

Tutorat entre pairs : quels effets sur la motivation et les interactions entre élèves ?

Carine Péribois

▶ **To cite this version:**

Carine Péribois. Tutorat entre pairs : quels effets sur la motivation et les interactions entre élèves ?. Education. 2018. dumas-01822925

HAL Id: dumas-01822925

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01822925

Submitted on 25 Jun 2018

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

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

Master MEEF, parcours FAS

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Tutorat entre pairs : quels effets sur la motivation et les interactions entre élèves ?

Ecrit réflexif présenté dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires

soutenu par

Carine Péribois

le 16 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sébastien Mouton, tuteur ESPE et responsable du suivi de l'écrit réflexif

Isabelle Salliot, membre de la commission

Sommaire

Sommaire 2

Introduction 3

1. Le contexte de ma classe 4

1.1. La place de la différenciation pédagogique 4

1.2. La méthode Picot, outil du cycle 2 au sein de l'école 5

1.3. L'accompagnement des élèves en grande difficulté 6

2. Le cadrage théorique 8

2.1. Ce que disent les textes officiels 8

2.2. Les apports de la recherche 9

2.2.1. La pédagogie différenciée 9

2.2.2. Le tutorat entre pairs 10

2.2.3. La motivation en contexte scolaire 12

3. L'expérimentation du tutorat entre pairs 13

3.1. L'organisation spatiale, temporelle et matérielle 13

3.2. Compétences travaillées et objectifs de séances 15

3.3. L'analyse des résultats 15

3.3.1. Des postures d'élèves qui évoluent dans le temps 15

3.3.2. Une hausse du niveau de motivation et des interactions plus riches 19

3.3.3. Une dynamique enclenchée positive ressentie par les élèves 20

Conclusion 22

Bibliographie 23

Annexes 24

Introduction

Nommée en qualité de professeur des écoles stagiaire en septembre 2017, j'ai intégré l'école Ferdinand Daniel de Campbon, composée de 11 classes accueillant des élèves de la PS au CM2. En responsabilité à mi-temps d'une classe de CE2, les 23 élèves qui la composent (9 filles-14 garçons) ont des profils extrêmement variés. Comme dans toute classe, différencier les apprentissages est une nécessité afin que chaque élève progresse à son rythme et selon ses besoins propres. Plusieurs semaines de pratique et d'observation m'ont permis de mieux connaître les élèves, tant au niveau de leur comportement que de leurs connaissances et de leurs compétences. Je comprends très rapidement qu'il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, que les niveaux de compréhension et de motivation sont différents et que les démarches et les méthodes utilisées pour réaliser une tâche sont nombreuses. L'hétérogénéité de la classe devient très tôt dans l'année une préoccupation majeure car elle interroge ma capacité à gérer sereinement la classe et l'intérêt que les élèves portent aux apprentissages proposés.

La coopération et l'entraide font partie des compétences à travailler en cycle 2, notamment dans le cadre de l'enseignement morale et civique. Les programmes[1] préconisent d'encourager « *les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs* ». Par ailleurs, la coopération s'inscrit dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture[2], dont l'un des objectifs est de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, notamment par la coopération : « *L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres* ».

La problématique qui guide ma réflexion est la suivante : **quels sont les effets du tutorat entre pairs sur la motivation et les interactions entre élèves ?** Pour apporter un éclairage sur cette question, je présenterai tout d'abord le contexte de classe dans lequel j'exerce ainsi que les raisons qui m'ont amenées à mettre en place

[1] Le programme du cycle 2 a été publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf

[2] Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

le tutorat entre pairs. Puis, j'exposerai le cadrage théorique à la fois institutionnel et scientifique sur lequel je me suis appuyé pour expérimenter le dispositif et analyser ses effets. Enfin, j'expliciterai la mise en œuvre du protocole et présenterai les résultats qui en découlent.

1. Le contexte de ma classe

1.1. La place de la différenciation pédagogique

Dès la période 2, j'ai commencé modestement à prendre en compte la diversité des besoins des élèves, en proposant aux plus rapides des exercices supplémentaires. Je prends alors la mesure que ce premier levier de différenciation est insuffisant pour gérer sereinement l'hétérogénéité d'une classe. Certes, il me permet d'apporter de l'aide aux élèves les plus en difficulté mais je ne suis pas en mesure de répondre aux nombreuses sollicitations du groupe classe. Par ailleurs, l'étayage apporté ne semble pas aussi efficace qu'espéré : malgré mes explications, le manque de compréhension est récurrent. J'ai donc un sentiment d'inachevé, d'être partout et nul part à la fois. Avec mon binôme, nous décidons alors de mettre en place de façon simultanée dans le temps plusieurs outils, pensés et construits conjointement.

- L'aide entre pairs : « j'ai besoin d'aide/je peux aider ». Lorsqu'un élève éprouve des difficultés pour réaliser une tâche, il peut inscrire son prénom sur un tableau, en précisant la tâche pour laquelle il a besoin d'aide. Un élève qui a terminé son travail peut consulter le tableau et s'inscrire pour l'aider, s'il pense avoir les compétences pour le faire. Basé sur le volontariat, ce dispositif repose sur le désir d'aider et celui d'être aidé ; il faut donc un accord réciproque entre deux élèves. L'aide entre pairs intervient généralement à la fin d'un temps d'entraînement mais aussi lors de temps d'autonomie me permettant de réguler les apprentissages pour certains élèves. Si certains se sont saisis de l'outil, d'autres en revanche ne se le sont pas appropriés.
- Des ateliers autonomes en lecture-compréhension et numération. Disponibles en fond de classe, les élèves peuvent réaliser les activités de leur choix, au rythme qu'ils souhaitent, lorsque leur travail est terminé. Une fiche de suivi me permet de savoir ce qui a été fait, ce qu'il reste à faire. Là encore, les usages sont très variés : certains élèves ont très vite investi ces ateliers tandis d'autres s'engagent dans l'activité seulement à la demande de l'enseignant.

- Des plans de travail : nous avons proposé aux élèves de réaliser sur leur temps libre des plans de travail portant sur les compétences travaillées en français et en mathématiques. Toutes les deux semaines, le contenu des plans de travail change en fonction des apprentissages de la période. Après 2 mois de fonctionnement, nous avons décidé d'arrêter car l'outil nous demandait beaucoup trop de temps de préparation et de correction et nous nous sommes aperçus que nos élèves en grande difficulté ou lents n'avaient jamais le temps de les faire malgré un temps dédié dans l'emploi du temps le mercredi matin.
- Des groupes de besoin : un temps de remédiation/régulation des apprentissages est inscrit à l'emploi du temps, tous les mercredis en fin de matinée. Il me permet de constituer des groupes de besoins répartis en ateliers. Pendant que les élèves travaillent en autonomie (ateliers de lecture-compréhension et numération), je prends en charge un atelier dirigé sur une notion à retravailler. Les ateliers tournent au bout de 20 minutes. Les groupes sont donc homogènes, ce qui me permet aussi d'approfondir certaines connaissances et compétences avec les « bons » élèves.

