorciers ?

K : Ah bah il s'énerve, il se met en colère.

E : Oui mais regarde par exemple comment il parle ? Il parle normalement ?

K : Ah non il crie.

E : Bah voilà, écris le.

K : (Ecrit la réponse).

Annexe 5 : Analyse des résultats

Analyse retranscription enregistrement binôme 1

Critères		Description
ATTITUDE VERBALE		
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	Le tuteur relis les questions à de nombreuses reprises soit sur demande du tutoré soit lorsqu'il estime qu'une question n'est pas bien comprise : « Oui. Essaye de suivre la question avec ton doigt, regarde (prend le texte et passe son doigt sur la question une). Tiens. Comment est l'endroit dans lequel s'installent les Dursley (lit plus lentement) ? T'as compris maintenant ? » Il module également sa deuxième lecture concernant son débit notamment : (lit plus lentement). Le tuteur s'assure que la modulation apportée serve le tutoré : T'as compris maintenant ?
	Explication des consignes	Le tuteur explique les consignes au tutoré, en lui rappelant ce qui a été fait précédemment : « Je t'ai dit l'autre fois » Mais interroge aussi le tutoré sur ce qu'il a à faire : « Voila euh ... donc maintenant qu'est ce tu vas faire pour la un ? ». Il essaie de ne pas lui donner les consignes tout de suite mais de les lui faire verbaliser. Le tutoré est en demande de consignes : « après on fait quoi ? »

Explication des questions de lecture	Le tuteur demande sans arrêt si les questions sont comprises par le tutoré : « Alors question une, comment est l'endroit dans lequel s'installent les Dursley ? T'as compris ? hein ? T'as compris la question ? », « Comment est l'endroit dans lequel s'installent les Dursley (lit plus lentement) ? T'as compris maintenant ? » Egalement, le tuteur reformule les questions non comprises par le tutoré en explicitant bien l'explication par l'utilisation de l'expression « ca veut dire que » : « Oui, presque. Ca veut dire que tu dois faire à quoi ca ressemble quoi. T'as compris ? » Le tuteur fait relire au tutoré des mots importants des questions pour rendre les rendre claires : « relis le mot la (montre un mot du doigt) (...) Voilà donc qu'est ce que tu dois chercher alors ? » Egalement, le tuteur interroge le tutoré pour l'emmener à trouver les réponses sans les lui donner : lorsque la difficulté se fait sentir sur la définition du mot épouvantable pour la question une, le tuteur interroge le tutoré en utilisant l'antonyme : « il est beau ? ». Il ne donne les réponses à aucun moment, et ne fait pas à la place du tutoré, il dit même « Oui. Maintenant tu lis un peu tout seul. La maitresse, elle a dit que je dois pas faire à ta place. » Pour la question deux concernant les provisions, il utilise également un synonyme pour rendre la question transparente : « D : Euh ... pro..vi... si...ons E : voila on cherche les courses, tu cherche le mot provision dans le texte, vas y ».
---	--

Explication de stratégies explicites	Le tuteur met en place des stratégies à suivre par le tutoré afin de visiter l'efficacité dans la réalisation de la tâche, par exemple, il demande constamment au tutoré de suivre la lecture avec son doigt (vise la concentration du tutoré pendant la tâche pour saisir toutes les informations qui vont lui permettre de répondre aux différentes questions : « Prends ton texte (place le texte sous les yeux de son camarade). Regarde bien la question un D. Je lis. », « Oui. Essaie de suivre la question avec ton doigt, regarde (prend le texte et passe son doigt sur la question une) » Egalement, il prévient le tutoré de toutes les étapes, tout est explicitement dit, temps de lecture, temps de recherche, temps de réponse, tout est balisé et sécurisant : « Je te lis les questions, d'accord? », « Maintenant tu lis un peu tout seul », « Je lis », « Voila euh ... donc maintenant qu'est ce tu vas faire pour la un ? », « Voila, après euh ... question deux », Le tuteur a également mis en place une stratégie de réponse : 1) Lecture par lui même de la question, 2) demande ensuite au tutoré si la question est comprise, 3) demande au tutoré le mot important de la question 4) Fait chercher au tutoré le mot dans le texte et lui fait surligner 5) Fait lire la phrase qui contient le mot surligné 6) Demande au tutoré la réponse contenue dans la phrase 7) Fait surligner au tutoré le mot réponse 8) Fait recopier le mot réponse au tutoré Cette stratégie vise réellement à faire gagner du temps au tutoré et le tuteur l'explique réellement : « Je t'ai dit l'autre fois, tu fais comme moi, tu vas plus vite au moins, tu te rappelles ou pas D. ? ». On voit également que cette stratégie a été éprouvée par le tuteur « tu fais comme moi » dit il, et il arrive à expliquer clairement les différentes étapes de la stratégie. La stratégie vise aussi d'écrire correctement les mots réponses : « Voila, fais comme tout à l'heure, surligne pour écrire bien les mots. Voila, après tu écris sur la feuille, vas y. » Egalement, il tente d'économiser l'énergie du tutoré, lorsqu'une réponse apparaît dans la lecture du tutoré, il l'arrête afin qu'il ne lise pas toute la phrase, lecture qui semble demander au tutoré beaucoup d'efforts : « Voila stop. Avec quoi il fait le feu l'oncle Vernon ? », « Stop,euh... euh... voila regarde, t'as vu ? t'as déjà la réponse, t'as vu ou pas ? »
---	--

