



HAL
open science

Le tutorat entre pairs au cycle 3

Marine Jalaudin

► **To cite this version:**

| Marine Jalaudin. Le tutorat entre pairs au cycle 3. Education. 2016. dumas-01369326

HAL Id: dumas-01369326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369326>

Submitted on 14 Oct 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE présenté par :

Marine JALAUDIN

soutenu le : **22 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Éducation Physique et Sportive

Le tutorat entre pairs au cycle 3

Mémoire dirigé par :

Sophie NEUMANN, PRAG EPS, formatrice ESPE Centre Val de Loire.

JURY :

Arnaud LACAILLE, Enseignant de psychologie, formateur ESPE Centre Val de Loire, Président du jury.

Dominique BRETON, Professeur des écoles maître formateur, Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, Centre de Blois.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier :

Ma directrice de mémoire, Madame Sophie NEUMANN, pour m'avoir aidée à trouver des solutions pour avancer dans mon travail.

Cédric, l'intervenant sportif de la ville de Salbris, pour son aide à la préparation des séances de course d'orientation et à l'installation du matériel lors de ces séances.

Mes élèves de CM1, pour leur implication lors des séances de course d'orientation.

Ma mère, pour ses conseils et son travail de relecture.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	page 5
<u>PARTIE 1 : Apports théoriques</u>	page 8
1- Qu'est-ce que le tutorat ?	page 8
A) L'évolution de la pratique pédagogique	page 8
B) Le tutorat entre pairs selon VYGOTSKI et MARCHIVE	page 10
a) La zone proximale de développement (VYGOTSKI)	page 11
b) La zone d'interaction de tutelle (MARCHIVE)	page 11
C) Les différentes interactions entre pairs :	
symétriques / dissymétriques	page 12
2- Le tutorat entre pairs en EPS	page 13
A) Les travaux sur les effets de l'apprentissage d'habilités motrices entre pairs en dyades dissymétriques	page 14
B) Pourquoi la course d'orientation ?	page 16
C) La course d'orientation : définition	page 17
3- La différenciation pédagogique	page 19
4- Problématique et hypothèses	page 22
<u>PARTIE 2 : Méthodologie et acteurs</u>	page 24
1- Méthodologie	page 24
A) Présentation de la méthodologie de Daniel GUICHARD	page 24
B) Présentation de mon expérimentation	page 25
a) Un objectif commun	page 25
b) Des compétences spécifiques à développer	page 26
c) Une singularité pour ces trois phases	page 26
2- Les acteurs	page 28
A) Le rôle des différents acteurs	page 28
B) Le bénéfice du tutorat pour les acteurs	page 29
C) Présentation des six élèves acteurs	page 30
a) Les tutorés	page 30
b) Les tuteurs	page 31

<u>PARTIE 3 : Analyse des données</u>	page 32
1- Analyse des échanges lors de la phase expérimentale	page 32
A) Binôme n°1 : Naëlle et Julia	page 33
B) Binôme n°2 : Emeline et Cheyenne	page 34
C) Binôme n°3 : Lola et Melik	page 36
2- Résultats et analyse du post-test n°1	page 37
A) Pour les tutorés	page 37
B) Pour les tuteurs	page 40
3- La contrainte et les difficultés rencontrées lors de mon expérimentation	page 41
<u>CONCLUSION</u>	page 43
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	page 45
<u>ANNEXES</u>	page 48
Annexe 1 : Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation pédagogique	page 48
Annexe 2 : Fiche enseignant pour la phase de « pré-test » et de « post-test n°1 »	page 49
Annexe 3 : Fiche élève pour la phase de « pré-test » et de « post-test n°1 »	page 50
Annexe 4 : Fiche enseignant pour la phase expérimentale	page 51
Annexe 5 : Fiche élève pour la phase expérimentale	page 52
Annexe 6 : Enregistrement Naëlle et Julia	page 53
Annexe 7 : Enregistrement Emeline et Cheyenne	page 65
Annexe 8 : Enregistrement Lola et Melik	page 79

INTRODUCTION

Lors de mon affectation dans une classe de CM1, en tant que professeur des écoles stagiaire, plusieurs questions me sont venues à l'esprit. Tout d'abord, la gestion de classe. Quels dispositifs et quelles règles mettre en place ? Quelle posture adopter ? Les premiers mois m'ont permis de répondre à ces questions et d'assurer un climat de classe favorable assurant le respect et le travail. Une seconde question est alors apparue : comment gérer l'hétérogénéité ? Les élèves sont uniques, avancent à leur propre rythme et n'apprennent pas tous de la même manière. En effet, il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps. Chaque élève utilise ses propres techniques pour atteindre un but qui leur est propre. Cela se manifeste en classe par une rapidité de travail de certains élèves, des méthodes de résolutions différentes, des niveaux de compréhension différents ou encore par des motivations différentes. Comment faire, dans ces cas-là, pour proposer le meilleur enseignement possible, à tous les élèves d'une classe, prenant en compte la singularité de chaque élève ? Plusieurs pratiques pédagogiques peuvent être envisagées dans les classes pour gérer l'hétérogénéité. Par exemple, former des groupes de besoins, donner des exercices différenciés, varier les supports, présenter différentes méthodes pour un même exercice, faire expliquer par un élève ou prévoir des exercices supplémentaires pour ceux qui ont fini. Un apprentissage réussi va donc passer par un enseignement différencié.

Dans ma classe, la difficulté la plus importante au départ concernant l'hétérogénéité, était de savoir comment gérer la différence des temps de résolution des élèves lors des phases de réinvestissement. Pour certains, les exercices sont terminés très rapidement, alors que d'autres éprouvent de grandes difficultés à les résoudre dans le temps imparti. Je prévoyais donc des exercices supplémentaires pour les élèves les plus rapides afin qu'ils progressent davantage sur les notions étudiées. Pendant ce temps-là, j'aidais les élèves en difficulté. Cependant, il n'y a pas qu'un élève en difficulté, donc je devais « jongler » d'un élève à l'autre et essayer de les aider au maximum dans un temps très limité. Ce qui me laissait une impression d'inachevé avec ces élèves. De plus, une limite dans la communication

« élève en difficulté / enseignant » apparaissait parfois. Malgré des formulations différentes, des aides ou des exemples, les élèves en difficulté ne comprenaient pas forcément toujours mes explications. Cela n'entraînait que peu de résultats et était chronophage. Je me sentais un peu démunie. Puis un jour, lors d'une séance de grandeurs et mesures sur le périmètre, un élève avait fini plus tôt que les autres ses exercices et il m'a proposé d'aller aider un autre élève, qui lui, avait quelques difficultés à les résoudre. J'ai hésité quelques instants, car à vrai dire je n'y avais pas songé avant. J'ai fini par accepter, en fixant quelques règles au préalable, car je me suis dit que ça pourrait permettre de me dégager plus de temps pour un autre élève en difficulté. Cette aide a été bénéfique, et c'est alors que je me suis intéressée au tutorat entre pairs comme un outil pour gérer l'hétérogénéité dans ma classe. Je ne suis donc plus la seule à être disponible pour expliquer. Et cela permet surtout de développer l'entraide chez les élèves.

Voyant que le tutorat entre mes élèves fonctionnait particulièrement bien en classe lors de séances de mathématiques ou de français, j'ai voulu savoir si dans un contexte différent, en éducation physique et sportive, le tutorat entre élèves pouvait également être possible. Je me suis donc penchée sur ce thème du tutorat entre pairs, et plus particulièrement en éducation physique et sportive. Suite à mes diverses lectures, j'ai pu constater que le tutorat pouvait se former, soit avec des élèves de même niveau (dyade symétrique), ou alors avec des élèves de niveaux différents (dyade dissymétrique). Selon VYGOTSKI, c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture grâce à l'aide d'un adulte ou d'un pair de niveau plus avancé. Ayant remarqué des niveaux hétérogènes entre les élèves de ma classe, lors des premières séances d'éducation physique et sportive en course d'orientation, il m'a semblé intéressant de mettre en pratique le tutorat en formant des dyades dissymétriques, afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences liées à la course d'orientation. Par conséquent, ce qui m'intéresse, est de voir si l'organisation en dyades dissymétriques va permettre au tuteur et également au tuteuré de progresser. Cependant, est-ce que la progression sera plus importante pour l'un que pour l'autre ? Et est-ce que cette progression sera de même nature pour le tuteur et pour le tuteuré ?

Afin de répondre à ces diverses interrogations, je traiterai, dans une première partie, des éléments théoriques concernant le tutorat entre pairs, puis plus spécifiquement en éducation physique et sportive et notamment en course d'orientation. La seconde partie présentera précisément la méthodologie de mon expérimentation et les acteurs concernés. Enfin, la troisième partie fera l'objet d'une analyse des différents résultats de l'expérimentation.

PARTIE 1 : Apports théoriques

1- Qu'est-ce que le tutorat ?

Le tutorat, d'après l'encyclopédie internet Wikipédia, est une relation formative entre deux personnes : le tuteur et le tutoré. Le mot tuteur désigne une personne qui « protège, soutient et prend soin de ». De cette définition, nous pouvons retenir l'aspect dissymétrique de la relation. L'un possède des compétences qu'il utilise pour permettre le développement de l'autre. Le tuteur a donc pour rôle d'apprendre au tutoré à s'organiser pour mieux réaliser une tâche. Cependant, GOODLAD S. et HIRST B. (1990) expliquent que « le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant ». Malgré l'aspect dissymétrique, on s'aperçoit grâce à cette définition que le tuteur comme le tutoré vont tirer un bénéfice de cette situation d'interactions.

Il serait intéressant à présent de comprendre l'évolution de cette pratique pédagogique.

A) L'évolution de la pratique pédagogique

Cette pratique pédagogique n'est pas nouvelle. En effet, Alain BAUDRIT dans sa note de synthèse (BAUDRIT A., 2000, p. 127-132), sur laquelle je vais m'appuyer dans cette partie, reprend l'histoire du tutorat retracée par GORDON et GORDON, et WAGNER, passant « du préceptorat au tutorat via le monitorat ».

Dès 7000 avant J.C., la pratique tutorale était présente. Les prêtres ou les tuteurs royaux étaient en charge de l'éducation des enfants de la société aristocratique, notamment pour la religion et l'écriture. Il s'agissait ici de préceptorat, car le tuteur était un éducateur engagé par une famille aisée pour assurer l'instruction et l'éducation de leurs enfants.

Au 5^{ème} siècle avant J.C., des réflexions sur l'apprentissage par les pairs sont apparues. En effet, Confucius, un philosophe chinois, disait « on apprend mieux de

ses pairs que de ses maîtres ». C'est également ce que soutient QUINTILIEN, un maître romain, « celui qui vient d'apprendre est le meilleur des enseignants et il est l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique et plus profond ». Cependant, peu de pratiques réelles encore avaient pu voir le jour.

C'est avec l'arrivée de l'éducation populaire, au 18^{ème} siècle, que ce système pédagogique va prendre de l'ampleur. L'effectif des classes était très important et pouvait aller jusqu'à une centaine d'élèves. Il fallait donc s'adapter à cet enseignement de masse, c'est pourquoi Jean-Baptiste DE LA SALLE eut l'idée d'utiliser les meilleurs élèves pour s'occuper des élèves les plus faibles au sein de regroupements par niveau, afin de compléter l'enseignement du maître.

Dans la même période en Grande-Bretagne, BELL et LANCASTER développèrent le « monitoral system ». Dans la même lignée que précédemment, il s'agissait de prendre les enfants les plus intelligents et les plus sages pour enseigner aux autres. Lorsqu'un élève avait un niveau supérieur aux autres, il avait le choix entre être instructeur dans sa classe ou alors passer dans la classe supérieure. Si l'instructeur allait dans la classe supérieure, il désignait l'un de ses assistants pour continuer à assurer son rôle et ainsi devenir instructeur à sa place. Les instructeurs avaient pour objectif de surveiller les élèves, de les reprendre lorsqu'ils se trompaient ou encore d'encourager les plus faibles.

En France, on parlait d' « enseignement mutuel ». Les élèves aidants étaient appelés les moniteurs. Une hiérarchie existait entre ces moniteurs : il y avait les moniteurs généraux qui étaient les adjoints du maître et disposaient d'une certaine autorité, les moniteurs généraux d'ordre qui veillaient aux entrées et sorties de l'établissement, puis les moniteurs particuliers, qui eux, enseignaient aux autres élèves en fonction de leurs compétences scolaires.

Cependant, certains, comme TRONCHOT, se sont questionnés sur ce terme d' « enseignement mutuel », car pour eux il n'y avait pas de « réciprocité dans la transmission des savoirs entre les élèves » (TRONCHOT R., 1972, p. 59) Les moniteurs ne tiraient aucun avantage de cette situation. Or BELL prouva le contraire, il avait pu observer que les élèves aidants apprenaient eux-aussi. Les américains désignèrent ce phénomène le « Learning through teaching » (GARTNER A., KOLHER M.C., RIESSMAN F., 1973, p. 20) : apprendre en enseignant.

Indirectement, la présence des tutorés obligeait les moniteurs à se perfectionner dans leurs connaissances disciplinaires, à préparer ce qu'ils allaient pouvoir dire ou faire, et cela leur permettait de progresser également. Ce phénomène connu un véritable succès pendant la première moitié du 19^{ème} siècle, mais de nouveaux doutes ont surgi concernant la formation et les compétences des moniteurs. Comment savoir si les tuteurs étaient suffisamment formés ou compétents pour ne pas induire les autres élèves en erreur ou leur transmettre des connaissances incorrectes ? Ces doutes entraînèrent l'abandon de cette méthode.

Ce n'est qu'au milieu du 20^{ème} siècle, que l'enseignement mutuel réapparut aux États-Unis lorsqu'il fallu délivrer un enseignement à un grand nombre d'enfants portoricains ou appartenant à la population noire. Cette fois-ci, il n'était plus question de moniteurs mais de tuteurs. Ces élèves tuteurs avaient pour rôle d'aider leurs pairs seulement là où ils rencontraient des difficultés en leur fournissant des explications et en les conseillant. De plus, ils n'avaient plus devant eux une dizaine d'enfants, mais seulement des groupes restreints, voire même seulement une personne. Et c'est ce que nous appelons, nous aujourd'hui, le tutorat entre pairs.

Cette partie historique me permet de pointer un certain nombre de questions. En effet, BELL disait que les élèves aidants apprenaient eux-aussi à travers cette situation d'« enseignement mutuel », et plus particulièrement sur leurs connaissances disciplinaires. Mais n'apprennent-ils pas également des méthodes pour expliquer et transmettre, tout aussi indispensables pour réfléchir et comprendre ? Ne seraient-ils pas plus sur le développement de compétences méthodologiques et sociales ? Tuteurs et tutorés ne développeraient donc pas les mêmes compétences lors de ces situations de tutorat entre pairs ?

Afin de mieux comprendre comment fonctionne le tutorat entre pairs, nous allons nous intéresser aux deux concepts que développent VYGOTSKI et MARCHIVE.

B) Le tutorat entre pairs selon VYGOTSKI et MARCHIVE

C'est à travers les concepts de ces deux chercheurs que nous allons pouvoir comprendre comment fonctionne l'interaction entre tuteur et tutoré dans sa globalité.

a) La zone proximale de développement (VYGOTSKI)

Pour cette partie, je vais m'appuyer sur un article intitulé « Lev VYGOTSKI, pensée et langage » écrit par Jacques LECOMTE (2016). On apprend ainsi dans cette article que VYGOTSKI développe la thèse suivante : le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Selon lui, le développement cognitif de chaque individu est un processus essentiellement social qui va dépendre des interactions de l'enfant avec d'autres individus plus expérimentés que lui. En effet, les apprentissages vont se faire dans un premier temps grâce et avec l'autre, c'est ce que VYGOTSKI nomme l'interpersonnelle, puis les apprentissages vont se déplacer vers l'intrapersonnelle c'est-à-dire à l'intérieur de l'individu, qui va intérioriser ces apprentissages. Les apprentissages précèdent donc le développement de l'enfant. C'est alors qu'intervient le concept de zone proximale de développement. L'enfant va être capable de réaliser un certain nombre de tâches seul, sans l'aide d'autrui, cela correspond à son niveau de développement actuel. Pour certaines tâches, il sera impossible pour l'enfant de les réaliser seul, il aura besoin de situations de coopération et d'interaction avec d'autres individus plus expérimentés pour pouvoir réussir ; il s'agit du niveau de développement potentiel. L'écart entre ces deux niveaux représente la zone proximale de développement. Ainsi, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. D'où l'intérêt de proposer aux élèves un enseignement un peu plus en avance sur ce qu'ils maîtrisent et savent faire actuellement, afin de leur permettre de développer leur potentiel plus efficacement. Ainsi, ce concept suggère que les élèves sont aptes à mieux résoudre des problèmes et à s'améliorer davantage avec un autre élève plus expérimenté. En effet, celui-ci pourra le tirer vers le haut et lui permettre par la suite de réaliser des tâches qu'il aurait été incapable de résoudre seul auparavant.

b) La zone d'interaction de tutelle (MARCHIVE)

Cette partie s'appuie à présent sur l'article « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. » d'Alain MARCHIVE de 1997. MARCHIVE reprend le concept de zone proximale de développement de VYGOTSKI, et l'adapte plus spécifiquement au tutorat entre pairs. Il renomme ce concept la « zone d'interaction de tutelle ». Lors d'une situation de tutorat, l'élève aidant va avoir une fonction de « transducteur », c'est-à-dire qu'il va « à la fois transmettre et traduire : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre à l'enfant » (MARCHIVE A., 1997, p32). Pour MARCHIVE, il existerait une zone proximale d'enseignement pour cet élève « transducteur ». Cette zone représente l'écart entre le savoir qu'il a acquis d'une part, et les connaissances qu'il va pouvoir transmettre, d'autre part et donc, entre ce que l'élève est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable d'expliquer, en tant qu'expert, à un pair. La zone d'interaction de tutelle serait donc une zone où les capacités d'enseignement du tuteur et les capacités d'apprentissage du tutoré se rejoignent. L'enseignant se doit donc de veiller, à l'adéquation entre ces deux zones : zone de développement de l'aidé et zone d'enseignement de l'aidant, afin que leurs interactions s'inscrivent bien dans une zone commune d'enseignement-apprentissage : la zone d'interaction de tutelle. Car, comme l'explique MARCHIVE, si le niveau de développement de l'élève est trop faible ou si le niveau de l'élève aidant est trop élevé, ce dernier risque de se situer au-delà de la zone proximale de développement de l'aidé et ne lui permettra pas un véritable apprentissage. Également, si l'élève aidant ne maîtrise pas suffisamment les connaissances, il ne pourra pas jouer le rôle de « transducteur » correctement ou alors il se positionnera en deçà de la zone proximale de développement de l'élève aidé et ne lui permettra pas non plus un apprentissage réel (MARCHIVE A., 1997, p. 40-41). Le choix des binômes au préalable paraît donc indispensable afin que le tuteur et le tutoré se retrouvent dans cette même zone d'interaction de tutelle. Il faudra donc que je sois vigilante lorsque je construirai les différents binômes pour la course d'orientation.

Ces deux chercheurs, VYGOTSKI et MARCHIVE, s'attachent à penser que pour qu'il y ait un véritable apprentissage, il faut que le tuteur et le tutoré se trouvent dans une relation dissymétrique, et non symétrique.

C) Les différentes interactions entre pairs : symétriques / dissymétriques

Les interactions entre pairs permettent aux enfants de construire leurs connaissances. Ces interactions peuvent être de deux types : symétriques ou dissymétriques.

Les dyades symétriques sont composées de deux élèves ayant un même niveau de compétences. On est, dans ce cas, dans une construction de savoir où les deux élèves participent activement à la réalisation commune de la tâche. Cet échange leur permettra d'obtenir de meilleurs résultats qu'un travail en individuel. Cette construction de savoirs se fera, soit en surmontant un conflit sociocognitif, c'est-à-dire prendre en compte le point de vue de l'autre, se remettre en question sur ses connaissances et se décentrer, soit grâce à une véritable coopération dans laquelle les apports de chacun des deux élèves vont être complémentaires (FAÏREN A., 2005, p. 5).