Bien que complémentaires, j'éprouve à ce stade de l'année le besoin de trouver des outils alternatifs, plus adaptés aux élèves en grande difficulté qui occupent encore le plus clair de mon temps.

1.2. La méthode Picot, outil du cycle 2 au sein de l'école

Ce constat est d'autant plus visible en étude de la langue, pour laquelle nous utilisons la méthode Picot (Faire de la grammaire en CE2). Ce choix fait suite à des échanges en début d'année avec les enseignants du cycle 2 qui souhaitaient en faire un outil commun. Afin de donner de la cohérence et d'assurer une continuité au sein du cycle, nous avons décidé avec mon binôme de l'utiliser également. M'appuyer sur un manuel qui organise les apprentissages sur quatre jours était alors pour moi rassurant et pratique pour démarrer dans le métier. J'y voyais plusieurs avantages :

- Basée sur la manipulation de la langue, la méthode propose des activités ritualisées et quotidiennes. Les consignes sont donc explicites pour les élèves puisqu'identiques d'une semaine à l'autre.
- Inductive et spiralaire, la méthode repose sur des transpositions de textes qui permettent de donner du sens aux apprentissages en grammaire et en conjugaison.

Elle permet de faire du lien avec la lecture et la production d'écrit. Par ailleurs, les élèves manipulent les notions grammaticales avant de les définir. Ces notions sont réactivées à chaque période.

Après plusieurs semaines d'utilisation et une certaine prise de recul sur ma pratique, mon sentiment est partagé sur l'intérêt de la méthode à la fois pour moi et les élèves. Le caractère répétitif des consignes et du type d'exercices a permis de rendre les élèves autonomes rapidement mais aussi d'approfondir les compétences car les notions sont régulièrement réactivées. Globalement, les élèves entrent facilement dans la tâche car le cadre d'apprentissage est connu donc rassurant pour eux. Le travail de transposition orale a permis au fil du temps de faciliter le passage à l'écrit et de créer des automatismes. Le suivi des phases d'entrainement et les résultats des évaluations sommatives attestent des progrès réalisés d'une période à l'autre. Néanmoins, le contenu de la méthode est très dense, ce qui suppose de faire des choix pour chaque notion à travailler. M'approprier la méthode a donc pris du temps et nécessite encore aujourd'hui des ajustements importants aux besoins des élèves et à mon emploi du temps. Par ailleurs, la méthode impose un rythme qui ne laisse pas de temps pour la remédiation. Ceci est d'autant plus complexe avec un fonctionnement à mi-temps (obligation de terminer les jours 1 et 2 de la méthode pour que mon binôme puisse travailler les jours 3 et 4 en fin de semaine). De même, les temps d'institutionnalisation, nécessaires pour structurer les apprentissages, interviennent uniquement en fin de période, juste avant l'évaluation sommative, ce qui à mon sens est un obstacle pour certains élèves qui auraient besoin de phases d'entraînement supplémentaires.

1.3. L'accompagnement des élèves en grande difficulté

Dans le cadre des apprentissages en étude de la langue, j'ai été amenée très vite à différencier le contenu des activités de transposition écrite. Pour les élèves en difficulté, l'objectif étant de leur proposer des activités adaptées à leurs besoins qui les rendent autonomes dans la réalisation de la tâche. Néanmoins, pour deux élèves, ces aides sont insuffisantes et j'observe dans le temps qu'ils perdent leur motivation face à des difficultés persistantes, qui nécessitent un étayage important. Petits lecteurs, ils accèdent difficilement à la compréhension de textes et de consignes. Le passage à

l'écrit reste un obstacle important. Ils ne sont pas autonomes face à leur travail. Conscients de leurs difficultés, ils ne sont ni motivés, ni persévérants dans l'effort. Les évaluations réalisées à l'issue des périodes 2 et 3 (cf. annexe 1) attestent des difficultés profondes rencontrées par ces deux élèves et du caractère inadaptée de la méthode, telle que je l'ai mise en œuvre jusqu'à présent. Il est donc indispensable que je repense l'organisation de travail et le dispositif didactique de cet enseignement, pour une meilleure prise en considération du parcours de ces élèves, sans pour autant « bousculer » les habitudes prises par le groupe classe.

- Ma. est un élève qui a redoublé son CP et qui présente des difficultés d'apprentissage en particulier en français. Petit lecteur, l'exercice lui demande donc beaucoup d'effort ce qui l'empêche d'accéder aisément à la compréhension de textes et de consignes dans toutes les disciplines. Par ailleurs, son comportement nécessite une attention de tous les instants : non respect du matériel et des outils de la classe, attitude centrée sur lui-même (ne lève jamais la main pour répondre à une question, répond à la place d'un camarade que j'ai pourtant désigné), et un découragement quasi systématique face au travail demandé (« *je comprends rien* », « *je ne sais pas ce qu'il faut faire* » alors que Ma. n'a pas pris la peine de lire la consigne ou d'écouter la consigne donnée à l'oral).
- Me. est un élève qui a également d'importantes difficultés d'apprentissage. Identifié dès la rentrée scolaire comme très faible lecteur, j'ai pu observer ses difficultés de lecture mais aussi de compréhension même lorsque le texte est oralisé par l'adulte. Il semble conscient de ses difficultés et se décourage très vite. Par ailleurs, Me. ne comprend pas le sens de l'école et porte peu d'intérêt aux situations d'apprentissage en général. Il manque cruellement de confiance en lui.

Plusieurs dispositifs ont été successivement mis en place dans et en-dehors de la classe pour ces élèves : un PPRE pour les périodes 3 et 4 leur a été proposé et porte sur deux compétences prioritaires : 1) la lecture fluence et la compréhension de consignes. 2) Apporter du soin à son travail et respecter les normes d'écriture. Les textes étudiés en classe sont systématiquement adaptés pour faciliter la lecture (syllabes en couleur) et pour leur permettre d'accéder à la compréhension. Par ailleurs, ils bénéficient de séances d'APC depuis la période 2 en lecture fluence et lecture compréhension de consignes. Enfin, même si le CE2 n'est pas un niveau prioritaire dans la prise en charge par le RASED, ils ont bénéficié de l'aide d'un maître G lors

d'ateliers décloisonnés en lecture compréhension tous les mercredis matin en périodes 2 et 3.

