



HAL
open science

Le tutorat entre pairs en EPS : représentations de tuteurs dans le cadre de l'acquisition d'habilités motrices

Maxime Beaumont

► To cite this version:

Maxime Beaumont. Le tutorat entre pairs en EPS : représentations de tuteurs dans le cadre de l'acquisition d'habilités motrices. Education. 2014. dumas-01115941

HAL Id: dumas-01115941

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01115941v1>

Submitted on 12 Feb 2015

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

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



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



UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Master 2

MEEF premier degré

OPTION 5 (ou 5D) : Education, Activités Physiques, Santé

Année universitaire 2013-2014

MÉMOIRE

LE TUTORAT ENTRE PAIRS EN EPS

REPRESENTATIONS DE TUTEURS

DANS LE CADRE DE L'ACQUISITION D'HABILITES MOTRICES

BEAUMONT MAXIME

N°21309909

Sous la direction de Jean-Charles Pettier

INTRODUCTION	3
I. <u>Conception et évolution de la pratique du tutorat entre pairs</u>	8
A) Histoire d'une nouvelle méthode pédagogique	8
1) Le « monitoral system »	8
2) Le « Learning Through teaching »: Moniteur, tuteur ou instituteur?	10
3) Le début des recherches expérimentales	12
B) Ses cadres théoriques	13
1) Vygotsky et la zone proximale de développement	14
2) Piaget et les néo-piagéticiens	16
3) Bandura et l'apprentissage social	18
C) Le tutorat entre pairs en EPS	22
1) La recherche aujourd'hui	22
2) Les spécificités du tutorat en EPS : Les habiletés motrices	26
3) La question de la formation des élèves	28
II. <u>Protocole de recherche</u>	32
A) Les objectifs de cette recherche	32
B) Méthode	33
1) Des entretiens semi-directifs	33
2) Le choix des questions	34
3) Les contraintes et problèmes rencontrés	36
a) Le manque de temps	37
b) L'âge des élèves	38
c) Mon statut de remplaçant :	
sélection des habiletés motrices et des élèves	39
4) La sélection des élèves et de la nature de la tâche	40
III. <u>Analyse des données recueillies</u>	42
A) Tutorer en natation	42
1) La nature de la tâche	42
2) Les stratégies	44
3) Les influences	46
B) Le rôle de tuteur	48
1) La charge ressentie	48
2) Les bénéfices attendus	50
CONCLUSION	52
Liste des tableaux	54
Bibliographie	55
Annexes	58

L'éducation et l'instruction reposent traditionnellement sur des relations adulte-enfant. Les recherches actuelles pointent pourtant l'intérêt des interactions entre élèves. Qu'il prenne la forme de la collaboration ou du tutorat, ce type d'interaction semblerait favoriser les apprentissages mais sous certaines conditions. Pour ce qui concerne l'enseignement dans le premier degré, l'analyse de l'évolution des programmes scolaires, sous l'influence des modèles d'apprentissage, fait apparaître que le recours aux interactions à l'école est passé du statut d'objectif à atteindre, à travers notamment la socialisation des jeunes élèves d'école maternelle, à celui de moyen d'accès aux connaissances. En même temps que le maître doit tirer parti de l'expérience de l'enfant, les apprentissages sont aujourd'hui considérés comme étant facilités par la richesse des relations qui se développent entre les élèves et entre les élèves et le maître. Les interactions sont donc ainsi ouvertement encouragées dans nombre de disciplines. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable pédagogie interactive faisant des interactions en classe une ressource essentielle de l'efficacité de l'enseignant.

Dans le cadre de ce Master 2 consacré aux métiers de l'enseignement du premier degré et de notre option de recherche dédiée à l'étude des pratiques en éducation physique et sportive, le thème de l'apprentissage entre pairs avait suscité chez moi un intérêt particulier. Il était principalement attrayant de comprendre les tenants et les aboutissants de méthodes qui me permettraient en tant que futur enseignant de pouvoir varier mon offre pédagogique. En débutant mes recherches sur le sujet, j'ai rapidement pris conscience de la pluralité des formes d'apprentissages entre pairs qu'on pourrait schématiquement répertorier entre les interactions spontanées en dyades symétriques ou dissymétriques, le tutorat entre pairs, fixe ou réciproque et les groupes coopératifs.

En effet, l'apprentissage assisté par les pairs désigne aujourd'hui l'ensemble des procédures interactives qui mettent en présence des pairs élèves dans le but de favoriser les apprentissages. Ces procédures sont nombreuses, chacune s'inspirant de différents cadres théoriques. Ces préoccupations scientifiques s'inscrivent dans des débats au sein de la psychologie et plus largement des sciences cognitives concernant les rapports entre l'interaction et l'apprentissage. L'examen de la littérature met en évidence des mises en œuvre expérimentales variées (dyades, petits groupes de pairs avec ou sans définition de rôles particuliers). On distingue les études qui examinent l'effet de l'aide d'un camarade sur le développement cognitif et

des expérimentations plus strictement centrées sur l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Ces différents dispositifs ont donné lieu à des investigations dans les disciplines académiques et, plus récemment, dans le champ de l'acquisition des habiletés motrices et de l'EPS. Apprendre à plusieurs, collaborer, s'entraider, travailler en groupe, interagir en dyades sont des modes de travail classiques en cours d'éducation physique et sportive. D'une part, la gestion du groupe classe invite l'enseignant à procéder à des formes de groupement variées selon les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) et les objectifs poursuivis. D'autre part, on l'a vu, les programmes et les évolutions des travaux en psychologie sociale du développement et dans la littérature pédagogique et didactique au sens large invitent les enseignants à utiliser les interactions entre élèves comme une ressource au service des apprentissages. Autrement dit, ces interactions, qu'elles interviennent sur le plan moteur, cognitif ou socioaffectif, provoquent des effets d'apprentissage que l'enseignant est conduit à observer et à utiliser. La recherche francophone en sciences et techniques des APS (STAPS) produit des études issues de différents paradigmes, ayant pour point commun de s'intéresser aux effets des interactions sociales sur l'apprentissage dans des contextes variés d'EPS. J'ai choisi, pour ma part, de privilégier pour cette recherche le tutorat entre pairs pour affiner et réduire l'étendue de mes possibilités d'étude.

Avant d'arriver aux spécificités du tutorat entre pairs en EPS à l'école élémentaire, il serait judicieux de cerner la notion de « tutorat ». L'étymologie latine de ce terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ». Le tuteur est donc quelqu'un dont l'attention est particulièrement portée sur une autre personne, qui veille sur elle, s'assure qu'elle ne manque de rien. Ce rôle de protecteur, cette charge tutélaire, prend inmanquablement des formes différentes d'un domaine à l'autre, d'une situation à l'autre. C'est le cas dans le champ de l'éducation. À l'école, au collège, au lycée, et même à l'université, il est courant de considérer qu'il y a du tutorat lorsqu'un élève s'occupe d'un autre élève ou d'un petit groupe d'élèves, ou qu'un étudiant fait de même avec d'autres étudiants. La notion de « pair » prend ici toute son importance, puisque tuteurs et tutorés occupent des positions semblables, ont des statuts sociaux équivalents. Mais il faut bien que les premiers aient quelque chose en plus, qu'ils se distinguent des seconds sur un ou plusieurs aspects, pour pouvoir assurer leur mission. En général, des critères comme l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté, sont utilisés pour choisir les tuteurs. Plus

âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire plus importante, détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leurs tutorés ont besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens. Je l'ai dit précédemment, le tutorat, comme d'autres pratiques, représente le développement de la psychologie sociale du développement cognitif. L'objectif du tutorat entre pairs est précisément qu'un tuteur aide un tutoré à réaliser une tâche trop difficile pour lui seul mais qui peut être résolue grâce à son aide, qui est une médiation entre son niveau initial et ce qu'il sera capable de faire plus tard. Le tutorat s'inscrit dans la nécessité de lutter contre les multiples formes d'échec scolaire. Il est une institutionnalisation des différences de compétences et de rôles. La difficulté pour l'enseignant est d'arriver à concilier la conduite d'un groupe classe et la nécessité d'apporter des remédiations plus personnalisées en direction de certains élèves, autrement dit le tutorat est une approche collective des difficultés individuelles. Il est, par conséquent, une alternative pédagogique autre que le travail en groupe-classe ou en petits groupes. Il se caractérise enfin par une alternance de travail individuel et de travail interactif au même titre que la plupart des situations dyadiques.

Il est primordial d'insister sur le fait que cette méthode pédagogique est tout sauf monolithique. Elle se prête à de multiples adaptations ou usages. C'est pourquoi il ne faut pas en attendre tout le temps les mêmes effets et des résultats identiques. J'essaierai tout au long de cette étude d'en expliquer le fonctionnement et les conditions d'efficacité. Une des premières différences majeures qu'il m'apparaît fondamental de mettre en avant dès maintenant est ce qu'on appelle l'« effet-discipline » ou l'« effet tâche » bien perçu par Daniel Guichard à la faveur d'une étude sur l'effet-tuteur en 1999. Ses conclusions sont claires : d'une discipline à l'autre, les tuteurs sont amenés à intervenir différemment. Il est donc naturel de penser que le tutorat en EPS sera différent des autres formes de tutorat. De plus, d'autres facteurs entrent en jeu pour en construire la réussite : la composition, les modes de structuration des groupes, la qualité des interactions sociales au sein des groupes, les liens d'amitié entre les membres du groupe sont susceptibles d'orienter la mise en œuvre du dispositif. On comprend que les modalités de gestion de ces interactions sont très variables d'une dyade à l'autre et sont susceptibles d'interférer sur la progression attendue des partenaires. L'identification de tels facteurs conduit à se questionner sur les conditions favorables à la mise en œuvre de telles interactions.

Néanmoins, plutôt que de questionner uniquement les conditions d'efficacité du tutorat, ce que nous verrons bien entendu aussi au cours de cette recherche à travers les études qui ont déjà été produites, il me semble qu'il faille davantage s'interroger sur les conditions d'exercice du tutorat et singulièrement sur l'impact du rôle assigné au tuteur, sur la manière dont il endosse ce rôle et sur les modalités d'aide à mettre en place au plan pédagogique pour permettre au tuteur d'adapter ses interventions aux besoins du tutoré. Ma volonté de traiter cet aspect s'explique par plusieurs considérations. La première est avant tout de s'intéresser à la charge que représente le tutorat pour un tuteur. Son origine vient notamment de mes lectures sur les formations des élèves tuteurs. Il me paraît important d'essayer de savoir quelles représentations ont les tuteurs du rôle qui leur est confié et par là chercher à comprendre quelles conséquences cela peut avoir sur eux et plus globalement sur la classe si je fais le choix d'utiliser le tutorat en tant qu'enseignant. La deuxième raison est plus pragmatique. En effet, limiter ma recherche à la représentation du tutorat pour des élèves désignés par leur enseignant comme tuteur rend possible cette étude. Les conditions de l'année de formation en cours sont particulièrement inadaptées à une étude exhaustive sur une pratique globale du tutorat, notamment par l'impossibilité de pouvoir l'organiser sur des périodes de stage courtes et non planifiées.

De ce constat, je veux dans un premier temps chercher à savoir quelles représentations les élèves choisis pour être tuteurs en EPS ont du tutorat, mais également si il existe chez eux des stratégies élaborées avant d'entrer en interaction avec leur tutoré. Enfin, j'essaierai de déterminer sur quoi ces stratégies sont fondées. Il n'est pas question ici de confronter cette stratégie initiale à la position que le tuteur abordera finalement avec le tutoré, ni d'expliquer pourquoi elle évoluera, ni même de démontrer la qualité de cette approche initiale. Il s'agit de faire un constat d'abord sur la représentation de leur rôle puis sur leur perception originelle quant à la méthode qu'il compte mettre en place et de chercher à comprendre si, en fonction des résultats, cette perception est influencée par certains facteurs (la tâche, l'âge, le genre par exemple). Comprendre comment sont construites les représentations des tuteurs en EPS aura pour but d'apporter des éléments de réponses à la question plus large de « comment améliorer la pratique du tutorat en EPS ? », car les résultats de cette étude pourrait permettre à l'enseignant, en fonction de l'élève tutoré, de mieux sélectionner son tuteur et de mieux le former.

Avant d'énoncer le plan de ce travail, j'aimerais donner quelques éléments sur mon protocole de recherche. Comme je l'affirmais, ce sont les conditions de mon stage qui m'ont amené à problématiser mon sujet sous cette forme. J'ai enseigné, chaque semaine pendant huit semaines, dans des écoles différentes et avec des classes de niveaux différents et il m'était donc impossible de suivre un tutorat organisé de sa phase de départ à sa phase finale. Par conséquent, il m'a fallu réduire mon champ d'action et choisir une étape du dispositif pour être certain de pouvoir recueillir des données. J'ai donc pris la décision de centrer mon objet de recherche sur les tuteurs. Mon protocole s'est établi de la façon suivante : pendant les séances d'EPS que je supervisais, je voulais sélectionner, quand je le pouvais, deux élèves maîtrisant les habiletés motrices à acquérir lors de la séance. Désigner plus de deux élèves me semblait être compliqué à gérer en parallèle de la bonne tenue de la séance. Je souhaitais ensuite informer ces deux élèves du rôle de tuteur que je comptais leur confier et du camarade qui serait leur tuteur afin qu'ils puissent se mettre dans les conditions réelles d'une future situation de tutorat. Enfin, je prévoyais de les interroger sur la perception de leur rôle après m'être assuré qu'ils aient bien compris la tâche qui leur avait été fixée. Pour finir, je leur annonçais qu'il ne s'agissait que d'un exercice et que le tutorat n'avait pas lieu cette fois-ci.

C'est, par conséquent, par des entretiens que j'ai récolté mes données pour mettre au jour des indicateurs. Cette forme de recueil d'informations apparaît comme plus la plus juste dans la mesure où les entretiens n'ont pas pour but d'être représentatif comme le questionnaire par exemple. La singularité de chaque cas est intéressante et chacune d'entre elles sera mise en relief par la suite. Avant d'analyser les résultats et d'en tirer mes conclusions, je décrirai avec plus de précision dans une des parties de ce mémoire mon protocole de recherche et ces attentes ainsi que les problèmes que j'ai pu rencontrer.

Cette étude sera donc composée de trois parties. Des origines de la méthode à l'évolution de sa pratique jusqu'aujourd'hui, je reviendrai dans un premier temps sur l'histoire du tutorat entre pairs et sa place dans l'étude des interactions sociales afin de comprendre en quoi le dispositif en EPS est spécifique et particulièrement récent. La deuxième partie sera consacrée à mon protocole de recherche. Il s'agira d'expliquer précisément ces termes et ces attentes, le choix des élèves et celui des questions de l'entretien. Enfin la dernière partie portera sur l'analyse des résultats de cette recherche.

I. Conception et évolution de la pratique du tutorat entre pairs

A) Histoire d'une nouvelle méthode pédagogique

Il y a longtemps que l'effet de la tutelle est signalé dans la littérature consacrée à l'éducation. Au Ve siècle avant J.C., le philosophe chinois Confucius notait déjà que l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres dans ses réflexions sur l'éducation. Des passages de Cicéron et de Sénèque prouvent qu'en leur temps, des élèves aînés pouvaient aider des plus jeunes dans leurs études. Ces témoignages, aussi intéressants qu'ils soient, ne font pas état d'applications massives. Il s'agit plutôt de premiers balbutiements relatifs à une méthode qui, par la suite, va progressivement prendre de l'ampleur.

Bien plus tard, le mouvement va avoir tendance à s'amplifier avec la promotion de l'éducation populaire. Dans sa *Grande Didactique*, Comenius, théologien du 17^{ème} siècle, analyse et justifie la nécessité d'un enseignement de masse où des élèves s'occuperaient d'autres élèves, ce en complémentarité de l'enseignement donné par le maître. Il y avait déjà ici l'idée que celui qui enseigne peut apprendre, bénéficier lui-même de cette activité, bien que les preuves scientifiques soient assez récentes.