Les dyades dissymétriques sont composées de deux élèves de niveaux de compétences différents dans la tâche. « L'élève le plus avancé dans la dyade joue le rôle, explicitement assigné par l'enseignant, de tuteur » (LAFONT L., ENSERGUEIX P., 2009, p. 39) Ce tuteur, considéré comme « expert », va aider le tutoré, identifié comme novice, à réaliser une tâche ou à acquérir une notion. Cette fois-ci, le tutoré va faire et le tuteur va faire-faire en guidant et conseillant ce dernier.

Je vais m'intéresser plus particulièrement aux interactions dissymétriques entre les élèves lors d'une situation de tutorat en éducation physique et sportive, et plus précisément en course d'orientation. J'ai fait le choix de construire des dyades dissymétriques, et non symétriques, car, lors des premières séances de course d'orientation, j'ai constaté un grand écart de niveau entre les élèves. C'est pourquoi cette construction m'a paru plus propice pour permettre à tous les élèves de progresser.

2- Le tutorat entre pairs en EPS

A) Les travaux sur les effets de l'apprentissage d'habilités motrices entre pairs en dyades dissymétriques

Pierre-Jean ENSERGUEIX, dans sa thèse « La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habilités motrices complexes » de 2010, sur laquelle je vais m'appuyer pour cette partie, retrace les travaux des chercheurs s'inscrivant dans le courant de recherche de l' « apprentissage assisté entre pairs ». Ces chercheurs se sont intéressés aux différentes modalités d'interactions sociocognitives possibles au sein de dyades symétriques et dissymétriques, et aux effets de ces dyades sur la performance des élèves au cours de l'apprentissage d'habilités motrices variées.

Les premières études concernent celles D'ARRIPE-LONGUEVILLE et *al.* réalisées entre 1975 et 2002.

La première recherche, de 1995, a porté sur la réalisation d'un salto avant gymnique par des élèves de collège, d'un niveau débutant ou intermédiaire. Ces derniers ont été mis en dyades soit symétriques, soit faiblement dissymétriques, ou soit fortement dissymétriques en fonction de leurs compétences motrices dans la tâche à réaliser. De plus, deux groupes travaillaient cette tâche de façon individuelle. Les élèves fonctionnant en dyades devaient dans un premier temps reformuler seul le but de la tâche après une phase d'échange en dyade, ensuite exécuter la tâche deux fois après une observation de leur pair, puis s'auto-évaluer et formuler une intention d'action après concertation et consensus avec le partenaire, enfin réaliser à nouveau la tâche deux fois. Les résultats ont montré en globalité une supériorité des élèves en condition dyadique par rapport à ceux en condition individuelle. De plus, il a été constaté que, pour les élèves de niveau débutant, le fait d'observer un pair plus expérimenté permettait une représentation cognitive mieux adaptée de l'habilité. Ce qui signifie que les élèves en dyades dissymétriques ont eu une meilleure représentation du but et une meilleure conservation dans leur mémoire de cette tâche à réaliser. Pour les élèves de niveau intermédiaire, ils ont observé que la faible dissymétrie engendrait de meilleur résultat pour la représentation du but de la tâche que la forte dissymétrie (ENSERGUEIX P, 2010, p. 82-83).

La seconde étude, de 2002, s'est intéressée aux conséquences motivationnelles et comportementales d'une interaction avec un pair de même genre plus ou moins

expert dans une habilité aquatique : le « virage brasse », chez des lycéens. Comme pour la précédente étude, les élèves étaient placés en dyades symétriques, faiblement dissymétriques ou fortement dissymétriques. Ils avaient pour objectifs : d'observer leur partenaire, compléter un questionnaire de sentiment d'efficacité personnelle, d'interagir 8 minutes avec leur partenaire pour progresser dans la tâche, répondre à un second questionnaire de motivation, puis participer à deux post-tests mesurant leur performance motrice. Les résultats ont indiqué que les garçons qui étaient avec un pair plus expérimenté ont obtenu de meilleures performances aux deux post-tests que les filles étant dans cette même condition ainsi que les garçons des deux autres conditions. De plus, ces résultats montrent des effets positifs de la dissymétrie de compétence, qu'elle soit faible ou forte, sur le sentiment d'efficacité et les performances des élèves. Effectivement, les élèves en condition dissymétrique ont été davantage guidés par leurs pairs expérimentés, que les élèves se retrouvant en condition symétrique (ENSERGUEIX P., 2010, p. 83).

Les études de DARNIS-PARABOSCHI et *al.* se recoupent en certains points avec les études vues précédemment. En effet, dans leur article « les auteurs proposent deux études expérimentales visant à montrer le rôle des interactions verbales en dyades dans une situation d'apprentissage au handball chez des filles de 11-12 ans, pour améliorer la prise de décisions » (DARNIS-PARABOSCHI F. et *al.*, 2006, p. 25). Je vais m'intéresser particulièrement à la seconde étude qui propose d'étudier « l'effet du degré de symétrie / dissymétrie de compétence sur les résultats » (DARNIS-PARABOSCHI F. et *al.*, 2006, p. 25). La tâche motrice consistait en une montée de balle contre un défenseur dans chaque moitié de terrain (2 contre 1 + 1). La comparaison des élèves en dyades symétriques ou en dyades légèrement dissymétriques se faisait du point de vue de la compétence initiale dans la tâche. Les résultats ont montré des bénéfices moteurs plus importants de la phase d'apprentissage pour les élèves des dyades légèrement dissymétriques. De plus, les élèves initialement faibles mis avec une élève plus expérimentée ont progressé davantage que les élèves initialement faibles évoluant ensemble. Dans cette étude, une légère dissymétrie de compétence apparaît donc comme plus favorable. Cependant, les auteurs n'ont pas noté de différence entre la condition symétrique et

la condition dissymétrique pour les sujets initialement bons. Ils ont autant progressé que les sujets initialement bons en interaction symétrique.

Ces diverses études montrent que la condition dissymétrique permet une meilleure progression chez les élèves initialement faibles pour l'apprentissage de ces diverses habilités motrices. Pour les élèves initialement bons, la condition symétrique ou dissymétrique n'a pas de véritable incidence, une progression sera visible dans les deux cas. Cependant, trouverons-nous les mêmes résultats en course d'orientation ?

Je souhaite à présent m'intéresser aux effets de la condition dissymétrique chez les élèves initialement faibles ou initialement bons en course d'orientation. Pour cela, je vais tout d'abord expliquer pourquoi ce choix, puis définir cette activité.

B) Pourquoi la course d'orientation ?

D'après le bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015, sur lequel je vais me baser pour cette partie, l'éducation physique et sportive va faire accéder tous les élèves, filles comme garçons, éloignés ou non de la pratique sportive, à la construction de cinq grandes compétences qui seront travaillées en continuité durant les différents cycles : développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ; s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils ; partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ; apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ; et s'approprier une culture physique sportive et artistique.

Les élèves vont développer ces cinq compétences générales à travers des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées réparties dans quatre champs d'apprentissage complémentaires. Chacun de ces champs permettra aux élèves de construire des compétences intégrant des dimensions motrices, méthodologiques et sociales. L'un de ces quatre champs d'apprentissage se nomme : « adapter ses déplacements à des environnements variés ». C'est à

l'intérieur de celui-ci que nous retrouvons la course d'orientation. Cette activité physique et sportive va permettre de développer un certain nombre de compétences chez les élèves, qui leur permettront à la fin du cycle de réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans un milieu naturel aménagé, en connaissant et respectant les règles de sécurité qui s'appliquent à cet environnement. L'une de ces compétences à travailler avec les élèves, énoncée dans le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015, me permet de justifier le choix de cette activité dans mon mémoire. En effet, les élèves vont devoir travailler la compétence suivante : « aider l'autre ». Par ailleurs, il est précisé qu'ils devront assumer des rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA comme par exemple celui de tuteur, et ils devront apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de leur activité et de celle des autres. En mettant ainsi mes élèves en situation de tutorat, et plus particulièrement en dyade dissymétrique, lors de séances en course d'orientation, ils pourront, notamment, développer et acquérir ces compétences plus spécifiques.

C) La course d'orientation : définition

La course d'orientation se caractérise notamment « par le fait que les performances vont dépendre à la fois de l'habilité à s'orienter à l'aide d'une carte et de la capacité physique. Elle se pratique le plus généralement sous forme d'une course contre la montre. L'activité se fait en terrain plus ou moins connu et plus ou moins varié sur un parcours matérialisé. L'élève doit réaliser, maîtriser et adapter son déplacement en faisant des choix d'itinéraires en se servant d'une carte et éventuellement d'une boussole » (« La course d'orientation à l'école primaire », 2008-2009, p. 5). La charge cognitive va donc être plus importante que l'aspect moteur, qui va apparaître comme secondaire.

« Tous les déplacements dans la vie impliquent de s'orienter. Face à un milieu inconnu, une personne va être amenée à utiliser des indications orales ou des documents qu'elle devra être capable de comprendre pour réaliser ses déplacements. » (CPD et Professeurs d'EPS, 2006, p. 2). Cette activité physique et sportive représente un fort enjeu social pour les élèves. Un enjeu affectif est aussi présent car les élèves vont explorer un milieu plus ou moins connu, une

appréhension peut se faire sentir et il faudra réussir à la surmonter. De plus, cette activité peut se réaliser en binômes ou en équipes, confrontés à une situation et devant réaliser une tâche commune. La coopération sera alors de rigueur. Enfin, un véritable enjeu pédagogique car il s'agit d'une activité propice à différentes approches pluridisciplinaires. Nous pouvons lier cette activité à la maîtrise de la langue française car les élèves, par exemple, vont devoir être capables d'expliquer leurs trajets ; aux principaux éléments de mathématiques en réalisant des mesures, en convertissant des distances parcourues ; à la culture humaniste en analysant une carte simple pour en retirer les informations essentielles ; aux compétences sociales et civiques en mettant au point des déplacements collectifs afin de retrouver des balises et en respectant les diverses consignes ; enfin à l'autonomie et l'initiative en prenant une décision sur le trajet à effectuer et en gérer ses déplacements par rapport à ses ressources (« La course d'orientation à l'école primaire », 2008-2009, p. 12-13).

Pratiquer des activités d'orientation c'est, tout d'abord, traiter des informations c'est-à-dire prendre des décisions et faire des choix en concevant un trajet de déplacement avant l'action, grâce à l'utilisation d'un document et en trouvant des repères au cours de l'action, afin d'être autonome. C'est également prendre en compte les spécificités du terrain, c'est-à-dire comprendre et respecter l'environnement afin d'assurer sa sécurité et concevoir des déplacements adaptés. Enfin, c'est gérer ses efforts, pour apprendre à s'adapter à une épreuve d'endurance en milieu riche et varié et conserver une motricité efficace dans des situations de courses inhabituelles, tout en gardant le contact avec la carte pour ne pas perdre le fil du déplacement (CPD et Professeurs d'EPS, 2006, p. 2-3).

La course d'orientation va apporter des compétences sur le plan moteur, cognitif / méthodologique et socio-affectif. Sur le plan moteur, il y aura une forte dépense énergétique due à un terrain irrégulier. Sur le plan cognitif / méthodologique, les élèves vont devoir mémoriser et reproduire des informations, vérifier la concordance représentation / réel, anticiper et décrire ce qui sera vécu à partir d'une représentation, concevoir et réaliser un projet de déplacement au moyen d'outils spécifiques. Ces compétences, sur le plan cognitif / méthodologique, vont

pouvoir s'acquérir car, comme l'explique PIAGET, les enfants de 7/8 ans à 11/12 ans se situent dans le stade opératoire, c'est-à-dire qu'ils vont être capables d'établir des relations entre les symboles et les objets qu'ils représentent. Donc, il va y avoir une construction et une utilisation d'une représentation codée et d'un vocabulaire spécifique (Les équipes départementales EPS et USEP, 2009, p. 4). Sur le plan socio-affectif, ils devront maîtriser leurs émotions, respecter les règles et réussir à confronter leurs analyses individuelles pour arriver à des décisions collectives et engager une réelle coopération (Les équipes départementales EPS et USEP, 2009, p. 5).

La course d'orientation est donc une activité qui se pratique, notamment à l'école primaire, en binôme, car cela va permettre de développer chez les élèves toutes les compétences liées à l'entraide entre pairs et à la sécurité. Pour ce mémoire, l'entraide entre pairs sera développée à travers le tutorat en situation de dyade dissymétrique. Je souhaite, à présent, voir si le fait de mettre les élèves en situation de dyades dissymétriques permet une différenciation pédagogique.

3- La différenciation pédagogique

Pour cette partie, je vais m'appuyer principalement sur un document représentant un « schéma des principaux aspects de la différenciation pédagogique » provenant du site www.differenciation.org (consulté le 29/04/16). D'après ce schéma, nous pouvons constater que la différenciation pédagogique repose sur trois principaux fondamentaux : la justice, l'égalité et l'équité. L'égalité implique que nous allons offrir, en tant qu'enseignant, les mêmes chances aux élèves sur le plan des apprentissages. L'équité implique que l'on tienne compte des caractéristiques individuelles des élèves pour pouvoir leur apporter ce dont ils ont besoin. La justice est donc une évaluation juste qui respecte les droits et fait appel à ces deux premiers principes : l'égalité et l'équité. Afin d'illustrer davantage ces deux principes, nous pouvons prendre l'exemple des coureurs qui font un sprint sur une piste ovale dans le cadre d'une compétition. Le concept d'égalité nous amènerait à accorder le même traitement à tous les coureurs, et donc à fixer un même point de départ pour tous.

Or, nous savons que les coureurs placés dans les couloirs intérieurs bénéficient d'un avantage puisque la distance qu'ils doivent parcourir est plus courte que pour les coureurs placés dans les couloirs extérieurs. Le concept d'équité nous amènerait ainsi à décaler les positions de départ des coureurs, afin de compenser pour les désavantages que subissent les coureurs placés dans les couloirs extérieurs. Un traitement différent ou individualisé produit donc des résultats plus justes. Cet exemple est tout à fait transférable au niveau de la classe avec les élèves. L'enseignant va proposer le même enseignement à tous les élèves pour leur faire acquérir les mêmes compétences. Cependant, certains élèves partent, pour des raisons diverses, avec des avantages ou des désavantages. L'enseignant se devra donc d'ajuster certains éléments pour ces individus là, afin que tous puissent réussir. Et c'est ce que vise la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 : réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous. D'après le référentiel de compétences professionnelles du 25 juillet 2013, c'est également une des compétences que le professeur des écoles doit avoir. En effet, il se doit de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. C'est-à-dire qu'il doit différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. A partir des besoins identifiés, l'enseignant doit déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour chacun des élèves.

La différenciation pédagogique peut alors se définir comme étant « avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. » (Gouvernement du Québec, 2006, p27). LAURENT S. (« Pédagogie différenciée », 2001) explique que la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans des conditions qui lui conviennent le mieux. Pour cela, il va falloir mettre en place des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

La différenciation pédagogique est l'une des premières aides à mettre en place dans la classe pour répondre à l'hétérogénéité, afin d'amener chaque élève le plus loin possible sur le plan de ses apprentissages en tenant compte de son potentiel. Cette idée fait référence au concept de la zone proximale de développement de VYGOTSKI.

Cette aide s'adresse à divers profils d'élèves. En effet, elle peut concerner les élèves ayant différentes méthodes pour apprendre, les élèves ayant différents rythmes de travail, les élèves doués ou encore les élèves ayant des besoins particuliers.

La différenciation va pouvoir se faire sur un grand nombre de points. Tout d'abord au niveau du contenu, en proposant plusieurs niveaux de difficultés, en allégeant la quantité de travail ou en l'augmentant. Ensuite, au niveau des outils d'apprentissage c'est-à-dire créer des affichages, des cahiers-outils ou encore utiliser du matériel de manipulations. Aussi, au niveau des supports d'apprentissage, c'est-à-dire utiliser des supports auditifs, visuels ou kinesthésiques. Également au niveau de la gestion du temps, avec des durées, des rythmes et des fréquences diversifiés. La différenciation peut également se faire au niveau du regroupement des élèves, c'est-à-dire que les élèves vont pouvoir travailler dans diverses configurations : par groupes hétérogènes ou homogènes, par groupes variant selon la composition (fort / faible, garçon / fille) ou le nombre. Enfin, elle peut porter sur les situations d'apprentissage, c'est-à-dire choisir de mettre les élèves en situation collective, individualisée, interactive en créant les conditions d'un conflit socio-cognitif ou encore en exposé ou en tutorat.

La différenciation pédagogique pourra se mettre en place seulement après une évaluation diagnostique. Effectivement, il faut que l'enseignant mesure la nature et le degré de compétences déjà acquis par les élèves. C'est cette évaluation qui lui permettra de proposer aux élèves des itinéraires d'apprentissage adaptés.

Suite à ces différentes précisions, je pense pouvoir dire que je crée, en effet, une différenciation pédagogique en organisant mes élèves en situation de dyade

dissymétrique lors de ma séance en course d'orientation. Tout d'abord, car l'objectif est le même pour les deux élèves. Ils doivent former un mot en retrouvant les différentes lettres qui le composent sous des balises, qu'ils trouveront à l'aide d'indications sur une carte et d'une boussole. Seulement, l'approche pour arriver à la formation de ce mot va être différente pour ces deux élèves. En effet, suite à une évaluation diagnostique, je me suis aperçue que certains élèves avaient de véritables facilités à retrouver les différentes lettres pour former un mot, alors que d'autres éprouaient des difficultés. J'ai alors fait le choix de modifier la situation d'apprentissage en mettant les élèves en tutorat, afin que ces élèves en difficulté puissent également réussir à trouver seul un mot à la fin du cycle de course d'orientation. Les élèves initialement faibles vont donc bénéficier de l'aide d'un élève initialement bon, qui par ses explications et son guidage, va permettre à ces élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour trouver les différentes lettres du mot recherché. Les élèves initialement bons, en leur attribuant le rôle de tuteur, vont eux aussi, je pense, tirer profit de cette situation car ils vont pouvoir se perfectionner davantage en expliquant à leur camarade et peut-être développer d'autres compétences, plutôt méthodologiques. Pour résumer, comme pour la course sur piste ovale, les deux élèves des binômes ne sont pas partis du même point de départ, car ils n'avaient pas les mêmes bagages, c'est pourquoi j'ai décidé de les mettre en situation de dyade dissymétrique à l'intérieur du tutorat, afin de conduire chaque élève le plus loin possible sur le plan de ses apprentissages en tenant compte de son potentiel.

4- Problématique et hypothèses

Ces différentes lectures m'ont permis de construire ma problématique, qui est la suivante : quelle est la conséquence de la formation en dyades dissymétriques lors de séances de tutorat en course d'orientation sur les élèves acteurs ? De cette question générale, en découlent plusieurs sous-questions : Est-ce que l'apprentissage en dyades dissymétriques permet une progression à la fois chez le tuteur et chez le tutoré ? De quelle nature sera cette progression ? Est-ce qu'il s'agira d'une progression de l'ordre du savoir, du savoir-faire et / ou du savoir-être ? Et est-ce que cette progression sera la même pour le tuteur et le tutoré ?

Je pense que la condition d'apprentissage en dyades dissymétriques est particulièrement favorable pour les élèves initialement faibles, les tutorés. Selon moi, l'élève initialement faible tirera un bénéfice de l'ordre des savoirs. En effet, grâce à l'aide de l'élève initialement bon, il acquerra de nouvelles connaissances spécifiques à la course d'orientation, comme par exemple mieux s'orienter à l'aide d'une carte et d'une boussole.