Attitude de réassurance	Le tuteur développe souvent des attitudes de réassurance du tutoré : Le tutoré est souvent en demande de réassurance, on relève dans la transcription de l'enregistrement à de nombreuses reprises la phrase interrogative « C'est ca ? » Le tuteur ne dit jamais de manière brusque au tutoré qu'il est dans l'erreur, il se positionne sur l'écart au but : « Oui, presque » Egalement, le fait de baliser tout le travail du tutoré en différentes étapes permet de sécuriser le tutoré : d'abord lecture de la question, puis lecture de la phrase qui est censée apporter la réponse, puis surligner la réponse et enfin la recopie. De plus, il semblerait que cette technique soit utilisée à chaque fois puisque le tuteur dit : « Je t'ai dit l'autre fois, tu fais comme moi, tu vas plus vite au moins, tu te rappelles ou pas D. ? » Le tuteur utilise des formules pour rassurer le tutoré : « Oui... euh... voila... c'est bien », « Oui, vas y ... t'inquiète ... tu arrives ... vas y .. » Lorsqu'il sent que la concentration du tutoré tend à s'envoler il le rassure : « regarde la, il reste pas beaucoup de questions. », « Maintenant la dernière. Je lis la ... allez ... c'est la dernière la ... allez D. » Il utilise souvent également la formule « vas y » pour pousser le tutoré à travailler dans la bienveillance, il n'utilise pas le « Allez » qui connote quelque chose de pressé. Lorsqu'il utilise le « Allez » c'est vraiment dans le but d'encourager. D'ailleurs, le tutoré semble heureux lorsqu'il comprend les questions et le signale au tuteur, nous sentons réellement qu'il s'agit d'une relation d'aide bienveillante : « Ah oui, j'ai compris oui. », « je sais ... il a acheté quoi l'oncle »,
--------------------------------	---

Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	Demande souvent la relecture lorsqu'une question n'est pas comprise ou un morceau de texte : « Euh ... euh ... attend euh tu peux lire encore ? » Le tutoré demande des explications sur le déroulé de l'exercice au tuteur : « après on fait quoi ? » Le tutoré semble oser poser des questions et signalait qu'il n'a pas compris : « Euh ... la comment je fais la ... euh pour trouver », « euh ... euh ... je souviens pas »
	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	A quelques reprises suite à une explication donnée par le tuteur, le tutoré reformule ce qu'il semble avoir compris : « Euh ... pas trop. Ca veut dire que je dois chercher comment ca s'appelle ? », « Je dois savoir la façon, c'est ca ? »
ATTITUDE NON VERBALE		
Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	Le tuteur montre très souvent des mots du doigt ou des morceaux de phrase afin d'appuyer son propos ou de guider le tutoré dans la réalisation d'une question : « Regarde la ... (montre le mot épouvantable) », « relis le mot la (montre un mot du doigt) », « (prend le texte et passe son doigt sur la question une) » Ces attitudes non verbales semblent très importantes pour le tuteur puisqu'il demande même au tutoré de les mimer : « (place le texte sous les yeux de son camarade) », « Oui. Essaye de suivre la question avec ton doigt, regarde »
	Attitude de réassurance et de bienveillance	Le tuteur ne montre aucune attitude de nervosité, il est assis calmement sur sa chaise, le buste tourné vers son camarade, parfois il se tient à demi assis, lorsqu'il montre un mot à son camarade.