1) Le « monitoral system »

Il faut chercher les origines du tutorat scolaire dans une méthode pédagogique qui fait son apparition à la fin du 18^{ème} siècle en Grande-Bretagne sous le nom de « monitoral system ». Les premières tentatives de généralisation de ce « monitoral system » ont pour but d'alphabétiser le plus grand nombre d'élèves, au meilleur coût et dans les meilleurs délais. Deux personnes vont alors s'illustrer : Andrew Bell et Joseph Lancaster. Ce dernier ouvre par exemple en 1798 une école destinée aux enfants d'ouvriers dans un faubourg de Londres. Le principe est simple. Des élèves, les moniteurs, sont chargés d'instruire des pairs plus jeunes, ceci parce que les maîtres ont des difficultés à assurer leur mission. Confrontés à des effectifs pléthoriques insuffisamment formés et à des difficultés financières, ils n'arrivent pas à s'occuper de tout le monde dans les classes. Ce sont donc les meilleurs élèves qui dispenseront des enseignements aux moins bons. L'action de Lancaster fut financée par un comité de personnes généreuses qui décidèrent de propager son système

d'éducation au-delà des frontières de l'Angleterre. Il faut considérer qu'il s'agissait d'une mécanique bien réglée. Alain Baudrit dans son article « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » nous explique qu'elle est liée à la division de l'école en classes, organisation qui permet à chaque enfant de se trouver à son niveau. Si un élève est au-dessus du niveau des autres, il a le choix d'être instructeur de sa classe ou d'être avancé dans la classe supérieure. L'instructeur se choisit des assistants pour l'aider. Lorsqu'il passe dans la classe supérieure, l'un de ses assistants devient instructeur. Le docteur Bell associait toujours un tuteur et un tutoré. Assis côte à côte, le premier devait expliquer ce qu'il savait, faire en sorte que le second ne fasse pas d'erreurs. Ainsi, l'instructeur est pour la classe entière ce que le tuteur est pour un seul tutoré. Pour les instructeurs, il s'agit de regarder fixement les élèves, de les reprendre lorsqu'ils se trompent, d'encourager les plus faibles. Ils ont également la charge de choisir les leçons à étudier. Celles-ci doivent être sues par la classe entière avant de passer à d'autres. De leur côté, les maîtres sont chargés de superviser tous les mouvements qui se font dans l'école. Ils s'assurent que les instructeurs font correctement leur travail, ils tiennent un registre des fautes graves et distribuent les récompenses ou punitions. De cette manière, Lancaster a pu diminuer l'importance du livre dans son école, promouvoir l'utilisation des ardoises et des panneaux d'affichage, rendant par-là même l'instruction moins coûteuse.

Si Le Docteur Bell est plutôt considéré comme l'inventeur de la méthode, Lancaster en était son promoteur. Les deux hommes se sont rencontrés mais, se disputant la paternité de cette méthode, ils ne purent collaborer. Baudrit assure que cette méthode était aussi présente en France, il était question d' « enseignement mutuel » dont l'utilisation est surtout repérée au début du 19^{ème} siècle : « Cela dit, des abus vont être signalés surtout dans le fait que les instituteurs deviennent progressivement des maîtres faisant enseigner (Lesage, 1975). Les effets de la loi Guizot, qui avait incité chaque commune à avoir une école, font que les petites écoles se multiplient aux dépens des écoles mutuelles à forts effectifs. Par ailleurs, un doute pèse toujours sur les moniteurs : ne sont-ils pas insuffisamment formés ou compétents ? Auquel cas, ils risquent d'induire les tutorés en erreur ou de leur transmettre des

connaissances incorrectes (Charconnet, 1975, p. 13). Ces objections font que le système des moniteurs va être abandonné.¹ »

2) Le « Learning Through teaching »: Moniteur, tuteur, ou instituteur?

Après plus d'un siècle, le monitorat réapparaîtra outre-Atlantique dans un contexte différent et sous une autre appellation. Au cours des années 1960, l'arrivée massive des Portoricains et de Mexicains aux Etats-Unis pose des problèmes au sein des écoles où leurs enfants sont souvent en échec, parce qu'ils ne maîtrisent pas l'anglais et ont du mal à percevoir les attentes des enseignants américains. Ces derniers sont démunis face à ces élèves : ils ne partagent pas la même langue et ils ont des repères culturels très différents. Alain Baudrit affirme : « Ce constat amènera les responsables des programmes d'éducation américains à réhabiliter le système des moniteurs sous l'appellation Learning Through teaching » (Gartner, Kolher & Riessman, 1973, p. 20). Ils expliquent le LTT par le fait que le jeune est obligé d'étudier la matière avant de l'enseigner à un camarade ; il faut qu'il organise son cours, qu'il observe l'autre élève et parvienne à établir un contact avec lui. Cela confère alors à l'entraide entre pairs une dimension d'échanges réciproques que n'avait pas le dispositif de Bell. Plus loin, les mêmes auteurs complètent cette interprétation de la façon suivante : « Le moniteur devient un élève actif, si bien qu'il comble rapidement des lacunes dans les connaissances acquises précédemment ; celles-ci se trouvent en outre renforcées par une compréhension nouvelle. En somme, il bénéficie de tous les avantages du réapprentissage ».² » Cette méthode jugée apte à réduire les revers scolaires des élèves issus de milieux sociaux défavorisés s'est démarquée de celle qui fut utilisée auparavant. Selon Baudrit, il est davantage question de tuteurs que de moniteurs. Je l'ai dit en introduction, le terme *tuteur* est dérivé du latin *tueri* qui signifie « protéger », « prendre soin de ». Cette évolution terminologique sera plus européenne qu'américaine mais elle dénote un réel changement de statut et de fonctions. Baudrit fait clairement la distinction entre les deux rôles : « Les moniteurs s'inscrivaient dans une certaine hiérarchie, ils étaient perçus comme des « sous-maîtres » ; les tuteurs sont considérés comme des

¹ ALLAL Linda, MOTTIER LOPEZ Lucie (sous la direction de), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2007, p.114.

² Ibidem, p.119.

assistants ou des auxiliaires pédagogiques susceptibles de seconder les instituteurs (Charconnet, 1975, p. 12). Quand les premiers étaient chargés d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul, les seconds ont pour mission d'aider leurs pairs seulement là où ils rencontrent des difficultés (Charconnet, 1975, p. 5). L'autorité et la discipline exercées par les uns contrastent avec le rôle pédagogique des autres (Lesage, 1975, p. 67). Lorsque les premiers devaient corriger ou rectifier les erreurs de leurs tutorés, les seconds se chargent de leur fournir des explications, de les conseiller (Lesage, 1975, p. 66). En général, les moniteurs avaient en face d'eux une dizaine d'enfants ou plus ; les tuteurs s'occupent de groupes plus restreints, voire d'une seule personne (Gordon et Gordon, 1990, p. 308 ; Wagner, 1990, p. 39). Quand les premiers étaient soumis au contrôle des maîtres, les seconds peuvent agir plus librement (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 85-86). Lorsque les uns étaient choisis parmi les meilleurs élèves, les autres (souvent recrutés sur la base du volontariat) sont parfois porteurs de caractéristiques opposées (Duquesne et ai, 1983, p. 60). Enfin, autant le monitorat était lié à l'enseignement primaire, autant le tutorat couvre les différents niveaux d'enseignement et, même, intéresse les domaines extra-scolaires.³ »

Par ailleurs, Theodore R. Sarbin, professeur de psychologie fait référence aux études d'anthropologie sociale de Ralph Linton sur la distinction entre *statut acquis* et *statut admis*. Dans nos sociétés, le premier s'obtient par le biais d'études, de formations ou de diplômes. En général, il a trait à des activités professionnelles ou publiques. Le second est plus lié à des caractéristiques individuelles ou des prédispositions à l'origine de rôles attribués (comme celui de mère, d'aide familiale). Sarbin considère que le tutorat est plutôt à situer dans ce dernier cas. Les tuteurs devraient être des personnes naturellement prêtes à aider, à s'intéresser aux autres. En revanche, il associe les enseignants au premier type de statut, ce d'autant qu'ils exercent à des niveaux d'enseignement élevés. Ces analyses portent à croire qu'entre enseignants et tuteurs, à l'école, il n'y a pas de confusions possibles. Les premiers sont considérés comme des professionnels de l'éducation, les seconds comme des non-professionnels. Les premiers sont des adultes, les seconds peuvent être des pairs des élèves tutorés. Les uns sont chargés d'enseigner à tous les différentes

³ BAUDRIT Alain, *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*, éditions De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 48.

disciplines scolaires, les autres interviennent de façon plus individualisée lorsque des problèmes d'apprentissages surviennent.

Pour résumer, de l'Antiquité jusqu'au Moyen-Âge, les précepteurs sont des adultes choisis avec attention pour éduquer individuellement des enfants issus de familles aisées. Au 19e siècle, les moniteurs sont désignés par le maître, sur la base de compétences scolaires élevées, pour enseigner la lecture, l'écriture et le calcul auprès d'une dizaine d'enfants plus jeunes installés en face d'eux. Enfin, au milieu du 20e siècle, les tuteurs, recrutés souvent sur la base du volontariat, sont chargés d'expliquer et de conseiller un groupe restreint d'élèves (voire une seule personne) uniquement là où ils rencontrent des difficultés. Le tutorat va dès lors connaître un usage diversifié au sein de la communauté des pratiques éducatives mais également et surtout une analyse critique des chercheurs en éducation. Ainsi, depuis les années soixante-dix, l'examen de la littérature met en évidence un nombre considérable de questionnements qui ont surtout pour but d'attester le bien fondé des diverses pratiques tutorales à l'école.

3) Le début des recherches expérimentales

En 1976, un chercheur du nom d'Allen s'était lancé dans l'élaboration d'un ouvrage dont il assurait la direction. Elle partait de l'état de fait suivant : « Beaucoup de recherches que nous avons étudiées peuvent être critiquées pour leurs défaillances en termes de contrôle statistique et de rigueur expérimentale ; de même que des problèmes d'ordre théorique et substantiel devraient certainement être plus pris en considération [...]. Trop souvent les hypothèses sont formulées de manière ad hoc, sans être vraiment conceptualisées [...]. Un usage plus large de théories systématiques devrait conduire à la formulation de questions de recherche plus sophistiquées et signifiantes et ainsi contribuer à élucider nombre de problèmes pratiques rencontrés lors de programmes tutoraux imaginés pour les enfants [...].⁴ » Pour résumer, il devenait urgent de rechercher de façon plus précise, de faire en sorte que les activités tutorales puissent bénéficier d'assises théoriques sérieuses.

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

Ces recommandations ne resteront pas sans réponse. Travailler sur des variables précises, mesurer les effets du tutorat par rapport à d'autres types de pratiques pédagogiques, sélectionner avec soin les populations examinées, toutes ces préoccupations vont amener les chercheurs à monter des protocoles d'investigations expérimentaux. Par ailleurs, l'accumulation progressive de ce type de travaux va permettre à d'autres de se livrer à des revues de question relatives à des aspects particuliers du tutorat et c'est ainsi qu'on en arrivera à étudier le tutorat en EPS et plus particulièrement dans le cadre de l'acquisition d'habilités motrices mais nous y reviendrons car j'aimerais avant détailler les bases théoriques sur lesquelles les chercheurs se sont appuyées pour étudier leurs interventions, et dépendre les principaux auteurs auxquels ils se réfèrent.

B) Ses cadres théoriques

La plupart des travaux sur le tutorat entre élèves qui vont être évoqués dans cette recherche spécifique s'appuient sur le cadre théorique élaboré par Vygotsky mais il convient de noter que ce dernier fait plus référence aux adultes ou aux enseignants lorsqu'il est question de tutelle et de favoriser les apprentissages des enfants. L'action des pairs est beaucoup moins évoquée. D'ailleurs les principaux continuateurs américains de Vygotsky, notamment Wertsch et Bruner, se sont clairement inscrits dans cette perspective. Malgré tout, il paraît essentiel de revenir sur ses théories pour comprendre comment fonctionne l'interaction entre tuteur et tutoré dans sa généralité afin de saisir les particularités du tutorat entre pairs dans le cadre de l'EPS.

A vrai dire, trois théoriciens majeurs semblent être à l'origine des recherches en psychologie sociale du développement et des acquisitions relative à l'apprentissage interactif : Vygotsky dont on vient de parler, Piaget et Bandura. Les deux premiers ont développé des théories à l'origine de « modèles interactifs » tandis que le dernier propose une théorie explicative d'un « modèle relationnel ». Pierre Jean Enseigneix dans sa thèse sur la formation au tutorat explique à leurs propos : « Les modèles interactifs partagent l'idée selon laquelle les partenaires de la relation codéterminent celle-ci. La communication émise par l'un des partenaires provoque en retour une action ou une communication de l'autre partenaire. Ils privilégient soit les interactions dissymétriques comme dans le cas de la médiation sociale de Bruner (1983), soit

des interactions symétriques comme l'illustre la perspective néo-piagétienne de la construction sociale de l'intelligence. Le modèle relationnel de Bandura (1986) est un modèle sociocognitif des acquisitions, fondé sur une relation unidirectionnelle à un « autrui modèle ». L'imitation, processus actif d'extraction d'information, y occupe une place centrale. En cela, ce modèle rejoint une forme particulière d'acquisition interactive, l'imitation-modélisation (Winnykamen, 1990).⁵ »

1) Vygotsky et la zone proximale de développement

La théorie vygotkienne s'est rapidement imposée dans la mesure où l'interaction de tutelle a trait à la situation suivante : « un sujet (adulte ou enfant) qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche (Gilly, 1989, p.163).⁶ » La personne aidée est donc censée tirer quelques bénéfices de cette expérience, profiter du soutien qui lui est fourni. La théorie du psychologue russe offre en effet un cadre assez bien adapté à l'étude d'un tel processus. Elle est qualifiée de « socio-historico-culturelle » car elle met l'accent sur l'environnement social et la culture comme facteurs façonnant le développement des fonctions mentales supérieures.

Vygotsky explique que le développement cognitif de chaque individu est un processus essentiellement social qui dépend des interactions de l'enfant avec des partenaires plus habiles ou plus expérimentés que lui. L'enfant est équipé d'une série d'habiletés innées (l'attention, la mémoire et la perception) qui se développent de façon limitée sans l'intervention de son entourage. Ces habiletés innées correspondent à des fonctions mentales élémentaires. Dans la pensée de Vygotski, ces fonctions mentales élémentaires contrastent avec les mêmes fonctions une fois transformées par les interactions sociales avec d'autres personnes plus expérimentées. Ces fonctions mentales supérieures sont le produit socialement transformé du patrimoine initial de l'enfant. Les adultes et les pairs jouent un rôle non négligeable lorsqu'il s'agit de contribuer au développement psychique des plus jeunes : « L'enseignement fait naître, éveille et nourrit dans l'enfant toute une série

⁵ ENSEIRGUEIX Pierre Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux, 2010, p.13.

⁶ ALLAL Linda, MOTTIER LOPEZ Lucie (sous la direction de), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2007, p.115.

de processus de développement interne qui, à un moment donné, lui sont seulement accessibles dans un contexte de communication avec un adulte ou d'interaction avec des compagnons, mais qui, une fois intériorisés, vont devenir la propre conquête de l'enfant (Vygotsky, 1935/1985, p.112).⁷ » Par ailleurs, il est important de noter la forme que prend le développement selon Vygotsky. Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît sur deux plans : social en premier lieu, psychologique ensuite. Le développement dérive de processus qui apparaissent d'abord entre les personnes puis à l'intérieur de l'individu. Vygotsky qualifie ce déplacement des fonctions de l'interpersonnel vers l'intrapersonnel de processus d'intériorisation. Le développement des fonctions mentales supérieures résulte en grande partie du processus d'intériorisation.