2. Cadrage théorique

2.1. Ce que disent les textes officiels

La circulaire de rentrée 2017[3] stipule que les mesures engagées dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 doivent « *permettre à chaque élève de construire progressivement un parcours cohérent, souple et sécurisé répondant à ses besoins et à ses aspirations* ». Suivant le principe d'égalité des chances inscrit dans le code de l'éducation, la loi reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir et garantit la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. Par ailleurs, comme le dispose le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves[4], il est nécessaire de mobiliser des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées pour répondre aux difficultés de certains élèves mais aussi donner à tous les moyens de progresser. Enfin, la notion de différenciation est clairement indiquée comme une obligation dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[5] :

> Compétence P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
> → Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Elle renvoie de fait aux compétences relatives à l'accompagnement individuel de chaque élève dans son parcours scolaire :

> Compétence 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
> → Contribuer à la maitrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

[3] Circulaire publiée au Bulletin officiel du 9 mars 2017 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978
[4] https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/18/MENE1418381D/jo
[5] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id

Compétence P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves.
→ En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
→Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

2.2. Les apports de la recherche

2.2.1. La pédagogie différenciée

De nombreux auteurs se sont essayés à expliciter la pédagogie différenciée, sans pour autant en proposer une définition unanime. Celle qui a guidé ma réflexion au fil des mois est celle de P. Meirieu (1987) qui envisage la pédagogie différenciée comme une dynamique, qui replace les apprentissages individuels dans l'activité collective :

> *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité (…) être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir (…) C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique*. (Introduction)

Ainsi, dans un souci d'équité, il s'agit de permettre à tous les élèves, d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes, en proposant des moyens et des procédures variés qui placent les élèves en situation de réussite. Cela suppose de mettre en place un cadre souple où le sens des apprentissages est suffisamment explicite pour que les élèves puissent acquérir l'ensemble des compétences exigées selon leur itinéraire propre (Przesmycki, 2004). Par ailleurs, P. Perrenoud (1997) considère la différenciation comme l'organisation d'interactions et d'activités propices aux apprentissages de chaque élève.

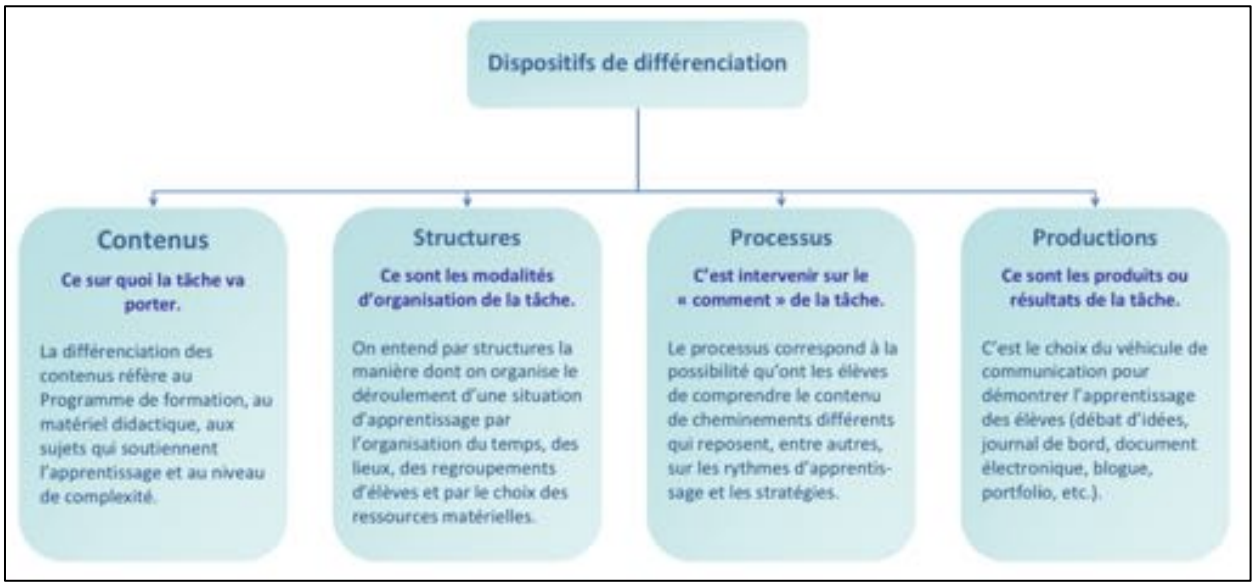
Pourquoi différencier ? Selon les sept postulats de R. Burns (1972), il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière :

> *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.* (pp.55-56)

Différencier la pédagogie est donc une réponse à la gestion quotidienne de l'hétérogénéité dans une classe. L'enjeu est de permettre aux différences de s'exprimer sans pour autant enfermer les élèves dans leurs différences (Meirieu, 1996).

Différencier quoi ? Les leviers possibles sont multiples et renvoient à quatre types de dispositifs selon J. Caron (2003) :

Figure 1 : Les types de dispositifs de différenciation



Quand différencier ? En amont, la construction d'une séquence d'enseignement s'articule autour de la connaissance que l'enseignant a de ses élèves. Il est donc important de poser préalablement le bon diagnostic et de définir clairement les objectifs pédagogiques. Pendant l'apprentissage, l'enseignant intervient auprès des élèves de façon différenciée, en leur apportant un étayage approprié. Après l'apprentissage, l'enseignant doit gérer la remédiation des élèves qui éprouvent certaines difficultés, de même qu'il doit prévoir des activités d'approfondissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Les approches et les moyens doivent être variés.

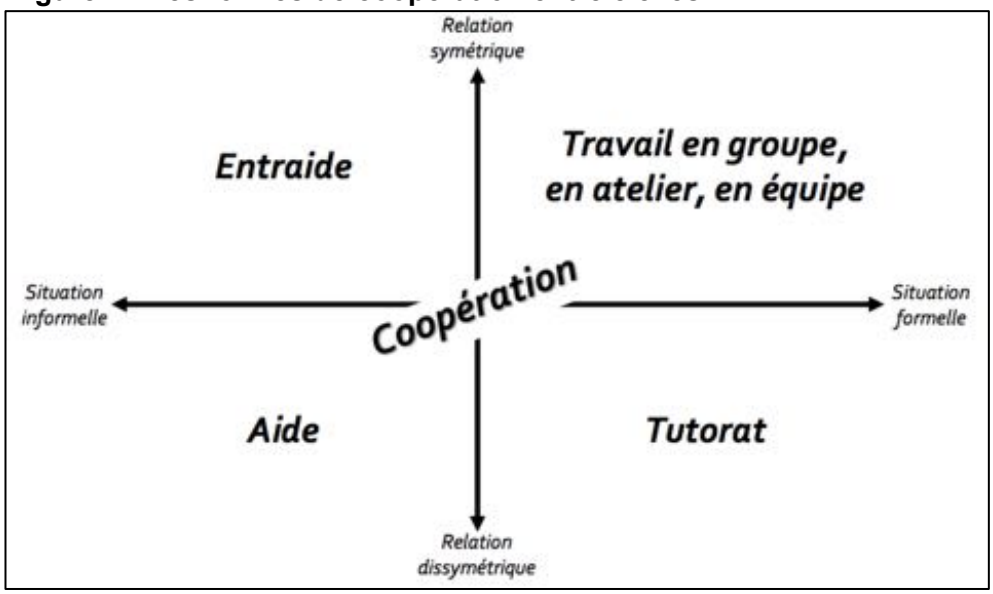
2.2.2. Le tutorat entre pairs

Au regard des recommandations du Conseil national d'évaluation du système scolaire pour une différenciation pédagogique efficace orientée vers la réussite de tous les élèves (Cnesco, 2017), l'organisation du tutorat entre élèves est une pistes à

privilégier pour différencier sa pédagogie.