Tutoré	Anxiosité/ nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	Le tutoré semble à l'aise dans la réalisation de l'exercice, même si parfois sa concentration s'envole dans la fin de l'exercice, le guidage du tuteur semble bénéfique et le tutoré se focalise de nouveau dans la tâche.
--------	--	--

Analyse retranscription enregistrement binôme 2

Critères		Description
ATTITUDE VERBALE		
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	Le tuteur ne propose aucune lecture ni relecture à la tutorée. Il lui demande de lire ou de relire elle même lorsqu'elle se trouve en difficulté ce qui a pour conséquence d'alourdir considérablement l'exercice, se retrouvant ainsi en surcharge cognitive.
	Explication des consignes	Il n'y a pas réellement d'explication de consignes, il n'y a pas d'entrée en matière au travail, de préalable ou de préambule. Le tuteur demande à la tutorée de lire directement. Il donne en fait un ordre qui constitue sa consigne. Le tutorée se retrouve dans une situation où elle ne dispose pas d'assez de consignes et ainsi demande au tuteur ce qu'elle doit lire : « Euh ... oui le texte ? ». Lorsque la tutorée a achevé la lecture du texte, le tuteur lui demande de répondre à la question mais la consigne ne semble pas claire pour la tutorée : « E : Allez ... maintenant vas y fais la une. L : Non mais je sais pas faut faire quoi ».

Explication des questions de lecture	Le tuteur n'explique pas les questions de lecture, il ne les reformule pas, il les relit : « Eh beh alors ... il fait quel temps ? » Lorsque la tutorée ne comprend pas une question ou ne parvient pas à trouver la réponse comme pour la question une sur le temps, le tuteur après avoir relut la question lui donne la réponse : « C'est simple c'est la tempête. », également, lorsqu'elle se retrouve en difficulté pour écrire la réponse, le tuteur lui écrit la réponse. La tutorée signale d'ailleurs « E : Donne je l'écris. L : La maitresse, a dit tu dois pas faire, c'est moi. ». Pour la question concernant la signification de l'expression criait famine, le tuteur lui donne la réponse : « Beh ca veut dire avoir faim, mais genre beaucoup. », mais cette fois, lorsqu'elle se retrouve en difficulté pour écrire la réponse, le tuteur ne lui écrit pas et lui demande de mettre une croix pour corriger en classe entière.
---	--

Explication de stratégies explicites	Il ne semble pas y avoir réellement la mise en place de stratégies de lecture et elle ne nous ont pas semblé explicites. 1) Lecture du texte en intégralité 2) Lecture de la première question 3) Réponse 4) Lecture de la deuxième question 5) Réponse 6) Lecture de la troisième question 7) relecture intégrale du texte 8) réponse D'ailleurs, lorsque l'élève tutorée se retrouve en difficulté pour trouver la réponse à la première question, qui est une réponse qui se trouve à la lecture directe dans le texte (contrairement à la question sur le sens de l'expression « criait famine), le tuteur ne lui fait pas relire le début du texte, il lui donne la réponse; lorsque pour la dernière question, elle se retrouve de nouveau en difficulté, le tuteur lui fait lire l'intégralité du texte, alors que la question interroge la fin du texte. D'ailleurs, la tutorée explique le problème qui survient pour la résolution de cette question, elle ne se souvient plus de ce qu'elle a lu. Il aurait peut être mieux valu dans son cas, sectionner le texte pour répondre au question et ne pas faire de lecture en bloc : « Eh beh je sais plus moi. » Il ne semble donc pas y avoir une technique systématisée pour résoudre la tâche complexe. Il semblerait que le tuteur n'ait pas été lui même confronté à des difficultés de résolution de la tâche ne l'emmenant ainsi pas à développer des stratégies de résolution face à un problème.
---	---