Quelle est le mécanisme sous-jacent ? Vygotsky le voit dans la zone proximale de développement. Ce concept postule la nécessité d'établir au moins deux niveaux de développement chez l'enfant. D'une part, le niveau de développement actuel, déterminé par les tâches qu'il peut réussir seul, sans l'aide d'autrui, qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives. D'autre part, le niveau de développement potentiel qui est déterminé par les tâches qu'il n'est pas encore capable de réussir seul, mais qu'il peut réussir dans des situations de coopération et d'interaction avec des membres plus expérimentés de la Culture : les adultes en particulier. L'écart, exprimé en unités de temps, entre ces deux niveaux définit la ZDP. Vygotsky explique : « Admettons que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de douze ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. C'est précisément cette différence qui définit la zone proximale. Elle est de 4 pour le premier enfant et de 1 pour le second.⁸ » Ainsi, l'enseignement doit pouvoir diriger le développement plutôt que d'être entraîné par lui : « Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. [...] L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (Vygotski, 1934/1997).⁹ » Par

⁷ Ibidem.

⁸ ENSEIRGUEIX Pierre Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux, 2010, p.15.

⁹ Ibidem.

ailleurs, la ZDP détermine une manière spécifique pour les personnes plus expertes ou « médiateurs pédagogiques » de contribuer au développement de l'enfant. Les modalités de l'assistance ou de la médiation de l'adulte dans la zone proximale sont multiples : démonstrations de méthodes à imiter, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement.

Seulement, peut-on assimiler aussi facilement l'action des enfants-tuteurs à celle des adultes ? Ce n'est pas certain. Par rapport aux seconds, les premiers s'y prennent peut-être autrement pour venir en aide à des pairs.

2) Piaget et les néo-piagétiens

De 1929 à 1968, Piaget, psychopédagogue suisse, accepta la charge de directeur du Bureau international d'éducation, centre de l'UNESCO spécialisé dans le développement des contenus, méthodes et structures d'éducation. Son projet éducatif plaide alors en faveur d'une école sans contrainte, où l'élève est appelé à expérimenter activement pour reconstruire de lui-même ce qu'il s'agit d'apprendre. Pierre Jean Enseirgueix déclare : « Il défend les méthodes actives « mettant au premier rang la recherche en commun (travail par équipes) et la vie sociale des élèves eux-mêmes (self-government) » (1971/1988, p. 115). La coopération entre élèves est censée compenser une difficulté psychologique : « l'incapacité de se placer à des points de vue différents du sien » (ibid., p. 115). Elle est également de nature à rééquilibrer la domination intellectuelle parfois exercée par l'adulte : « Le prestige qu'il [l'enseignant] possède aux yeux de l'enfant fait que celui-ci accepte toutes faites les affirmations émanant du maître, et que l'autorité le dispense de réflexion ». (1969, p. 262).¹⁰ »

Au travers de ses travaux sur la formation du jugement moral, Piaget souligne que l'échange libre des idées entre enfants, pour être source de progrès, doit se faire sur une base égalitaire. C'est par le biais de rapports sociaux égalitaires qu'il faut voir le meilleur moyen, pour les enfants, de coopérer et d'apprendre ensemble. Par ailleurs, dans la pensée de Piaget, les très jeunes enfants ne sont pas prêts à coopérer tant

¹⁰ Ibidem, p.17.

qu'ils n'ont pas surmonté une difficulté majeure : l'égoïsme. Pour le psychologue genevois, tant que les jeunes enfants privilégient leur propre façon de voir les choses, tant qu'ils sont incapables de se décentrer, ils peinent à tirer profit d'activités qui requièrent de coordonner diverses positions ou de se mettre à la place d'autrui. Enseigneux conclut donc : « contrairement à Vygotski, Piaget considère que les processus intra-individuels sont antérieurs aux processus inter-individuels.¹¹ »

Pour Piaget, le développement cognitif est le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement. Ce processus, appelé « équilibration », fait intervenir deux mécanismes indissociables : l'« assimilation » et l'« accommodation ». L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Le sujet transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil. Lorsque l'objet ou la situation résistent, l'accommodation intervient en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage. Dans ce cas, le sujet est transformé par son environnement. Les travaux initiaux de Piaget ont surtout montré le rôle majeur de l'environnement physique, le monde des objets, dans l'origine du déséquilibre cognitif. Toutefois, l'environnement social, le monde des personnes, peut également jouer le même rôle. C'est ce que le courant néo-piagétien de la construction sociale de l'intelligence s'est attaché à montrer durant les années 70 et 80 au travers des concepts de « conflit socio-cognitif » et de « coélaboration ».

En effet la perspective de la construction sociale de l'intelligence, initiée par des psychologues sociaux de l'École de Genève, a proposé d'ouvrir explicitement la théorie piagétienne au champ du social. Leur modèle se veut à la fois constructiviste et interactionniste : en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, le sujet enrichit ses opérations. Le conflit cognitif défini par Piaget devient sociocognitif chez ces néo-piagétiens, défendant la construction sociale des connaissances de l'enfant dans le cadre d'interactions au sein de dyades symétriques ou légèrement dissymétriques.

¹¹ Ibidem.

La co-construction des connaissances peut s'effectuer par le biais de deux mécanismes essentiels : le conflit socio-cognitif (CSC) et la collaboration : « Par l'interaction, le sujet maîtrise certaines coordinations (sources de développement cognitif), lesquelles lui permettent de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, engendrent de nouvelles coordinations (sources de développement cognitif), etc. Les régulations cognitives consistent alors en une coordination des points de vue différents pour parvenir à un accord.¹² »

Le CSC n'est pas le seul mécanisme causal par lequel les interactions sociales facilitent les progrès cognitifs. Des recherches postérieures au CSC ont montré que des interactions sociales non conflictuelles de collaboration peuvent très bien être source de déstabilisation et d'acquisition. Ces dernières sont l'enjeu de négociations qui entraînent chacun à se décentrer pour adopter un autre type de procédure de résolution. Dans ce courant néo-piagétien, l'imitation n'est pas retenue comme mécanisme d'acquisition. Elle semble en effet en contradiction avec le conflit ou la déstabilisation dans la mesure où « le sujet doit préalablement avoir reconnu la position de l'autre comme bonne pour manifester une conduite imitative¹³ ». Toutefois, plusieurs études ont indiqué des progrès dus à l'imitation. Ces résultats trouvent une justification chez la psychologue Fayda Winnykamen qui, sur la base des travaux de Bandura et de Bruner essentiellement, place l'imitation au centre d'une forme particulière d'acquisition, appelée « imitation-modélisation interactive » dont j'aurais l'occasion de reparler dans l'analyse de mes résultats.

3) Bandura et l'apprentissage social

Dès la fin des années 70, au sein de sa théorie alors appelée « théorie de l'apprentissage social », Bandura pose deux des trois jalons majeurs de sa construction théorique : le modelage d'une part et l'autorégulation d'autre part. Le modelage, ou apprentissage vicariant, est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. « Il correspond à un travail actif d'observation au travers duquel, en extrayant les règles inhérentes aux comportements observés, les gens construisent d'eux-mêmes des comportements proches de ceux manifestés par le modèle et les dépassent en générant de nouveaux comportements, bien au-

¹² Ibidem, p. 23.

¹³ Ibidem, p. 25.

delà de ceux qui ont été observés.¹⁴ » De plus, le modelage a une influence sur la motivation de l'observateur, en élargissant notamment ses perspectives vers de nouveaux bénéfices anticipés.

Un des apports essentiels du travail de Bandura est d'avoir explicité les processus impliqués sous-jacents au modelage. Lors de l'observation du modèle, appelée « phase d'acquisition », les processus attentionnels et de mémorisation sont les plus particulièrement sollicités permettant, respectivement, l'extraction sélective de l'information pertinente détectée dans l'exécution du modèle et le codage en mémoire de cette information. Lors d'une seconde phase dite de « reproduction », la représentation développée durant la phase d'acquisition guide l'observation au cours de la planification et de la programmation des réponses ainsi que pendant son exécution réduisant ainsi le nombre d'essais nécessaires à l'obtention d'une bonne performance. Le deuxième jalon de la théorie de l'apprentissage social, l'autorégulation, postule que l'être social est plus qu'un simple imitateur actif. Il est également un agent autodirigé, en mesure d'agir sur la motivation, la guidance et la régulation de ses actions.

Généralement, les individus s'engagent dans des actions susceptibles d'engendrer satisfaction et estime de soi, et évitent celles censées produire mal-être ou mépris de soi. À partir des études sur le modelage et l'autorégulation, Bandura a progressivement été convaincu du rôle majeur des perceptions personnelles d'efficacité dans le changement comportemental et cognitif des personnes. Ainsi, le troisième jalon du modèle théorique de Bandura est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité » : « Ce concept concerne les « croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'actions propres à obtenir certains résultats » (Bandura, 1997, p. 3). Une forte auto-efficacité est prédictive tant des performances elles-mêmes que de la persévération devant l'échec (motivation) ou encore de la résistance au stress. Le sentiment d'efficacité personnelle se construit à partir de quatre sources d'apprentissage : (a) l'expérience vécue (succès et échecs entraînent respectivement augmentation ou diminution du sentiment de sa propre efficacité), (b) l'expérience vicariante (observer un partenaire jugé de compétence égale en réussite dans une tâche amène le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant), (c) la persuasion verbale (efficace à condition qu'elle soit

¹⁴ Ibidem, p.19.

formulée par une personne crédible aux yeux du sujet, qu'elle soit réaliste et suivie d'une mise en oeuvre concrète) et (d) l'état physiologique et émotionnel (en particulier lorsque l'activité du sujet concerne les activités physiques).¹⁵ »

Le modèle de Bandura n'est pas développemental, en cela il souligne davantage la valeur acquisitive et informative de la modélisation. Cependant le cadre établi par Bandura sera notamment repris par Winnykamen pour décrire son imitation-modélisation interactive (IMI) considérée comme une forme particulière de guidage-tutelle dans des dyades dissymétriques. Ce type de relation est caractérisé par l'activité de chacun des partenaires, activité qui trouve son origine et sa direction dans l'action réalisée d'autrui. Alors que chez Bandura l'apprentissage par observation peut s'effectuer sans qu'il y ait d'interaction sociale entre l'observateur et le modèle, dans le cas de modèles vidéo par exemple, l'IMI, à l'instar de l'interaction de tutelle, est une forme nécessairement interactive de construction/transmission des savoirs.

Bandura ne conteste pas l'utilité des pairs comme modèles : « Les pairs sont au service de plusieurs fonctions d'efficacité majeures. Ceux qui sont les plus expérimentés et compétents fournissent des exemples de manières efficaces de penser et de se comporter. Une grande partie de l'apprentissage social se produit entre les pairs (Bandura, 1989, p. 45 ; trad. pers.). En réalité, qu'il s'agisse d'un modèle pair ou adulte importe moins que l'attitude de l'enfant envers le modèle, la manière de considérer le modèle (s'il est récompensé pour son comportement) et les caractéristiques personnelles du modèle.¹⁶ »

Pour conclure cette première partie, il a été question d'assister aux origines du tutorat et d'aller chercher les bases théoriques susceptibles de valider son usage. Les auteurs majeurs que sont Vygotski, Piaget et Bandura, à l'origine de ces théories sur les apprentissages sociaux, mettent en exergue le rôle des objets, d'autrui et plus largement de l'environnement social.

¹⁵ Ibidem, p.20.

¹⁶ Ibidem, p. 21.

Tableau 1 : Les théories interactionnistes de référence¹⁷

Théories interactionnistes de référence		
FONDATEURS / <i>concepts majeurs</i> / types d'interaction		
Théorie de l'équilibration génétique	Théorie socio-historico-culturelle	Théorie socio-cognitive
PIAGET (1932 ; 1970) <i>assimilation/accomodation</i> <i>équilibration majorante</i>	VYGOTSKI (1934/1997) <i>zone de développement proximal</i>	BANDURA (1977 ; 1986) <i>modélage, autorégulation, autoefficacité</i>
Interactions symétriques	Interactions dissymétriques (âge et compétence)	Interactions dissymétriques (compétence surtout)
Prolongements et mises en perspectives		
CONTINUEUR / <i>notions essentielles</i>		
DOISE et al. (1975) GILLY et al. (1988) <i>conflit socio-cognitif</i> <i>collaboration</i>	BRUNER (1966, 1983) <i>tutelle, format, étayage</i>	WINNYKAMEN (1987, 1990) <i>Imitation-modélisation interactive</i>

Si ce domaine des interactions sociales était assez bien délimité et circonscrit au champ de la psychologie sociale du développement, à partir des années 1990 les recherches se sont diversifiées et ont pénétré des champs scientifiques différents. Les interactions sociales se sont devenues des objets d'étude pour les sciences de l'éducation, et les modèles de la psychologie sociale dont nous venons de parler ont été validés dans le champ des habiletés motrices.

¹⁷ Ibidem, p.26.

C) Le tutorat entre pairs en EPS

Dans le cas de l'acquisition des habiletés motrices, de nombreux travaux ont examiné les effets des interactions dyadiques et de coopération mais les travaux sur le tutorat entre pairs dans le cas des APSA sont peu nombreux, de sorte que les facteurs d'efficacité n'ont été que partiellement explorés à ce jour. Il s'agira donc dans cette partie d'expliquer où en est la recherche sur le tutorat entre pairs en EPS, de revenir sur quelques définitions importantes concernant mon objet d'étude et d'analyser les spécificités du tutorat dans cette discipline.

1) La recherche aujourd'hui

Au travers de l'analyse des pratiques et de la recherche sur le tutorat entre pairs en EPS à l'école, les praticiens et chercheurs tentent d'identifier les différents bénéfices attendus chez les élèves et de mieux comprendre l'origine de problématiques aujourd'hui mieux étudiées comme la formation d'élèves-tuteurs, l'influence du genre des élèves et de celui de la composition dyadique, la réciprocité des rôles tuteur / tutoré et le contexte écologique de classe entière.

Par exemple, la problématique de la formation des élèves au rôle de tuteur a été étudiée grâce à une série d'expérimentations au sein du laboratoire Vie Sportive Trajectoires Innovation Intervention de la Faculté des sports de Bordeaux. Des dispositifs de formation des élèves tuteurs ont été proposés. L'objectif était de tester l'efficacité de l'entraînement au rôle de tuteur dans le cas de tutorat fixe pour des habiletés motrices de natures différentes (APSA sollicitant des habiletés stratégiques ou des habiletés à but de forme telles que la danse ou la gymnastique). Les résultats encourageants de ces études invitent à reconduire la démarche au sein de procédures de tutorat réciproque et de tutorat en classe entière.

Je rappelle que pour parler de tutorat il faut que la situation d'aide s'accompagne de l'attribution préalable de rôles différents, de tuteur et de tutoré, entre les élèves. On peut être amené dans les classes à assister à une situation dyadique où un élève aide un autre élève, il sera bien question ici d'un mécanisme interactif de tutelle mais on parlera de tutorat spontané, c'est-à-dire d'une prise de rôle spontanée et souvent temporaire en tant que tuteur ou tutoré sans qu'il y ait eu de définition préalable de ces rôles. Cette différence majeure confère à ces interactions de tutelle des études a

part de celles qui concernent le tutorat entre pairs, notamment dans le cadre de la recherche sur les activités physiques et sportives. On l'a vu précédemment, le tutorat en EPS peut être considéré comme fixe ou réciproque. Le tutorat fixe concerne une situation d'aide entre un tuteur plus avancé ou plus compétent et un tutoré, sans alternance des rôles. Le tutorat réciproque est quant à lui une relation d'aide entre un tuteur et un tutoré, avec alternance des rôles.