Je pense également que la condition d'apprentissage en dyades dissymétriques n'est pas défavorable pour les élèves initialement bons, les tuteurs. L'élève initialement bon, lui, a déjà acquis les connaissances spécifiques à la course d'orientation. Ainsi, je pense qu'il progressera particulièrement dans les compétences du savoir-faire et du savoir-être. En effet, il développera des compétences méthodologiques, il perfectionnera son vocabulaire, spécifique à la course d'orientation et, adaptera son attitude et sa façon de parler au tutoré.

PARTIE 2 : Méthodologie et acteurs

1- Méthodologie

A) Présentation de la méthodologie de Daniel GUICHARD

Pour mon mémoire, j'ai choisi d'emprunter la méthodologie de Daniel GUICHARD présente dans son article « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire » de 2009. Cette méthode implique de réaliser une expérimentation en quatre phases. La première phase se nomme la phase de « pré-test », au cours de celle-ci les élèves réalisent les différentes tâches de manière individuelle pour que nous puissions connaître leurs niveaux, afin de réaliser convenablement les binômes. La deuxième phase se nomme la phase « expérimentale », lors de celle-ci les élèves sont soit en situation individuelle, soit en situation de dyade simple, soit en situation de tutorat. La tâche proposée au cours de cette phase mobilise les mêmes compétences mais porte sur des supports différents. La troisième phase se nomme la phase « post-test n°1 », elle est réalisée, individuellement, une semaine après la phase expérimentale. La tâche permet de développer toujours les mêmes compétences, mais sur des supports différents. Enfin, la quatrième phase se nomme la phase « post-test n°2 », celle-ci est effectuée deux semaines après la phase expérimentale. Cette phase est également individuelle et elle propose la même tâche que celle du « pré-test » (GUICHARD D., 2009, p. 21).

Cette méthode me paraît intéressante car elle va nous permettre de voir si le fait de mettre des élèves en situation de tutorat, donc avec un élève initialement bon et un élève initialement faible dans une tâche, entraîne de meilleurs résultats chez les élèves acteurs par la suite, comparé aux élèves en situation individuelle ou en dyade simple. Cependant, ce n'est pas ce que je vais rechercher précisément lors de mon expérimentation, je ne cherche pas à savoir quel regroupement (individuel, dyade simple ou tutorat) va permettre aux élèves d'acquérir de meilleurs résultats lors des post-tests. Je vais seulement m'intéresser à la situation de tutorat et je souhaite savoir, grâce à cette expérimentation, si le fait de mettre les élèves en

situation de tutorat va leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences ou d'en consolider.

B) Présentation de mon expérimentation

Pour répondre à cette question, je vais donc me baser sur cette méthodologie, de Daniel GUICHARD. Cependant, je n'ai pu réaliser que les trois premières phases de l'expérimentation avec ma classe de CM1. Les trois phases se sont déroulées dans le complexe sportif de la Sauldre à Salbris. La phase de pré-test a eu lieu le jeudi 21 avril 2016, la phase expérimentale le jeudi 28 avril 2016 et, la phase post-test n°1 le jeudi 12 mai 2016. Durant ces trois phases, les élèves ont pratiqué pendant 45 à 50 minutes environ. Un intervenant sportif m'accompagnait pour ce cycle de course d'orientation.

a) Un objectif commun

L'objectif a été le même pour ces trois phases : trouver un ou plusieurs mots. Pour cela, les élèves avaient comme outils une carte et une boussole. Ils devaient à l'aide des instructions sur leur carte, se rendre sur des balises pour noter les lettres cachées en-dessous afin de former le mot correspondant.

Leur carte était entièrement symbolique, nous n'étions plus sur une carte représentant le réel. En effet, sur un fond blanc se trouvait en haut à gauche plusieurs phrases correspondant aux instructions, en haut à droite il y avait les quatre points cardinaux et au centre vingt-cinq triangles disposés en carré représentant les vingt-cinq balises disposées sur l'espace qui leur était dédié. Nous leur indiquions donc où était leur première balise, celle-ci était représentée sur leur carte non pas par un triangle mais par une cible rouge et blanche. Cette première balise correspondait donc à leur première lettre du mot puis ensuite ils devaient suivre les instructions inscrites sur leur carte, comme par exemple : « 3 plots Est et 4 plots Sud ; puis 1 plot Nord et 1 plot Est ». Dans ce cas, les élèves se sont dirigés au plot de départ, ils ont noté la lettre cachée en dessous de ce plot, puis ils ont avancé de 3 plots vers l'Est et 4 plots au Sud, à ce quatrième plot seulement ils ont regardé

la lettre cachée sous le plot, puis ils sont allés un plot au Nord et un plot à l'Est et ont regardé la troisième lettre du mot sous ce dernier plot. Le mot qu'ils devaient retrouver était donc composé de trois lettres. Ici, il s'agissait d'une carte de niveau simple car le mot était composé de trois lettres seulement, mais certaines cartes correspondaient à des mots composés de sept lettres.

Pour la phase pré-test, les élèves recherchaient des mots soit sur le sport, soit des mots correspondant à des animaux ou des prénoms. Pour la phase expérimentale et la phase post-test n°1, il s'agissait de mots en rapport avec la voile, car en dernière période les élèves vont faire un cycle de voile. Les élèves avaient donc réussi leur objectif s'ils avaient trouvé au moins un mot dans le temps imparti. Nous avons, au préalable, expliqué le fonctionnement de la carte avec les diverses instructions et également comment se servir de la boussole à plusieurs reprises, afin qu'ils puissent atteindre l'objectif fixé.

b) Des compétences spécifiques à développer

Ces trois phases ont permis de développer chez les élèves des compétences motrices, cognitives et socio-affectives. Concernant les compétences motrices, les élèves devaient être capables de courir sur un terrain varié pour rejoindre le plus vite possible une balise indiquée sur leur carte. Pour ce qui était des compétences cognitives, les élèves devaient être capables de lire une carte, savoir utiliser une boussole, vérifier la concordance représentation / réel et, prendre des décisions pour concevoir et réaliser un projet de déplacement. Enfin, concernant les compétences socio-affectives, les élèves devaient être capables de respecter les consignes de sécurité, respecter l'environnement, coopérer et aider l'autre.

c) Une singularité pour ces trois phases

Même si ces trois phases visaient le même objectif et développer les mêmes compétences, chacune avait sa singularité.

En effet, pendant la phase de pré-test les élèves réalisaient la tâche individuellement, car il fallait que j'évalue leur niveau. Cela m'a permis de me rendre compte que certains élèves avaient réussi à trouver un mot voir même certains deux, alors que d'autres élèves n'avaient réussi à trouver qu'une ou deux lettres exactes d'un mot. Pour ceux qui étaient en difficulté, cela provenait soit d'une mauvaise utilisation de la boussole, soit d'une mauvaise lecture des instructions.

C'est donc pendant la phase expérimentale que j'ai mis les élèves en situation de tutorat, avec comme tuteur un élève ayant trouvé, lors de la phase de pré-test, un mot ou deux et avec comme tutoré un élève n'ayant trouvé qu'une ou deux lettres exactes du mot. Je me suis centrée sur l'aspect cognitif, ici, plutôt que moteur, pour la construction de mes dyades, car comme nous l'avons vu dans la définition de la course d'orientation, en première partie, la charge cognitive est bien plus importante dans cette activité que l'aspect moteur. C'est pourquoi, il m'a semblé pertinent de me focaliser davantage sur les compétences cognitives des élèves.

Avant de lancer les élèves dans la tâche, je leur ai expliqué quel était le rôle de chacun pour cette séance. Les élèves tuteurs devaient expliquer aux élèves tutorés comment faire pour trouver les différentes lettres du mot cherché sans se tromper durant cette phase, pour qu'ils puissent par la suite réussir seuls. Les élèves tutorés ne devaient donc pas hésiter à poser des questions à leur tuteur sur ce qui avait pu leur poser problème lors du pré-test. J'ai enregistré, lors de cette phase expérimentale, les échanges de six binômes, afin de voir si la parole a une place importante dans cette situation de tutorat, également pour savoir comment le tuteur s'y prend pour expliquer la tâche à réaliser au tutoré et si le tutoré questionne son tuteur.

Enfin, la phase post-test n°1 m'a permis de voir s'il y avait eu une évolution dans la réussite de l'objectif par les élèves entre la phase de pré-test et cette phase de post-test n°1, grâce à cette phase expérimentale en situation de tutorat. Durant cette troisième phase, les élèves étaient à nouveau en individuel pour réaliser la tâche, afin que je puisse voir si les élèves qui étaient en difficulté lors de la phase de pré-test, ont réussi, lors de cette phase, à trouver l'ensemble des lettres pour former

un mot entier ; mais aussi si les élèves qui avaient plus de facilité lors de la phase de pré-test, ont, lors de cette phase, réussi à trouver plus d'un mot entier.

Après avoir vu comment s'était déroulée mon expérimentation, intéressons nous à présent aux acteurs de celle-ci. Nous verrons d'abord, d'une façon générale, quel est le rôle des acteurs (enseignant, tuteur et tutoré), et quels bénéfices ils tirent de cette situation de tutorat, puis j'expliquerai pourquoi j'ai fait le choix de sélectionner six élèves particulièrement pour cette expérimentation.

2- Les acteurs

A) Le rôle des différents acteurs

Chaque acteur : enseignant, tuteur, tutoré, a un rôle spécifique à jouer lors d'une situation de tutorat. Je vais donc définir le rôle de chacun en m'appuyant sur le mémoire professionnel « Le tutorat entre pairs » (SAUVECANNE C., DE PERETTI, S., 2006).

Tout d'abord, l'enseignant doit, lui, en amont, se charger de construire les binômes. Ce choix des binômes est très important, car si les élèves ne s'entendent pas ou n'arrivent pas à travailler ensemble, rien ne sera possible et la situation de tutorat n'apportera aucun bénéfice autant pour l'un que pour l'autre. C'est en effet ce que nous avons vu lors de la première partie, l'enseignant se doit de veiller à l'adéquation entre la zone de développement de l'aidé et la zone d'enseignement de l'aidant, afin que leurs interactions s'inscrivent dans une zone commune, que MARCHIVE nomme la zone d'interaction de tutelle. L'enseignant doit également être attentif pendant la réalisation de la tâche, c'est-à-dire qu'il doit observer les binômes afin de voir si cela fonctionne entre les binômes, et si ce n'est pas le cas leur apporter de l'aide.

Ensuite, le tuteur, lui, a un rôle de « transducteur », comme nous l'avions vu dans l'ouvrage de MARCHIVE (MARCHIVE A., 1997, p32). Il va devoir aider le tutoré à

réaliser la tâche demandée, sans qu'il se repose entièrement sur cette aide. Pour cela, le tuteur va devoir le guider, le conseiller, lui donner des indices pour faciliter la réalisation de la tâche. Il faut également qu'il sache ce que sait déjà faire le tutoré, pour ne pas perdre du temps à lui expliquer des choses qu'il sait déjà, mais plutôt à lui en apprendre des nouvelles pour essayer de l'emmener au plus près de sa « zone proximale de développement ». C'est pourquoi, il est important que le tuteur ait des compétences communicationnelles, afin d'avoir un véritable échange avec le tutoré.

Enfin, le tutoré, lui, se doit d'être attentif aux conseils du tuteur et ne doit pas hésiter à lui poser des questions pour réaliser la tâche correctement. Il faut également qu'il garde un esprit critique vis-à-vis du tuteur car le tutoré a lui aussi des connaissances qu'il peut mettre en avant. Cependant, il faut que le tuteur ait accepté de se faire aider car sinon rien de tout cela sera possible (SAUVECANNE C., DE PERETTI S., 2006, p. 6-7).

B) Les bénéfices du tutorat pour les acteurs

Comme chacun des acteurs joue un rôle particulier, ils vont également tirer un bénéfice de cette situation qui leur est propre.

Pour l'enseignant, cette situation de tutorat lui permet de gérer l'hétérogénéité de la classe et donc de permettre à tous de progresser. De plus, cela va favoriser l'autonomie et l'entraide chez les élèves (SAUVECANNE C., DE PERETTI S., 2006, p. 7).

Pour le tuteur, Daniel GUICHARD nous explique, dans son article « Le tutorat et l'effet-tuteur à l'école élémentaire » de 2009, qu'il va tirer un bénéfice de part son rôle de tuteur. En effet, « 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. C'est l'idée d'apprendre en enseignant », et c'est ce que l'on nomme l'effet-tuteur (GUICHARD D., 2009, p. 20). Être tuteur, permet également de responsabiliser l'élève car l'enseignant lui a confié la mission d'aider l'un de ses

camarades, ce qui n'est pas évident. De plus, cela va valoriser l'image de soi et la confiance en soi.

Enfin, pour le tutoré, comme nous l'explique Daniel GUICHARD, dans son article cité précédemment, il nous semble évident que celui-ci va tirer un bénéfice « dans la mesure où le tutorat est organisé précisément dans le but de lui permettre de réaliser des progrès là où il avait partiellement échoué en réalisant seul le travail proposé » (GUICHARD D., 2009, p. 20). C'est ce que l'auteur nomme l'effet-tutoré. Le tutoré sera donc capable de réaliser avec l'aide du tuteur ce qu'il sera bientôt dans la possibilité de faire seul.

C) Présentation des six élèves acteurs

J'ai fait le choix de me centrer sur six élèves en particulier. Ce choix s'est fait après la phase de pré-test car il me fallait connaître le niveau de chacun pour pouvoir leur assigner le rôle de tuteur ou de tutoré et les mettre en binômes.

a) Les tutorés

Trois de mes élèves se sont retrouvés particulièrement en difficulté lors de cette phase de pré-test. Tout d'abord, Julia qui a trouvé deux lettres, cependant les deux lettres étaient fausses et ne correspondaient pas au mot qu'elle devait trouver. Ensuite, Melik qui lui a trouvé cinq lettres, mais seule la première lettre était juste, les quatre autres lettres étaient fausses. Enfin, Cheyenne qui elle a trouvé quatre lettres et seules les deux premières lettres étaient justes.

D'après ce que j'ai pu observer lors de cette première phase, je me suis rendue compte que Julia rencontrait des difficultés tant dans l'utilisation des outils : carte et boussole, que dans la méthode à suivre pour retrouver les différentes lettres du mot. Melik, quant à lui, avait réussi à se servir des deux outils plutôt correctement, mais il n'avait pas acquis la méthode à suivre. Cheyenne, elle, avait également des difficultés dans la méthode à suivre et de légères difficultés dans l'utilisation des outils.

La plus grande difficulté, pour ces trois élèves, était donc l'acquisition de la méthode. En effet, pour pouvoir retrouver les différentes lettres du mot, il fallait que les élèves suivent très attentivement les instructions de la carte, et qu'ils marquent les lettres seulement après avoir réalisé l'intégralité de la phrase. Par exemple, si l'une des phrases disait « 3 plots au Nord et 2 plots à l'Est », les élèves indiquaient la lettre qui se trouvait en dessous du troisième plot au Nord et également la lettre en-dessous du deuxième plot à l'Est. Or, il fallait seulement noter la lettre en-dessous du deuxième plot à l'Est. C'est pourquoi Cheyenne et Melik ont réussi à trouver plusieurs lettres, seulement ce n'étaient pas toutes les bonnes. J'ai donc choisi d'assigner à Julia, Melik et Cheyenne le rôle de tuteur.

b) Les tuteurs

Trois autres de mes élèves ont réalisé la tâche avec facilité. C'est le cas de Naëlle, qui a trouvé dans le temps imparti un mot entier et les trois premières lettres d'un autre mot. Lola et Emeline, ont réussi également à trouver toutes les lettres d'un mot lors de cette première phase. C'est pourquoi, j'ai choisi de désigner Naëlle, Lola et Emeline dans le rôle de tutrice. C'est également parce qu'elles possèdent de véritables compétences communicationnelles que je les ai choisies. En effet, ces trois élèves sont très sociables et échangent beaucoup avec leurs camarades. Je me suis donc dit, que cela serait sûrement plus facile pour elles de jouer le rôle de tutrice.

J'ai ensuite pris en compte les affinités de chacun et leurs personnalités pour construire les trois binômes, afin qu'ils puissent s'inscrire dans une zone commune d'enseignement-apprentissage. J'ai donc construit les binômes suivants : Emeline et Cheyenne, Lola et Melik, puis Naëlle et Julia.

PARTIE 3 : Analyse des données

1- Analyse des échanges lors de la phase expérimentale

Les échanges verbaux entre les tuteurs et les tutorés sont très importants lors des situations de tutorat. D'après l'article de Daniel GUICHARD (Le tutorat entre élèves au cycle 3, 2005), ces interactions verbales peuvent prendre différents aspects. Le premier aspect est l' « initiative » c'est-à-dire que l'un des deux sujets va réaliser la première action utile à la réalisation de la tâche. Le second aspect se nomme l' « exécution », là, l'action va être menée « par un seul partenaire ou partagée par les deux acteurs. Si le partage de l'exécution est effectif, nous avons une co-construction dans laquelle chacun des partenaires participe activement. Il s'agit alors d'une « exécution partagée active ». Dans d'autres cas, l'un des deux partenaires se contente de suivre les indications de l'autre, il s'agit alors d'une « exécution partagée passive ». » (GUICHARD D., 2005, p. 80). Le troisième aspect est l' « anticipation » où l'un des deux partenaires va annoncer en amont le plan d'exécution, il va donc expliciter la démarche. Enfin, le quatrième aspect correspond au « contrôle » qui « s'exerce sur la réalisation du partenaire et qui peut conduire à la remise en cause de son plan d'exécution, de la stratégie qu'il a utilisée. » (GUICHARD D., 2005, p. 80).

De plus, lors de ces différentes interactions, les tuteurs peuvent adopter des attitudes particulières. Daniel GUICHARD dans son article (2005) constate trois attitudes chez les tuteurs. Tout d'abord, le tuteur peut adopter une attitude de « retrait ». Dans ce cas, le tuteur va être passif ou pourra même parfois perturber la séance de tutorat avec des comportements parasites. Cette attitude peut s'expliquer par le fait que le tuteur éprouve des difficultés à expliquer au tutoré comment réaliser la tâche. Ensuite, il y a l'attitude de « guidage pas à pas » qui correspond à « une tactique proactive dans laquelle le tuteur guide le tutoré de manière à lui éviter de commettre des erreurs » (GUICHARD D., 2005, p. 81). Cette attitude montre en général une prédominance du contrôle et de l'exécution partagée. Enfin, une troisième attitude où « les stratégies du tuteur sont adaptées aux besoins du tutoré ». Au départ, le tuteur laisse peu de liberté au tutoré, puis

petit à petit il se retire progressivement ou passagèrement. Le tutoré va ainsi prendre confiance en lui et le tuteur adaptera « ses interventions au rythme de travail du tutoré ainsi qu'aux difficultés rencontrées par celui-ci » (GUICHARD D., 2005, p. 82).

Nous allons donc, à présent, voir quels aspects ressortent majoritairement des interactions verbales entre les différents binômes lors de la phase expérimentale et également quelles attitudes adoptent les tuteurs auprès des tutorés.

A) Binôme n°1 : Naëlle et Julia

L'un des aspects qui ressort majoritairement dans cet échange entre Naëlle et Julia lors de la phase expérimentale est l' « exécution partagée active ». En effet, on s'aperçoit que c'est grâce à une co-construction qu'elles ont pu réaliser la tâche qui leur était demandée. Dès le départ, Naëlle donne la boussole à Julia, pour que ça soit elle qui manipule en grande partie : « Bah tiens, tu prends la boussole et tu marques Sud ». Julia se retrouve alors à deux reprises en difficulté pour manipuler la boussole, elle questionne donc Naëlle, qui va ici jouer son rôle de tutrice en lui expliquant comment s'en servir : « A l'Est ! C'est un E hein ! » ou encore « W. Ouest ! ». Elle va également lui rappeler la méthode à suivre : « Mais après on regarde pas la lettre parce qu'après c'est 4 plots à l'Ouest. » Naëlle, à travers ces interactions, apportent des connaissances à Julia. Cependant, Julia n'hésite pas à dire à Naëlle lorsqu'elle se trompe. En effet : « J : Non mais c'est pas là. N : Bah si ! J : Non c'est le bleu qui est tout là-bas. N : Béh non ! J : C'est le bleu qui est tout là-bas. N : Ah si. ». A travers cet échange, nous pouvons voir qu'il y a bien une co-construction pour retrouver les différentes lettres du mot. Naëlle reprecise, tout de même, le rôle de chacune : « N : Et mais c'est toi qui fais, comme si j'étais pas là. Enfin si, mais... normalement c'est comme si tu étais toute seule. Moi je t'aide si tu as besoin d'aide. » Je trouve cette phrase très intéressante, car elle résume bien la situation de tutorat. Naëlle est là pour aider Julia, mais seulement lorsqu'elle en ressent le besoin. Et dans ce cas là, Naëlle lui expliquera la méthode pour qu'elle puisse progresser.