	Attitude de réassurance	Il n'ya pas réellement d'attitude de réassurance, le tuteur semble anxieux de la durée de réalisation de l'exercice : « Eh bah tu relis mais vite fait. », « Allez ... », « Allez L. vas y » La tutorée demande également l'appui du tuteur dans la résolution des questions de lecture : « J'écris ca veut dire avoir faim ? »
Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	La tutorée pose des questions pour avoir des compléments d'information sur les consignes : « Euh ... oui le texte ? », « Non mais je sais pas faut faire quoi », « Je lis ? », « Euh ... comment ? » Elle signale également les points de non compréhension : « Euh je sais pas », « Euh ...beh ... euh ... je sais pas. », « Je sais pas comment ca s'écrit. », « Eh beh je sais plus moi. »
	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	La tutorée ne reformule pas les consignes du tuteur.
ATTITUDE NON VERBALE		
Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	A aucun moment le tuteur ne se sert de son corps ou d'attitude non verbale pour aider à la réalisation de l'exercice.
	Attitude de réassurance et de bienveillance	Le tuteur semble anxieux de finir en temps voulu la réalisation de l'exercice. Il se tient debout à coté du bureau de la tutorée. L'attitude est dissymétrique, il se positionne en tant qu' « enseignant » et la tutorée en tant qu'élève. Le binôme de pairs n'est pas retrouvé.

Tutoré	Anxiosité/ nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	La tutorée semble nerveuse durant l'exercice. Elle souffle.
--------	--	--

Analyse retranscription enregistrement binôme 3

Critères		Description
ATTITUDE VERBALE		
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	Le tuteur lit le texte une première fois à la demande du tutoré puis lis les questions une à une à sa demande également. Il n'y'a aucune relecture, cependant, la lecture menée par le tuteur est extrêmement fluide. Elle soigne le ton, le débit et le volume.
	Explication des consignes	Ce n'est pas le tuteur qui donne les consignes ou le déroulement de l'exercice mais le tutoré : « On fait le texte maintenant. Tu me le lis s'il te plait. Tu as tout fait toi ? », « Vas y lis moi la une s'il te plait. Au moins on répond à la question. »
	Explication des questions de lecture	Le tuteur n'explique aucune question de lecture, le tutoré ne semble pas en avoir besoin puisqu'il répond immédiatement aux questions après la lecture : « Y : Vas y lis moi la une s'il te plait. Au moins on répond à la question. K : Que mange Harry ? Y : Ah oui, euh je sais, il mange des saucisses. »

	Explication de stratégies explicites	Ce n'est pas le tuteur qui explique une stratégie de résolution. Le tutoré semble avoir une stratégie de résolution ancrée dans le temps et répétée : il sait exactement comment il va travailler 1) Lecture intégrale du texte 2) Lecture de la première question 3) Réponse 4) Lecture de la deuxième question 5) Réponse 6) Lecture de la troisième question 7) Réponse
	Attitude de réassurance :	La tutrice ne met pas en place d'attitude de réassurance, le tutoré ne semble pas avoir besoin de cela. Cependant, elle répond toujours positivement aux demandes du tutoré pour la lecture du texte et des questions et l'épellation des mots pour l'orthographe.
Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	Le tutoré demande l'orthographe de certains mots « Comment ca s'écrit saucisse ? ». Les questions du tutoré ne porte jamais sur la lecture compréhension mais sur la forme du devoir, l'orthographe notamment.
	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	Le tutoré ne reformule pas les explications données par le tuteur, le tuteur n'en donne aucune. Cependant, il explique au tuteur certaines réponses : « K : Harry sait-il ce qu'est Poudlard ? J'ai pas trouvé moi. Y : Euh, non mais il le sait pas, il connaît pas lui Poudlard. », « K : ah ouai quand Hagrid apprend qu'Harry n'a jamais entendu parler de Poudlard, dans quel état se met-il ? La aussi j'ai pas trouvé moi, mais je crois c'est colère. Y : Bah oui, il est énervé Hagrid, ca veut dire les Dursley ils l'ont pas dit tout en fait. Viens on met il est énervé. C'est bon énervé je sais écrire. »
ATTITUDE NON VERBALE		

Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	La lecture se fait par le tuteur sans que le tutoré ait le texte en face des yeux. Elle lit le texte comme lors d'une lecture offerte.
	Attitude de réassurance et de bienveillance	La tuteur se tient correctement sur sa chaise, le texte dans les mains. Elle est tournée vers le tutoré.
Tutoré	Anxiosité/ nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	Le tutoré ne semble pas anxieux. Cependant, il veut finir le travail dans les temps : « Vas y maintenant on fait la dernière. On va finir vite la, après au moins on corrige avec la maitresse. »

Analyse retranscription enregistrement binôme 4

Critères		Description
ATTITUDE VERBALE		
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	Le tuteur ne lit pas le texte ni les questions, mais propose au tutoré de relire lorsqu'elle le sent en difficulté : « Sinon tu relis la question pour répondre », « Donc vas y relis alors »

	Explication des consignes	La tutrice donne toutes les consignes précises au tutoré et dans un ordre précis au début de la réalisation de l'exercice : Elle lui demande tout d'abord de coller l'exercice sur son cahier, ensuite elle lui demande de lire les questions puis de lire le texte. « K : (Colle son texte sur le cahier) ca y'est. E : C'est bien K., maintenant, regarde, tu lis les questions comme elle fait la maitresse pour la correction et après tu liras le texte. » Au fur et à mesure de la réalisation de l'exercice elle lui redonne les consignes colle ton texte sur ton cahier pour qu'on commence. Après sinon on va perdre du temps, on va pas voir le temps de tout faire : « Non mais lis tout K. Vas y », « Voila alors maintenant tu lis le texte K., vas y maintenant. »
	Explication des questions de lecture	La tutrice demande sans arrêt si les questions sont comprise : « Alors en fait on te demande quoi la K. ? », ensuite, elle reformule les questions « Bah en fait qu'est ce qu'il ne sait pas Harry ? ». Elle reformule également les réponses du tuteur « Oui, ... voila ... Il connait que les moldus. Alors qu'est ce que tu vas écrire ? »
	Explication de stratégies explicites	Il y'a une stratégie de lecture explicite donnée par la tutrice qui suit la stratégie expliquée par l'enseignante : 1) Lecture de toutes les questions pour s'en imprégner avant la lecture du texte 2) Lecture intégrale du texte 3) Réponse aux question avec relecture des questions si besoin
	Attitude de réassurance	attitudes de réassurances nombreuses
Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	Ne pose pas vraiment de questions explicites à la tutrice.

	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	Le tuteur demande souvent s'il a bien compris ce que lui a expliqué la tutrice.
ATTITUDE NON VERBALE		
Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	Utilise son corps pour moduler la compréhension, montre du doigt des mots, insiste sur certains.
	Attitude de réassurance et de bienveillance	La tutrice semble très bienveillante, elle est tournée vers le tutoré, sourit.
Tutoré	Anxiosité/ nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	Le tutoré semble très calme, il s'investit dans la résolution de l'exercice.

Critères		Description binôme 1	Description binôme 2	Description binôme 3	Description binôme 4
ATTITUDE VERBALE					
Tuteur	Lecture et relecture si besoin	Le tuteur lit les questions et les relit, mais le texte est lu par le tutoré (la charge cognitive ne semble pas excessive, car le texte est découpé et seules les parties répondant aux questions sont lues par le tutoré)	Le tuteur ne lit ni le texte, ni les questions. Le tutoré lit le texte en bloc à deux reprises et les questions.	La tutrice lit le texte une fois ainsi que les questions. Le tutoré ne lit pas.	La tutrice ne lit pas le texte. Le tutoré lit une fois le texte et plusieurs fois les questions.
	Explication des consignes	Le tuteur explique les consignes à toutes les étapes	Le tuteur n'explique pas les questions, la tutrice demande ainsi des compléments d'information	La tutrice n'explique pas les consignes. Le tutoré semble savoir exactement ce qu'il doit faire.	La tutrice explicite les consignes. Elle les donne toutes au début, puis, les répète au fur et à fur de la réalisation de l'exercice.