Goodlad S. et Hirst B. définissent le tutorat entre pairs comme « *un système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant* » (1990, p.264). Selon ces deux auteurs, tuteur et tutoré vont ainsi tirer un bénéfice de ces interactions. L'un possède des compétences qu'il utilise pour permettre le développement de l'autre. Selon L. Vygosky, c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant va développer ses capacités cognitives et être plus autonome. « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (1985, p.272). Ainsi, dans cette forme coopérative dissymétrique (Connac, 2009), l'enseignant n'est pas la seule source de savoir pour l'élève. Il a beaucoup à apprendre de ses pairs. Dans une situation de tutorat, le rapport à la consigne est formel et le rapport au savoir est dissymétrique (Figure 2) : un enfant, reconnu expert, accepte, pour un temps donné et avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome.

Figure 2 : Les formes de coopération entre élèves



L'élève aidé se trouve en confiance, plus disposé à montrer ses difficultés, à être aidé. A. Marchive (1997) parle de la zone d'interaction de tutelle et de la fonction de transducteur de l'élève aidant, qui « *va à la fois transmettre et traduire* » : un élève va pouvoir apporter une aide justement parce qu'il est lui-même élève ; ils vont pouvoir se comprendre car ils utilisent le même langage. Ainsi, l'enfant qui aide sait souvent

trouver des mots que l'adulte n'utilise pas spontanément pour expliquer. Pour l'élève aidant, le tutorat permet le renforcement des acquis et des connaissances, car il est amené à expliquer ce qu'il sait, en verbalisant, en vérifiant le travail de l'autre (analyse d'erreurs). L'élève qui aide doit apprendre à se mettre à la place de celui qui ne comprend pas ; c'est une démarche qui nécessite de réfléchir à la façon dont on procède soi-même ; Passer de la pensée au langage permet au tuteur d'ancrer ses apprentissages : c'est ce que A. Baudrit (2002) nomme l'effet-tuteur.

La mise en œuvre présente ainsi deux avantages majeurs : du point de vue de l'enseignant, il facilite la gestion du groupe, car il augmente le temps d'apprentissage et d'implication dans les tâches des élèves. Les apprentissages sont individualisés. Du point de vue de l'élève, le tutorat favorise l'estime de soi et l'autonomie, qu'on soit tuteur ou tutoré. Cependant il y a plusieurs vigilances à avoir : tout d'abord, la différence entre « aider » et « faire à la place » n'est pas simple à intégrer. Aider s'apprend : il est important que l'enseignant guide l'élève tuteur sur la manière d'apporter son aide. Ensuite, pour qu'un tutorat fonctionne de façon optimale, il est nécessaire que les tuteurs ne portent pas de jugement sur l'élève aidé, qui doit accepter de se tromper, de faire des erreurs. Enfin, il peut exister un risque de stigmatisation et de lassitude si la dyade dissymétrique n'est pas renouvelée dans le temps.

2.2.3. La motivation en contexte scolaire

Au-delà des capacités pour réussir dans les apprentissages, la motivation est une condition pour apprendre. R. Viau définit la motivation comme :

> *Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui- même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (1994, p.7).*

Il identifie trois sources principales de motivation : l'intérêt que porte l'élève à la tâche, sa perception qu'il a de sa capacité à réussir, qui influence fortement son sentiment de contrôlabilité.

Quatre indicateurs peuvent être observés pour « évaluer » le niveau de motivation d'un élève : le choix de s'engager, l'engagement, la persévérance et la performance. Un élève qui n'est pas motivé adoptera un comportement d'évitement face à une activité (il se lèvera pour aller tailler son crayon, dérangera les autres élèves,

posera des questions hors propos…) ; son engagement peut être lisible dans les moyens qu'il emploie pour réaliser une tâche : répéter la consigne d'un exercice et son contenu, expliquer avec ses propres mots de ce qui est demandé, faire du lien avec les affichages de la classe, se relire, etc. Néanmoins, selon C. Demarcy (2006) l'engagement peut être un indice illusoire d'une motivation peu propice aux apprentissages. L'auteur voit dans la persévérance un indicateur plus significatif de l'efficacité d'un élève. Un élève motivé s'engagera davantage dans une activité et persévérera pour trouver des stratégies d'apprentissage qui le feront réussir, mais des échecs répétés peuvent porter atteinte au sentiment d'efficacité de la part de l'élève, qui est une source de motivation.

Plusieurs variables didactiques peuvent donc être actionnées pour agir sur la motivation des élèves :

- Du côté des savoirs : donner du sens au savoir en mettant en évidence les enjeux (faire du lien avec les pratiques sociales de référence des élèves).
- Du côté de l'enseignant : élaborer des séquences qui organisent méthodiquement les apprentissages, expliciter les objectifs, construire des situations d'apprentissage ciblées.
- Du côté des élèves : accorder une place importante aux interactions dans la classe, rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Ainsi, la motivation n'est pas un préalable à l'enseignement et se développe dans l'interaction entre enseignant/élève/tâche mais aussi entre élève/élève/tâche.

A la lumière de ces éléments de cadrage théorique, deux hypothèses se dégagent quant aux effets du tutorat entre pairs sur la motivation et les interactions entre élèves :

- Le tutorat est un dispositif qui motive l'élève aidé.
- Le tutorat favorise les interactions entre pairs.

3. L'expérimentation du tutorat entre pairs

3.1. L'organisation spatiale, temporelle et matérielle

Le tutorat a été mis en place en période 4, pour les deux élèves présentés plus haut (cf. 1.3), à raison de deux séances par semaine pendant trois semaines. J'ai inscrit

le dispositif à l'emploi du temps lors des séances d'étude de la langue les lundis (début de matinée) et mardis (après-midi). A cette occasion, l'aménagement de la classe, initialement en U, a été repensé en cinq îlots hétérogènes afin de faciliter les interactions entre élèves, notamment pour de l'aide informelle et pour des travaux de groupe (cf. annexe II). L'intérêt que j'y ai vu dans le cadre du tutorat était de ne pas stigmatiser les deux élèves aidés, qui conservent ainsi leur environnement de travail : les tuteurs sont placés à côté des élèves tutorés qui n'interviendront que sur des temps spécifiques.

Le choix des tuteurs s'est fait sur la base du volontariat. J'ai identifié deux élèves à qui j'ai proposé d'être tuteurs. Un temps dédié en fin de période 3 m'a permis de leur expliquer en présence des deux élèves à aider, Ma. et Me., en quoi consistait ce rôle et de leur présenter la charte du tuteur (cf. Annexe III). Ces deux élèves, que je nommerai T1 et T2, ont accepté sans hésitation. Ce choix n'est pas anodin puisqu'il fait suite à une réflexion sur les « associations » possibles au regard du niveau de connaissances nécessaires pour aider ces élèves en difficulté et de leurs compétences sociales pour interagir avec eux. T1 est un élève calme et consciencieux, efficace dans son travail. Il sait se rendre disponible pour les autres et propose souvent son aide de manière informelle. Tout comme T1, T2 est un bon élève qui a le souci de bien faire, parfois trop ! Etonnamment, il manque de confiance en lui et a besoin de se rassurer sans cesse. Le placer en situation d'expert par rapport à un autre élève m'a semblé intéressant pour le valoriser mais aussi favoriser l'estime de soi.