Pierre Jean Enseigneix nous dit à propos de ces recherches dans le domaine de l'EPS : « La littérature scientifique afférente aux interactions sociales entre pairs dans les différents contextes de l'intervention dans les APS (éducation physique et sportive, entraînement sportif, activités physiques adaptées) connaît un essor grandissant ces dernières années (voir Ward & Lee, 2005 pour une revue). Toutefois, en comparaison avec le domaine des disciplines académiques, elle reste à ce jour insuffisamment développée. En témoigne notamment le numéro spécial de la revue *Psychology of Sport and Exercise* (2006) qui souligne la nécessité de relancer des programmes empiriques susceptibles de combler le « gouffre » du manque de connaissances relatives aux relations en sport et dans les activités physiques.[...] Plusieurs écrits pédagogiques valorisent d'ailleurs depuis longtemps l'emploi des relations entre pairs en sport ou en éducation physique scolaire (e.g., Mosston, 1981 ; Siedentop, 1994). Le rôle des relations interpersonnelles dans l'acquisition des habiletés motrices y est décrit comme central.¹⁸ »

Il y a tout de même quelques études qui soulignent par exemple que les enseignants, préalablement formés, ont parfaitement été en mesure de conduire eux-mêmes ces procédures d'interactions entre pairs. De même l'influence de l'agencement des dyades a bénéficié d'un réel examen, avec des résultats controversés. Alors que la recherche sur l'apprentissage, dit libre, en dyade plaide en faveur d'une dissymétrie de compétence entre les membres, les travaux relatifs à l'apprentissage « structuré » entre pairs invitent les enseignants à laisser les élèves libres de choisir leurs partenaires, sans se soucier de leur niveau d'habileté. Un degré élevé d'affinité entre les partenaires serait la seule condition à respecter. Par ailleurs, si l'effet du genre est parfois considéré, aucune recherche n'a étudié l'éventuel impact de la mixité dans les dyades. De même, la littérature n'aborde que

¹⁸ ENSEIRGUEIX Pierre-Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux, 2010, p.77.

très rarement la question de la structuration de la formation des élèves à l'exercice de leurs rôles socio-participatifs.

Enseigneix attribue ces recherches scientifiques limitées et récentes par rapport au domaine des disciplines académiques aux considérations traditionnelles de l'activité physique et sportive formulées dans les discours pédagogiques et didactiques. Il affirme : « Qu'il s'agisse d'auteurs empruntant aux théories cognitivistes du contrôle moteur (e.g., Schmidt, 1975, 1982) ou d'auteurs inspirés par les approches écologiques plus récentes (voir Temprado & Montagne, 2001 pour une revue), l'idée défendue est que l'apprentissage relève d'un processus de transformation principalement intra-individuel. Cette transformation est réduite de fait à celle des habiletés motrices sollicitées par les contraintes spécifiques de « tâches motrices ». Les dimensions sociales de l'activité des élèves, bien que particulièrement « saillantes » pour tout observateur d'une séance d'éducation physique, sont alors négligées (Saury, 2008). Ce n'est que très récemment que l'on a assisté à l'émergence au centre des débats sur l'apprentissage moteur de conceptions accordant des places, simultanées et égales, à la construction individuelle du sujet et aux interactions sociales qu'il subit (d'Arripe-Longueville, 2006). S'agissant de la recherche en éducation physique scolaire, les tenants de ces conceptions s'inscrivent dans le prolongement direct des travaux relatifs à l'apprentissage entre pairs dans les disciplines académiques. Certains chercheurs relèvent ainsi du courant de l'apprentissage coopératif (AC) tandis que d'autres appartiennent à celui de l'apprentissage assisté par les pairs (PAL).¹⁹ »

On comprend dans cette analyse que les représentations de l'EPS et la multiplicité des formes d'interactions entre pairs ont ralenti les volontés de recherche sur le sujet. Elle nous rappelle aussi l'existence de plusieurs courants reposant sur les cadres théoriques abordés dans la partie précédente et que j'aimerais arriver à synthétiser.

Le tableau qui suit illustre la diversité des mises en œuvre du tutorat entre pairs à l'école. Cependant, dans le cas particulier de l'éducation physique, les chercheurs ont jusqu'ici largement privilégié l'étude du tutorat fixe.

¹⁹ Ibidem.

Tableau 2 : Les différentes formes de tutorat²⁰

METHODE	TUTORAT FIXE	TUTORAT RÉCIPROQUE	TUTORAT EN CLASSE ENTIÈRE
Courant de recherche pédagogique	Apprentissage assisté par les pairs	Apprentissage coopératif Apprentissage assisté par les pairs	Apprentissage coopératif
Principaux modèles	- <i>One-Way Peer Tutoring</i> - <i>Cross-Age Peer Tutoring</i>	- <i>Reciprocal Peer Tutoring</i> (Fantuzzo) - <i>Transactive Peer Tutoring</i> (King)	- <i>Class-Wide Peer Tutoring</i> - <i>Peer-Assisted Learning Strategies</i> - <i>START tutoring</i> - <i>Classwide Student Tutoring Teams</i>
INTENTIONS EDUCATIVES (1)Prioritaires (2)Secondaires (3)Communes	(1)Remédier aux problèmes d'élèves en difficulté (tutorés) (2)Développer des contenus nouveaux (tutorés) + renforcer la maîtrise de contenus (tuteurs) (3)Gérer l'hétérogénéité des élèves	(1)Remédier aux problèmes d'élèves en difficulté + développer des contenus nouveaux (tutorés et tuteurs) (2)Développer des contenus non scolaires (estime de soi, prosocialité...) chez les tutorés et les tuteurs (3)Gérer l'hétérogénéité des élèves	(1)Remédier aux problèmes de la classe + développer des contenus nouveaux (tous les élèves) (2) Développer des contenus non scolaires (estime de soi, prosocialité...) chez tous les élèves (3)Gérer l'hétérogénéité des élèves
MISE EN ŒUVRE (1)Groupement (2)Stabilité (3)Agencement (4)Tuteur/tutoré (5)Formation	(1)Dyades (2)Partenaires identiques pendant toute la procédure (3)Dissymétrie tuteur + expert que tutoré tuteur + âgé que tutoré (4)Rôles fixes (5)Tuteurs essentiellement	(1)Dyades (2)Partenaires identiques pendant toute la procédure (3)Symétrie Aucun expert dans le contenu à apprendre (4)Rôles alternés (5)Tuteurs et tutorés Enseignant (cas du <i>Transactive Peer Tutoring</i>)	(1)Groupes restreints (souvent 2 dyades) (2)Partenaires différents d'une séance à l'autre (3)Versatilité Groupes plus ou moins homogènes (4)Rôles alternés (5)Toute la classe (élèves et enseignant)

²⁰ Ibidem, p.76.

2) Les spécificités du tutorat entre pairs en EPS : Les habiletés motrices.

Les travaux actuels ne permettent donc pas encore de formuler des règles exhaustives quant à la mise en œuvre rationnelle de dispositifs favorisant de façon ciblée certaines formes d'interactions sociales en EPS, en relation avec des buts pédagogiques particuliers. Finalement, du point de vue des mises en œuvre pédagogiques ou didactiques en EPS, l'enseignant dispose de différents modes de guidage ou de regroupements d'élèves en situation dyadique. Alors quels sont les spécificités du tutorat entre pairs en EPS ? Les influences respectives du niveau scolaire, des caractéristiques des élèves ou de la composition des dyades en fonction de l'écart de compétence, de l'âge, de la relation affinitaire ont été explorées. D'autres variables telles que la sociabilité du tuteur, son niveau ou encore le genre des dyades ont également fait l'objet de recherches empiriques.

Ainsi des bénéfiques à la fois moteurs (efficacité et/ou efficacité motrice) et non moteurs (icognitifs et/ou socio-émotionnels) ont ainsi été mis en exergue. L'équipe du laboratoire VST2I de Bordeaux qui s'emploie à explorer ces questions déclare : « La notion d'interaction de tutelle a été validée pour le cas des habiletés motrices pour plusieurs tâches : le rouler rétroactif au cerceau (Lafont, 1998, Munoz & Lafont, 2002), le salto avant en gymnastique et une tâche d'anticipation coïncidence en Hockey (Lafont & Desages, 1999).²¹ »

Dans le même temps, certaines spécificités de la tutelle pour les habiletés motrices ont été mises à jour en regard des fonctions du tuteur initialement définies par Bruner. Ainsi, Lafont a différencié quatre types de démonstration : la démonstration totale, la démonstration de ce qu'a fait le novice, la démonstration partielle, la stylisation, de plus sur le registre des informations verbales, les informations proactives et rétroactives ont été définies. L'intérêt majeur du tutorat en EPS serait de se situer entre le guidage strict et la résolution de problème en solitaire. Pour ces raisons, comme dans d'autres disciplines, le premier avantage de l'interaction de tutelle pour l'apprenant est de limiter la frustration due à l'échec. Malgré tout l'initiative de la résolution du problème revient au novice, l'étaillage du tuteur

²¹ CICERO C., LAFONT L., MARTIN L., VEDEL A. & VIALA M., « Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles », Laboratoire VST2I, EA 498, Faculté des Sciences du Sport et de l'EP, Université Victor Segalen Bordeaux2. p.90.

n'intervient qu'ensuite, si nécessaire. Développer la sensibilité des tuteurs aux besoins des tutorés pose de réelles difficultés dans le cas des habiletés motrices et c'est ici que se trouve la principale spécificité du tutorat entre pairs en EPS, les chercheurs du laboratoire bordelais expliquent : « Ainsi, les relations but/moyens se révèlent parfois difficiles à conscientiser, en particulier sous pression temporelle et dans le cas d'habiletés mixtes et / ou topocinétiques. La nature des mouvements à observer et à mémoriser pour pouvoir réguler les apprentissages par la suite est aussi une contrainte spécifique au champ des habiletés motrices. En effet la performance motrice est éphémère, donc pose des problèmes de trace en mémoire pendant les interactions de guidage, contrairement à des résolutions de problèmes logiques ou mathématiques pour lesquels les états successifs de résolution peuvent continuer à être visualisés par le tuteur comme par le tutoré.²² »

A partir de la conceptualisation de l'interaction de tutelle, des auteurs comme Fayda Winnykamen ont posé la question des compétences de tuteurs adultes et de tuteurs enfants en EPS. Ellis & Rogoff dans les années 1980 avaient déjà comparé les interactions de tutelle adulte/enfant et les interactions de tutelle enfant/enfant. Leurs travaux montraient qu'un tuteur adulte s'avérait plus efficace. Les tuteurs enfants se focalisaient davantage sur le but immédiat et laissaient au tutoré une initiative et une participation plus réduite. A ce sujet, l'équipe de l'université de Bordeaux apportent des éléments : « L'étude de Shute, Foot, & Morgan (1992) permet de préciser ces différences. Ainsi, les auteurs ont comparé des dyades où les tuteurs sont des adultes, des enfants de 11 ans ou de 9 ans. Les résultats indiquent, au cours d'interactions dyadiques, des différences significatives en faveur des tuteurs adultes pour les catégories : « informations », « encouragements », « regards au novice », « questions au novice ». De plus, durant la période d'interaction et contrairement aux tuteurs enfants, les adultes réduisent davantage leurs propres interventions sur le matériel. Ainsi, au post test, les novices qui ont travaillé avec un tuteur adulte ont de meilleurs résultats à la tâche de mémorisation. Les adultes quant à eux, modifient leurs conduites en fonction de l'activité du novice. Du point de vue de la sensibilité des tuteurs aux besoins des novices, Shute Foot, & Morgan (1992) identifient 3 catégories : la sensibilité aux besoins d'informations du novice (les adultes émettent la quasi-totalité des besoins d'informations nécessaires ; les enfants en émettent une

²² Ibidem, p.100.

moitié), la sensibilité aux besoins de participation active, et la sensibilité du tuteur aux différences individuelles de capacité des novices.²³ »

La plus grande efficacité des adultes par rapport aux enfants s'explique par les trois éléments suivants : la gestion matérielle de la tâche, la gestion des informations données aux partenaires, la gestion sociale des interactions c'est-à-dire les relations qu'il convient de maintenir pour favoriser les échanges, comme recentrer l'attention du sujet sur un point particulier. Il ne suffit donc pas d'être expert dans une tâche pour être un bon tuteur. Ainsi Winnykamen précise qu'une distinction peut être faite entre la notion « d'expert » et celle de « tuteur ». Le tuteur est toujours un expert, l'inverse n'est pas systématique. En particulier, un bon tuteur doit être sensible au besoin d'informations du tutoré. Il doit également favoriser une participation active de son partenaire à la progression dans la résolution du problème et lui déléguer une initiative croissante dans l'exécution de la tâche au fur et à mesure de ses progrès. Difficile tâche que celle de développer la sensibilité aux besoins des tutorés, le domaine de la motricité appelle donc des traitements qui lui sont en partie spécifiques.

3) La question de la formation des élèves

Daniel Guichard, dans son article « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire » publié en 2009, recense trois grands types d'attitudes chez les tuteurs : le « retrait », le « guidage » pas à pas et les stratégies dites « adaptées » aux besoins du tutoré. Le retrait serait selon lui l'attitude la moins fréquente. Elle se caractérise par un refus d'assumer son rôle ou l'impossibilité de fournir une explication adaptée, ou encore par une compréhension rapide du tutoré.

Le guidage est une démarche considérée comme proactive : les interventions dans lesquelles le tuteur donne des indications sont immédiatement opérationnelles : « Le guidage s'effectue par alternance du questionnement, de l'approbation, de l'encouragement, de la désapprobation.²⁴ » Enfin, la stratégie adaptée est observable lorsque le tuteur acquiert une certaine familiarité avec le rôle qui leur est confié : « Le tuteur sait intégrer assez vite une sorte de « contrat tutorial » ou bien il

²³ Ibidem, p.91.

²⁴ GUICHARD Daniel, « Le tutorat et l'effet-tuteur à l'école élémentaire », In : *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p. 31.

régule son action au fur et à mesure qu'il multiplie les interventions en tant que tuteur. Au cours d'une même séance, le tuteur peut évoluer dans son attitude, s'appuyant progressivement sur les besoins exprimés par son tutoré. Généralement très interventionniste au début, le tuteur s'écarte de la seule résolution de la tâche pour permettre au tutoré d'acquérir une démarche de résolution.²⁵»

Les spécificités du tutorat en EPS et de l'intervention de guidage dans le domaine de la motricité que j'ai développées supposent de former d'abord à observer-évaluer la motricité d'autrui avant de former à enseigner, à guider. Dans un certain nombre d'études, si la formation et la structuration préalables sont mentionnées, elles ne sont que peu décrites ou bien elles le sont de manière extrêmement allusive. Lucile Lafont et Pierre Jean Enseirgueix, spécialiste de la question de la formation des tuteurs affirment : « Le principe d'ajustement des informations aux caractéristiques de l'élève novice s'avère efficace dans le cas du tutorat [...].²⁶» Cela dit, même si selon eux, un tuteur élève, qu'il soit spontané ou formé permet, malgré tout, des acquisitions au plan des habiletés motrices, on peut rendre un tuteur élève plus efficace ou plus "expert" dans son activité d'intervention sous certaines conditions. D'abord, la durée de la formation mise en oeuvre en aval par l'enseignant doit être suffisante d'autant plus que les élèves sont jeunes. De plus, d'après eux, on peut penser que plus les élèves-tuteurs sont jeunes plus cette formation doit comporter une phase de mise en situation de type simulation. La préparation de l'élève au rôle de tuteur recouvre par conséquent de nombreuses pratiques : structuration en amont de la formation, facilitation de la communication, entraînement au guidage et à l'évaluation d'un pair, utilisation de supports spécifiques (fiches, cartes de connaissances, schémas explicatifs). On distingue plusieurs axes d'intervention dissociés ou bien utilisés en complémentarité : le développement de compétences dans la tâche, de compétences en matière de communication ou enfin de compétences en matière de lecture des performances et d'analyse des besoins du tutoré. Ainsi, certaines études s'attachent à améliorer la communication tuteur et tutoré. Par exemple les travaux de King ont montré que l'apprentissage entre pairs est facilité par l'explication des consignes aux partenaires. Par ailleurs le rôle des questions posées au tutoré a été mis en exergue : « Finalement King (1994) a révélé l'efficacité de la combinaison

²⁵ Ibidem, pp. 31-32.