Explication des questions de lecture	Le tuteur demande tout au long de l'exercice au tuteur si les questions sont comprises. Le tuteur reformule les questions en explicitant clairement l'explication (« ca veut dire »). Le tuteur travaille sur le sens des questions avec le tuteur en insistant sur des mots qu'ils pensent importants. Le tuteur interroge le tuteur afin que l'explication des questions viennent de lui même.	Le tuteur n'explique pas les questions de lecture, il les relit lorsque la tuteur se trouve en difficulté. Lorsque la relecture ne permet pas à la tuteur de répondre à la question, le tuteur lui donne la réponse.	la tutrice n'explique pas les questions de lecture au tuteur, qui semble ne pas en avoir besoin. En effet, il répond directement aux questions après la lecture qu'en fait la tutrice.	La tutrice demande tout au long de l'exercice au tuteur si les questions sont comprises. Elle reformule également les questions lorsqu'elles ne sont pas comprises du tuteur.
--------------------------------------	--	--	---	--

Explication de stratégies explicites	Stratégie explicite mise en place : 1) Lecture par le tuteur de la question 2) Tuteur demande ensuite au tuteur si la question est comprise, 3) Tuteur demande au tuteur le mot important de la question 4) Fait chercher au tuteur le mot dans le texte et lui fait surligner 5) Fait lire la phrase qui contient le mot surligné 6) Demande au tuteur la réponse contenue dans la phrase 7) Fait surligner au tuteur le mot réponse 8) Fait recopier le mot réponse au tuteur	Il n'y a pas réellement de stratégie mise en place par le tuteur pour guider et aider la résolution de la tâche : 1) Lecture du texte en intégralité 2) Lecture de la première question 3) Réponse 4) Lecture de la deuxième question 5) Réponse 6) Lecture de la troisième question 7) Relecture intégrale du texte 8) Réponse	La stratégie mise en place n'est pas celle du tuteur mais vient du tuteur : 1) Lecture intégrale du texte 2) Lecture de la première question 3) Réponse 4) Lecture de la deuxième question 5) Réponse 6) Lecture de la troisième question 7) Réponse	La stratégie proposée par le tuteur est une stratégie explicite utilisée en classe et présentée par l'enseignante : 1) Lecture de toutes les questions pour s'en imprégner avant la lecture du texte 2) Lecture intégrale du texte 3) Réponse aux questions avec relecture des questions si besoin
--------------------------------------	---	---	---	---

Attitude de réassurance	Le tuteur est en demande de réassurance. Le tuteur apporte cette réassurance au tuteur sur plusieurs points : - Le tuteur ne dit pas au tuteur qu'il est dans l'erreur mais lui souligne son rapprochement du but - Le tuteur balise le travail pour le tuteur grâce à une stratégie explicite et éprouvée lors de tous les rituels de lecture avec des consignes claires - Le tuteur utilise des formules de réassurance (« c'est bien », « tu vas y arriver », ...) - Aide le tuteur à se concentrer lorsque la tâche devient plus difficile - Le tuteur encourage également beaucoup le tuteur - le climat de bienveillance se traduit enfin par la volonté du tuteur de monter au tuteur qu'il réussit l'exercice.	Il ne nous a pas semblé remarquer une attitude de réassurance de la part du tuteur. Ce dernier semblait préoccupé par la gestion du temps et ainsi voulait que la tuteur réalise le travail rapidement. Cependant, la tuteur, elle, est en demande d'une attitude de réassurance et d'appui de la part du tuteur.	La tutrice ne met pas en place d'attitude de réassurance. Le tuteur ne semble pas en demande de réassurance.	La tutrice développe une attitude de réassurance et de bienveillance : - Elle encourage le tuteur par des formules du type « C'est bien » - Le tuteur est en demande de réassurance - Le travail est également balisé grâce à la stratégie explicite mise en place par le tuteur
-------------------------	--	---	---	---