Pour des raisons logistiques et matérielles, j'ai fait le choix d'enregistrer un binôme tuteur-tutoré par séance, en plaçant mon téléphone portable sur l'îlot concerné. A l'issue de la première semaine d'observation, voyant que la mise au travail était difficile et que les interactions entre élèves étaient timides, j'ai fait le choix la semaine suivante de placer les quatre élèves en fond de classe à une table ronde et de faire une prise de son commune. La troisième semaine, pour des raisons que j'expliquerai dans l'analyse des résultats, les binômes ont continué à travailler en fond de classe mais de façon alternée.

3.2. Compétences travaillées et objectifs de séances

Durant la période 4, les élèves ont travaillé deux compétences du programme cycle 2, à savoir : comprendre les notions de temps simples et de temps composés ; comprendre la formation du passé composé. Les séances enregistrées sont des séances d'entrainement pendant lesquelles les élèves transposent à l'oral puis à l'écrit des phrases en changeant le temps et/ou la personne. Elles font suite à une phase d'institutionnalisation que j'ai volontairement avancé dans le temps pour palier aux limites de la méthode Picot, évoquées précédemment (cf. 1.2.).

Figure 3 : Le déroulement du protocole

Séances	Objectifs	Prise de son
1 – 12 mars	*Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (ils → elle)*	Ma.
2 – 13 mars	*Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (elles → elle)*	Me.
3 – 19 mars	*Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (elle → je)*	Ma. et Me.
4 – 26 mars	*Transposer un texte au passé composé en changeant le temps et la personne (verbes au présent avec elle → tu)*	Me.
5 – 28 mars	*Transposer un texte au passé composé en changeant le temps et la personne (verbes au présent avec elle → elles)*	Ma.

3.3. L'analyse des résultats

Pour analyser l'ensemble des séances de tutorat, je m'appuierai sur le cadre conceptuel du multi-agenda de D. Bucheton et Y. Soulé (2009), en caractérisant ma posture d'enseignante au sein du dispositif, la posture d'étayage des tuteurs ainsi que les postures d'apprentissages des élèves aidés. Après avoir présenté les résultats pour chaque séance, je mettrai en évidence l'évolution dans le temps des postures élèves. Je comparerai ensuite ces résultats avec leur ressenti, que j'ai recueilli à l'aide d'un questionnaire à l'issue de l'expérimentation.

3.3.1. Des postures d'élèves qui évoluent dans le temps

Séance 1 (cf. annexe IV) : Ma. commence la séance d'étude de la langue en lisant le texte à transposer à voix basse et rencontre dès le début une première difficulté, celle de ne pas comprendre ce qu'il lit. Néanmoins, il ne sollicite pas son tuteur et choisit de

s'engager rapidement dans la tâche sans trop réfléchir, ne voyant pas l'intérêt de l'exercice : « *Fallait écrire elle ? pas grave… ça sert à rien, si on fait ça. Je suis rendu où ?* » (posture première). Ma. se parle à lui-même et détourne rapidement le contenu du texte : « *C'est écrit un gros mot, y'a écrit pue. Je pue du cul. Pfff. J'écris comme un gros malade* » (posture ludique-créative). Je décide alors d'intervenir pour vérifier le travail réalisé par Ma. et me rend compte d'une erreur dans la formation d'un verbe au passé composé. Je prends alors une posture d'accompagnement pour l'aider à surmonter cet obstacle. Néanmoins, je prends conscience au bout de quelques échanges que mon intervention n'est pas cohérente avec les objectifs du tutorat. Pour que le tutorat entre pairs soit efficace, l'enseignant doit adopter une posture de lâcher prise. Je me mets alors en retrait, suggérant à Ma. de solliciter son tuteur. Il semble alors adopter une posture réflexive sur son travail sans toutefois poser des questions ciblées. T1 a du mal à identifier les besoins manifestés par Ma. et tente de le guider en finissant par lui donner la réponse : « *Là on parle de la voyageuse Cécile, alors on marque ici Cécile elle a pu visiter* » (posture de contre-étayage). Ma. s'en rend compte et le lui fait remarquer : « *ah d'accord c'est elle. Bah vu que tu me l'as dit, maintenant je le sais* ». Lorsque la séance se termine, Ma. a réalisé la transposition des trois phrases demandées.

Séance 2 (cf. annexe IV) : La prise de son est relativement courte mais est révélatrice de la posture de refus de Me. lors de cette séance. T2 adopte dès le début une posture d'accompagnement en posant des questions invitant Me. à reformuler la consigne. Le tuteur s'assure ici de la bonne compréhension de ce qui est demandé : « *Est-ce que tu as compris ? … Qu'est-ce qu'il faut faire ?* ». Me. a dans un premier temps une posture scolaire en répondant à T2. Rapidement, à l'écoute de l'enregistrement, je comprends que les interactions sont inexistantes, Me. refuse l'aide de T2 et trouve des stratégies d'évitement : il bricole avec son matériel et se met à discuter de sujets autres avec les élèves de l'îlot, dont la mise au travail ce jour-là est difficile. T2 m'interpelle alors, se sentant inutile dans son rôle de tuteur et responsable de la situation : « *Maîtresse il me dit qu'il a compris et il ne veut pas que je l'aide* ». J'interviens à deux reprises : la première pour rassurer T2 en lui reprécisant son rôle puis un peu plus tard, voyant Me. dans une position d'attente, je lui rappelle qu'il peut solliciter son tuteur s'il a des difficultés. A l'issue de la séance, je m'aperçois que Me. n'a produit aucun travail écrit.

Séance 3 (cf. annexe IV) : Suite à l'observation des deux premières séances, j'ai fait le choix « d'isoler » les deux binômes au fond de la classe autour d'une même table. A ce moment-là je pensais que cette réorganisation spatiale allait favoriser d'autant plus les interactions entre pairs et de ce fait agir sur la motivation des élèves, notamment pour Me. T1 adopte tout de suite une posture d'enrôlement en demandant à Ma. s'il est prêt à travailler et lui rappelle qu'il est là en cas de besoin. Ma. vérifie auprès de T1 qu'il a bien compris la consigne et se met au travail de manière autonome. Pendant ce temps, voyant que Me. utilise une nouvelle fois des stratégies d'évitement, T2 lui pose des questions pour l'inciter à s'engager dans l'activité : « *Ca va Me. ? … T'es rendu où Me. ?... T'as compris la consigne ? Lis-moi la première phrase en transposant* ». Face à son silence, il reformule la consigne de façon assez directive : « *Julie a pris le train pour aller en Espagne. Bon maintenant, transpose-là avec je* ». Me. fait timidement une proposition qui s'avère erronée (posture scolaire). T2 lui propose alors de regarder l'affichage de la classe sur le verbe avoir sans explication complémentaire. L'aide ne semble pas adéquate et Me. est mal à l'aise face à T2. Il doit considérer alors la situation comme un échec et adopte une nouvelle fois une posture de refus. De son côté, T2 semble démuni face à la réaction de Me. et tente de reprendre le contrôle en imposant son statut d'élève expert, ce qui a pour effet d'interrompre la communication :

T2 : Dis-moi ce que ça va donner.
Me. : Non, j'en sais rien, j'ai rien écrit pour l'instant.
T2 : Me. tu veux que je t'aide ou pas ?
Me. : Non.
T2 : Je m'en fiche Me. si tu veux pas que je t'aide. Moi j'ai pas de difficulté, j'y arrive.
Me. : Bah alors arrête de me parler.