²⁶ Ibidem, p. 99.

entre questions et explications. L'étude de King *et al.* (1998) permet d'insister sur le rôle de la qualité et de la planification préalable des questions posées au tuteur. Un entraînement à un questionnement planifié facilite la performance et le sentiment de soutien des pairs [...].²⁷ »

Les études présentées ici constituent une première esquisse d'un programme de recherche plus large et la formation au rôle de tuteur dans le domaine des habiletés motrices s'inspire des principes exposés ci-dessus avec toutefois certaines particularités. En effet alors que dans les tâches académiques l'activité de résolution du novice laisse des traces matérielles les tâches motrices sont, comme je l'ai déjà dit, dynamiques, éphémères et instables. Ces caractéristiques font que la performance du novice doit être lue et interprétée dans l'instant, le tuteur ne disposant que très rarement d'éléments matériels durables à sa disposition. Le champ des APS regroupe des tâches et habiletés motrices extrêmement hétérogènes : les tâches à but de forme (réaliser une figure acrobatique en gymnastique, une arabesque en danse) diffèrent des tâches à but environnemental et stratégiques (envoyer une balle sur une cible). Certaines études ont mis en évidence l'efficacité différentielle des procédures de guidage selon les tâches et les habiletés. Par exemple les tâches à but de forme appelleraient plus des guidages de type démonstration que les tâches se déroulant dans un environnement instable. Laffont et Enseirgueix ajoutent : « Ainsi, à partir de la méthodologie générale de formation, une série d'études a été réalisée pour mettre à l'épreuve ce modèle avec des tâches support de nature différente. Dans le cas des habiletés de type morphocinétiques (à but de forme), les tuteurs ont été entraînés à guider les tutorés par imitation modélisation interactive au plus près de la ZPD du novice. Ainsi, la formation des tuteurs a permis de meilleurs apprentissages en gymnastique (Cicero et Lafont, 2007) et en danse (Viala et Lafont, 2006).²⁸ »

Quelques idées fortes sont à retenir de la problématique générale de formation aux tâches de tuteurs. Les axes essentiels explorés sont multiples : faciliter la communication du savoir, développer l'activité métacognitive (savoirs sur l'apprentissage et savoirs sur l'apprenant et ses besoins), entraîner à la dévolution

²⁷ LAFFONT Lucile et ENSEIRGUEIX Pierre, « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p.42.

²⁸ Ibidem, p. 43.

(laisser progressivement de l'initiative au tuteur) en travaillant au plus près de sa ZPD.

Enfin Lucile Laffont ouvre le champ de recherche en proposant de nouvelles directions comme le vécu des tuteurs, les interactions tuteur et tuteuré, les formes de groupements d'élèves privilégiées par les enseignants, les modalités interactives mises en place pendant les leçons d'EPS, ceci en relation avec les différentes APSA et leur logique interne.

Cependant, ce ne sont pas ces directions que j'ai décidé d'approfondir. Il est vrai l'article de Laffont et Enseirgueix évoque un versant du tutorat qui me semblait tout à fait intéressant et possible à traiter dans ma situation. Il est explicité dans ce passage qui vient conclure cette première partie théorique de mon mémoire : « Dans le cas de connaissances en biologie humaine avec des étudiants, Patterson *et al.* (1993) mettent en évidence le rôle de différents types d'aide à la communication en situations dyadiques. Par ailleurs les étudiants qui seraient pourvu de stratégies préalables sont plus performants au sein des situations interactives. D'autres études ont travaillé sur la sensibilité du tuteur aux besoins du tuteuré. Ainsi, Lorence (2001) met en oeuvre une formation selon deux axes : la représentation de la tâche et la représentation du rôle de tuteur (aspects cognitifs et procéduraux). L'entraînement au rôle de tuteur se fait sous forme de questions et de discussions avec l'expérimentateur couplé avec des mises en situation simulant l'activité tutorielle. En continuité avec la notion de médiation (Vygotski, 1934 et 1985 ; Bruner, 1983), l'idée est de développer un travail métacognitif et une activité de collaboration permettant de co-construire des significations communes. Ce travail de médiation se situe à l'intérieur de la ZPD.²⁹ »

J'ai par conséquent essayé de me réapproprier ces sujets d'études et de les adapter au tutorat dans le cadre de l'EPS, comme je vais le présenter dans la seconde partie de ce mémoire.

²⁹ Ibidem, p.41

II. Protocole de recherche

C'est donc en découvrant ces articles sur la formation des élèves tuteurs que m'est venue l'envie de travailler sur la représentation qu'ont les tuteurs de leur rôle. En tant que futur enseignant, il me paraissait d'abord pertinent de savoir comment les élèves percevaient le dispositif et la tâche qui leur était confiée. Je trouvais également intéressant d'analyser les différences du tutorat en EPS avec les autres disciplines académiques, mais plus encore, en tant qu'étudiant, il me semblait passionnant de poursuivre les pistes de recherches sur le tutorat en EPS lancé par les chercheurs du Laboratoire VST2I de Bordeaux et d'essayer d'apporter à mon humble niveau des éléments de réponse sur les problématiques du dispositif dans cette discipline.

A) Les objectifs de cette recherche

Les facteurs d'efficacité du dispositif sont naturellement au centre des préoccupations des chercheurs et c'est ainsi que la formation des élèves au tutorat fut étudiée et considérée comme améliorant les chances de réussites de cette pratique. Etudier comme j'ai voulu le faire la vision des tuteurs de leur rôle avant interaction, c'est tenter de comprendre pourquoi la formation est cruciale et pourquoi il faut intervenir auprès des élèves sélectionnés comme tuteurs.

Lafont et Ensergueix expliquaient : « La formation au tutorat en EPS s'inscrit dans un système présentant des spécificités : 1) la difficulté plus ou moins grande à observer les performances des pairs ; 2) la complexité plus ou moins importante à interpréter les conduites observées pour dégager les besoins du tuteuré ; 3) la hiérarchisation des besoins : sur quel élément intervenir prioritairement ? Enfin, la nature de la tâche support ; à propos de cette dimension, la question de la formation des élèves tuteurs peut se poser en terme de guidage plus ou moins instructif ou « descendant/émergent » selon la nature des tâches et des habiletés.³⁰ »

A partir de ces conclusions, il m'apparaissait important de recueillir des données dans des situations réelles de classe en éducation physique et sportive afin de confirmer ces spécificités et d'explorer le champ des perceptions d'élèves sur le

³⁰ Ibidem, p. 44.

tutorat, le tutoré, ses besoins, la hiérarchisation de ces besoins, la tâche à exécuter et surtout la stratégie d'aide à apporter au tutoré en fonction de cette tâche.

En recueillant des données comme celles-ci, je suppose que je vais observer des différences selon l'âge des élèves, la nature de la tâche, l'état des relations entre le tuteur et le tutoré et selon que les élèves soient des filles ou des garçons. A partir de ces résultats et des études précédemment réalisées, l'ambition serait par la suite de déterminer selon les situations et selon les caractéristiques des élèves ce qu'il faut faire évoluer dans leur représentation pour augmenter les chances d'efficacité du dispositif. De la même façon, des résultats élargis et significatifs pourraient conférer à l'enseignant une meilleure lecture des situations d'EPS et permettre des compositions de dyades plus efficaces. Pour cette enquête, j'ai choisi de mener des entretiens avec des élèves et c'est cette méthode que je vais maintenant expliciter.

B) Méthode

1) Des entretiens semi-directifs

C'est, par conséquent, par des entretiens que je souhaitais récolter mes données pour mettre au jour ces indicateurs qui permettront de vérifier ou non mes hypothèses. Cette forme de recueil d'informations apparaissait comme plus la plus juste dans la mesure où la singularité de chaque cas est intéressante et chacune d'entre elles devait être mise en relief par la suite. Les entretiens devaient avoir deux avantages significatifs : Dans un premier temps, ils devaient m'aider à analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs mais aussi leurs interprétations de situations conflictuelles par exemple. Dans un deuxième temps, ils devaient faciliter mon analyse du problème précis qu'est le tutorat, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relation, etc. Compte tenu de la variété des habiletés motrices et du peu d'élèves que j'allais pouvoir interroger, il était peu probable qu'on arrive à un effet de saturation, c'est-à-dire que les élèves racontent tous la même chose. Ces entretiens ont été semi-directifs. Les entretiens semi-directifs portent sur un certain nombre de thèmes que je vais présenter. Ce protocole conçu à l'avance était prévu pour obtenir des informations précises et s'efforçait de faciliter l'expression propre de l'élève interrogé. Il était important de

chercher à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions. Piaget déclarait à propos de l'enquêteur dans un entretien semi-directif, « il se laisse diriger tout en dirigeant ». Je disposais donc de questions guides, relativement ouvertes, offrant plus de liberté au tuteur dans l'élaboration de ces réponses et plus de liberté pour moi de rebondir sur ce que pouvait me dire l'élève. Le tuteur pouvait s'exprimer ouvertement dans les mots qu'il souhaitait et dans l'ordre qui lui convenait et j'avais la possibilité de recentrer l'entretien sur l'objet de la recherche en posant par exemple les questions auxquelles l'élève ne venait pas par lui-même. Cette forme d'entretien devait notamment me permettre d'adapter mon vocabulaire en fonction de l'âge des élèves, point sur lequel je reviendrai dans la partie consacrée aux limites de mon enquête.

Comme je l'ai déjà dit, mon protocole de recherche devait se mettre en place lors de ma période de stage. J'ai enseigné chaque semaine pendant huit semaines dans des écoles différentes et avec des classes de niveaux différents. Mon ambition était, pendant les séances d'EPS que je supervisais, de sélectionner deux élèves maîtrisant les habiletés motrices à acquérir lors de la séance. Désigner plus de deux élèves me semblait être compliqué à gérer en parallèle de la bonne tenue de la séance. J'informais ensuite ces deux élèves du rôle de tuteur que je comptais leur confier et du camarade qui serait leur tuteur afin qu'ils puissent se mettre dans les conditions réelles d'une future situation de tutorat. Enfin, je devais trouver un moment pour les interroger sur la perception de leur rôle après m'être assuré qu'ils aient bien compris la tâche qui leur avait été fixée.

Pendant l'entretien, il me fallait créer un climat favorable par une attitude d'ouverture et d'écoute, ne pas émettre de jugement. Je devais conduire l'entretien à partir du guide, prendre des notes détaillées et précises sur leur comportement notamment. J'ai décidé d'utiliser un magnétophone afin de pouvoir retranscrire leurs réponses plus facilement. De plus, il était nécessaire d'adapter la conduite de l'entretien à mes interlocuteurs, même si la durée de l'entretien ne devait pas être trop longue.

Je leur annonçais ensuite qu'il ne s'agissait que d'un exercice et que le tutorat n'avait pas lieu cette fois-ci.

En somme, ma recherche aurait dû, comme je l'avais prévu à l'origine reposait sur deux entretiens par semaine soit seize entretiens d'élèves différents de l'académie de Créteil, de la maternelle au CM2, dans des activités physiques et sportives diverses.

2) Le choix des questions

Pour concevoir ces questions, je devais avoir sans cesse en tête que l'objectif était d'obtenir des informations, des perceptions, des sentiments, des attitudes ou des opinions de la part des élèves afin de comprendre ce qu'ils pensaient du tutorat qu'ils seraient amenés à mener.

Il était requis de commencer avec des questions ouvertes pour favoriser l'expression des élèves et de compléter par des questions fermées pour obtenir certaines précisions. Je me devais aussi d'utiliser la reformulation pour vérifier et faire préciser les informations spécialement sur les aspects importants et complexes.

Les premières questions selon le sujet de mon étude, devaient porter sur la compréhension que l'élève pouvait avoir de son rôle de tuteur. Les chercheurs insistent sur l'importance et la manière dont le tuteur endosse ou non son rôle. Pour qu'il endosse ce rôle, il m'apparaissait fondamental de savoir s'il en comprenait la charge. Mes premières questions étaient donc :

1. Que signifie pour toi être tuteur ?
2. Qui vas-tu devoir aider ?
3. Sur quelle activité tu vas devoir l'aider ?

Je voulais ensuite entrer au fur et à mesure de l'entretien dans la définition des besoins du tutorés et dans la stratégie d'aide que le tuteur pensait mettre en place. Je souhaitais amener les élèves avec plusieurs questions sur le même sujet à affiner leur perception et leurs attitudes aux différentes étapes du dispositif. Je voulais insister notamment sur la projection de la prise de contact :

4. Comment comptes-tu t'y prendre pour aider ta/ton camarade ?
5. Comment tu envisagerais la première chose que tu ferais avec ta/ton camarade ?
Ta première action ?
6. Comment penses-tu que ta/ton camarade va réagir ?
7. Selon toi, que va-t-il se passer ? Quelles vont être les étapes du début jusqu'à la fin de l'aide que tu vas apporter à ta/ton camarade?
8. Comment penses-tu qu'elle va réagir à l'aide que tu vas lui apporter ? Pourquoi ?

La capacité à assumer son rôle reposant également sur la conscience des effets de ses actions et sur la nature des relations entre tuteur et tutoré, je désirais donc connaître en particulier leur sentiment sur les effets socio-affectifs du tutorat :

9. Tu crois que ton/ta camarade va aimer le fait que tu lui viennes en aide ?

10. En quoi le fait que ce soit toi qui l'aides pourrait être important ?
 11. Comment toi, tu aimerais que ça se passe ?
 12. Qu'est ce qui selon toi pourrait faire que ça se passe mal ?
 13. Est-ce que tu penses que de lui venir en aide va plutôt améliorer ou détériorer votre relation ? Pourquoi ?
- Je voulais également savoir s'ils concevaient des différences selon le genre du tuteur ou la discipline dans laquelle aurait lieu le tutorat ou encore si eux-mêmes pouvaient apprécier l'idée d'avoir un tuteur :
14. Si l'élève à qui tu devais venir en aide était un garçon, est ce que tu agirais de la même façon ?
 15. Est-ce que toi tu aimerais avoir un tuteur en EPS ?
 16. Est-ce qu'il y a une discipline où tu aimerais avoir un tuteur ?
 17. Tu aimerais qu'il agisse comment avec toi ?
 18. Tu préférerais que ce tuteur soit un garçon ou une fille ?

En analysant toutes les réponses, il apparaît certains manques. Je me suis rendu compte que je n'avais pas posé de question sur l'effet-tuteur, autrement dit, qu'est-ce que le tuteur pensait que le tutorat pouvait lui apporter, notamment sur le plan cognitif car sur le versant social j'ai obtenu quelques éléments de réponse. De la même manière, j'aurais dû centrer une de mes questions sur la place de l'enseignant dans le dispositif, même si, là encore, les réponses à la question « En quoi le fait que ce soit toi qui l'aides pourrait être important ? » apportent des éléments de réponse.

Ces manques font partie des divers problèmes qui m'ont été donnés de rencontrer sur l'ensemble de ma période de recherche et il est à mon avis important d'en recenser les détails.

3) Les contraintes et problèmes rencontrés

Pour que mon protocole ait du sens, il lui fallait être homogène. Mes données devaient être récoltées de la même façon et l'entretien devait reposer sur les mêmes questions pour tous les élèves interrogés si je voulais pouvoir comparer les réponses. Malheureusement, les conditions de mon année universitaire et surtout celles liées au stage m'ont confronté à un certain nombre de limites.

a) Le manque de temps

Disposant d'un Master 1 en histoire, je suis arrivé début septembre en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) afin de me préparer au concours de recrutement des professeurs des écoles et à mon futur métier. La première difficulté que j'ai rencontrée vient de ce changement de discipline universitaire. Il est vrai, chaque discipline a ses méthodes et ses concepts et après avoir passé quatre années en histoire, il me fallait me confronter à de nouveaux savoirs liés à mon projet professionnel.