Ensuite, un deuxième aspect apparaît à travers leurs interactions : le « contrôle ». Ce contrôle est réalisé uniquement par Naëlle : « Refais avec la boussole là. » ou encore « Ah non non non ! Bah non regarde. » La tutrice vérifie de temps en temps le travail de la tutorée pour lui éviter de commettre trop d'erreurs. D'autant plus que si elles se trompent sur l'une des lettres, cela leur faussera l'ensemble des lettres suivantes et du coup le mot ne sera donc pas correct. D'où l'importance du contrôle effectué par Naëlle.

Enfin, on peut remarquer également qu'à certains moments, Naëlle va faire preuve d'« anticipation ». Elle montre en amont à Julia les plots vers lesquels elles vont devoir se diriger : « Voilà 1, 2, 3 c'est bon je vois le troisième. C'est le bleu, il va falloir monter. » ou encore « Donc 1, 2, 3. ».

Nous pouvons donc dire, en s'appuyant sur ces différents aspects, que Naëlle adopte une attitude de « guidage pas à pas » avec Julia. Elle va la guider grâce à ses explications et ses conseils, mais également grâce aux différents contrôles qu'elle opère. Grâce à cela, elles ont réussi à trouver deux mots corrects dans le temps imparti.

B) Binôme n°2 : Emeline et Cheyenne

Grâce à l'enregistrement des interactions verbales d'Emeline et Cheyenne, lors de la phase de tutorat, on s'aperçoit que l'aspect qui ressort le plus est l'« exécution partagée passive ». En effet, Cheyenne, la tutorée, se contente majoritairement de suivre les indications d'Emeline, la tutrice. Emeline est en possession de la boussole et réalise les différentes actions. Cheyenne, quant à elle, dispose de la carte pour lire les différentes instructions. Elle paraît davantage observatrice qu'actrice, cela se voit dans leur échange quand Cheyenne acquiesce un grand nombre de fois : « Oui », « Ouais », « Ok ». Cependant, malgré le fait qu'Emeline fait plutôt que de faire faire à Cheyenne, elle prend le temps à plusieurs reprises de lui expliquer comment il faut qu'elle fasse, en lui rappelant la méthode à suivre : « Donc à chaque fois, tu prends, regarde pas le premier, tu fais 1, 2 et 3. Comme ça il y en aura un autre et tu regardes le tout dernier comme ça tu pourras

écrire la lettre. Tu comprends ? », « Attends, là on va refaire l'Ouest si on sait pas. Si jamais tu sais pas qu'il est pas tout droit tu refais l'Ouest sur le plot et après ça te redirigeras, tu comprends ? » ou encore « Attends faut qu'on aille là-bas, parce que sinon ça marche pas Cheyenne. Si tu le fais en plein milieu de la piste, faut pile le faire sur le plot sinon ça marchera pas. ». On voit bien, ici, à travers ses paroles, qu'elle joue son rôle de tutrice en expliquant la méthode c'est-à-dire qu'il faut bien réaliser la phrase en entier pour pouvoir inscrire la lettre et qu'il faut également se positionner au niveau du plot et non pas n'importe où quand on utilise la boussole.

Ensuite, Emeline effectue régulièrement des contrôles. Cheyenne a tendance à être étourdie et surtout à être vite distraite par d'autres choses, et je pense qu'Emeline l'a senti car à plusieurs reprises elle va vérifier les informations que Cheyenne lui donne : « E : Après c'est quoi ? C : 1 plot Sud et 2 plots Ouest. E : Non là c'est d'abord 1 plot vers l'Est, on a fait 1 plot vers le Nord, 1 plot vers l'Est. » ou encore « E : Maintenant c'est quoi ? C : 3 plots Est. E : Non on vient de le faire. C : Donc 3 plots Ouest. ». Ce contrôle était donc nécessaire de la part de la tutrice, Emeline, pour éviter au maximum les erreurs.

Enfin, comme pour Naëlle, Emeline va anticiper les actions à réaliser : « Il doit y en avoir 1 en bas parce que j'ai fait... viens, on s'en fiche des autres. J'ai fait 1 plot vers le Nord. Donc ça peut pas être celui là, si y'en a pas en bas ça doit être celui-là, ok ? » ou encore « Parce que regarde là, 1, y'en a un bleu là-bas et c'est le blanc qui y'a tout là bas. Tu le vois ? ». Cette anticipation de la part de la tutrice va permettre à Cheyenne, mais aussi à elle, de se projeter dans la tâche et savoir exactement où elles vont devoir aller.

Malgré le fait qu'Emeline se soit emparée de la boussole, ne laissant pas à Cheyenne la possibilité de réaliser la tâche par elle-même, elle s'inscrit tout de même dans une attitude de « guidage pas à pas ». En effet, en oralisant l'ensemble de ces gestes et en effectuant de nombreux contrôles, cela permet à Cheyenne d'assimiler la méthode à suivre. Elles ont ainsi réussi à trouver un mot correct et aussi un deuxième mot, mais, seules les deux premières lettres de ce deuxième mot étaient correctes.

C) Binôme n°3 : Lola et Melik

Lors de l'écoute de l'enregistrement du binôme Lola et Melik, je me suis aperçue, contrairement aux binômes précédents, que celui-ci n'avait pas bien fonctionné. L'« exécution partagée active » est un aspect qui ressort de leurs échanges verbaux. En effet, Melik dispose de la boussole et Lola de la carte. Ils sont dans une co-construction où Lola joue son rôle de tutrice en rappelant un grand nombre de fois la méthode à suivre : « On regarde pas la lettre si la phrase elle n'est pas finie. », « Est-ce que la phrase elle est finie ? » ou encore « Donc là ça fait 1, et le deuxième c'est le bleu. Et après elle est finie, donc tu regardes la lettre. ». Cependant, malgré cet essai de co-construction pour retrouver les différentes lettres du mot, l'entente entre les deux élèves n'est guère présente. En effet, Lola prend son rôle de tutrice très à cœur et donc elle ne laisse que très peu de liberté à Melik car elle veut contrôler au maximum ses actions. Sauf que Melik a du mal à accepter cette situation, le fait d'être dirigé ainsi, fait qu'il s'agace rapidement. Ce désaccord ne leur a pas permis de se concentrer entièrement sur la réalisation de leur tâche.

Lola effectue quelques contrôles, mais moins que les deux autres tutrices : « Non attends on en est à 2 plots vers l'Est ». Elle se laisse davantage porter par le tutoré, Melik et a plus tendance à le suivre sans vraiment vérifier.

Malgré la précipitation de Melik à réaliser la tâche, Lola fait preuve d'anticipation en explicitant en amont le trajet qu'ils vont devoir réaliser : « Là c'est bon mais tu regardes quand même. Le premier il est là, le deuxième c'est lui le bleu là-bas. » ou encore « C'est le bleu, ou non c'est le blanc parce que 1 et 2, c'est le blanc qui est tout là-bas. ». Cela permet de recadrer Melik afin de lui permettre de savoir dans quelle direction et vers quel plot il doit se diriger exactement.

Surement à cause de cette mésentente, ils n'ont pas réussi à trouver un mot correct en entier. En effet, une des lettres de leur premier mot était fautive, ils ont trouvé le mot « bordur » au lieu de « border ». Et pour le second mot, seule la première lettre était juste.

Pour résumer, grâce à ces interactions entre les différents binômes, nous pouvons dire que les tutrices adoptent plutôt une attitude de « guidage pas à pas » auprès de leurs tutorés. Elles utilisent, ainsi, un vocabulaire plus accessible pour le tutoré que le discours de l'enseignant. Elles effectuent également de nombreux contrôles et toutes reprennent la méthode à suivre afin de permettre aux tutorés de faire le moins d'erreurs possible. En expliquant, à plusieurs reprises, la méthode à suivre aux tutorés, les tutrices se l'approprient, eux, davantage. Ce qui va leur permettre de la réutiliser par la suite avec encore plus de facilité.

2- Résultats et analyse du post-test n°1

La phase du post-test n°1 s'est déroulée le jeudi 12 mai 2016 dans le complexe sportif de la Sauldre à Salbris. Lors de cette phase, les élèves devaient trouver, comme pour les autres phases, un ou plusieurs mots à l'aide d'une carte et d'une boussole. Ils ont réalisé cette tâche individuellement. Les élèves devaient chercher les mêmes mots que pour la phrase de pré-test, c'est-à-dire des mots correspondants à des sports, des animaux ou des prénoms. Pour cela, ils disposaient de 40 minutes de pratique.

A) Pour les tutorés

Julia, lors de la phase de pré-test, avait trouvé deux lettres d'un mot cependant les deux lettres étaient fausses. Elle était en difficulté tant dans l'utilisation des outils que dans la méthode à suivre. Je lui ai donc attribué Naëlle, comme tutrice, lors de la phase expérimentale. A travers leurs échanges, j'ai pu entendre qu'à deux reprises Julia a questionné Naëlle sur l'utilisation de la boussole. En effet, elle ne savait pas à quelle lettre correspondait l'Est et l'Ouest : « Heu c'est quoi le truc... » et « C'est quoi l'Ouest ? ». Concernant la méthode à suivre, nous avons vu précédemment que Naëlle l'a explicitée un certain nombre de fois. Julia, elle, ne l'explique pas, seulement à un moment où elle dit à Naëlle : « Après on écrit la lettre ». Je peux supposer, à travers cette phrase, que Julia a commencé à assimiler la méthode, c'est-à-dire savoir que l'on doit écrire la lettre seulement quand la phrase est terminée. Cette situation de tutorat m'a semblé bénéfique pour Julia, d'autant plus

qu'elles ont réussi à trouver deux mots entiers corrects. Julia a également montré beaucoup d'enthousiasme lors de cette phase expérimentale et semblait fière d'avoir réussi : « Là déjà je vais battre mon record ! Parce que j'en ai toujours fait zéro quand j'étais toute seule. » et « Maîtresse on a trouvé ! Ca va être la troisième carte ! ». Cependant, lors de la phase post-test n°1, Julia n'a pas été dans cette même dynamique. Après avoir rappelé les consignes et avoir donné à chacun leur plot de départ, les élèves se sont dispatchés sur le complexe sportif. En les observant, je me suis rendue compte que Julia se cachait derrière un panneau publicitaire et ne faisait pas le travail demandé. Je suis donc allée la voir pour savoir ce qu'il se passait. Elle m'a dit qu'elle n'y arrivait pas. Je l'ai donc remotivée en lui rappelant le super travail qu'elles avaient fourni avec Naëlle la séance précédente et je l'ai questionnée sur ce qu'elle devait faire exactement. Elle a su me répondre correctement pour l'utilisation de la boussole et la méthode à suivre, les connaissances étaient acquises. Je l'ai donc laissée seule pour trouver les lettres de son mot, mais à la fin de la séance, lorsque j'ai récupéré leurs papiers sur lesquels ils inscrivent leurs mots, Julia n'avait marqué aucune lettre, même pas la première lettre du mot que je lui avais indiquée.

Cheyenne, lors de la phase de pré-test, avait trouvé quatre lettres d'un mot, seulement il n'y avait que les deux premières justes. Elle avait des difficultés dans la méthode à suivre et de légères difficultés également dans l'utilisation des outils. Pour la phase expérimentale, sa tutrice était Emeline. Etant donné que c'était Emeline qui manipulait la boussole, je n'ai pas pu, à travers l'enregistrement, savoir si Cheyenne rencontrait encore des difficultés ou non pour son utilisation. Mais à un moment Cheyenne dit à Emeline : « Trois plots vers l'Ouest. W. ». Cela montre, en tout cas, qu'elle a associé la bonne lettre aux points cardinaux sur la boussole. Concernant l'acquisition de la méthode, je pense que Cheyenne a également commencé à l'assimiler, car à plusieurs reprises elle indique à Emeline, sa tutrice, qu'il ne faut pas écrire la lettre qui se trouve sous le plot car la phrase n'est pas finie : « Non, non, non, faut pas regarder ! » et « Ok, mais faut pas écrire la lettre. ». Cette situation de tutorat m'a paru aussi bénéfique pour Cheyenne, d'autant plus qu'elles ont réussi à trouver un mot entier correct et aussi les deux premières lettres d'un deuxième mot. Et lors de la phase post-test n°1, elle a aussi réussi à trouver les cinq lettres d'un

mot, seule la dernière lettre était fautive. Malgré l'erreur sur cette dernière lettre, nous pouvons constater qu'il y a eu une progression entre la phase de pré-test et la phase post-test n°1 pour Cheyenne, étant donné qu'elle a réussi à trouver deux lettres correctes de plus.

Melik, lors de la phase de pré-test, avait trouvé cinq lettres, seulement il n'y avait que la première lettre de juste. Il rencontrait des difficultés surtout dans la méthode à suivre car l'utilisation des outils était acquise pour lui. Lola a été sa tutrice lors de la phase expérimentale. L'entente entre les deux élèves n'a pas été très bonne, ils ont eu beaucoup de mal à se mettre d'accord et Melik a eu beaucoup de mal à supporter le fait que Lola lui ordonne de faire des choses. En effet, il lui dit, agacé : « Tu me donnes des obligations ! Et à chaque fois c'est faux ! ». Cependant, nous pouvons voir, à travers leurs échanges verbaux, que Melik a commencé à assimiler la méthode car il dit à Lola quand il faut ou ne faut pas regarder les lettres sous les plots : « Un, on le regarde pas et le deuxième... » et « Là on pourra regarder la lettre. ». Malgré tout, ce climat ne m'a pas semblé propice à un bon apprentissage, et je pense que c'est ce qui a fait qu'ils n'ont pas réussi à trouver un mot correct entier ensemble, contrairement aux deux autres binômes. Mais lors de la phase post-test n°1, Melik m'a agréablement surprise car il a réussi à trouver un mot entier correct et aussi les deux premières lettres d'un deuxième mot. Il y a donc eu une nette progression entre la première et la dernière phase.

Grâce aux résultats du post-test n°1 et à l'analyse des échanges verbaux entre les binômes, je pense pouvoir valider ma première hypothèse et donc dire qu'en effet la condition d'apprentissage en dyades dissymétriques est particulièrement favorable pour les élèves initialement faibles, les tutorés. Et que l'élève initialement faible tire un bénéfice de l'ordre des savoirs. En effet, grâce à l'aide de l'élève initialement bon, il acquiert de nouvelles connaissances spécifiques à la course d'orientation : savoir s'orienter à l'aide d'une carte et d'une boussole. Et ces connaissances acquises, lors de la situation de tutorat, vont être réutilisées lors des phases suivantes en individuel. C'est en effet ce qu'il s'est produit pour les élèves tutorés, mise à part pour Julia. Suite à la phase expérimentale en situation de

tutorat avec un élève initialement bon, Cheyenne et Melik ont nettement progressé. Cheyenne a doublé le nombre de lettres correctes trouvées, passant de deux à quatre ; et Melik a considérablement augmenté le nombre de lettres et de mots trouvés, passant d'une lettre correcte à un mot entier correct plus les deux premières lettres d'un second mot. Et même si Julia n'a trouvé aucune lettre lors de la phase post-test n°1, je pense pouvoir dire, suite à l'échange que j'ai eu avec elle lors de cette phase, qu'elle aussi a acquis les connaissances attendues pour cette activité, car elle a été capable de m'expliquer correctement la méthode et m'a montré qu'elle savait, à présent, se servir de la boussole. Malheureusement, elle n'a pas mis en pratique ses connaissances lors de la phase post-test n°1.

B) Pour les tuteurs

Tout d'abord, Naëlle, lors de la phase de pré-test, avait trouvé un mot entier correct et les trois premières lettres du deuxième mot. Et suite à cette situation de tutorat, Naëlle a trouvé, un mot correct entier et les quatre premières lettres d'un second mot.

Ensuite, Emeline, lors de la phase de pré-test, avait réussi à trouver un mot entier correct. Et lors de la phase post-test n°1, elle a trouvé un mot entier correct et les trois premières lettres d'un second mot.

Enfin, Lola, lors de la phase de pré-test, avait trouvé un mot entier correct. Et elle a réussi à trouver, lors de la phase post-test n°1, un mot entier correct et les trois premières lettres d'un second mot.

Nous pouvons constater, avec ces résultats, que les trois tutrices ont progressé entre la phase de pré-test et la phase post-test n°1. Cette progression peut être due, comme pour les tuteurs, à cette phase en situation de tutorat. En effet, durant cette phase expérimentale, nous avons pu constater qu'elles ont mis un point d'honneur, chacune, à expliciter, à plusieurs reprises, la méthode à suivre aux tutorés. Et le fait de verbaliser les actions et les procédures pour se faire comprendre par le tutoré, et les organiser dans un ordre logique, a permis, je pense, aux tutrices de mieux s'approprier les connaissances déjà acquises et cela leur a, ainsi, permis de

progresser davantage lors de la phase post-test n°1. En effet, « celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même » (BRUNER J., 1983).

Je pense, ainsi, pouvoir, grâce à ces différents résultats et analyses, valider une partie de ma deuxième hypothèse et donc dire qu'en effet la condition d'apprentissage en dyades dissymétriques n'est pas défavorable pour les élèves initialement bons, les tuteurs. C'est ce que nous avons pu constater, car aucune n'a régressé, au contraire elles ont toutes les trois progressé lors de la phase post-test n°1. Ces élèves tutrices avaient déjà acquis les connaissances spécifiques à la course d'orientation, mais grâce à cette situation de tutorat et plus particulièrement aux interactions qu'elles ont eues avec leur tuteur, elles ont pu développer de nouvelles compétences méthodologiques. Ce sont également des compétences du « vivre ensemble » qu'elles ont développées, car chacune a investi son rôle de tutrice avec beaucoup d'enthousiasme et de responsabilité vis-à-vis de l'autre.

Cependant, je ne peux pas, avec l'expérimentation que j'ai menée et les résultats obtenus, valider la deuxième partie de mon hypothèse supposant que l'élève tuteur perfectionnera son vocabulaire, spécifique à la course d'orientation et, adaptera son attitude ainsi que sa façon de parler au tuteur, grâce à la situation de tutorat en dyade dissymétrique. En effet, je n'ai pas constaté un véritable changement d'attitude ou une manière de parler différente de la part de mes élèves tutrices, lors des échanges verbaux avec les tuteurs en phase expérimentale. Je ne dispose donc pas assez d'éléments me permettant d'affirmer cela. Ce qui nous amène ainsi à évoquer la contrainte et les difficultés rencontrées lors de mon expérimentation.

3- La contrainte et les difficultés rencontrées lors mon expérimentation

Tout d'abord, la contrainte concerne la méthodologie que j'ai choisie. En effet, je n'ai pas pu réaliser la phase post-test n°2 car il nous a été difficile, avec l'intervenant sportif, de trouver un créneau pour réaliser cette dernière phase sur le complexe sportif de la Sauldre. Je ne pouvais pas non plus réaliser cette séance dans la cour de l'école car celle-ci est trop petite, étant donné que les plots lors de ces séances étaient installés sur deux grands stades.

De plus, je n'ai pas pu respecter la chronologie de cette méthodologie de Daniel GUICHARD. Chacune des quatre phases devait être espacée d'une semaine. Or, entre la phase expérimentale et la phase post-test n°1 il s'est écoulé deux semaines, étant donné que le jeudi de l'Ascension était férié. Nous étions donc plus dans un apprentissage distribué pour les élèves.