Les binômes étant situés à proximité, T2 essaie encore d'inciter Me. à se mettre au travail en prenant à partie Ma. :

T2 : C'est bien, au moins Ma. tu travailles.

Ma. s'adresse à Me. : Tu t'en fous.

Me. : J'ai rien compris…

Ma. : Parce que tu fais pas l'effort de comprendre.

Ma. sollicite son tuteur pour vérifier son travail. T1 réactive les connaissances de Ma. sur la présence d'une majuscule à chaque début de phrase. Ma. prend alors l'initiative de relire son texte transposé pour vérifier les majuscules. J'interviens à ce moment-là auprès de chaque binôme pour vérifier le bon fonctionnement du tutorat. Pour T2 et

Me., je m'aperçois de la nécessité de reprendre le pilotage à mon compte en expliquant le rôle de chacun dans les prochaines minutes : Me. doit montrer son travail à T2 après avoir transposé deux phrases. A la fin de la séance, Ma. a réalisé son exercice dans son intégralité et Me. a transposé deux phrases que T2 a validé.

Séance 4 (cf. annexe IV) : Lors de cette séance, Me. et T2 sont installés en fond de classe. Le tuteur questionne dès le début Me. sur la tâche à réaliser et l'invite à relire à voix haute la consigne écrite au tableau (posture scolaire). Me. comprend partiellement la consigne puisqu'il sait qu'il faut changer le temps des phrases mais il ne repère pas le changement de personne. T2 l'aide à s'engager dans l'activité en se référant aux affichages collectifs. Me. s'applique à relire les affichages pour trouver la réponse. Mais la tâche est complexe pour Me., qui avoue pour la première fois devant son tuteur ses difficultés : « *j'y arrive pas. Je fais que de me tromper* ». Me. persévère dans un premier temps puis adopte une posture ludique-créative. T2 va alors à plusieurs reprises le remobiliser en lui posant des questions plus précises sur son raisonnement et en l'encourageant systématiquement :

> *T2 : Parfait. Alors dis-moi comment tu l'as met ?*
> *Me. : J'ai mis tu à la place de elle.*
> *T2 : alors t'es rendu ici ? tu as comment ?*
> *Me. : Tu as pris.*
> *T2 : Le a il est avec un s ou pas ?*
> *Me. : euh oui.*
> *T2 : Voilà c'est bien Me.*
> *T2 : Regarde il est marqué là… et, E-T… T'as vu la maîtresse elle t'a dit de faire deux phrases, avec celle-là ça fera deux Me., c'est bien.*
> *Me. : Bah oui j'suis content.*

Dans une dynamique d'apprentissage, Me. voit le fruit de ses efforts récompensés, ce qui le pousse à poursuivre l'exercice. Il se met à poser des questions à T2 à chaque fois qu'il a un doute ou ne sait pas trouver seul la solution. Me. est alors dans une posture réflexive : « *Est-ce que j'ai mis des points aux phrases ?* ». A l'issue de la séance, Me. est allé au-delà de ce que je lui avais demandé de faire.

Séance 5 (cf. annexe IV) : Comme pour la séance 4, Ma. et T1 sont assis à la table ronde en fond de classe. La séance s'est déroulée en présence de ma PEMF, installée à cette même table, ce qui a sans doute interféré dans les interactions tuteur-tutoré. Pour commencer je souhaite vérifier auprès de Ma. sa bonne compréhension de la consigne et la procédure qu'il va devoir utiliser pour y répondre. Une fois encore, je m'aperçois que j'adopte une posture d'accompagnement alors même que le tutorat doit me permettre de dégager du temps pour effectuer un étayage auprès d'autres élèves de la classe. Je me mets donc rapidement en retrait. T1 reformule la consigne en précisant à Ma. les changements de temps et de personne que cela induit. Ma. s'engage difficilement dans l'activité car il n'aime pas le texte étudié, selon ses propres mots. A l'aide des affichages de la classe et de l'oralisation, T1 guide Ma. Elle l'interroge sur la formation du passé composé, sur la conjugaison de l'auxiliaire avoir au présent mais la tâche est complexe, ce qui demande beaucoup d'efforts à Ma. Il passe alors d'une posture scolaire à une posture première et propose des solutions au hasard : « *Qu'elle veut y rester tous les jours… ils veulent rester tous les jours ? avec un S … elles veulent ? … on veut ! … On voudrait ?* ». T1 parvient à le remobiliser en faisant appel à son esprit de compétition qui avait fonctionné lors de la séance 3 : « *Bon tu continues ? Elles ont voulu y retourner. T'es rendu au même truc que moi* ». Ce qui semble trouver un écho favorable chez Ma. qui réalise entièrement l'exercice durant la séance.

3.3.2. Une hausse du niveau de motivation et des interactions plus riches

L'analyse des séances enregistrées met en évidence l'évolution dans le temps des postures d'élèves mais aussi des effets du tutorat sur la motivation des élèves aidés et les interactions entre pairs. Les figures 4 et 5 montrent qu'au bout de trois séances le niveau de motivation de Ma. et Me. pour réaliser une tâche a augmenté de manière significative et qu'il est fortement corrélé à la fréquence et à l'intensité des interactions avec leur tuteur. Dans le cas de Me., le constat est d'autant plus lisible qu'il est passé d'une posture de refus à une posture réflexive sur la tâche à réaliser. Ce changement a eu un impact sur l'atmosphère de coopération avec son tuteur, qui a pu instaurer un climat de confiance et de bienveillance lors de la troisième séance. Pour Ma., j'ai pu constater les effets du tutorat sur sa motivation dès la deuxième séance. La posture d'accompagnement de T1 est un facteur facilitant à mon sens, qui l'a incité à

franchir les obstacles. Ma. est un élève qui par ailleurs interagit facilement avec les autres et qui n'exprime pas de sentiment de rejet face à l'erreur.

Figure 4 : Motivation et Interactions au sein du tutorat T1-Ma.

Indicateurs de la motivation	Séances 1-2	Séance 3	Séances 4-5
Choix de s'engager	-	+	+
Engagement	-	+	+/-
Persévérance	-	+	+
Performance	+	+	+
Les interactions entre élèves	Ne demande pas d'aide → intervention du PE → Ma. ne pose pas de questions précises et T1 a du mal à identifier les besoins.	Ma. fait valider au fur et à mesure son travail par T1 ; il suit les conseils de son tuteur et se prend au jeu d'être aussi efficace et performant que lui.	Ma. sollicite T1 pour valider son travail ; il revient sur ces erreurs et posent de nombreuses questions.

Figure 5 : Motivation et Interactions au sein du tutorat T2-Me.