Ce passage de l'histoire aux sciences de l'éducation et plus particulièrement à celles consacrées à l'éducation physique et sportive, puisque ce domaine nous avait été attribué comme champ de recherche, a fait naître les premières complications. Elles s'illustrent notamment en début d'année dans le thème que j'avais décidé de traiter, sous la direction de Jean-Charles Pettier, qui était celui de la médiation par les pairs. C'était un concept tout nouveau pour moi, qu'il m'a fallu explorer comme beaucoup d'autres concepts qui lui sont attachés avant d'arriver à déterminer plus précisément mon sujet de recherche sur le tutorat entre pairs. Là encore, le tutorat était un dispositif très riche et mes carences de connaissance sur le sujet ainsi que ma volonté de le comprendre ont été particulièrement chronophages. Une fois l'objet de mon étude validé, il s'était déjà passé un tiers de l'année et je me suis alors lancé dans l'élaboration de mon protocole de recherche, là aussi très différent de celui que j'avais pu mettre en place en histoire l'année passée, dans le cadre de mon mémoire sur la Libre Pensée rouennaise pendant la Belle Epoque.

A partir du moment où j'ai décidé qu'au regard de ma problématique et des stages qui approchaient l'entretien semi-directif était le meilleur moyen de recueillir mes données, je me suis engagé dans la conception des questions. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de mettre en place un entretien exploratoire qui m'aurait permis d'affiner mes questions, de lancer des ballons d'essai, c'est à dire voir les questions les plus pertinentes, les thèmes récurrents chez les enquêtés, ce sur quoi ils parlent le plus ou l'inverse.

Ces stages représentaient également ma première expérience dans le milieu scolaire et je n'avais donc que peu d'informations sur la manière dont j'allais pouvoir récolter ces données, en sachant que je me devais de me concentrer également sur la tenue de ma classe et sur les questions d'ordre pédagogique et didactique de mes

activités. Ces conditions traduisent le manque de temps, facteur indispensable à la bonne conduite d'une enquête de cette envergure. Par conséquent, une fois les premiers entretiens réalisés, si je souhaitais conserver l'homogénéité de mon protocole, je ne pouvais plus faire évoluer mon questionnaire d'entretien ou ma façon de récolter mes réponses sous peine de n'avoir aucune donnée comparative à analyser.

b) L'âge des élèves

De plus, je m'attendais à rencontrer certaines difficultés notamment dans les classes de maternelle où les limites dues au langage pouvaient entraîner des réponses moins précises et pouvaient rendre les entretiens plus difficiles à analyser. C'est mon protocole et peut-être plus globalement mon sujet d'étude qui se sont avérés inadaptés aux élèves des classes de maternelle. S'agissant des plus jeunes enfants, Christine Berzin dans un article consacré au tutorat à l'école maternelle s'interrogeait déjà : « l'effort de distanciation requis par rapport à l'agir, de la part du tuteur, pour envisager la tâche sous l'angle du comment faire et non pas de la réalisation proprement dite, n'est-il pas notamment susceptible d'être entravé pas des compétences langagières qui ne sont pas encore nécessairement optimales à cet âge ?³¹ » Dans la mesure où je souhaite travailler sur la représentation des tuteurs de leur charge, il faut comme le dit Christine Berzin, que les élèves comprennent les principes de la tutelle, ce qui est peut-être possible mais surement très difficile à cet âge. De plus, il aurait fallu qu'ils puissent me l'expliquer et cela semblait trop complexe pour les élèves de petite et moyenne section de maternelle que j'ai pu interroger. J'ai alors décidé d'écarter le cycle 1 de mon étude. Dans la volonté de comprendre comment et à partir de quel âge les élèves pouvaient assumer le rôle de tuteur et la charge que cela pouvait représenter, c'était une déception de faire l'impasse sur ces données. Il aurait été nécessaire dans ce contexte de maternelle de réfléchir à un protocole différent, d'observation peut-être, mais les contraintes de temps se seraient à nouveau posées.

Cette question de l'âge des élèves dans le cadre du tutorat entre pairs en EPS constitue un sujet d'étude à part entière qu'il serait très intéressant de traiter. La

³¹ BERZIN Christine, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle, le cas du tutorat : intérêts et limites. », In : *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 2005, N° 36, p. 11.

motricité est centrale à cet âge et, même si les compétences langagières ne sont pas optimales, on peut penser que des stratégies de guidage plus visuelles pourraient avoir lieu en situation de tutorat.

c) Mon statut de remplaçant : sélection des habiletés motrices et des élèves.

Les activités en EPS dans les classes dans lesquelles je me suis rendu chaque semaine étaient définies par les enseignants que je remplaçais, il me fallait donc, en une ou deux séances, observer et sélectionner une habileté motrice à acquérir pour la placer au cœur de mon protocole et désigner deux élèves présentant une dissymétrie face à cette compétence attendue. Mon faible niveau d'expertise dans les activités d'éducation physique et sportive m'a confronté à la difficulté de sélectionner des habiletés motrices pertinentes. En effet, à plusieurs reprises, j'ai été en contact avec des activités sportives où il était particulièrement délicat de choisir. Pour illustrer cette limite, je pense notamment à une séance de hockey dans une classe de cycle 3. Cette séance était conduite par un intervenant, ce qui me laissait la liberté de me concentrer sur ma recherche scientifique. Ne connaissant pas encore très bien mes élèves et les habiletés motrices à acquérir pour le hockey, j'ai pris conseils auprès de l'intervenant. Ce dernier m'expliquait qu'il existait peu d'écart de niveau dans les différentes tâches à accomplir car les élèves pratiquaient cette activité depuis trop peu de temps et qu'elle représentait une nouveauté pour eux. L'idée de faire découvrir de nouvelles activités aux élèves est une bonne idée du point de vue pédagogique car elle met les élèves sur un pied d'égalité, néanmoins dans le cadre de mon étude, sélectionner une habileté et deux élèves n'auraient pas présenté de pertinence par rapport aux entretiens que j'avais déjà fait passer et où les caractéristiques étaient mieux définies. Comme le rappelle Daniel Guichard dans son article « Le tutorat entre élèves au cycle 3 », publié dans la *Revue française de pédagogie* au premier trimestre 2005, des bénéfices cognitifs peuvent apparaître au cours des interactions pendant la phase de tutorat si le tuteur dispose d'une maîtrise suffisante des compétences nécessaires pour réaliser la tâche. Je n'ai par conséquent pas pu profiter de la présence de l'intervenant et, comme je l'ai déjà affirmé, il m'était encore plus difficile de mener mon étude lorsque je devais m'occuper de conduire l'activité.

De plus, je m'attendais par mon statut de remplaçant que la relation professeur-élève représente une autre limite quant au caractère objectif de l'analyse. En raison de cette relation, une forme de politesse l'un envers l'autre, des non-dits, ou la peur du jugement a peut-être pu engendrer des réponses biaisées.

4) La sélection des élèves et de la nature de la tâche

Je n'ai en définitive pu organiser selon les critères que je m'étais fixé au départ que deux entretiens. Ceux-ci ont eu lieu dans le cadre d'un remplacement à l'école élémentaire du Centre à Saint-Maurice (94) dans une classe de CM1. La natation était au programme des activités d'EPS de cette classe et j'ai pu observer au cours d'une première séance de 35 minutes les élèves ainsi que les tâches qui leur étaient demandées. Des groupes de niveaux avaient été constitués. Dans ces circonstances, lors de la deuxième séance, j'ai sélectionné deux élèves, une fille et un garçon du groupe des nageurs considérés comme bon nageur à qui j'ai demandé d'observer pendant quelques minutes deux autres élèves du groupe regroupant les élèves moins à l'aise dans l'eau. La tâche en cours d'acquisition était le dos crawlé. Pour cette sélection, j'ai consulté l'avis des maitres-nageurs qui connaissaient bien les élèves et les habiletés motrices en question pour cette tâche précise. La présence des maitres-nageurs, m'a permis d'observer davantage, de mieux analyser la situation plus que dans d'autres contextes d'EPS où il me fallait donner une attention à la classe entière.

Un des critères primordiaux de cette sélection d'élèves a été leur inexpérience totale en tant que tuteur. Ces deux élèves n'ont jamais été tuteur et l'analyse de leurs réponses sera donc pertinente au vu de ma problématique. Je n'ai pas tenu compte des affinités entre les élèves sélectionnés et ceux qu'ils étaient censés observer. Cependant j'ai confié l'observation d'un garçon au tuteur et d'une fille à la tutrice. Je regrette de ne pas avoir pu constituer plus de dyades dans des modalités variées. Cela m'aurait permis d'affiner mes analyses. Cela dit, même si j'ai conscience qu'il s'agit d'un échantillon plus que réduit et que le protocole est donc restreint, il facilite pour moi le traitement des informations et nous offrira quelques pistes de réflexion et la possibilité d'envisager d'autres études en fonction des résultats.

De plus, si finalement je n'ai pu recueillir des données qui ne concernent que la natation, ce n'est peut-être pas un hasard. Il me semble que dans ce contexte précis,

le tutorat peut en effet apporter un plus aux pratiques pédagogiques des enseignants et par conséquent aux élèves. En effet la natation présente un environnement d'apprentissage particulier qui est susceptible d'influer fortement sur les interactions d'enseignement-apprentissage. L'enseignant ne peut procéder qu'à des observations imparfaites et partielles des actions réalisées par l'apprenant. Comment les enseignants organisent leurs interactions avec des élèves qui nagent en file indienne dans les lignes d'eau situées au bord du bassin ? La lecture des éléments constitutifs de la motricité aquatique se révèle problématique dans la mesure où celle-ci s'exerce essentiellement dans l'eau et parfois sous la surface, hors de la portée du regard. Ces contraintes perturbent les processus d'apprentissage et les processus d'enseignement. L'importance des actions et des aspects non verbaux implique de passer de la seule centration sur le langage à la compréhension de l'activité et des actions qui sont déployées par les élèves si l'on souhaite appréhender l'interaction d'enseignement-apprentissage.

Les chercheurs du laboratoire VST2I de Bordeaux s'interrogeait dans une de leurs publications : « Enfin il nous semble qu'une réflexion demeure à développer en matière de rôles moteurs et de rôles « d'accompagnement de la motricité » (Lafont & Winnykamen, 1999), en particulier de tuteur, au sein des différentes APSA et en référence aux différentes tâches et techniques corporelles dans la mesure où toutes les tâches ne se prêtent pas ; nous l'avons d'ailleurs vu dans les études présentées ici, de manière équivalente à une activité tutorielle pilotée par un pair. Pratiquer la dévolution de certaines activités d'étayage n'est efficace que sous certaines conditions liées à la tâche, aux compétences des élèves et à la qualité de la formation préalable délivrée par l'enseignant. Cette modélisation des activités et des rôles au sein de la classe dans les différentes APSA ne peut qu'enrichir le corpus de connaissances dans le domaine de l'intervention et de la didactique de l'EPS³². »

Il m'apparaît que dans les conditions de la natation, le tutorat pourrait trouver toute sa place et plus précisément ici sur l'acquisition des habiletés motrices nécessaires à l'exécution du dos crawlé. Toutefois, analysons les réponses de nos deux élèves, et

³² CICERO C., LAFONT L., MARTIN L., VEDEL A. & VIALA M., « Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles », Laboratoire VST2I, EA 498, Faculté des Sciences du Sport et de l'EP, Université Victor Segalen Bordeaux2. p.100.

confrontons leurs représentations avec les études déjà réalisées afin de confirmer ou non cette nouvelle hypothèse.

III. Analyse des données recueillies

C'est par thème que j'ai décidé d'analyser les données recueillies dans ces entretiens. Ces données étant limitées, elles n'auront de pertinence par rapport à ma problématique qu'au regard de l'APSA natation, sur la tâche du dos crawlé avec des élèves de 10 ans en classe de CM1.

A) Tutorer en natation

1) La nature de la tâche

Avant d'entrer pleinement dans les modèles stratégiques proposés par nos deux élèves, il est étonnant de constater que la fonction de tuteur sur la tâche précise du dos crawlé ne paraît dans un premier temps pas leur poser de problème. D'abord, on peut observer dans les réponses des deux élèves que ceux-là semblaient déjà savoir assez justement ce qu'est un tuteur et à quoi sert le tutorat (Tutrice : « Pour moi, tuteur ça veut dire aider les gens » / Tuteur : Aider les autres. Etre solidaire »). La notion d'aide est évoquée dans les deux entretiens et offrir de l'aide à leur camarade sur cette tâche leur paraît réaliste. On peut alors se demander pourquoi. Selon moi, leurs réponses font émerger l'idée d'une expertise de la tâche ou du moins qu'ils se sentent plus expert que leur tuteur potentiel. On le remarque par exemple dans cette réponse du tuteur : « Peut-être qu'il sera étonné parce que moi il y a des choses que j'arrive à faire et lui n'arrive pas à faire. » On pourrait affirmer que cette assurance repose sur leur conscience d'une légitimité technique. Cette dernière résulte de leur position dans le groupe des bons nageurs et elle est renforcée par l'impact que représente leur sélection pour ce tutorat. Cela ne veut pas dire que la stratégie qu'ils mettront en œuvre pour venir en aide sera efficace mais il semble qu'il serait d'accord pour réaliser le tutorat sur cette tâche précise en raison de cette sensation d'expertise.

Alain Baudrit, dans son ouvrage *Relations d'aide entre élèves à l'école*, publié en 2007, déclare que l'efficacité du tutorat repose en partie sur les capacités du tuteur à faire preuve de ce qu'il appelle « la congruence cognitive ». Il déclare à son propos : « Celle-ci résulte de l'association de deux dimensions presque antinomiques : l'expertise et la congruence sociale. D'un côté, des compétences académiques à l'origine d'une certaine distance cognitive entre l'aidant et l'aidé et, de l'autre, des qualités personnelles d'écoute ou d'attention susceptibles de les rapprocher ; tel semble être le profil du parfait élève aidant.³³ »

On comprend aisément que l'expertise ne suffit pas pour que les élèves soient de bons tuteurs et que le tutorat soit efficace mais ce sentiment d'être expert est fondamental dans la mesure où selon les théories interactionnistes de Vygotski et Bandura étudiées dans la première partie de ce mémoire, l'élève expert, conscient d'être source d'information sur cette tâche, peut alors proposer à l'apprenant novice certaines modalités de résolution de la tâche.

Daniel Guichard soutient que le tutorat doit reposer entre autres sur la dissymétrie des compétences des deux élèves quel qu'en soit le degré et que les situations de tutelle reposent sur l'enrôlement des deux partenaires. Dans le cas de mon étude, il me paraît que la conviction des deux élèves à se sentir plus expert que leur tuteur se révèle être le facteur principal de leur enrôlement accompagné par la demande de l'enseignant. On retrouve d'ailleurs dans les réponses des deux élèves, de nombreux éléments techniques qui tiennent de leur expérience et des observations qu'ils ont pu faire dans un temps très bref (quelques minutes) après qu'ils aient reçu leur mission (Tutrice : « [...] pour le dos crawlé fallait vraiment taper des jambes pour avancer vite et bien coller l'épaule à l'oreille » / Tuteur : « [...] quand il a fait le dos crawlé, il était un peu penché et je lui dirai de bien s'allonger dans l'eau et de faire le moulin. ») La nature des mouvements à observer et à mémoriser pour pouvoir réguler les apprentissages par la suite est une contrainte spécifique au champ des habiletés motrices. Ce constat pose le problème de la spécificité de l'intervention de guidage dans le domaine de la motricité dont j'ai déjà parlé dans la partie théorique de ce mémoire.

³³ BAUDRIT Alain, *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2007, p. 70.

2) Les stratégies

Le critère de l'inexpérience des deux élèves quant à la tutelle explique certaines contradictions dans leurs réponses mais au fur et à mesure des questions, la représentation de leur stratégie à l'un comme à l'autre paraît se dessiner. On observe dans les deux cas une hésitation entre expliquer verbalement et montrer avec son corps. Sur la place du langage, Lucile Lafont nous dit : « Winnykamen et McColgan (1986) ont montré, en utilisant la procédure expérimentale de Carroll et Bandura, que l'information visuelle seule peut s'avérer efficace, mais qu'une information verbale délivrée non pas au début mais en cours d'apprentissage s'intègre au modèle interne partiellement constitué, et améliore la performance d'enfants de huit ans.³⁴ » Chez la tutrice interrogée, une fois avoir montré dans l'eau ce qui lui semble fondamental dans la résolution de la tâche, sa stratégie repose surtout sur une communication verbale, dans un guidage pas à pas. Le tuteur, après réflexion, décide pour sa part d'expliquer et d'intervenir dans l'eau seulement si son tuteur éprouve des difficultés. Il est davantage dans une stratégie adaptée aux besoins de son tuteur.