Ensuite, je pense ne pas avoir été assez vigilante avec les binômes lors de la phase expérimentale, et notamment pour le binôme Lola et Melik, car suite à l'écoute de leur enregistrement, je me suis aperçue que leur relation était plutôt conflictuelle et je pense que cela a joué sur les erreurs qu'ils ont pu commettre lors de la réalisation de l'activité. J'aurais dû m'assurer, en allant auprès d'eux, que l'entente était bonne. Et si ça n'avait pas été le cas, j'aurais peut-être pu rester avec eux pour réaliser ensemble l'une des instructions de la carte.

De plus, je n'ai pas été assez présente pour aider Julia lors de la phase post-test n°1, car mon intervention auprès d'elle et l'échange qu'on a eu, n'a pas été suffisant pour qu'elle effectue seule la tâche à réaliser. J'aurais peut-être dû rester avec elle lors de la réalisation de la première instruction de sa carte, afin de la lancer et lui montrer qu'elle était capable d'y arriver, sachant qu'elle avait les connaissances nécessaires à présent pour accomplir le travail.

CONCLUSION

La formation des élèves en dyades dissymétriques lors de séances de tutorat en course d'orientation a permis une progression à la fois chez le tuteur et chez le tutoré. Cependant, cette progression n'est pas de même nature pour l'un que pour l'autre. Pour le tutoré, il s'agit d'une progression de l'ordre du savoir. En effet, l'élève tutoré, perçu comme initialement faible au départ, n'a pas acquis les connaissances nécessaires pour réaliser seul le travail correctement. La situation de tutorat va alors lui permettre d'assimiler les connaissances manquantes, grâce aux échanges verbaux qu'il aura avec le tuteur. Ces connaissances, une fois intériorisées, permettront au tutoré de réaliser seul, par la suite, la tâche demandée. C'est effectivement ce qui s'est passé pour les trois élèves tutorés lors de la phase post-test n°1. Pour le tuteur, il s'agit d'une progression de l'ordre du savoir-faire et du savoir-être. En effet, le tuteur va acquérir des compétences méthodologiques car en expliquant à l'autre il se réapproprie les connaissances déjà acquises, et cela lui permet de les structurer davantage. Il pourra ainsi, par la suite, les réutiliser avec bien plus de facilité. Ce sont également des compétences du « vivre ensemble » qu'il va pouvoir développer à travers cette situation de tutorat. En effet, un sentiment de responsabilité et de fierté est apparu chez les trois tutrices lorsqu'il a fallu aider leurs camarades.

Le tutorat entre pairs est donc une pratique pédagogique permettant de faire progresser à la fois les élèves initialement faibles et les élèves initialement bons en éducation physique et sportive, mais également dans les autres disciplines. C'est donc un véritable outil pour, nous, enseignants, pour gérer la différenciation pédagogique dans nos classes. Cette pratique pédagogique peut également amener à créer un climat de classe plus propice en favorisant l'entraide entre les élèves. C'est parce que cette pratique est complète et enrichissante à la fois pour les élèves et pour l'enseignant, que j'essayerai de la mettre en place avec plus de rigueur dans mes futures classes. Cependant, une question m'a interpellée, suite à mes différentes lectures et à mon expérimentation, celle de la formation des élèves tuteurs. Pouvons-nous attribuer le rôle de tuteur à un élève et attendre des effets positifs sans l'avoir préparé en amont ? Faut-il une formation ? Et si oui, quelle

formation pour amener un élève à devenir tuteur ? Il faudra ainsi que je me penche davantage sur ce sujet, avant d'amener cette pratique pédagogique dans ma future classe. Les travaux de Lucile LAFONT et Pierre ENSERGUEIX pourront, notamment, m'aider à trouver des réponses à ces nouvelles questions.

BIBLIOGRAPHIE

Documents imprimés :

ARRIPE-LONGUEVILLE F. (d'), FLEURANCE P., & WINNYKAMEN F. « Effects of the degree of competence symmetry-asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad ». *Journal of Human Movement Studies*, 28, 1995, p. 255-273.

ARRIPE-LONGUEVILLE F. (d'), GERNIGON C., HUET M. L., CADOPI M., & WINNYKAMEN F. « Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance ». *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 2002, p. 105-123.

BAUDRIT Alain. Note de synthèse « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio, p. 125-153.

DARNIS-PARABOSCHI Florence et *al.* « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. », *Revue Staps* 2006/3 (n°73), p. 25-38.

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

GUICHARD Daniel. « Le tutorat entre élèves au cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*, n°150, janvier-février-mars 2005, p. 73-85.

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

MARCHIVE A. « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». *Psychologie & Education*, n° 30, 1997, p. 29-43.

Conseillers pédagogiques EPS, Professeurs d'EPS. « Les activités d'orientation à l'école primaire ». Septembre 2006, IUFM La Rochelle, Charente Maritime, 70 p.

Document « Vers la course d'orientation à l'école » élaboré par les équipes départementales EPS et USEP de l'Allier, Octobre 2009, 27 p.

GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F. « Des enfants enseignent aux enfants ». Paris : Epi Editeurs, 1973.

GOOGLAD S., HIRST B. « Explorations in Peer Tutoring ». Broché, 1 mai 1990, Nelson Thornes Ltd, 264 p.

Gouvernement du Québec, 2006, « L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. », Québec : Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, p. 27.

Travaux universitaires :

FAÏREN Aurore. *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissages ?* 2005, IUFM de Bourgogne, Centre D'Auxerre, 41 p.

SAUVECANNE Céline et DE PERETTI Sébastien. *Le tutorat entre pairs*. Mémoire professionnel académie Aix-Marseille, Site d'Aix-en-Provence, 2006, 50 p.

ENSERGUEIX Pierre-Jean. *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège*. 2010, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux 2, 370 p.

TRONCHOT R. *L'enseignement mutuel en France*. Thèse de Doctorat, Université de Paris I, 1972.

Documents électroniques :

Commission scolaire des Affluents. La différenciation pédagogique. Service des ressources éducatives. Mise à jour le 10 décembre 2014. [consulté le 29 avril 2016]. Disponible à l'adresse suivante : www.differentiation.org.

LECOMTE Jacques. Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. *Sciences Humaines* [en ligne]. Mars 1998. Mensuel n°81. Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html (consulté le 24/04/2016).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Arrêté du 9 novembre 2015. *Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* [en ligne]. Bulletin officiel n°11, du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708.

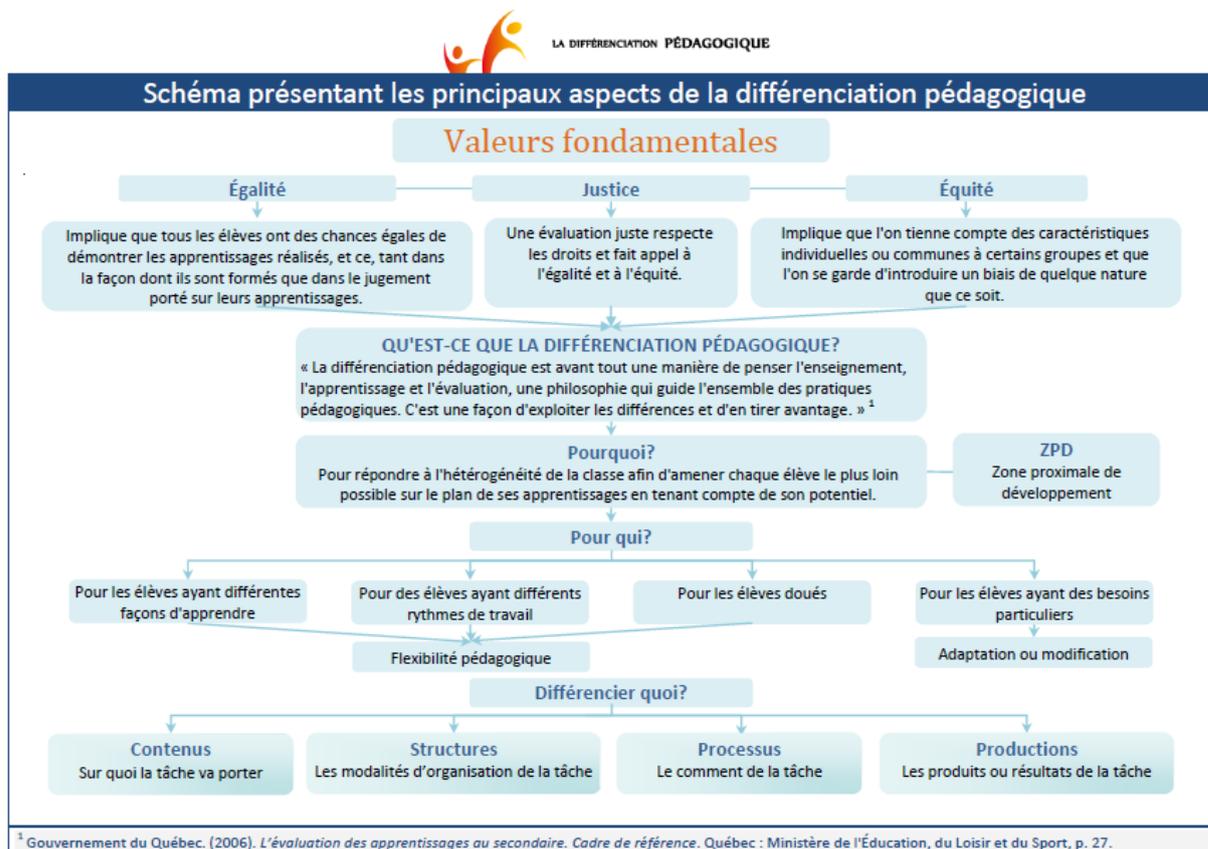
PDF Animation pédagogique départementale : La course d'orientation à l'école. Niveau 1. CPD EPS. 2008-2009. [consulté le 28 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ia74/spip/IMG/pdf_La_course_d_orientation_2008-2009.pdf.

SNUIPP. *Prendre en compte la diversité des élèves : la différenciation pédagogique*. Mise à jour le 4 décembre 2012. [consulté le 29 avril 2016]. Disponible à l'adresse : <http://neo.snuipp.fr/prendre-en-compte-la-diversite-des,69>.

Wikipédia, l'encyclopédie libre [en ligne]. Mise à jour le 17 novembre 2015. [consulté le 23 avril 2016]. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tutorat>

ANNEXES

Annexe 1 : Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation pédagogique

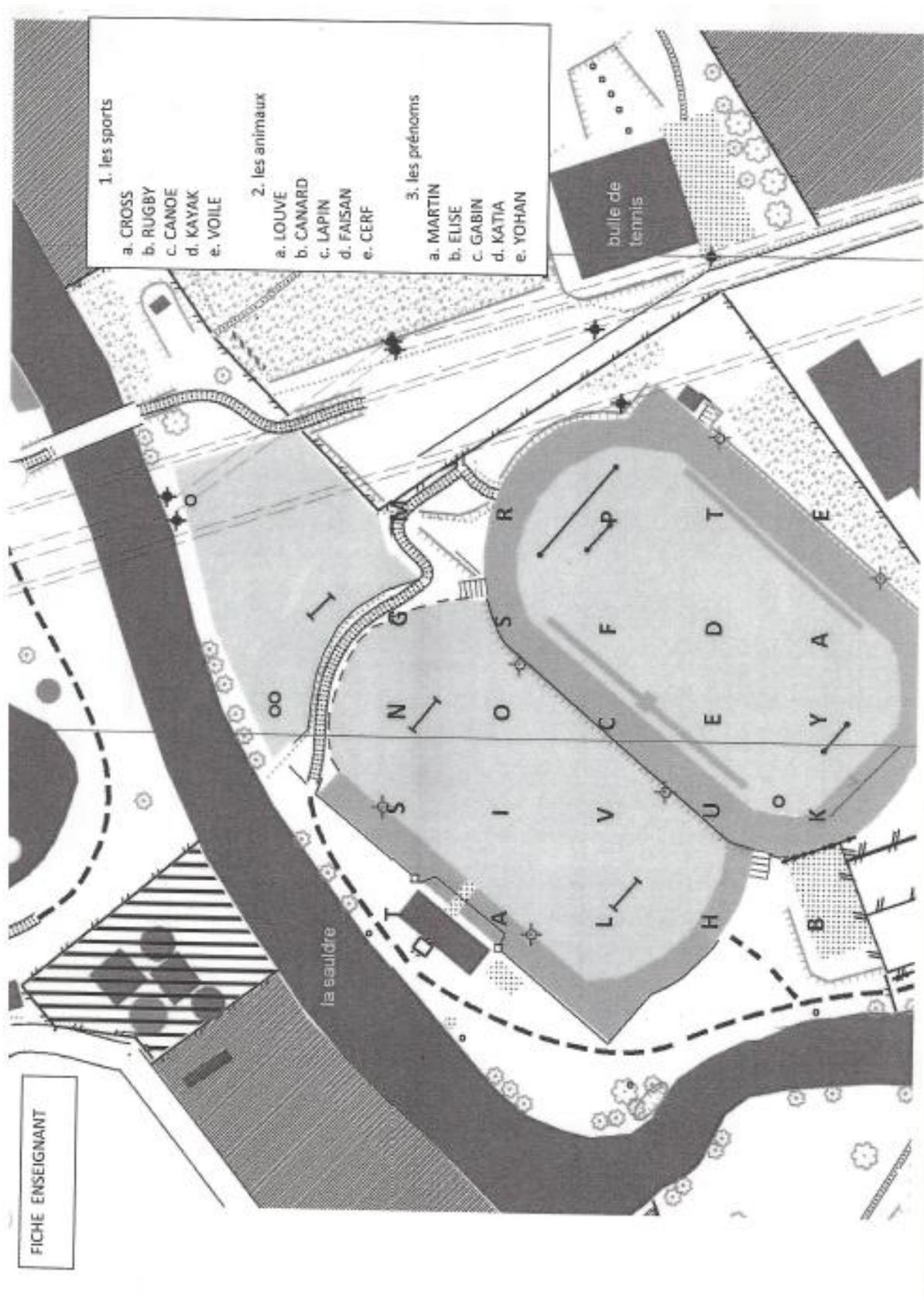


www.differenciation.org



Service des ressources éducatives

Annexe 2 : Fiche enseignant pour la phase de « pré-test » et de « post-test n°1 »



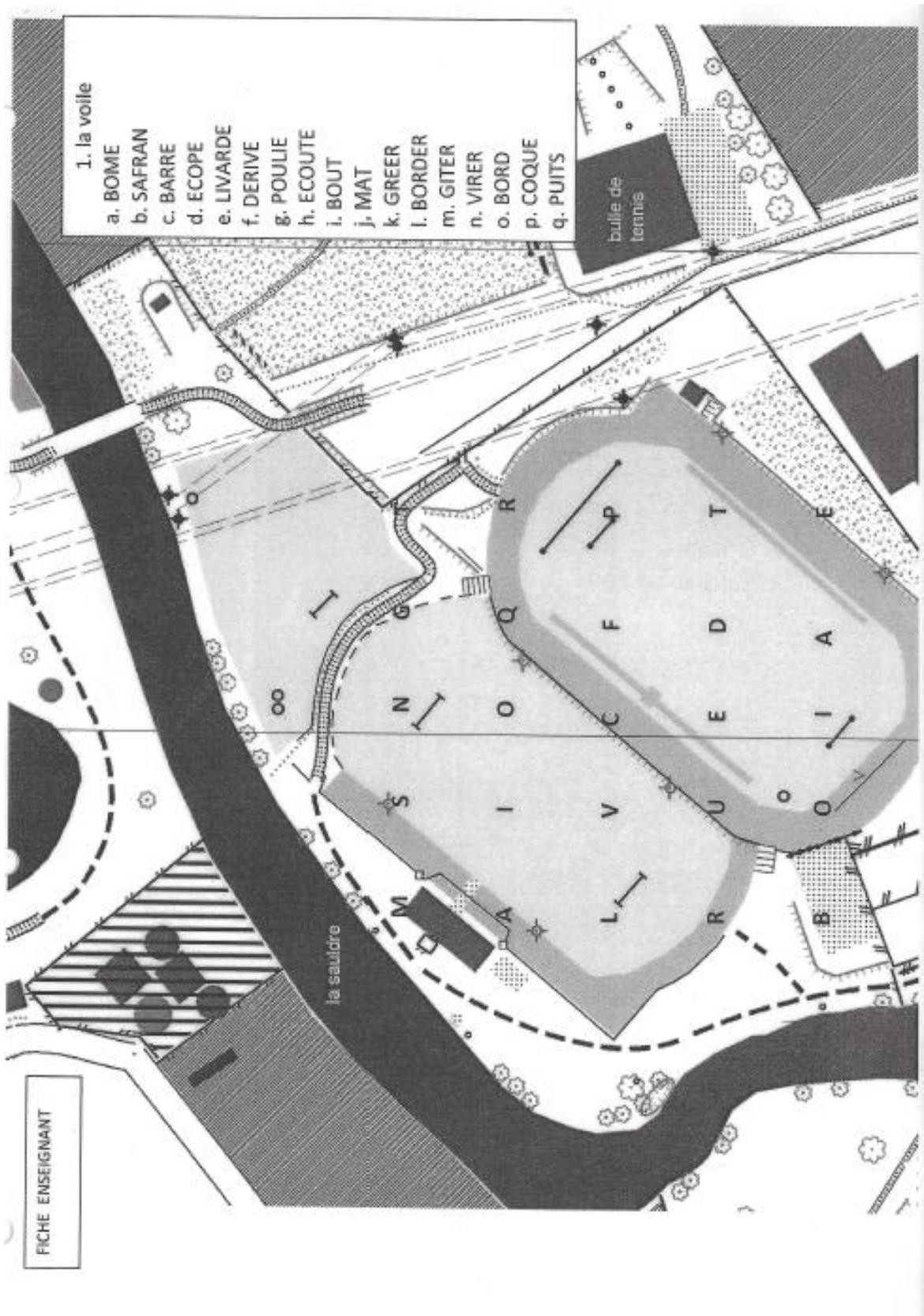
Annexe 3 : Fiche élève pour la phase de « pré-test » et de « post-test n°1 »

Nord
Est
Sud
Ouest

PARCOURS 2c

- 1 - deux plots sud puis 3 plots est
- 2 - deux plots nord puis 1 plot est
- 3 - trois plots ouest puis 1 plot nord
- 4 - un plot nord puis 1 plot est

Annexe 4 : Fiche enseignant pour la phase expérimentale



Annexe 5 : Fiche élève pour la phase expérimentale

PARCOURS 1j

- 3 plots est et 4 plots sud
- 1 plot nord et 1 plot est

Annexe 6 : Enregistrement Naëlle et Julia

N : Là, Julia il est là. C'est le plot orange.

J : Oui.

N : Voilà, donc c'est quoi ?

J : M

N : C'est M.

J : Ah ça commence mal, ah ça pue ! (rires)

N : C'est bon ? Donc on a le M, après c'est quoi ?

J : Trois plots et quatre plots au Sud.

N : Alors quatre plots...

J : Trois.

N : Trois plots au Sud. Bah tiens, tu prends la boussole et tu marques Sud.

(Silence)

J : Voilà

(Silence)

N : Tourne-toi par là. C'est par là le Sud. Viens par là. Parce que le Sud c'est par là.
D'accord ? Donc on doit aller vers le stade de tennis.

J : Lequel ?

N : Le blanc là-bas. Le blanc nan ?

J : Le blanc, ça doit être le blanc là-bas. Il est là.

N : Un.

J : C'est trois plots normalement

N : Deux, trois, le bleu là-bas.

J : Et après c'est quatre.

N : Quatre plots au Sud.

J : Oui après les trois.

N : Donc deux, et le trois il est là-bas, avec Lucie et Okan.

J : Alala !

N : Après c'est quatre plots vers le Sud ?

J : Bah tu sais quoi c'est là-bas.