Indicateurs de la motivation	Séances 1-2	Séance 3	Séances 4-5
Choix de s'engager	-	-	+
Engagement	-	-	+
Persévérance	-	-	+
Performance	-	+	+
Les interactions entre élèves	Me. refuse l'aide de T2 et trouve des stratégies d'évitement. Les interactions sont inexistantes.	Le manque d'engagement de Me. génère de la tension dans le binôme + Jugement de Ma. sur l'attitude de Me. qui refuse d'être aidé → intervention du PE → Me. finit par accepter de faire valider son travail par T2.	Me. accepte l'aide de T2, suit ses conseils, revient sur ces erreurs à l'aide de T2 qui est dans une posture d'enrôlement bienveillant.

3.3.3. Une dynamique enclenchée positive ressentie par les élèves

A l'issue de ces trois semaines d'observation, j'ai proposé aux tuteurs et aux tutorés de répondre à un questionnaire visant à recueillir leurs impressions sur le dispositif mis en place (cf. annexe V). L'objectif étant de comparer leur ressenti avec ce qu'ils ont vécu en situation, de manière différée. Les réponses apportent un éclairage intéressant sur les bénéfices du tutorat entre pairs pour les élèves aidés.

T1 et T2 estiment avoir proposé leur aide à chaque fois que cela était nécessaire, en fournissant des explications qui guident suffisamment les tutorés sans

leur donner les réponses. Me. reconnait ne pas avoir sollicité systématiquement son tuteur lorsqu'il en avait besoin. De même, il a parfois refusé l'aide proposée, ce qui n'est pas le cas de Ma. Le ressenti des élèves concernant l'attitude bienveillante des tuteurs est en revanche différent de ce qui s'est passé dans le dispositif. Ma. pense que son tuteur n'a pas su parfois lui apporter de l'aide sans s'énerver ni se moquer alors que T1 a toujours été dans la bienveillance ; tandis que Me. a un avis opposé alors même qu'il a vécu lors de la troisième séance des échanges peu propices à le motiver. L'attitude de domination que T2 a pu avoir à ce moment-là est également absente de ses réponses.

Si les deux tuteurs pensent avoir permis à leurs camarades de progresser, T1 ne semble pas convaincu d'avoir été moteur dans la motivation de Ma. pour travailler. Les deux élèves aidés ont pour leur part un avis positif sur l'expérience vécue puisqu'ils pensent être en mesure de réaliser les futurs exercices de transposition de manière autonome. Par ailleurs, le dispositif de tutorat a été source de motivation pour eux car ils souhaitent continuer à y participer sans toutefois changer de tuteurs.

Les résultats aux évaluations sommatives, réalisées en fin de période 4, ne montrent pas de manière probante les bénéfices du tutorat sur l'acquisition des savoirs par les élèves aidés. Me. ne met pas encore de sens dans la formation d'un temps composé par rapport à un temps simple et n'a pas encore compris la formation du passé composé. Si Ma. semble avoir acquis ces compétences, la présence de l'enseignant a été nécessaire pour réexpliquer la consigne et le guider pour réaliser l'exercice (cf. Annexe VI). L'autonomie visée par le tutorat reste encore un objectif à atteindre.

L'idée de devenir tuteur à leur tour les a semble-t-il surpris, certainement parce que l'image renvoyée dès le début du dispositif est celle du tuteur « bon élève ». Après réflexion, Ma. aimerait aider un autre élève en arts plastiques et en géométrie tandis que Me. pense avoir les compétences pour être tuteur en orthographe. T1 et T2 souhaitent continuer à être tuteurs respectivement de Ma. et Me. et même tenir ce rôle pour d'autres élèves de la classe si cela leur était proposé. Leur motivation première reste la satisfaction personnelle d'aider les autres.

Conclusion

Le tutorat est un moyen parmi d'autres pour diversifier la pédagogie et gérer l'hétérogénéité d'une classe. Les bénéfices pour le tuteur comme pour le tutoré sont évidents : responsabilisation des élèves, consolidation/renforcement des connaissances, valorisation de l'image de soi, reconnaissance du droit à l'erreur, etc. Néanmoins, il ne suffit pas de placer deux élèves en situation de tutorat pour qu'il y ait interactions. L'expérimentation dans ma classe a montré que les élèves avaient besoin de temps pour « s'apprivoiser », avoir confiance l'un dans l'autre. De même, l'engagement dans la tâche et les interactions que génère le dispositif ne sont pas toujours le signe de motivation et d'appropriation des savoirs par le tutoré. Néanmoins, elle montre des résultats encourageants au regard de l'évolution des postures d'élèves face aux apprentissages, de l'augmentation du niveau de motivation et des interactions entre élèves qui s'enrichissent au fil des séances.

Au regard de l'évolution positive de la pratique du tutorat observée pendant trois semaines, le dispositif mériterait d'être poursuivi afin d'évaluer plus finement les effets sur la motivation et les interactions entre élèves. Ainsi, je vois plusieurs prolongements possibles : tout d'abord l'utilisation d'un matériel d'enregistrement vidéo qui permettra d'observer le comportement de l'élève aidé face à la tâche demandée et les interactions avec son tuteur. Les regards, la gestuelle, les signes non-verbaux sont des indicateurs qui pourront enrichir la réflexion lors de prochaines observations. Ensuite, le recueil des impressions des élèves avec des questionnements plus ciblés sur la motivation et les interactions pourra être envisagé après chaque séance de tutorat sous la forme d'un entretien avec l'enseignant. Recueillir ces informations « à chaud » sera sans doute plus pertinent compte-tenu de la singularité des séances, tant dans le contenu des échanges que dans l'attitude des élèves. Enfin, et c'est sans doute le plus important, former les élèves au tutorat devra faire l'objet de séances d'apprentissage spécifiques pour l'ensemble du groupe classe. S. Connac (2017) préconise le principe de réciprocité, c'est-à-dire faire en sorte que tous les élèves soient alternativement tuteurs et tutorés car bien souvent celui qui profite le plus d'une situation de tutorat reste le tuteur. En ce sens, le système coopératif mis en place peut gommer ou au contraire accentuer des inégalités scolaires, que chaque enseignant se doit de déconstruire.

Bibliographie

Bucheton D. et Soulé Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». Education et Didactique, vol 3 - n°3, pp.29-48

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

Burns, R. (1971). « Methods for individualizing instruction ». *Educational Technology,* n°11, p. 55-56.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Connac S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF.

Connac S. (2017). *Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité*. Conférence enregistrée lors de la "Journée d'accueil des professeurs nouvellement nommés en réseau éducation prioritaire", organisée par la DAFOP. Disponible sur : http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference

Demarcy, C. (2006). Motivation et perception. Dans Audoin M-C. et Nadot S. (dir.), *Motiver > remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée.,* CRDP de l'Académie de Versailles, pp.134-138.

Goodlad S. et Hirst B. (1990) Explorations in Peer Tutoring. Oxford, Basil Blackwell.

Leconte J. (2016). Lev Vygotski (1896-1934) Pensée et Langage. *Sciences Humaines*, n°81. Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et- langage_fr_9754.html

Marchive A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Éducation*, n° 30, pp. 29-43.

Meirieu, P. 1987. « Différencier la pédagogie ». *Cahiers Pédagogiques.* n° spécial.