C'est intéressant de remarquer que pour la résolution de la même tâche, l'explication n'est pas la même. Les éléments mis en avant par la tutrice (battements de jambes et oreilles collées contre épaule) ne sont pas en lien avec l'observation qu'elle a pu faire de sa tuteur. Il s'agit plus d'une analyse générale, de ce qu'il faut faire correctement pour réaliser le dos crawlé. Alors que le tuteur appuie sa stratégie sur l'observation de son tuteur et insiste sur d'autres habiletés (horizontalité et moulinage des bras). Dans une de ses études, Lucile Lafont observe que « [...] pour l'apprentissage d'un enchaînement chorégraphique par des enfants de 9-10 ans, un modèle qui décrit verbalement la tâche est plus efficace qu'un modèle silencieux, lui-même plus efficace qu'une explication sans démonstration. La sollicitation de la verbalisation de la tâche par les sujets améliore leurs performances dans les deux conditions où le modèle a délivré des informations verbales. Ces résultats ne valent,

³⁴ LAFONT Lucile et WINNYKAMEN Fayda, « Place de l'imitation-modélisation par les modalités relationnelles d'acquisition. », In : Revue française de pédagogie, n°92 juillet-aout-septembre 1990, p.27.

bien sûr, que pour l'acquisition de patterns moteurs complexes sans autre résultat dans l'environnement que la production de formes gestuelles.³⁵ »

On s'aperçoit dans les réponses des deux élèves que la stratégie d'aide apportée à leur tuteur s'apparente globalement à de la modélisation, ce qui s'explique surtout par la nature de la tâche. On se trouve dans les deux cas exactement dans l'imitation-modélisation interactive de Winnykamen : « Le modèle, en situation de tuteur, apporte à sa performance les modifications nécessaires qu'il juge en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative du sujet imitant³⁶ ». Les deux élèves anticipent très peu les réactions de leur tuteur mais envisagent de s'adapter. Ils souhaitent surtout montrer ou dire comment faire (Tuteur : « Je vais lui montrer et on parlera après.»)

Il est fascinant de noter, qu'à quelques différences près, les stratégies sont les mêmes. Il est impossible de dire si cette stratégie est bonne ou mauvaise dans ce cas précis. Je le rappelle, l'efficacité de l'IMI dépend à la fois des informations délivrées par le modèle expert, des capacités d'intégration de l'observateur novice et de leurs adaptations réciproques. Néanmoins les études sur cette pratique montrent la nécessité de prendre en considération l'âge et le niveau de développement cognitif des enfants lorsque l'on utilise l'observation de modèle comme procédure de guidage. En effet, Winnykamen affirme : « [...] selon Vando et Ziegler, les enfants jeunes diffèrent significativement des plus âgés et des adultes en ce qui concerne l'acquisition par observation. Les auteurs, dans une étude réalisée avec des enfants de 4, 7, 10 et 14 ans, montrent que les plus jeunes ont des performances très différentes de celles des plus âgés. Yando et col. établissent une théorie développementale de l'imitation, définie par deux facteurs, la motivation, et le niveau de développement cognitif (attention, capacités de codage, mémorisation). Ainsi s'explique l'imitation par les plus jeunes des informations incidentes délivrées par le modèle, alors que les plus âgés focalisent leur attention et sélectionnent les indices pertinents par rapport à la tâche. Quelques travaux dans le domaine des habiletés motrices corroborent ces résultats. Quand il s'agit d'imitation « à la demande », plus les enfants sont jeunes plus ils ont de difficultés à imiter.³⁷ »

³⁵ Ibidem, p.28.

³⁶ DARNIS Florence, *Interaction et apprentissage*, Editions EP&S, Paris, 2010, p. 21.

³⁷ Ibidem, p. 27.

Par ailleurs, l'âge ne constitue pas, d'après elles, la seule caractéristique pertinente. Certaines recherches montrent aussi que la similitude ou la différence entre le sexe du sujet et celui du modèle influence de la même façon les performances.

Enfin Fayda Winnykamen assure que l'expert enfant, à la différence de l'expert adulte, n'exerce pas nécessairement spontanément les fonctions de tuteur et on sent à travers certaines hésitations des deux élèves interrogés que si le sentiment d'expertise dans la tâche est avéré, la légitimité quant à la charge de tuteur l'est beaucoup moins pour d'autres raisons.

3) Les influences

Il semblerait que pour les élèves que j'ai interrogés, leurs représentations du tutorat, qu'il ait lieu en EPS ou dans une autre discipline, ne soient pas réellement différentes. Le tutorat consistant largement pour eux à ce qu'un tuteur plus expert apporte de l'aide à un camarade sur une tâche pour qu'il réussisse là où il n'en était pas capable seul. Ils transposent finalement la dissymétrie dans leurs réponses s'agissant d'un tutorat où cette fois-ci il serait en position de tutoré.

Pour autant, si elle était amenée à être dans la position de tutoré dans une autre discipline, la tutrice évoque dans la suite de l'entretien une stratégie assez différente de celle qu'elle se représente en tant qu'experte. Après avoir répondu qu'elle aimerait avoir un tuteur en géographie, elle déclare qu'elle souhaiterait que son tuteur lui « explique bien » et la « laisse réfléchir ». J'aurais dû lui faire développer davantage ses réponses afin de comprendre si ces stratégies de guidage sont liées aux disciplines et aux tâches à exécuter et pourquoi ces stratégies peuvent varier selon qu'elle soit en position de tuteur ou de tutoré. Je ne distingue pas dans leurs réponses d'éléments qui permettent d'affirmer solidement quoi que ce soit. Il aurait fallu que je les questionne plus précisément sur leur stratégie de tuteur dans une autre discipline. Cependant, je m'interrogeais sur ce qui pouvait influencer leurs stratégies, notamment les facteurs du genre du tutoré ou celui des liens d'amitiés. Les réponses confiées sur ces points sont plus claires.

Pour la tutrice, c'est catégorique dans sa représentation, tutorer une fille ou un garçon ne change pas sa manière de concevoir son aide. A la question « Si l'élève à qui tu devais venir en aide était un garçon, est ce que tu agirais de la même façon ? », elle répond à l'affirmative et sans détour. De la même façon, si elle devait

être en position de tuteur, là encore la question du genre du tuteur ne serait pas en jeu. Notre tuteur est beaucoup moins à l'aise à l'idée d'aider une camarade ou d'être aidé par une camarade. La problématique du genre des élèves en situation de tutorat entre pairs reste à ce jour peu examinée. L'examen de la littérature révèle l'existence d'un nombre réduit d'études et d'une relative inconsistance des résultats. Pierre-Jean Enseirgueix affirme : « [...] s'agissant de l'agencement des dyades, les chercheurs ont surtout mesuré l'influence du niveau d'habileté et/ou d'affinité des participants. Contrairement à la plupart des activités de groupe en classe, les activités de tutorat entre pairs incluent le plus fréquemment des dyades non mixtes, probablement pour des raisons pragmatiques ou pour répondre aux attentes implicites des élèves (Foot & Howe, 1998).³⁸ »

Avec mes résultats, on peut simplement noter sur ce point que les attentes de nos deux élèves ne sont pas les mêmes. D'autres entretiens pourraient confirmer ou non cette tendance.

En ce qui concerne les liens d'amitiés, on observe l'influence que cela peut avoir sur la façon dont les élèves conçoivent leur tutorat. Alors qu'aucune de mes questions n'est précisément centrée sur l'amitié, l'idée germe d'elle-même. Je pense qu'il est pertinent de mettre cette observation en relief avec une analyse de Florence Darnis qui affirme : « Les dyades qui entretiennent des relations d'amitié réciproques permettraient ainsi davantage de coopération et de guidage mutuel alors que les relations d'amitié non réciproques ou l'absence d'amitié susciteraient plus de guidage et de soumission. Les enfants ne présentant pas de relation affinitaire utiliseraient le début de la résolution comme une « période d'adaptation mutuelle au cours de laquelle ils ont à défendre une place.³⁹ »

Même si les deux élèves avouent bien s'entendre avec les tutorés sélectionnés, aucun des deux ne revendique une relation amicale. Peut-on affirmer que ce facteur relationnel influence la stratégie de nos tuteurs ? J'en ai la conviction, notamment à la lecture de la réplique de notre tutrice à la question « Comment penses-tu qu'elle va réagir à l'aide que tu vas lui apporter ? ». Sa réponse « Elle va être méfiante je pense. » traduit une appréhension qui ne peut être négligée dans l'analyse de la

³⁸ ENSEIRGUEIX Pierre Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux, 2010, p.63.

³⁹ DARNIS Florence, *Interaction et apprentissage*, Editions EP&S, Paris, 2010, p. 37

manière dont elle envisage de se comporter. Cet impact relationnel paraît être à l'origine de ce que les deux élèves voient en priorité dans le tutorat, dans ses côtés négatifs et ses effets positifs. Ce sont ces éléments que je vais maintenant développer.

B) Le rôle de tuteur

1) La charge ressentie

Si la dissymétrie apparaissait avant tout comme l'élément qui rendait cohérente pour eux ma demande de les laisser mener un tutorat, on constate aussi dans leurs répliques la difficulté dans laquelle les met cette position. La méfiance de sa tutrice évoquée par notre tutrice viendrait de cette posture. Elle remet en question sa légitimité à intervenir en signalant la présence des maîtres-nageurs. Qu'un élève aide un de ses camarades à la place d'un référent adulte pourrait provoquer une réaction de scepticisme de la part du tutoré et notre tutrice en a conscience. Il y a à cet endroit le souci d'être acceptée.

Ils sont tous deux lucides quant à la différence de l'aide apportée par un pair à celle d'un adulte mais ils ne parviennent pas à la mettre en mots. Seule cette explication liée à l'environnement est indiquée par le tuteur « Parce que déjà quand le maître-nageur lui dit de nager comme ça, il ne le fait pas vraiment dans l'eau et moi je pourrais le faire vraiment dans l'eau. »

Il y a une raison de plus à confier ce rôle à un élève dont on peut observer le lien avec les stratégies de nos tuteurs. Le tuteur ayant moins bien intériorisé les normes sociales que l'adulte, notamment en matière de réussite scolaire, présenterait un modèle d'identification plus accessible que celui du référent. Le recours important aux comportements non verbaux, associé à une plus grande acceptation de l'erreur, créerait une dynamique orientée vers ce que Winnykamen appelle « la confirmation mutuelle », permettant à l'autre d'être reconnu et par suite de reprendre confiance en lui. Des études comme celle d'Allen et Feldman en 1976 démontrent que les enfants décrypteraient mieux que les adultes les messages non verbaux émis par des pairs. Toutefois Alain Baudrit répond que « Même si les tuteurs enfants sont plus sensibles aux aspects non verbaux de la communication, cette caractéristique ne fait pas d'eux

des tuteurs plus efficaces que d'autres. Il ne s'agit pas d'un réel avantage.⁴⁰ » Il est vrai, la lecture des besoins des tutorés est différente de la lecture des difficultés. Les enfants se focaliseraient davantage sur le but immédiat, laisseraient une initiative et une participation moindre au tutoré et auraient plus de difficulté à ajuster l'aide apportée aux besoins de leur partenaire. Winnykamen rappelait également en 1996 : « Même lorsqu'il est directement induit à assumer un rôle de tuteur, l'expert enfant, jusqu'à 11 ans à tout le moins, n'y parvient qu'incomplètement, les fonctions du guidage s'avérant constituer une charge trop complexe et trop lourde.⁴¹ » On comprend que ce décalage entre l'aide apportée et les réels besoins du tutoré peut créer des situations d'incompréhension entre les deux élèves et les confronter par le dispositif à la frustration. C'est un des autres aspects qui fait du rôle de tuteur une charge pour un élève.

On retrouve dans les réponses des deux tuteurs, l'envie d'arriver à faire réussir leur tutoré. Le tuteur mentionne aussi qu'il aimerait que cette réussite soit assez rapide même si il envisage la possibilité que ses explications ne soient pas comprises par son tutoré. Ces réponses mettent en lumière une pression sur les épaules du tuteur liée au succès de la démarche pour améliorer ses relations avec le tutoré mais aussi satisfaire l'enseignant à l'initiative. C'est l'enseignant qui décide d'associer un élève tuteur avec un élève tutoré, et qui compte sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second. Ces données soulignent l'importance de la formation pour faire face à cette pression. Baudrit confirme à ce sujet « Lorsqu'ils sont préparés à réagir positivement aux manifestations comportementales de leurs tutorés, ces derniers ont tendance à leur adresser des feed-back positifs. Phénomène pointé par d'autres chercheurs (Greenwood, Walker et Hops, 1977 ; Strain, Kerr et Ragland, 1981), à savoir que l'initiation sociale positive d'un pair à l'égard d'un autre pair augmente les chances d'occurrence de réponses sociales positives du dernier.⁴² »

L'effet du tutorat ne se limite pas à une mesure à travers des scores obtenus lors de la réalisation des tâches : progresser ne se limite pas à améliorer un résultat

⁴⁰ BAUDRIT Alain, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », In : *Carrefours de l'éducation*, 2003/1 - n° 15, p. 126.

⁴¹ Ibidem, p. 125

⁴² BAUDRIT Alain, « Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique », In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, p. 140.

ponctuel. Guichard défend l'idée que « les attentes des bénéfiques se situent sur la scolarité globale des élèves.⁴³ »

2) Les bénéfiques attendus

A la question « Est-ce que tu penses que de lui venir en aide va plutôt améliorer ou détériorer votre relation ? » les deux tuteurs s'attendent plutôt à une amélioration de cette relation. Cette attente est relevée par Daniel Guichard : « Le tuteur peut trouver un intérêt à adopter de nouveaux modèles de comportement en rapport avec ce rôle (Gartner, Kohler et Riessman, 1973, p. 27) et à profiter de satisfactions de nature socio-affective.⁴⁴ » C'est un des jalons de l'apprentissage social de Bandura évoqués dans la première partie de ce mémoire. Je l'ai dit, généralement les individus s'engagent dans des actions susceptibles d'engendrer satisfaction et estime de soi, et évitent celles censées produire mal-être ou mépris de soi. Alain Baudrit rappelle que : « Déjà, des travaux avaient montré que les participants au tutorat améliorent leurs attitudes les uns vis-à-vis des autres (Dineen, Clark et Risley, 1977 ; Jenkins et Jenkins, 1981 ; Maher, 1984). [...] ces différents chercheurs se rejoignent pour voir, dans le fait d'être tuteur, un moyen de contribuer à l'amélioration de l'image de soi et de bénéficier d'une meilleure acceptation sociale. En effet, les tuteurs sortent généralement grandis des sessions tutorales [...].⁴⁵ »

Le fait de constater dans les réponses le souci de faire réussir leur partenaire, d'anticiper ou de s'adapter à ses besoins, d'apporter une aide à leurs tutorés, démontrent des dispositions à l'empathie, à prendre soin d'autrui, qualités indispensables pour remplir leur rôle avec efficacité. Ce constat est particulièrement intéressant à mettre en parallèle avec une étude qui a été mise en place auprès d'un échantillon de 23 tuteurs qui ont reçu une information préalable contrairement aux deux élèves que j'ai interrogés et qui permet de rendre compte de la manière dont ces tuteurs perçoivent la situation à laquelle ils se trouvent confrontés : « Bien que ressentant généralement une certaine appréhension relative à leurs capacités à aider l'autre dans ses difficultés, les tuteurs apparaissent tous motivés et se livrent à

⁴³ GUICHARD Daniel, « Le tutorat et l'effet-tuteur à l'école élémentaire », In : *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p. 28.