N : Bah non il n'y en a qu'un seul là.

J : Bah ça montre là-bas.

N : Refais avec la boussole là.

J : (Rires) le bleu hein. Et il doit y en avoir plusieurs là-bas.

N : Nan il n'y en a qu'un.

J : En fait c'est que c'est quatre.

N : Trois plots... Mais nan ! C'est trois plots à l'Est !

J : Olala !

N : Olala, tu t'es trompée Julia !

J : Olala !

N : Moi je sais pas je t'ai laissé faire hein ! Faut qu'on retourne où on était, oh !

J : Olala !

N : Oh Julia tu sais pas lire ou quoi !

J : Olala !

N : Voilà donc tu mets à l'Est la boussole.

J : Heu c'est quoi le truc...

N : A l'Est ! C'est un E hein !

J : Heu bah c'est ce que je mets.

N : Là-bas.

J : Le bleu.

N : Le bleu. Don c'est trois plots à l'Est.

J : Un, deux.

N : Un, deux.

J : Là-bas le deuxième.

N : Le troisième il doit être au niveau des barrières blanches.

J : Ah j'en peux plus de courir !

N : Et bah tanpis ! Donc deux.

J : Ah oui.

N : Le bleu il est là bas.

J : Attends un peu, j'ai un point de côté. Puis quatre plots au Sud.

N : Voilà, et quatre plots au Sud. Donc on se met au plot. Normalement, un, attends, un, deux...

J : Premier vérifié.

N : Attends. Le Sud par là.

J : Là où il y a Okan.

N : Ah, j'ai réussi à monter. Là, le bleu il est ici.

J : J'arrive pas à monter !

N : Donc on en a un. Bah t'avais qu'à prendre les escaliers !

J : Attends !

N : Vas-y refais.

J : Quatre.

N : Donc on en est à un.

J : Là-bas. Attends, attends !

N : Nous on doit faire quatre plots sud, donc là on en est à combien ? Mais c'est trois plots à l'Est et quatre plots au Sud. Là c'est le deuxième plot et notre troisième et notre quatrième. On s'en fiche de la lettre. Là regarde il y a un truc rouge, un plot rouge.

J : Non mais c'est pas là.

N : Bah si !

J : Non c'est le bleu qui est tout là-bas.

N : Béh non !

J : C'est le bleu qui est tout là bas.

N : Ah si.

J : Attends moi !

N : Attends, mets toi au plot là. Pour voir.

J : Et oui !

N : Le plot bleu !

J : Attends moi par contre.

N : Allez !

J : Là !

N : Le A.

J : Le A.

N : Attends, « ma »

J : Madagascar !

N : Madagascar, maman, mais nan, mais nan c'est un truc, enfin un mot en rapport...

J : Allez t'écris.

N : Bah non c'est toi qu'écris. C'est toi qui fais hein ! Allez !

J : Oh oui mince, heu...

N : Marin !

J : Je sais pas, après il y a un plot Nord et un plot Est. Et on a fini, il nous reste plus qu'un truc.

N : Alors t'as dit...

J : Un plot Nord, on est à là hein !

N : Bah vas-y ! Tu mets au N.

J : Ouais non mais je sais, c'est bon hein !

N : Au Nord !

J : Là-bas.

N : On retourne au bleu ! (Rires) Oh bah non au rouge, rouge ! Il est où le rouge je le vois pas d'ici.

J : Moi non plus, je suis « perlounette à grands verres ». Attends j'ai vu un truc rouge... Là bas !

N : Ah oui !

J : C'est ça ? Un plot Est.

N : Vas y tu mets au E.

J : On va en faire une deuxième carte. Là-bas le jaune.

N : Le jaune ? Donc ça peut être quoi, « ma »..., les mailles !

J : T

N et J : « Mat » !

N : Mat, des mathématiques ! Allez bah t'écris.

J : Mat. Ca peut pas faire ça ! Matin ! Non je rigole.

N : Bon on a terminé !

J : Allez on a plus qu'à aller là-bas !

N : Attends, je remets le plot. Et voilà !

J : Il a dit trois, on a trouvé trois mots.

N : Trois lettres !

J : En plus on a fait dans l'ordre.

N : Et mets c'est toi qui fais, comme si j'étais pas là. Enfin si, mais... Normalement c'est comme si tu étais toute seule. Moi je t'aide, si tu as besoin d'aide.

J : En plus je me suis trompée dès le premier truc !

N : Ah bah oui alors heu ! On va devoir descendre.

J : Oh non !

N : Et nous on a fini ! (à d'autres élèves)

(Discussion personnelle entre elles)

J : On a fini !

N : Cédric on a fini !

Cédric : Oui !

N : Mat, mais c'est quoi ?

Cédric : Un mât. Les maths ça s'écrit comment ?

N : Oh c'est trop...

Cédric : M-A-T-...

N : H-S.

Cédric : Allez on recommence.

N : Une très facile, deux lignes. Mat, mais c'est quoi mat.

Cédric : Un mât, vous verrez à la voile c'est ce qui tiens la voile, c'est le grand...

N : Ah c'est un grand bâton !

Cédric : C'est un grand bâton qu'on appelle le mât qui tient la voile. Donc le plot jaune là-bas.

J : Oui.

Cédric : Dans l'herbe.

N : Oui.

J : Oui.

Moi : Donc là Naëlle comme tout à l'heure, on explique bien à Julia comment faire.

N : Oui maîtresse.

J : C'est bon je le vois.

N : Il est à côté de la ligne. Tout droit !

J : Alala, on y va en marchant parce que j'ai un point de côté là.

N : Oui bah si tu veux !

J : Oh non...

N : Qu'est-ce qu'on doit faire ?

J : Un plot Nord.

N : Un plot Nord ?

J : Oui après trois plots Est, trois plots Sud, un plot Nord et quatre plots Est.

N : Ah bah ça va.

J : Allez là c'est le début.

N : Donc heu tu...

J : Ah, y'a une boussole.

N : Oui mais ça c'est pour montrer... Comme là regarde. Là tu vois regarde, là c'est Nord et Est, donc là la petite c'est Nord-est. C'est les deux. Donc tiens.

J : V.

N : Donc tu écris V, voilà.

J : Je l'écris en dessous hein.

N : Oui. V ! Après qu'est-ce que t'as dit ?

J : Un plot nord.

N : Un plot au nord.

J : Tu peux tenir quelque chose, depuis tout à l'heure je tiens tout.

N : Oui, mais tu prends la feuille et le crayon.

J : Oui.

N : Et la boussole. Alors, là-bas.

J : Oui c'est bon.

N : Le plot blanc.

J : Après on écrit la lettre.

N : Ouais, donc là il va y avoir...un, deux, trois, quatre...

J : cinq, six.

N : Six, six lettres.

J : Waouh ! Ca va être moins facile que le premier !

N : Bah c'est le double !

J : Ouais.

N : Donc le blanc.

J et N : I.

J : Vittel !

N : Heu après.

J : Trois plots Est.

N : Trois plots Est. Mets Est.

J : Olala !

N : Le bleu, non il y a un bleu devant.

J : Ah ! Heu non c'est pas là Madame. C'est combien...

N : Non le bleu. Tu m'étonnes que tu te trompes, t'arrives même pas à voir les plots.

J : Trois.

N : Trois ?

J : Oui.

N : Trois plots Est. Et oui on va monter. Ah on va aller voir, heu, Lola et Melik. Ah tiens comme on se retrouve !

J : Donc un.

N : On s'en fiche de la lettre.

J : O. Ca ferait « vio »... Violaine.

N : Ouais un autre prénom.

(Discussion personnelle avec Lola et Melik)

J : Et le blanc là-bas je crois. En marchant.

N : Bah oui. Le blanc. Bon là.

J : R.

N : « Vir »

J : Vires-toi ! (Rires)

N : Vires-toi, bah oh ! (Rires) Et après ?

J : Heu, un plot Nord et quatre plots Ouest.

N : Hein ?

J : Oui, un plot Nord...

N : Ah non non non ! Bah non regarde.

J : Trois plots Sud, oh la la !

N : Trois plots Sud, normalement... Allez tu mets au Sud.

(Discussion personnelle avec d'autres élèves)

J : Là-bas le blanc. Bye bye les amis ! Oh et tu viens !

N : Oui bah attends tu dis en marchant et c'est quand je marche que tu cours. Voilà un, deux, trois, c'est bon je vois le troisième. C'est le bleu, il va falloir monter.

J : Oh non !

N : On fonce tout droit là, on regarde pas le plot on s'en fout !

J : On va en faire combien des cartes ?

N : Bah...

J : Là déjà je vais battre mon record ! Parce que j'en ai toujours fait zéro quand j'étais toute seule.

N : Allez au bout là-bas.

J : Ah mais c'est cool, il est juste au bord !

N : Ouais ça va !

J : Je vais chercher la lettre qui est écrite.

N : Ouais. C'est quoi comme lettre ?

J : E.

N : E ?

J : Vire, Vireuil ! Vires-toi c'est bien ce que je dis.

N : Ahahah !

J : Bon c'est quoi la dernière ?

N : Et bah tu lis !

J : Un plot Nord.

N : Un plot Nord, quatre plots à l'Ouest.

J : Oui mais on va déjà faire un plot Nord. On retourne au jaune !

N : (Rires) On retourne au jaune !

J : Tu peux m'aider ?

N : Ah non moi je passe où c'est moins droit !

J : On retourne au jaune.

N : Mais après on regarde pas la lettre parce qu'après c'est quatre plots à l'Ouest.

J : C'est quoi l'Ouest ?

N : W. Ouest !

J : Ah, il est là-bas. Il est là. Je vois pas de plots là. Le rouge, le bleu, c'est combien.

N : Le rouge !

J : Oui et bah il en faut quatre !

N : Rouge, bleu, mais après on descend.

J : Rouge, bleu...

N : Heu non.

J : Attends, je vais vérifier quand même.

N : Rouge, bleu.

J : Ah non, là où il y a Okan, ça fait un, deux, trois.

N : Oui, trois et après on descend donc on descend.

J : Et après on a fini ! On écrit la lettre et on a fini !

N : Ouais ! Donc là c'est « vire »

J : Viraille !

N : Béh non ! Il manque qu'une lettre. « Vire »... Donc un, deux, trois, quatre, bah non on descend pas ! Parce que la jaune c'était la une, ah bah non, non non non !

J : Et Okan il nous reste plus qu'une lettre nous !

(Discussion personnelle avec Okan)

N : Donc voilà, attends on en a fait combien là ?

J : Trois. On en a fait trois.

N : C'est le troisième. Donc soit la blanche, soit la bleu là-bas. Vérifie sur le plot là. Mets-toi au plot.

J : Le blanc.

N : Allez cours ! Y'a pas de serpents ! Allez Julia !

J : Bah vas chercher la lettre toi.

N : Ah bah non c'est toi qui fais hein ! Non mais dis donc !

J : Grouille.

N : Bah vas chercher la lettre, c'est pas moi qui doit me grouiller !

J : L, virel.

N : Virel ?

J : Bah non on en a que quatre. Mais on en a passé des lettres. On a un, deux, trois, quatre, cinq.

N : Bah t'as oublié quelque chose là. Un, deux, trois, quatre, cinq, forcément..., bah non il en manque une là.

J : Oui on a tout fait !

N : Mais non regarde, la première donc une, deux, trois, quatre, cinq.

J : Ah c'est bon ! Maîtresse on a trouvé ! Ca va être la troisième carte.

N : Moi aussi je vais battre mon record parce que c'est deux !

J : On a trouvé !

Cédric : Virel, c'est la combien ?

J : C'est la...

N : 1n.

J : 1n.

Cédric : La dernière lettre n'est pas bonne. Il faut retourner à l'avant dernier plot.

N : Je crois que ça doit être le bleu.

Cédric : Oui vous devez retourner au bleu.

N : Oh non, on doit retourner au bleu tout là-bas !

Cédric : Allez les filles !

J et N : Oh non !

J : Mais non l'avant dernier c'était pas lui !

N : Bah si !

J : Ah oui !

N : On s'est trompée à la dernière lettre ! Il nous manque une lettre et on a terminé.

J : Au pire on cherche le E. Non c'est pas le E.

N : Donc tu as barré le L c'est bon ? Donc on retourne là-bas où qu'il y a les arbres.

J : J'ai trouvé mat, comme matelots (à d'autres élèves).

N : Mât !

J : Matelots !

N : Non mais c'est mât.

J : Je sais.

N : Donc on retourne au bleu là bas.

J : Ah bah je le vois !

N : Ouais moi aussi, mais je le vois pas trop trop car je commence à moins voir de loin.

(Discussion personnelle entre elles)

N : Et ta feuille !

J : Allez viens on a pas que ça à faire, on a encore une troisième carte Madame !

N : Ouais bah je pense pas qu'on va la faire.

J : Bah si ! On vérifie juste vers l'Ouest comme je me suis trompée. Je l'ai déjà mis.

(Discussion personnelle entre elles)

N : Ah il est là, pile poil devant ! Donc c'est le E. Bon allez !

J : Attends j'ai peur moi !

N : Tu fais pas de l'escalade.

J : Ouais. Et on a perdu le crayon !

N : T'es sérieuse ? Reste là je vais voir.

J : Il est gris.

N : Non mais je sais ! Bah il est là. Tu l'as fait tomber quand tu es montée.

J : Merci.

N : Bon voilà, donc !

J : Mais c'est au bleu là-bas on s'est trompée.

N : Un plot au Nord !

J : Mais oui un plot vers le Nord.

N : Mets la boussole.

J : Tu peux le faire ?

N : Donc là, Nord. Bah c'est bien le jaune.

J : Jaune et après faut faire...

N : Tu prends ça.

J : Je descends là.

N : Allez viens. Attends, moi j'arrive pas à descendre.

(Discussion personnelle avec un autre élève)

N : Bon nous, t'as mis Ouest au moins ?

J : Oui j'ai mis W. Et c'est le rouge.

N : Mais nan !

J : Mais si !

N : Mais nan ça nous donne le bleu là-bas. Bon tiens-moi la carte. Quatre ?

J : Oui quatre. Et bah on a fini trois cartes (à d'autres élèves).

N : Bah t'as dit le rouge.

J : Un, deux, trois, et faut qu'on...

N : Mais ça se trouve tout à l'heure on était au blanc à coté du poteau de rugby, donc c'était pas ça, donc ça se trouve... donc deux, trois.

J : Un !

N : Donc un, deux, trois.

J : Tout droit dans la Sauldre.

N : Oui bah non j'ai pas trop envie moi !

J : (Rires) avec les requins !

N : Deux.

J : Et mon père il a déjà nagé avec les dauphins.

N : On continue tout droit.

J : Et tu vérifieras au bleu.

N : Viens, bon Julia. Julia c'est toujours pas ça ! Parce que c'est encore un R.

J : « Virer ». Ah bah c'est le bleu là-bas.

N : Là-bas le bleu, bah c'est un R.

J : « Virer » et bah voilà on met un R.

N : Bah oui « Virer », moi je croyais c'était un R à la fin mais y'avait un E. Hop, deuxième carte trouvée. On va attaquer notre troisième. C'est trop bien !

J : En fait c'est fini.

N : Bah c'est bien deux entières, tu en avais aucune. « Virer » pourvu que ça soit ça !

T'es viré !

J : On a trouvé !

N : C'est virer !

Cédric : Oui !

N : On a trouvé deux cartes entières ! Alors que Julia en avait jamais trouvé.

Annexe 7 : Enregistrement Emeline et Cheyenne

E : D'abord, tu sais où il nous a dit le plot ? Vers le grand but de foot là bas, donc d'abord on y va. Ok ? On va d'abord y aller !

C : Ouais.

E : Ok, donc on va passer là, et après on verra avec la carte et la boussole. Ok ? La carte on peut s'en servir, heu, pour les instructions et pour la flèche mais la boussole elle est très importante aussi. Il nous a bien dit le but là ?

C : Ouais.

E : On est pas obligé de courir, on peut marcher, on a toute l'après midi pour un mot.

C : Et surtout après je vais à la piscine.

E : Attends, il y a des orties là. Il faut passer sur le côté. Passes là Cheyenne, il n'y a pas d'orties, viens voir. Tu viens, tu y arrives ? Allez je t'attends, attention à tes mains ! Viens. Alors c'est par là-bas le truc. Regarde c'est vers le plot là-bas, y'en a un blanc. On va pas courir car après on s'essouffle et on aura plus le temps. Tu vois c'est là-bas. Alors il y a un plot là-bas ou c'est quelque chose ? On va aller voir. Viens on va voir. Attends, oui c'est un plot. On aurait du demander la première lettre mais nous on préfère voir là-bas.

C : P.

E : Vas-y Cheyenne écris « P ». Tiens, tu tiens ça. Alors après c'est quoi l'instruction. C'est quoi l'instruction ? Alors, un plot Sud et trois plots Ouest. Alors un plot vers le Sud. Il va falloir que j'arrive à faire avec ma main, parce que j'ai qu'une main. Ah le S il est là, voilà. C'est le bleu là-bas.

C : Oui.

E : Mais après il y a trois plots vers l'Ouest. C'est quoi ? Trois plots vers l'Ouest après, vers l'Ouest. Alors si c'est vers l'Est hein, c'est vers l'Ouest hein. C'est quelle lettre, c'est quelle lettre ?

C : Non, non, non faut pas regarder !

E : Non, après c'est trois plots vers l'Ouest.

C : Trois plots vers l'Ouest. Trois plots vers l'Ouest. W.

E : Alors attends. Un, il doit y en avoir deux après. Cheyenne, il doit y en avoir, tu vois là on a fait vers l'Ouest. Ok ?

C : Ok.

E : Donc à chaque fois, tu prends, regarde pas le premier, tu fais un, deux et trois. Comme ça il y en aura un autre et tu regardes le tout dernier comme ça tu pourras écrire la lettre. Tu comprends ?

C : Ouais !

E : Ok. Donc on va y aller.

C : L'autre fois je l'avais fait toute seule, mais...

E : Normalement c'est pas le bleu ici, je crois, normalement c'est pas ça, normalement il doit y en avoir un sur la piste. Bon on va peut-être prendre celui là, si jamais. Attends, là on va refaire l'Ouest si on sait pas. Si jamais tu sais pas qu'il est pas tout droit tu refais l'Ouest sur le plot et après ça te redirigeras tu comprends ? Parce qu'après si tu le fais comme ça, tu vas te diriger là et tu vas faire ah bah non y'en a pas, donc tu refais l'Ouest. Ici quand tu sais pas donc après tu refais. C'est de celui là, et à ton avis est-ce que y'en a un autre là-bas ? La dernière fois il y en avait un jaune je crois.

C : Ouais.

E : Donc un, et là-bas il devrait y en avoir un autre.

C : Deux.

E : Oui là c'est le deuxième et le troisième on pourra l'écrire enfin. Ok ?

C : Ok.

E : Où il est celui là. Heu, va falloir... mais ça peut pas être celui là. Non il est là regarde. C'est celui là le troisième plot. Donc on va regarder la lettre.

C : O.

E : O.

C : PO.

E : Ca commence déjà bien.

C : Deux plots Nord.

E : Deux quoi ?

C : Deux plots Nord.

E : Et après on pourra écrire la lettre c'est ça ?

C : Ouais.

E : Alors, viens m'aider regarde.

C : Nord c'est pas là, c'est...

E : Ah, il est là voilà.

C : Voilà.

E : On va se tourner, et la flèche tu la regardes pas la flèche, tu regardes la flèche qu'il y a là. D'accord ? Donc c'est le plot, deux plots...

C : Ouais, deux plots.

E : Deux plots, donc un et deux. Et doit y en avoir un en bas là. Ok ?

C : Ok, moi j'en vois un déjà.

E : Bah oui c'est sur. Donc un, et tout à l'heure il y en avait pas un en bas de la piste j'crois ?

C : Si si.

E : Ah là-bas regarde, en bas là-bas. Alors un, attends on regarde si y'en a un en bas de la piste. Donc un et deux là-bas.

C : Oui.