Tutoré	Pose des questions plus ou moins explicites sur les points non compris	Le tutoré est actif dans la réalisation de la tâche, il demande la relecture de question lorsqu'il ne les comprend pas. Egalement, le tutoré ose dire qu'il n'a pas compris une question (climat de bienveillance et d'aide).	La tutrice pose des questions pour obtenir des compléments d'informations concernant la « marche à suivre » pour réaliser la tâche. Elle signale également les points de non compréhension.	Les questions que pose le tutoré à la tutrice n'interrogent que l'orthographe des mots pour rédiger les réponses aux questions de compréhension de texte.	Le tutoré pose des questions à la tutrice afin d'être sûr des réponses à noter. Il cherche un appui.
	Reformule une explication donnée par le tuteur pour s'assurer de la bonne compréhension	Le tutoré, investi dans l'exercice, reformule des explications données par le tuteur.	La tutrice ne peut pas reformuler les consignes du tuteur considérant le fait qu'il ne lui en donne pas.	Le tutoré ne reformule aucune explication, cependant il explique certaines réponses à la tutrice.	Il ne nous a pas semblé voir de reformulation de la part du tutoré.
ATTITUDE NON VERBALE					
Tuteur	Montre du doigt un mot ou une phrase en insistant sur une information importante du texte.	Le tuteur montre souvent du doigt des mots qui lui semblent importants. L'attitude non verbale est très importante dans ce binôme. Le tuteur demande au tutoré de suivre la lecture avec son doigt.	Le tuteur ne semble pas montrer d'attitude non verbale dans l'interaction tutorale.	Pas d'attitude non verbale notable. La lecture se déroule sous la forme d'une lecture offerte par la tutrice.	La tutrice n'utilise pas d'attitudes non verbales pour moduler la transmission de la compréhension.

	Attitude de réassurance et de bienveillance	Attitude très bienveillante. Le calme du tuteur semble impacter sur le tutoré.	Il n'y a pas d'attitude de réassurance de la part du tuteur. Il se trouve debout alors que la tutrice est assise créant une dissymétrie et effaçant la relation entre deux pairs.	Il n'y a pas réellement d'attitude de réassurance de la part de la tutrice, mais le tutoré ne semble pas en avoir besoin. Cependant, le climat est bienveillant dans les deux sens, la relation d'aide est dyadique et réversible. Le binôme est vraiment constitué de deux pairs, la tutrice et le tutoré sont assis dans la même position.	La tutrice semble instaurer un climat bienveillant, elle pose sa main sur l'épaule du tutoré pour l'encourager à continuer. Le binôme est constitué de deux pairs, les deux sont assis.
Tutoré	Anxiosité / nervosité ou calme et sérénité durant le travail : ne tient pas en place sur sa chaise	Le tutoré est calme, s'investit dans la tâche.	La tutrice semble nerveuse, elle souffle, bouge sur sa chaise.	le tutoré semble calme et s'investit dans l'exercice.	Le tutoré semble calme, il est assis sur sa chaise, ne bouge pas et s'investit dans l'exercice.

Résumé

Le présent mémoire interroge les pratiques tutorales à l'école élémentaire. Il interroge en effet la « congruence cognitive » et la part laissée aux aptitudes scolaires et aux compétences empathiques des tuteurs. Il questionne le développement de l'effet tuteur et de l'effet tutoré. Au sein d'un paradigme vitaliste et d'une méthode clinique, nous avons créé un dispositif tutorial tentant de répondre à nos questions primitives. Nous avons placé nos élèves en binômes tuteur/ tutoré, et avons pu ainsi enregistrer les échanges des pairs. Nous en avons conclu que l'empathie du tuteur semblait plus importante que les aptitudes scolaires mais qu'il fallait néanmoins que le tuteur maîtrise à minima l'exercice proposé. Enfin, le travail nous a également permis de mettre en lumière des techniques inédites proposées pour résoudre des problèmes en lecture compréhension. Cependant, nous n'avons pu entièrement vérifier nos hypothèses concernant le développement de l'effet tuteur et de l'effet tutoré en raison des limites de notre dispositif, que nous pensons améliorer dans le cadre d'études futures.

Mots clefs : tutorat - école élémentaire - congruence cognitive - paradigme vitaliste - méthode clinique

Abstract

This present memorandum deals with the tutorship practices in elementary school. Indeed, It questions the « cognitive congruence » and the part left to academic abilities and empathic skills of tutors. It examines the development of the tutor and tutored effects. In a vitalist paradigm, and using a clinical method, we created a tutorial device able to answer our previous interrogations. We placed our students into pairs tutor/ tutored and we were able to record the exchanges between the students of each pair. We concluded that empathy seemed more important than academic abilities but the tutor needed to understand correctly the exercise. This piece of work allowed us to enlighten new techniques to resolve reading comprehension problems. However, we weren't able to verify completely our hypothesis about the development of tutor and tutored effects because of the limits of our device. We think about improving it during future studies.

Key words : Tutorship - elementary school - cognitive congruence - vitalist paradigm - clinical method