⁴⁴ Ibidem, p. 33.

⁴⁵ BAUDRIT Alain, « Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique », In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, p. 140.

cette activité avec un plaisir certain. Ils la disent source de progrès pour les tutorés et de bénéfices personnels pour eux-mêmes. Outre les progrès cognitifs, les tuteurs gagnent en autonomie, ce qui contribue à modifier la perception que les maîtres ont à l'égard de ces élèves tout venant.⁴⁶ »

Ces bénéfices pointés au travers du discours des élèves gagneraient à être davantage explorés dans le but de mieux comprendre comment les habiletés au tutorat se développent dans de telles conditions et de saisir les potentialités que renferme le rôle de tuteur chez l'enfant. Leïla Bensalah et Christine Berzin ajoutent sur ce sujet : « [...] d'après Foot *et al.* (1990), l'expérience tutorielle pourrait accroître la maturité du tuteur, son sens des responsabilités, l'intérêt qu'il porte à autrui et l'empathie. Ces auteurs avancent également que le tuteur peut améliorer ses habiletés sociales et promouvoir des comportements prosociaux grâce à la pratique tutorielle, laquelle peut entraîner des attitudes positives envers l'apprentissage mais aussi envers les enseignants. Ils rapportent, comme l'avait fait Cohen *et al.* (1982) et Hartup (1983), une augmentation possible mais non systématique de l'estime de soi. Foot *et al.* (1990) soulignent enfin que plus la performance chez le novice est bonne, plus le tuteur se perçoit comme ayant développé ses conduites dans le sens attendu.⁴⁷ »

De plus, les élèves même si ils n'en sont pas forcément conscients pourront profiter de l'effet tuteur. L'effet tuteur représente le bénéfice en termes d'apprentissage que le tuteur peut retirer de l'exercice de son rôle auprès d'un pair un peu moins expert que lui. Il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat. La prise de distance par rapport à la résolution de la tâche qu'on retrouve dans toutes les réponses des deux élèves s'agissant de l'aide qu'ils apporteront, sollicite la mise en œuvre de processus métacognitifs qui serait à l'origine de progrès constatés chez les tuteurs.

⁴⁶ BENSALAH Leïla et BERZIN Christine, « Les bénéfices du tutorat entre enfants », In : *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, 2009, Varia, p. 336.

⁴⁷ Ibidem.

Conclusion

Pour conclure, les différents points évoqués dans cette étude confirment certains besoins de formation des élèves sélectionnés pour être tuteur pour augmenter les chances de réussite du tutorat, et en particulier en EPS où les habiletés motrices nécessitent des ajustements du dispositif par rapport aux autres disciplines académiques. On l'a compris, la communication, l'observation, l'analyse sont autant de domaines dans lesquels les tuteurs peuvent se perfectionner et ainsi mieux aborder la charge qui leur est assignée.

Pour autant, les entretiens mettent également en lumière des dispositions, des connaissances et une compréhension du dispositif acquises préalablement par les élèves qui sont liées à de nombreux facteurs, tels que leur âge, leur expérience, leur environnement, leur expertise, etc. et qui valident le poids des caractéristiques et du bagage de chaque élève dans un tutorat. Des éléments qui finalement démontrent l'instabilité du dispositif. Autrement dit, il faut considérer que le tutorat ne saurait être envisagé comme une modalité d'interaction exclusive. Aucune forme d'interaction ne saurait en effet avoir d'effet systématique. Perret Clermont en 1991 résumait cette situation lorsqu'il évoquait dans les interactions de tutelle « une intrication entre des dimensions cognitives et sociales particulièrement complexe.⁴⁸ »

Toutefois pour valider l'usage du tutorat et au regard de ces données, on peut faire référence à Bruner qui voyait dans le tutorat un double intérêt pour les élèves : favoriser leur socialisation et faire d'eux des adultes responsables. De plus, la bonne marche du tutorat entre élèves tient pour beaucoup à la supervision exercée par les enseignants. Si l'on souhaite que tuteurs et tutorés profitent de cette méthode en termes d'apprentissage, il est nécessaire de mettre au point des stratégies éducatives permettant à l'élève d'être assisté dans ses fonctions.

Concernant l'élaboration des stratégies des élèves, les données recueillies ont surtout souligné l'importance de la nature de la tâche ainsi que celle des relations affectives entre le tuteur et le tutoré. D'autres études devraient être réalisées pour confirmer ou non ces orientations.

⁴⁸ GUICHARD Daniel, « Le tutorat et l'effet-tuteur à l'école élémentaire », In : *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p. 34.

Si les bénéfices attendus sont plus de nature socio-affective, il serait aussi sensiblement intéressant de poursuivre ces recherches sur le tutorat réciproque. Les représentations des élèves seraient sûrement différentes. A la différence des méthodes de tutorat fixe entre pairs où l'accent est placé sur les efforts consentis par l'élève le plus avancé pour aider l'élève en difficulté, le tutorat réciproque entre pairs emploie des dyades composées d'élèves de même âge et de compétences proches avec pour principal objectif de conserver à la fois le tuteur et le tutoré engagés dans une activité scolaire constructive. Les partenaires se voient offrir l'opportunité d'alterner les rôles de tuteur et de tutoré. L'examen plus approfondi des caractéristiques du tutorat réciproque entre pairs nécessite de considérer le travail de deux auteurs majeurs : John Fantuzzo et Alison King. En référence chacun à un courant particulier de recherche en éducation, ces deux auteurs ont fortement contribué à l'émergence et au développement du tutorat réciproque entre pairs en milieu scolaire mais très peu d'études ont été réalisées en EPS.

Offrir à chacun la possibilité d'endosser les rôles à la fois d'aidant et d'aidé limiterait l'apparition de toutes dissensions sociales inhérentes à l'habileté perçue et au statut et favoriserait un apprentissage plus riche en vue d'une implication future.

Enfin on retiendra au regard de l'enthousiasme des élèves à être tuteur qu'il peut exister un lien étroit entre la nature de la participation des élèves et son efficacité. Ce rapport étroit résonne aussi avec un autre des rôles majeurs que peut avoir le tutorat et dont je n'ai pas parlé dans cette étude, celui de l'intégration ou de la réinsertion scolaire. Exercer le rôle de tuteur en EPS notamment pour un enfant dont le rôle ordinaire est celui d'apprenant peut lui procurer une expérience psychologique favorisant l'appétence à apprendre et ainsi restaurer le sens de l'acte d'apprendre et de ce que l'on apprend. Allen déclarait sur ce point que cela pourrait constituer un moyen très utile pour replacer en particulier l'enfant en difficulté scolaire dans un processus plus constructif vis-à-vis de l'école et de lui-même.

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Les théories interactionnistes de référence⁴⁹ Page 21

Tableau 2 : Les différentes formes de tutorat⁵⁰ Page 25

⁴⁹ ENSEIRGUEIX Pierre Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux, 2010, p.26.

⁵⁰ Ibidem, p.76.

Bibliographie :

Articles

BAUDRIT Alain, « Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp. 125 à 153.

BAUDRIT Alain, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », In : *Carrefours de l'éducation*, 2003/1 - n° 15, pages 118 à 134.

BEAUDICHON J., VERBA M., WINNYKAMEN F, « Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. » In : *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1,1988, pp. 129-141.

BENSALAH Leïla et BERZIN Christine, « Les bénéfiques du tutorat entre enfants », In : *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, 2009, Varia, p. 325-351.

BERZIN Christine, « Interactions de tutelle comme mode d'apprentissage à l'école ? », In : *Psychologie Française*, 45, 2000, pp. 201-207.

BERZIN Christine, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle, le cas du tutorat : intérêts et limites. », In : *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 2005, N° 36, pp. 7-15.

BERZIN Christine, « Tutorat et apprentissages scolaires », In : *Carrefours de l'éducation n°27*, Janvier-juin 2009.

CICERO C. et LAFONT L., « Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves: l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. » In : *Bulletin de Psychologie*, 490, 2007, pp. 335-348.

CICERO C., LAFONT L., MARTIN L., VEDEL A. & VIALA M., « Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles », Laboratoire VST2I, EA 498, Faculté des Sciences du Sport et de l'EP, Université Victor Segalen Bordeaux2. Page 89 à 102.

DARNIS Françoise & LAFONT Lucile, « Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive. », In : *Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, 79, Septembre 2008.

GUICHARD Daniel, « Le tutorat et l'effet-tuteur à l'école élémentaire », In : *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p. 19-35.

LAFONT Lucile et ENSEIRGUEIX Pierre, « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n° 27, p. 37-52.

LAFONT Lucile et WINNYKAMEN Fayda, « Place de l'imitation-modélisation par les modalités relationnelles d'acquisition. », In : *Revue française de pédagogie*, n°92 juillet-aout-septembre 1990, pp. 23-30

MARCHIVE A., « L'interaction de tutelle entre pairs : Approche psychologique et usage didactique. » In : *Les Sciences de l'éducation*, 30, 1997, pp. 29-42.

PSALTIS C. & DUVEEN, G., « Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender », In: *European Journal of Social Psychology*, 36, 2006, pp. 407-430.

WINNYKAMEN Fayda, « Expert et/ou tuteur : les comparaisons des dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer le processus de guidage ? », In : *Revue de Psychologie de l'Education*, 2,1996, pp. 13-35.

Thèse

ENSEIRGUEIX Pierre Jean, *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux II, 2010, 370p.

Ouvrages spécialisés

ALLAL Linda, MOTTIER LOPEZ Lucie (sous la direction de), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2007, 187 p.

BAUDRIT Alain, *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*, éditions De Boeck, Bruxelles, 2002, 170 p.

BAUDRIT Alain, *Eduquer, Psychologies-sciences de l'éducation, Tutorer*, L'Harmattan, Paris, 2005, 135 p.

BAUDRIT Alain, *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2007, 154 p.

BAUDRIT Alain, *Une solution pour les élèves à risque*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2010, 128 p.

BRUNER Jérôme., *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

DARNIS Florence, *Interaction et apprentissage*, Editions EP&S, Paris, 2010, 127p

WINNYKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1990.

Entretiens : Représentation du rôle de tuteur en EPS pour des élèves de CM1 en natation sur les habiletés nécessaires à la réalisation du dos crawlé

Annexe 1 : entretien OHANA

Que signifie pour toi être tuteur ?

Pour moi, tuteur ça veut dire aider les gens.

Et là, tu vas devoir aider qui alors ?

Gaëlle.

Sur quelle activité tu vas devoir l'aider ?

En natation, sur le dos crawlé.

Comment comptes-tu t'y prendre pour aider Gaëlle ?

Au tout début, je pensais lui dire que pour le dos crawlé fallait vraiment taper des jambes pour avancer vite et bien coller l'épaule à l'oreille.

Comment tu envisagerais la première chose que tu ferais avec Gaëlle ? Ta première action ?

Je lui montrerai le battement des pieds. Je plongerai et je lui montrerai.

Comment tu penses que ta camarade va réagir quand tu vas lui montrer ?

Je ne sais pas.

Selon toi, qu'est ce qui va se passer ? Quelles vont être les étapes du début jusqu'à la fin de l'aide que tu vas apporter à ta camarade?

Au début, je vais lui expliquer comment il va falloir bouger puis après elle va commencer à faire ce que je lui ai dit et puis petit à petit elle va s'améliorer.

Comment penses-tu qu'elle va réagir à l'aide que tu vas lui apporter ?

Elle va être méfiante je pense.

Pourquoi ?

Je ne sais pas.

Tu crois qu'elle ne va pas aimer le fait que tu lui viennes en aide ?

Je ne sais pas. A côté, il y a les maitres-nageurs aussi.

En quoi le fait que ce soit toi qui l'aides pourrait être important ?

Je ne sais pas.

Comment toi, tu aimerais que ça se passe ?

Je lui montre comment il faut faire sur une moitié de longueur puis après je lui demande de le faire elle et si jamais il manque quelques petites choses je lui expliquerai et j'aimerais à la fin qu'elle y arrive.

Qu'est ce qui selon toi pourrait faire que ça se passe mal ?

Je ne sais pas.

Est-ce que tu penses que de lui venir en aide va plutôt améliorer ou détériorer votre relation ?

L'amélioré.

Pourquoi ?

Parce qu'au tout début, on n'était pas ami et on s'est rencontré une fois à la piscine donc voilà.

Si l'élève à qui tu devais venir en aide était un garçon, est ce que tu agirais de la même façon ?

Oui.

Est-ce que toi tu aimerais avoir un tuteur en EPS ?

Je ne sais pas.

Est-ce qu'il y a une discipline où tu aimerais avoir un tuteur ?

Oui en géographie.

Tu aimerais qu'il agisse comment avec toi ?

Qu'il m'explique bien. Qu'il me laisse réfléchir.

Tu préférerais que ce tuteur soit un garçon ou une fille ?

Ça ne me dérange pas que ce soit un garçon ou une fille.

Annexe 2 : entretien FABIO

Peux-tu me dire ce que je t'ai demandé ?

D'observer Rachid et d'être son tuteur en natation pour le dos crawlé.

Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être tuteur ?

Aider les autres. Etre solidaire.

Alors comment comptes-tu t'y prendre pour aider Rachid ?

Peut-être que je dois nager et il doit me regarder.

Et après ?

Et après s'il n'arrive pas à le faire, par exemple hier là, quand il a fait le dos crawlé, il était un peu penché et je lui dirai de bien s'allonger dans l'eau et de faire le moulin. Voilà.

Quelle va être la toute première chose que tu vas faire ?

Je vais lui dire déjà, lui expliquer les choses qu'ils n'arrivent pas quand il fait une nage. Je vais lui montrer et on parlera après.

Comment penses-tu que Rachid va réagir ?

Peut-être qu'il sera étonné parce que moi il y a des choses que j'arrive à faire et lui n'arrive pas à faire.

Selon toi, qu'est ce qui va se passer ? Quelles vont être les étapes du début jusqu'à la fin de l'aide que tu vas apporter à ton camarade?

Je vais lui dire les consignes, ce qu'il ne faut pas faire et ce qu'il faut faire. Si je vois qu'il n'arrive pas à faire je peux aller l'aider dans l'eau.

Comment tu aimerais que ça se passe ?

Que ça ne soit pas trop difficile à l'aider. Aussi qu'il comprenne vite et qu'il réussisse vite à se débrouiller en faisant le dos crawlé.

Qu'est ce qui selon toi pourrait faire que ça se passe mal ?

Ça pourrait être à cause de sa nage ou qu'il comprenne pas très bien.

Est-ce que tu penses que de lui venir en aide va plutôt améliorer ou détériorer votre relation ?

Peut-être que ça va l'améliorer.

Pourquoi ?

Parce que déjà quand le maître-nageur lui dit de nager comme ça, il ne le fait pas vraiment dans l'eau et moi je pourrais le faire vraiment dans l'eau.

Vous avez quelle relation avec Rachid ?

On s'entend bien.

Et tu ne penses pas que de lui venir en aide, ça pourrait dégrader votre relation ?

Non.

Mais tu penses que ça pourrait l'améliorer ?

Oui.

Si l'élève à qui tu devais venir en aide était un garçon, est ce que tu agirais de la même façon ?

Euh... Oui.

Tu as eu un doute, à quoi tu pensais ?

Oui, peut-être que comme je ne joue jamais avec les filles, tout ça et des fois je ne suis pas leur ami.

Alors selon toi, tu ne te comporterais pas de la même façon ?

Oui.

Est-ce que toi tu aimerais avoir un tuteur en EPS ?

Oui, des fois le sport. Parce que je ne comprends pas très bien les consignes.

Tu préférerais que ce tuteur soit un garçon ou une fille ?

Un garçon parce que moi je suis un garçon et ils sont gentils avec moi. Les filles...je n'ai pas beaucoup d'amies filles. J'ai plus d'amis qui sont garçons.

Pour toi, un tuteur il faut forcément que ce soit un ami ?

Oui, enfin non, pas obligé que ce soit un ami. Quelqu'un qui comprend très bien

Mais plus un garçon qu'une fille ?

Oui.