E : Mais comment on va descendre ? Viens, viens. T'inquiète pas.

C : Ok.

E : Et celui là on doit aller voir, ok ?

C : Alors ça c'est le un, donc le blanc là-bas.

E : C'était combien, un ?

C : Deux.

E : Attends, Deux plots vers quoi ?

C : Le Nord.

E : Le Nord, donc un, deux. Attends, moi je préfère marcher.

C : Ouais.

E : Donc là, on a fait un et deux ?

C : Ouais.

E : Là bas y'en avait pas un autre en haut ?

C : Non, Si !

E : Un, deux. C'était un et deux.

C : Oui donc le V, « POV ».

E : Attends, là on est partie là et on avait fait ça c'était celui là, là, donc deux, donc c'est un V. Ouais ça va aller.

C : Trois plots Est.

E : Est. Attends faut qu'on aille là bas, parce que sinon ça marche pas Cheyenne. Si tu le fais en plein milieu de la piste, faut pile le faire sur le plot sinon ça marchera pas, après c'est quoi ?

C : Trois plots Est.

E : Trois plots Est ou Ouest ?

C : Est.

E : Donc c'est un E. C'est la misère ce truc. Alors attends j'y suis. Faut que la flèche rouge soit dans le machin. Là flèche blanche elle compte à rien. Pourquoi... attends fait voir. Ouais il devrait y en avoir un là peut-être. Parce que regarde là j'ai fait la flèche rouge. La flèche blanche c'est pour l'équilibre peut-être, ça change rien. Donc normalement tu regardes tout le temps la flèche qu'il y a là au bout. Donc après normalement elle doit être là, ok ?

C : Oui mais faut qu'on parle dans le bon sens pour Maîtresse, parce qu'elle nous entend pas.

E : Bah si elle nous entend ! Viens Cheyenne, donnes-moi la main. Alors... il devrait y en avoir un ici.

C : Là y'a un plot.

E : T'es sur que c'est celui là ? Cheyenne c'est pas celui là, le bleu là ? Peut-être attends. On a dit que c'était tout droit comme ça.

C : Oui !

E : Donc attends c'est celui là parce qu'on a fait tout droit.

C : Hm, ouais.

E : Attends c'est combien d'abord ?

C : Un.

E : Un, deux avec Alexis et doit y'en avoir un sur la piste peut-être. Ok ? Bon là faut qu'on fasse... peut-être qu'il faut retourner faire l'Est, car je sais pas si c'est celui-là ou celui-là. Donc quand tu sais pas, tu le refais encore une fois, ok ? Même si tu le sais pas. Alors... bon attends, heu...

C : Il doit y en avoir un sur la pelouse.

E : Normalement c'est pas normal. Attends même si je fais ça. Ca me le fait là. Bon il doit y en avoir un peut-être là. Parce que ça nous mène ici. Hm...

C : Peut-être c'est bon.

E : Tout à l'heure tu m'avais pas dit qu'il y en avait un sur la piste.

C : Bah si.

E : Tout à l'heure oui tu m'as dit qu'il y en avait un.

C : Attends, il faut parler là dedans.

E : Non. Bah oui on va parler là dedans.

C : Regarde là-bas il y en a un, un bleu.

E : Hm, t'es sur qu'il y en a pas en bas, parce que regarde ça ferait un, deux et trois.

C : Pourquoi maitresse elle veut nous entendre de son appareil photo ?

E : Il doit y en avoir un peut-être sur la piste. Parce qu'après, parce qu'après si on monte on aura pas un autre à côté ou il est caché.

C : Si y'a un bleu.

E : Bah attends, bah on refera l'Est là haut, parce qu'après je pense pas qu'il soit caché sous les arbres parce que Cédric il m'avait dit qu'il allait pas cacher des trucs sous les arbres. Tu comprends ?

C : Hm.

E : Alors, là c'est le combien ? Deuxième ? Et là on va faire l'Est ok ?

C : Ouais.

E : Alors attention, viens. T'inquiète pas. Heu, comment on va monter ? Vas-y montes d'abord, vas-y. Voilà, donc un, là on va refaire l'Est. Donc il doit y en avoir un là.

C : Il avait dit non.

E : Bah je sais pas moi.

C : Il avait dit non.

E : Bah on fait quoi maintenant.

C : On redescend.

E : Va falloir qu'on aille encore là-bas ? Non attends, attends il nous a dit comme ça. Tu m'avais pas dit qu'il y en avait un bleu, et là bas il y en a un je crois. Attends c'est pas comme ça là. Et comme ça ?

C : Ah ouais peut-être.

E : Attends si je me mets là. Non mais là c'est pas normal. Donc là normalement ça fait, heu, mais je sais pas trop moi, donc vaut mieux qu'on... on a combien de lettres ?

C : Trois.

E : Mais non mais c'est pas normal parce que là bas ça nous a mené ici, et là ça nous mène là. Donc faut regarder s'il n'y a pas de plot. Bah viens on va regarder encore. C'est bizarre, comme ça, et là ça nous mène là mais il n'y a pas de plot.

C : Bah moi aussi une fois ça me l'avait fait.

E : Attends, c'est combien de plots ? Trois plots vers l'Est. C'était pas là-bas, c'était pas le premier là-bas je crois. C'était l'autre, un, deux, trois et normalement c'est celui là. Sinon on recommencera si c'est pas la bonne lettre. Ok ? Sinon ça veut rien dire tu comprends ?

C : Oui. E. « POVE »

E : Là ça veut dire quelque chose, « POVE ».

C : « POVE ».

E : Alors, après c'est... NON ! Fallait pas l'écrire ! Bah barres le mot et récris les trois lettres. Et après c'est un plot vers le Nord. Tiens, tiens moi ça je vais le faire. Ok ? Fais attention hein ?

C : Ouais, je le tiens.

E : Passes. Merci Cheyenne. Maintenant c'est un plot vers le Nord, parce qu'on a pas terminé la phrase, donc... c'est celui là et après on écrira la lettre. Ok ? Heu... Attention ça glisse. Maintenant c'est celui là on pourra écrire la lettre. Ok ?

C : Ah t'écris bien ! « T »

E : Mais attends ça veut rien dire ! Ah bah si E et T ça fait quelque chose.

C : « POVET ».

E : Ouais vas-y mets un T. Bah non ça veut rien dire !

C : P-O-V-T.

E : Vaut mieux qu'on retourne là-bas pour voir.

C : Ouais allons-y.

E : Ouais parce que... On en était à la... Trois plots vers l'Est.

C : Trois plots vers Est.

E : Viens on va recommencer. Viens Cheyenne. Alors c'était quel plot d'abord ?

C : Le bleu !

E : Le bleu, lequel ?

C : Suis moi, tu verras bien !

E : Alors on recommence Cheyenne, on écrit pas la lettre. Là c'était... Bah c'est pas normal, normalement il y a un V je pense.

C : Ah oui c'était celui-là !

E : Bah j'espère ! Parce que sinon on va être obligée de recommencer. Alors là c'est quoi ?

C : Un U.

E : Bah il est où le V alors ? C'était pas celui là ?

C : Ah, ouais.

E : Peut-être, viens. Là c'était le V, donc on va repartir du V.

C : Ca nous a amené à là haut.

E : Ca c'est un V, donc on part vers l'Ouest, l'Est. Ah donc en fait on s'est trompée. Donc normalement c'est là. Hein on s'est trompée Cheyenne ?

C : Ouais !

E : Non mais je te jure ! J'y arrive, mais des fois je n'y arrive pas. Alors...

C : Ca me gratte le pied.

E : Alors il devrait y en avoir un là ou là. Viens. Donne moi la main, allez viens. Alors c'est celui-là, il devrait y en avoir un autre après. Normalement faudrait qu'on trouve la quatrième lettre. On va devoir recommencer mais c'est pas grave. Au moins on va y arriver au moins !

C : Oui !

E : Alors, un, deux, et doit y'en avoir un tout là-bas, là-bas où il y a la muraille. C'est pas celui là, c'est pas le blanc là-bas donc ça doit être le dernier là-bas. Et après on fait un plot vers le Nord, ok ?

C : Ok.

E : Là-bas.

C : Et en plus, et en plus on va trouver pleins de choses !

E : Ouais. Donc attends faut regarder si y'en a pas un là-bas.

C : Je vois rien moi !

E : Heu, bah là bas c'était le premier, un. Non c'était pas le blanc peut-être. Si y'en a pas un là, je crois que c'était le blanc. Hein ?

C : Oui.

E : Je crois qu'il y en a pas. Non y'en a pas, donc c'est... on doit partir de celui là on fait le Nord. Ok ?

C : Ok, mais faut pas écrire la lettre.

E : Non là t'écris pas la lettre. Ok donc maintenant on va faire le Nord. On tourne, on tourne, on tourne. C'était un plot vers le Nord ?

C : Oui.

E : Donc c'est où il y a Julia et Naëlle. Donc cette fois on pourra l'écrire ok ?

C : Ok !

E : A ton avis tu y arriveras toute seule la prochaine fois ?

C : Oui.

E : Parce que la dernière fois, regarde, tu t'étais trompée parce que tu trouvais pas le bon truc donc sinon tu le refais ok ? Tu repars à ton plot direct.

C : R, « POVR ».

E : Bah non là on peut mettre un R, ça fait « VR », vas-y mets un R. Alors fais un beau R. Allez viens.

C : Trois plots vers...

E : Allez c'est parti, t'es prête ?

C : Ouais.

E : Maintenant c'est quoi ?

C : Trois plots Est.

E : Non on vient de le faire.

C : Donc trois plots Ouest.

E : Ouest. Et après on a terminé. Ok ?

C : Ok.

E : Et après on en fera une autre. On tourne, on tourne, on tourne. Donc c'est le bleu et il doit y en avoir un autre et encore un autre, ok ?

C : Ok, donc du coup faut qu'on en trouve deux autres.

E : Oui. Bah oui parce que après sinon on se trompe et après on trouve pas le mot. Tu comprends ?

C : Ouais.

E : Parce que là regarde, un, y'en a un bleu là-bas et c'est le blanc qui y'a tout là-bas. Tu le vois ?

C : Ok, le blanc.

E : Faut bien compter, parce que si on se trompe regarde, là et moi je me suis trompée la dernière fois parce que je suis partie de celui de départ, j'ai compté du premier plot de départ. Donc on doit aller au blanc là-bas.

C : En marchant.

E : Et après on a terminé !

C et E : Ouais !

E : Donc un.

C : Deux.

E : Ca c'est le deuxième et le troisième là-bas.

C : Le blanc.

E : On y va, allez viens. Allez viens Cheyenne on va y arriver ! Un I.

C : I.

E : « POVRI », ça veut dire quelque chose ?

C : Ouais.

E : Allez viens sinon on va être obligé de recommencer ! Allez viens on y va. C'est terminé. Tu vois là on a bien compris, on a recommencé une fois mais au moins on a compris.

C : Ouais.

E : Là au moins on aura trouvé.

C : Regarde, je galope comme pan-pan.

E : Arrêtes !

Cédric : Qu'avez-vous trouvé ?

C : POVRI

E : Pourtant on a recommencé !

Cédric : La première lettre déjà elle n'est pas bonne.

E : Oh... La première lettre c'est toi qui nous l'a donné.

Cédric : Non la première lettre elle est bonne, mais la première lettre que vous vous aviez à trouver n'est pas bonne, le O.

E : Ok.

Cédric : Donc là vous avez trouvé un O en deuxième.

E : Oui.

Cédric : Vous avez fait quoi ? A mon avis au lieu de faire un plot vers le Sud vous avez fait deux plots vers le Sud. Normalement on fait un plot vers le Sud et trois plots vers l'Est.

E : Ok.

Cédric : Donc comme vous vous êtes trompées sur la première lettre tout le reste est faux.

E : Ok. Donc tu as la feuille ? Le P, c'est bon. Donc on va recommencer, tu barres le mot. Non attends, tiens le moi, arrêtes, arrêtes Cheyenne. Tiens ça. Donc on doit aller au plot où il nous a dit. Tu t'en souviens ?

C : Oui le blanc.

E : Oh merci Cheyenne tu m'as sauvé la vie, heureusement que t'es là !

C : Ah bon ?

E : Bah oui moi je m'en souvenais plus !

C : Moi j'ai une mémoire d'asticot.

E : Bah non tu es intelligente toi. C'est pas grave si on en fait qu'une au moins tu auras compris. Allez viens. Tiens prends le crayon. Alors, Cheyenne, on y va. Donc on va au plot blanc. Après c'est quoi ? C'est le plot là, et après c'est quoi ? Attends, faut faire un plot vers le Sud. Bah non !

C : Bah si !

E : Tout à l'heure on a pas fait le Sud. Viens on va faire un plot vers le Sud, alors... Donc on se tourne, on se tourne, on se tourne. Le jaune.

C : Ou le bleu.

E : Mais après tu écris pas la lettre hein, parce qu'il faut encore qu'on fasse, attends, trois plots vers l'Ouest. Donc on va y aller.

C : La maîtresse elle nous entend ?

E : Bah oui qu'elle nous entend !

C : Là ? Ah bon tu nous entends maîtresse ?

E : Alors c'est bon, on va se tourner, heu mais on s'est trompé, c'est le rouge et après le bleu qu'il y a là-bas. Tout à l'heure on s'est trompée ! Allez viens !

C : Roh on s'est trompée !

E : Mais au moins on a recommencé ! Allez viens on y va ! Un.

C : Non deux.

E : Bah non faut pas compter celui là-bas. Cheyenne donc c'est un, deux et trois. Si c'est le O là-bas. Non parce qu'on s'est pas si c'est un O. Cheyenne, viens !

C : Mais j'ai pas envie de courir moi !

E : Bah moi je cours pas ! Alors, bah non là c'est un O.

C : Mais non c'est un U !

E : Ah bah maintenant on a gagné ! Allez, tu fais bien le U à côté. Allez c'est parti. Et maintenant c'est, deux plots vers quoi ? Le Nord. Donc je vais devoir tout tourner, allez c'est parti Cheyenne. Donc on se tourne. Viens Cheyenne, donc on a dit quoi ? Deux plots vers le Nord, allez viens ! Donc un, et c'est le plot tout là-bas. Donc tout à l'heure on avait faux !

C : Ohhhhh !

E : Allez viens comme ça on pourra en faire une deuxième peut-être. Ca serait cool ! Comme ça pour une fois tu aurais bon !

C : I.

E : Non attends, oui c'est deux plots vers le Nord. Donc écris un I. Vas-y un I.

C : « PUI ».

E : Alors maintenant c'est quoi ? Attends, tiens, après c'est trois plots vers l'Est. Donc c'est trois, oh, donc tout à l'heure on avait presque raison !

C : Ah ouais !

E : Heu ! T'es sur que y'en a trois là-bas ? Attends-moi Cheyenne ! Cheyenne elle va trop vite maîtresse, mais elle est gentille (à l'appareil photo). Deux et le trois là-bas. Tout à l'heure là bas c'était un R, je crois, on va aller voir mais... Attends c'était trois plots vers l'Ouest ? Vers l'Est ? Trois plots vers l'Est et un plot vers le Nord. Donc là faut qu'on fasse le Nord tu l'écris pas. Il doit y en avoir un en bas parce que j'ai fait... viens, on s'en fiche des autres. J'ai fait un plot vers le Nord. Donc ça peut pas être celui là, si y'en a pas en bas ça doit être celui-là, ok ?

C : Donc c'est celui-là.

E : Celui-là Cheyenne. Oui c'est celui-là.

C : Lui. « PUIT ».

E : Tu le fais bien ton T hein, ok ? C'est bien ! Après c'est quoi ? Trois plots vers l'Ouest. Allez c'est parti. Donc le orange.

C : Ouais.

E : Nan, le bleu qui y'a tout en bas, après le orange et après y'en a un plot, viens. Alors on a dit le bleu là, tiens tu vois le petit bleu là.

C : Ouais.

E : Le orange ?

C : Ouais.

E : Et normalement il y en a un vers le plot, vers le truc de maîtresse, tu vois ?

C : Ok.

E : Et après on aura terminé !

C : Booooh !

E : Un, deux, doit y'en avoir un troisième, alors attends, deux, heu y'en a un orange là bas, oh viens ! Nan y'en a un bleu ici c'est le bleu. Donc là tu peux l'écrire on aura terminé. Un S, ça va.

C : « PUIITS ».

E : Bah oui au pluriel.

C : « PUIITS ».

E : Attends là tu l'as mal fait ! Parce que là on dirait un huit. Alors hop, voilà tiens. Tu rebouches et on va voir maîtresse.

C : Ouais !

Cédric : C'est bon, c'est très bien ! Je vous en donne un autre.

E et C : Oui !

Cédric : Alors c'est le plot qui est derrière les panneaux publicitaires, derrière Super U, c'est la lettre C.

E : Ok !

C : Merci.

E : Bon on va aller voir par nous même. On l'écrira là-bas comme ça on perd pas de temps ! Donc c'est celui là où il y a Super U !

C : Super U !

E : On en est à notre deuxième, oh ! On est trop forte ! Allez, on trouve du premier coup ! Viens ! Y'a combien de lettres ? Heu, Cheyenne y'a que cinq lettres ! Non y'a que quatre lettres !

C : Trop bien !

E : Non mais va pas les voir Cheyenne, calme-toi ! Alors Cheyenne on nous a dit que c'était là. Non mais Cheyenne viens ! Cheyenne ! Cheyenne tu écris un C là ! Là tu écris un C. Bien correctement, bien correctement, en dessous. Voilà, maintenant c'est quoi ? Tiens prends ça. Un plot vers le Nord. Donc on va faire le Nord. Allez faut tourner la boussole. Viens doit y'en avoir un en bas, heu...

C : Où ?

E : Le bleu, allez viens Cheyenne ! Et là tu pourras écrire la lettre ! Viens ! Cheyenne vite ! Mais nan mais ils disent de trouver le mot rapidement car certains n'ont pas fini leur première carte. C'est quoi ça, un O ?

C : Oui.

E : Cheyenne écris sur mon dos. Tu le fais bien ton O. C'est bon ? Comment tu l'as fait ? Oui c'est bien ! Après c'est quoi ?

C : Un plot Sud et deux plots Ouest.

E : Non là c'est d'abord un plot vers l'Est, on a fait un plot vers le Nord, un plot vers l'Est. Et après on pourra encore écrire la lettre. Là ça va être super on va pouvoir écrire beaucoup de lettres hein. Donc on tourne, on tourne, on tourne. Oh c'est le bleu là bas, oui, on a gagné, on a gagné, on a gagné ! Tu viens Cheyenne ! Tu vois on va réussir facilement en fait !

C : Est-ce que y'en a qu'on fait trois cartes ?

E : Je sais pas moi ! Je pense pas. Heu attends. Attends Cheyenne, je me demande... Non Cheyenne c'est pas celui-là. Cheyenne c'est pas le bleu. Cheyenne !

C : Ouais.

E : Regarde là, il nous a dirigé vers celui-là. C'était le blanc qui y'avait là-bas tout à l'heure.

C : Roh !

E : Non mais c'est pas grave.

C : On va perdre !

E : Bah non y'en a qui ont même pas fini leur première !

C : On va gagné !

E : Chut ! Viens on va voir... on l'a pas déjà fait celui-là, c'était pas un T, tu l'avais même écrit !

C : Ouais !

E : Allez ça doit être un T normalement. « COT », peut-être ça va être côté ! Oh ouais !

C : Ouais.

E : Allez on va l'écrire, viens ! Viens l'écrire sur le poteau. Allez écris.

C : T'es sur que c'est un T ? Vérifie.

E : Oui c'est un T. Regarde, T, oui c'est un T.

C : Ah ouais.

E : Et après c'est quoi l'instruction ? Deux plots vers le Sud, tiens. Viens m'aider. Allez c'est parti, on tourne, on tourne, on tourne ! C'est le blanc qu'il y a là-bas.

(Plus de batterie après sur l'appareil)

Annexe 8 : Enregistrement Lola et Melik

L : Donc le premier plot, il a dit que c'était là-bas. Donc faut aller voir où y'a, heu, tout là haut, d'accord ?

M : Faut courir !

L : Oui bah t'attends parce que moi j'ai pas envie qu'il tombe le portable à la maîtresse. Donc c'est pour ça. Donc... Attends Melik, fais gaffe ! Viens là Melik. Alors, vu, viens là. Donc là tu regardes quelle lettre c'est. Tu regardes la lettre, donc c'est la lettre B. Mais, heu comment je vais écrire, parce que...

M : C'est quoi la lettre ?

L : La B. Après, là, tu te mets là, tu te mets là et tu regardes, trois plots vers quoi ?

M : Vers le tord.

L : Le Nord ! Donc tu fais, donc écoutes là, viens là, Melik, là ça fait un, après tu t'arrêtes au blanc. Ca fait deux, et après il faut aller où il y a Mathis et heu...

M : Ted.

L : Ted là bas. Alors on s'arrête là. Est-ce que c'est fini, est-ce que la phrase elle est finie ?

M : Non.

L : Est-ce que la phrase elle est finie ?

M : Mais non !

L : Non, donc deux plots vers l'Est. Tu regardes où c'est.

M : Là-bas.

L : Tiens prends ça toi, la carte. Donc là ça fait un, et le deuxième c'est le bleu. Et après elle est finie, donc tu regardes la lettre.

M : O.

L : La O.

M : Bonhomme.

L : Attends, tu regardes ce que c'est après.

M : Deux plots Est.

L : Donc tu viens là, là, là, là ! Et tu regardes deux plots vers l'Est. L'Est c'est...

M : Mais elle marche plus... Tout droit ! Tiens passes la carte.

L : Allez prends la carte. Et après la phrase elle est pas finie ?

M : Donc un.

L : Non on compte pas lui ! Ca fait un et le deuxième il est là-bas. T'inquiète.

M : C'est lui là-bas.

L : Non parce que faut que ça aille tout droit ! Un, et deux, là-bas ! On regarde pas la lettre si la phrase elle n'est pas finie.

M : Oui.

L : La phrase elle est finie ou pas ?

M : C'est quelle lettre ? (à d'autres camarades).

L : Non on n'écrit pas.

M : Pourquoi ?

L : Parce que est-ce que la phrase elle est finie ?

M : Oui, ça fait un et deux.

L : Ok.

M : « BOD ».

L : C'est là que c'est pas ça. C'est un T hein !

M : Un T ? « BOT ». C'est quoi des « BOT ».

L : Non viens ! Non mais viens là, là ! Melik, là.

M : Deux plots Sud.

L : Deux plots vers le Sud. C'est deux ou trois ? Deux plots vers le Sud.

M : Deux plots ou un ? Un ou deux ?

L : Je t'ai dit deux.

M : C'est quoi après ?

L : T'es sur hein Melik ? Non mais nous c'est deux plots, donc un.

M : Deux.

L : Mais tu fais quoi Melik ? Au moins viens là-bas, Melik ! Melik, viens voir ! Melik, viens voir ! Tu vas redescendre en bas et tu vas re-regarder. Viens, on va au plot où il y avait le T, parce que je pense que tu t'es trompé. Tu retournes là-bas. Maintenant tu viens là. Et tu regardes, le Sud il est là-bas. C'est en haut le Sud, heu... c'était le Sud ou le Nord ?

M : Le Sud.

L : Le Sud, et bah, deux plots vers le Sud.

M : Purée !

L : Ca t'indiques où ? Là-bas !

M : A peu près.

L : Donc ça fait un, et deux.

M : Ah non c'est là ! Attends...

L : Donc c'est là-bas. Parce que...

M : Ah ouais.

L : C'est là-bas.

M : Non c'est là.

L : Où ça ? Mais Melik où parce que ça fait un et après c'est au plot là-bas. Melik, là-bas. Melik ! Melik, écoutes, ça fait un et deux là-bas. Donc tu vas voir au bleu là-bas. Et la phrase n'est pas finie donc t'attends. Heu, attends, on a fait quoi... deux plots vers Sud, ok. Parce que un et deux. C'est lui Melik. Melik, mais non Melik regardes, écoutes, là-bas y'en a pas donc c'est forcément sur là. Donc c'est celui qui est là, le bleu.

M : Pourquoi le bleu ?

L : Je le sais.

M : Lui ?

L : Oui, lui là. Parce que ça fait un et deux. Et un plot vers l'Ouest. Un plot vers l'Ouest, tu viens me le faire là.

M : Un plot vers l'Ouest ?

L : Oui.

M : Elle a un problème cette boussole. Elle dit que c'est là-bas mais il y a rien !

L : Non mais eh, viens là ! Et l'Ouest il est là hein !

M : Comment tu... l'Ouest ça veut dire, là-bas.

L : Oui. Et y'a rien là-bas.

M : Donc le Sud il était derrière. C'est la boussole qui marche pas !

L : Tu y arrives ?

M : Elle est cassée ! (Essaye de trouver avec la boussole) un plot Ouest. C'est bon.

L : Allez viens ! Tu dis que c'est lui Melik ?

M : Oui je pense.

L : BOTA, ça fait BOTA. BOTA, ça peut pas être BOTA.

M : Y'a pas de plots là haut.

L : BOTABLE. Si mais y'a que là-bas. Mais je pense qu'ils se sont plantés quelque part. Non mais Melik tu as réussi ou pas là ?

M : Nooon ! Deux plots Ouest. Un, deux, ça doit être celui là-bas.

L : C'est celui de tout à l'heure.

M : Non, il en faut un et après encore un autre.

L : Mais nan, ah bah si, vu qu'on a pas fait encore deux plots vers l'Ouest.

M : Deux plots...

L : Heu, attends lui.

M : Lui.

L : Non attends on en est qu'au là. Attends.

M : Deux plots vers le Sud.

L : Bah attends, mais si on l'a fait, on en est au prochain, c'est lui. Donne, montre. Donc un plot vers l'Ouest. Le Sud il était où ? C'était O, donc c'est là-bas. Et après c'est un plot vers l'Ouest. Attends, bah non. Tu vas aller là-bas au T de tout à l'heure.

M : Au T de tout à l'heure. Un, deux, trois. Un, deux...

L : Donc on était là tout à l'heure au T, t'es d'accord ? Deux plots vers le Sud. Tu fais deux plots vers le Sud.

M : Ah, le Sud il est là.

L : Donc ça fait un et deux qui est là-bas.

M : C'est bon c'est là-bas.

L : C'est lui là-bas.

M : Un et deux là-bas.

L : C'est le bleu, ou non c'est le blanc parce que un et deux, c'est le blanc qui est tout là-bas.

M : Mais ils alignent pas beaucoup, pas bien.

L : C'est le...

M : Un, on le regarde pas et le deuxième...

L : Et le deuxième il est là-bas. Le blanc.

M : Ca peut pas être derrière ?

L : Non Melik, c'est là, un, que lui il devrait être...

M : Là !

L : On regarde pas, hop. Et le deuxième. Donc est-ce que la phrase elle est finie ? Non. Deux plots vers l'Est.

M : Bah, c'est BAR ou BOR ?

L : BOT. Non attends, on en est à deux plots vers l'Est. Donc tu te mets là correctement, tu te mets là.

M : Oui c'est bon.

L : Deux plots vers l'Est. Tu me fais deux plots vers l'Est. Non avec ta boussole. Non mais Melik.

M : Oui mais je cherche sur la carte.

L : Donc maintenant tu prends ta boussole et tu fais. Si ça se trouve le truc il t'indique pas correctement, donc on regarde pas.

M : Tu vois c'est là-bas.

L : Voilà.

M : Tu vois que sur la carte ça marche.

L : Là c'est bon, mais tu regardes quand même. Le premier il est là, le deuxième c'est lui le bleu là-bas. Allez cours Melik.

M : Mais c'est un plot Ouest.

L : Non mais tu viens.

M : Mais c'était un plot Ouest !

L : Rahhhh ! Melik tu pouvais pas regarder ! Un coup il dit deux et un coup il dit un !

M : Ca va pas du tout !

L : « BOC ».

M : « BOTC ».

L : Et là bas c'était un O. BOTO.

M : BOTC.

L : Non fais voir !

M : Non c'est BOTC, je sais c'est...

L : Mais...

M : C'est moi qui me suis trompé. T'enlèves le T et ça fait BOC.

L : BOC. Mais non le T faut le garder.

M : Mais ça fait BOTC !

L : Et bah !

M : BOTCU.

L : Maintenant, un plot vers l'Ouest.

(Discussion personnelle avec d'autres camarades)

L : Bon maintenant viens là, tu fais quoi là ?

M : Je veux vérifier l'Ouest.

L : C'est celui là-bas, le blanc. La phrase elle est finie Melik ?

M : Ouais.

L : Ca veut rien dire.

M : C'est quoi ?

L : C'est un C !

M : Faut aller voir la maîtresse !

L : Viens on va la voir, on dit qu'on s'est planté, mais moi je sais m'en servir mais c'est toi là, tu fais n'importe quoi depuis tout à l'heure.

M : Bah t'as qu'à le faire tout seul !

L : Tu fais deux plots vers l'Ouest.

M : Oh...

L : Tu vas là-bas et tu fais deux plots.

M : Mais ça va faire « BOTCU ».

L : C'est où y'a Léa. Parce que un. Ca fait un, et le deuxième c'est au départ. Non mais attends moi je sais m'en servir mais c'est que tu as fait n'importe quoi. Viens, on va dire à la maitresse que tu t'es planté.

M : C'est quoi, on va tout recommencer !

L : Bah oui elle va dire ça.

M : On recommence tout.

L : Non viens voir la maîtresse, Melik, vas voir la maîtresse ! Tu m'écoutes pas. Parce que du coup tu as fait n'importe quoi, et du coup on est planté à cause de toi.

M : Et tu dis pas que j'ai fait n'importe quoi quand même.

L : Mais si, mais tu m'écoutes pas.

M : Et bah je vais t'écouter là.

L : Viens on va voir la maîtresse, on va lui demander. On va aller voir Cédric pour lui demander parce que ça veut rien dire ce que tu as fait.

(Discussion avec Cédric, ils doivent recommencer à partir du O)

L : Donc celui là c'est le plot O. C'est bien le plot O ?

M : Oui. Passes la carte.

L : Tiens. Donc maintenant.

M : Après c'est deux plots Est.

L : Deux plots Est. Tu fais deux plots Est.

M : Ah bah c'est là.

L : Heu attends, c'est deux plots Est. Oui tu me fais deux plots Est.

M : C'est deux plots Est ici.

L : Est.

(Discussion avec un autre camarade sur leur direction)

M : Mais c'est là-bas.

L : Donc un et c'est lui de tout là bas où il y a Okan. C'est là que c'est pas ça on est pas dans la crotte ! Suis le blanc, là-bas.

M : Le blanc ?

L : Mais là ! Et là tu pourras regarder la lettre Melik.

M : Là on pourra regarder la lettre. « BOR »

L : Ah bah oui « BOR ». Allez, tu me prends la carte et tu me fais ce qui faut. Deux plots Est, heu Sud pardon. Si je te donne des bêtises. C'est combien de plots Melik ?

M : Deux. Bah t'as qu'à regarder, t'as la carte !

L : Deux donc c'est celui de là-bas.

M : Après c'est quoi ?

L : Ouest ! Tu me fais Ouest.

M : Et bah on la met comme ça...

L : Allez ! Tu me fais un plot Ouest.

M : C'est le rouge et le bleu là-bas.

L : Tu m'attends Melik s'il te plait.

M : C'est un ou deux ?

L : Un.

M : Un.

L : Donc c'est le plot rouge. Tu regardes la lettre.

M : D. « BORD ». Et là c'est pas moi qu'a foiré !

L : Heu, plot Ouest. C'est lequel ?

M : C'est le bleu.

L : U.

M : « BORDU ».

L : « BORDU ».

M : Bordure !

L : Deux plots vers l'Ouest encore.

M : Deux plots vers l'Ouest.

L : Heu mince on s'est trompé.

M : Quoi ?

L : C'était un plot. Donc là on va là-bas. Donc du coup attends (elle efface la dernière lettre). Donc c'est lui parce que regardes, attends.

M : « BOR ».

L : C'était un. Parce qu'on a fait deux mais maintenant il nous manque un.

M : « BORD ».

L : Au pire on dit qu'on a fait deux avant et on refait un.

M : Vas-y.

L : Oui mais du coup, viens on va au D là-bas. Vas là-bas au plot rouge.

M : Mais le D c'est là.

L : Là-bas.

(Discussion personnelle avec un autre élève)

L : Bon maintenant tu vas au plot rouge.

M : Tu me donnes des obligations ! Et à chaque fois c'est faux !

L : T'écoutes pas ! C'était la lettre D. Maintenant tu me fais deux, heu un plot vers l'Ouest.

M : C'est « BORD », ça fait « BORD ».

L : Un plot vers l'Ouest.

M : Un plot vers l'Ouest.

L : L'Ouest il est là-bas hein.

M : Mais qu'est-ce qui se passe.

L : Là, donc là, un plot ça fait celui de là bas. Et après ça sera deux plots vers l'Ouest. Tu me dis la lettre. Allez Melik s'il te plait.

M : T'es sur ?

L : Oui, deux plots vers l'Ouest.

M : Ca fait « BORD ».

L : Borda, bordure.

M : On s'est encore foiré !

L : C'est pas grave on va mettre « BORDA ». Maintenant tu me fais deux plots vers l'Ouest.

M : C'est encore le même.

L : Où il y a Lucie.

M : Ah c'est par là-bas, avec Okan.

L : Viens.

L et M : Il y a un plot là-bas ? (à Okan)

Okan : Oui et c'est un O.

L : Mais c'est impossible, regarde ! C'est un O.

M : Purée, faut encore qu'on recommence !

L : Melik, arrêtes ! Viens là ! Sinon je le rappelle à la maîtresse ! On re va là-bas. Viens là Melik. Tu sais ce qu'on va faire ? On va faire deux plots et puis un plot ok ? Oh viens là, on va aller là-bas au U et après on fera un plot. Et maintenant tu vas me faire au U là-bas je crois, tu vas me faire un plot vers l'Ouest. Un plot vers l'Ouest, c'est là-bas.

M : Comment tu sais ?

L : L'Ouest.

M : R.

L : Bordure.

M : Ca fait « BOR ».

L : Dure ! On va voir la maîtresse on a fini !

M : Ah c'est vrai ? Ouuuuuuui !

L : Sauf qu'après on a encore une autre carte.

M : Oh non !

L : Et c'est là que c'est pas ça on doit tout recommencer !

M : Oh non !

L : Vite !

M : J'espère que c'est ça sinon je vais mourir ! La Bordure du bateau !

L : Bah oui !

Cédric : Alors le bord, B-O-R-D c'est bon, mais après cette lettre là n'est pas bonne. Vous retournez au D. Je vous en redonne une. Je vous en donne un facile à faire. Commencez au plot qui est derrière la tribune.

L : D'accord. Allez viens tu prends la carte et ça.

M : Ouais.

L : On commence là. La lettre c'est laquelle ?

M : C'est la orange ! Non je rigole.

L : C'est un M.

M : Imagine c'est Melik ! Ah non !

L : Donnes, donnes, on écrit.

M : Ah oui la mer !

L : Viens voir ! Maintenant c'est combien ?

M : C'est...

L : Trois plots vers l'Est. Tu me fais trois plots vers l'Est s'il te plait. Et je rigole pas !

M : Moi aussi je rigole pas.

L : Allez !

M : Purée ça marche pas là ! Elle a quoi là !

L : Vers l'Est, mais l'Est il est là-bas.

M : Comment ça marche ça là ! C'est deux plots ou trois plots ?

L : J'ai dit trois plots !

M : Ah trois plots ! Un, deux, trois là-bas.

L : Le blanc ?

M : Non je sais pas je vois pas.

L : Attends, je cours pas, j'ai mal aux genoux. Donc un, deux.

M : Ah on voit rien ! C'était deux ou trois ?

L : Trois !

M : Ah !

L : Tu vas là-bas.

M : Je regarde pas.

L : C'était quelle lettre sinon ?

M : Un Q.

L : G

M : Ah non, « MG ».

L : Tu me fais quatre plots vers le Sud.

M : Quatre plots ?

L : Oui.

M : Ah bah ça va être loin.

L : Et Melik si c'est pas fini t'inquiète c'est pas grave. Un, le deuxième il est là-bas, le troisième et le quatrième il est tout en haut.

M : Mais j'en vois que deux ! Ah le deux là et le trois là-bas.

L : Et c'est quatre plots.

M : Et le quatrième le bleu.

L : Mais non, deux, trois, le quatrième c'est le bleu là haut.

M : Un, deux, trois et quatre là-bas.

L : C'est celui de là haut. On court un peu jusqu'au jaune.

M : Qu'est-ce qui se passe ?

L : On regarde la dernière lettre et on doit y aller. « E », « ME ».

M : Ca devait être « MER ».

L : Non. Ah bah si ça se peut.

Marine JALAUDIN

Le tutorat entre pairs au cycle 3

Résumé :

Ce mémoire soulève la question de la conséquence de la formation en dyades dissymétriques lors de séances de tutorat en course d'orientation sur les élèves acteurs : tuteurs et tutorés. Pour répondre à cette question, je me suis appuyée sur la méthodologie de Daniel GUICHARD et j'ai mené une expérimentation auprès d'élèves de CM1. Cette expérimentation s'est déroulée en trois phases. L'objectif était commun pour ces trois phases : les élèves devaient retrouver des lettres, à l'aide d'une carte et d'une boussole, pour former un mot. La phase de « pré-test », m'a permise d'évaluer le niveau de chaque élève face à cette tâche, car ils étaient en individuel. J'ai ainsi pu créer, grâce à leurs résultats, des binômes pour le tutorat, en associant un élève initialement bon et un élève initialement faible. Lors de la phase expérimentale, où les élèves étaient en situation de tutorat, j'ai enregistré leurs échanges verbaux afin de savoir comment les tuteurs appréhendaient leur rôle. Enfin, la phase « post-test n°1 » était identique à la première phase. Les élèves travaillaient individuellement pour que je puisse constater une progression ou non dans la tâche à réaliser. Cette expérimentation m'a ainsi permise de dire que la condition d'apprentissage en dyades dissymétriques est particulièrement favorable pour les élèves initialement faibles, les tutorés, car il tire un bénéfice de l'ordre des savoirs. Pour les tuteurs, cette condition d'apprentissage en dyades dissymétriques n'est pas défavorable. En effet, grâce aux échanges verbaux, ils ont pu développer de nouvelles compétences méthodologiques et également des compétences du « vivre ensemble ».

Mots clés : apprentissage, dyade dissymétrique, tutorat.

Peer tutoring in cycle 3

Summary:

This memorandum develops the repercussions on protagonist pupils when they are put together in asymmetrical dyads, tutors and tutored, during tutoring sessions for an orienteering race. To answer this question, I have used the Daniel GUICHARD methodology in order to lead an experimentation with my pupils in CM1. This experimental session went off during three periods and the target was the same for these ones: each pupil had to find some letters in order to create a sentence with the help of a map and a compass. The "pre-test" period helps me to estimate the level of each pupil to realize this task, because I made an individual evaluation. Then with the results of this "pre-test" period, I could create three teams of two persons for the tutorial system; each team was composed of an initially good pupil with an initially weak one. During the experimental period, when the pupils were in a tutorial system, I've recorded their dialogues in order to see how the tutors managed their role. Finally, the "post-test n°1" was similar to the first period. The pupils were working separately so that I could note their progress or not to do the task. This experimentation allows me to say that this apprenticeship situation in asymmetrical dyad is very favourable to the initially weak pupils, the tutored, because he improves his knowledge. For the tutors, this apprenticeship condition in asymmetrical dyad is also favourable because, due to their dialogues for explaining the tutored, they have developed new methodological competences and a "live together" knowledge too.

Keywords: learning, asymmetrical dyad, tutoring.