Meirieu P. (1996). « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », *L'école : diversités et cohérence* , *Les entretiens Nathan - Actes VI* , sous la direction d'Alain Bentolila, Nathan, Paris, 1996, pp.109-151.

Perrenoud P. (1997). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF.

Przesmycki H. (2004). *La pédagogie différenciée*, Hachette.

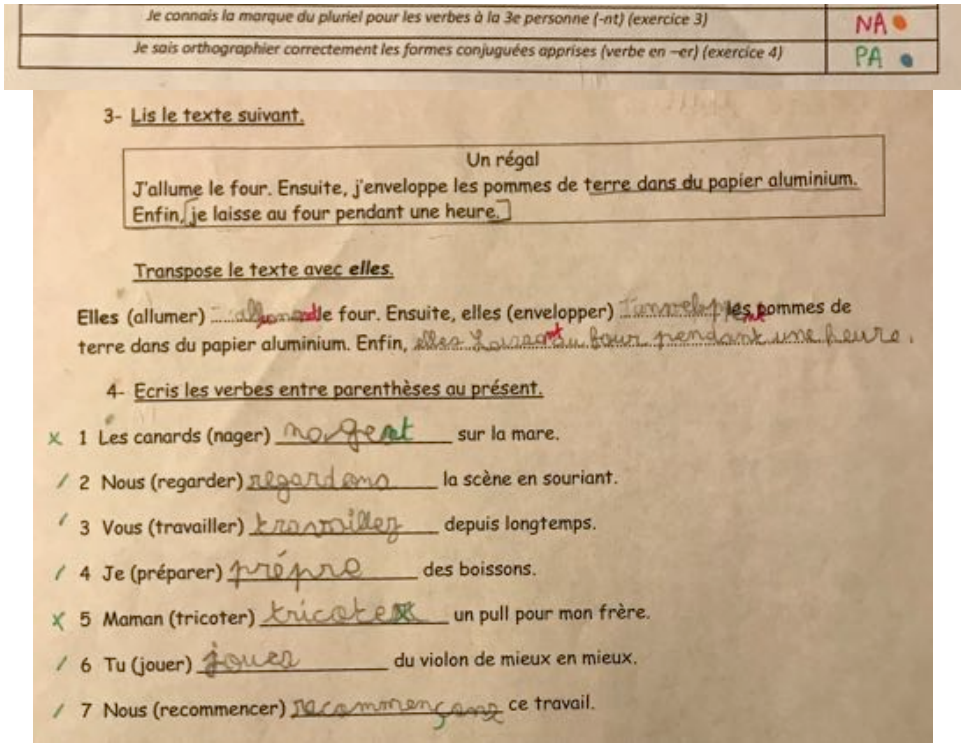
Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Annexes

I. Evaluations Picot Périodes 2 et 3 25
II. L'aménagement de la classe 27
III. La charte du tuteur 27
IV. Retranscription des séances de tutorat. 28
V. Questionnaires tuteurs-turorés 36
VI. Evaluations Picot Période 4 37

I. Evaluations Picot Périodes 2 et 3

Elève Ma.



Je connais la marque du pluriel pour les verbes à la 3e personne (-nt) (exercice 3)	NA
Je sais orthographier correctement les formes conjuguées apprises (verbe en –er) (exercice 4)	PA

3- Lis le texte suivant.

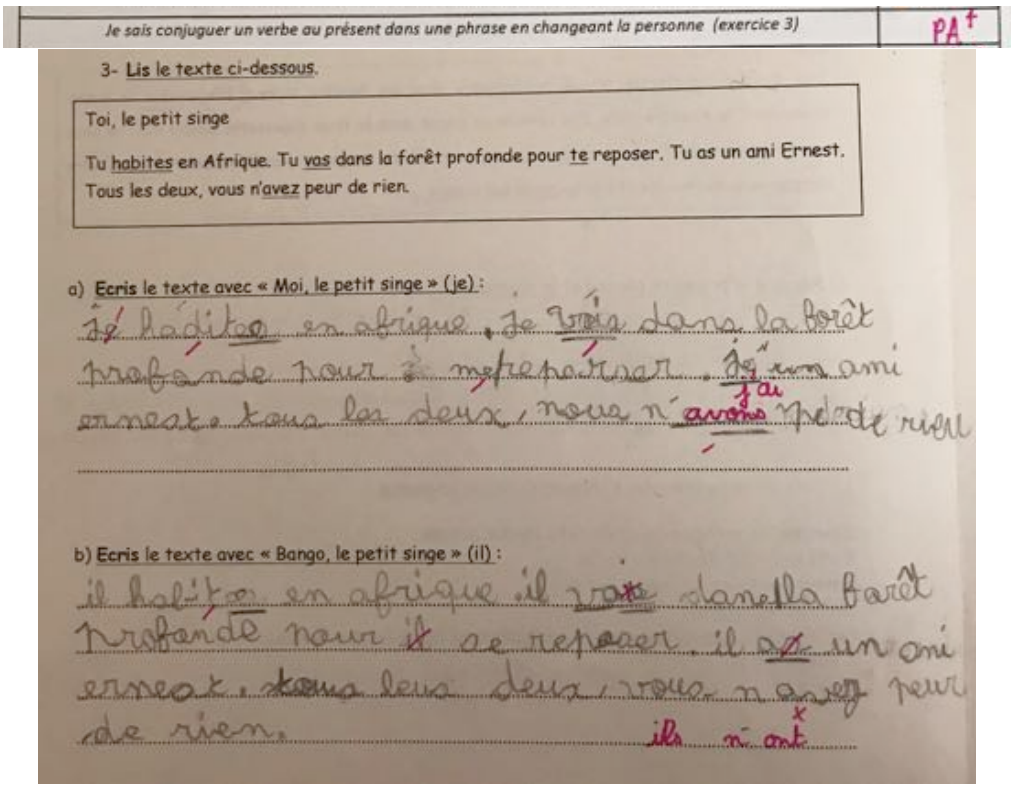
Un régal
J'allume le four. Ensuite, j'enveloppe les pommes de terre dans du papier aluminium. Enfin, je laisse au four pendant une heure.

Transpose le texte avec **elles**.

Elles (allumer) allument le four. Ensuite, elles (envelopper) enveloppent les pommes de terre dans du papier aluminium. Enfin, elles laissent au four pendant une heure.

4- Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

x 1 Les canards (nager) nagent sur la mare.
/ 2 Nous (regarder) regardons la scène en souriant.
/ 3 Vous (travailler) travaillez depuis longtemps.
/ 4 Je (préparer) prépare des boissons.
x 5 Maman (tricoter) tricote un pull pour mon frère.
/ 6 Tu (jouer) joues du violon de mieux en mieux.
/ 7 Nous (recommencer) recommençons ce travail.



Je sais conjuguer un verbe au présent dans une phrase en changeant la personne (exercice 3)	PA+

3- Lis le texte ci-dessous.

Toi, le petit singe

Tu habites en Afrique. Tu vas dans la forêt profonde pour te reposer. Tu as un ami Ernest. Tous les deux, vous n'avez peur de rien.

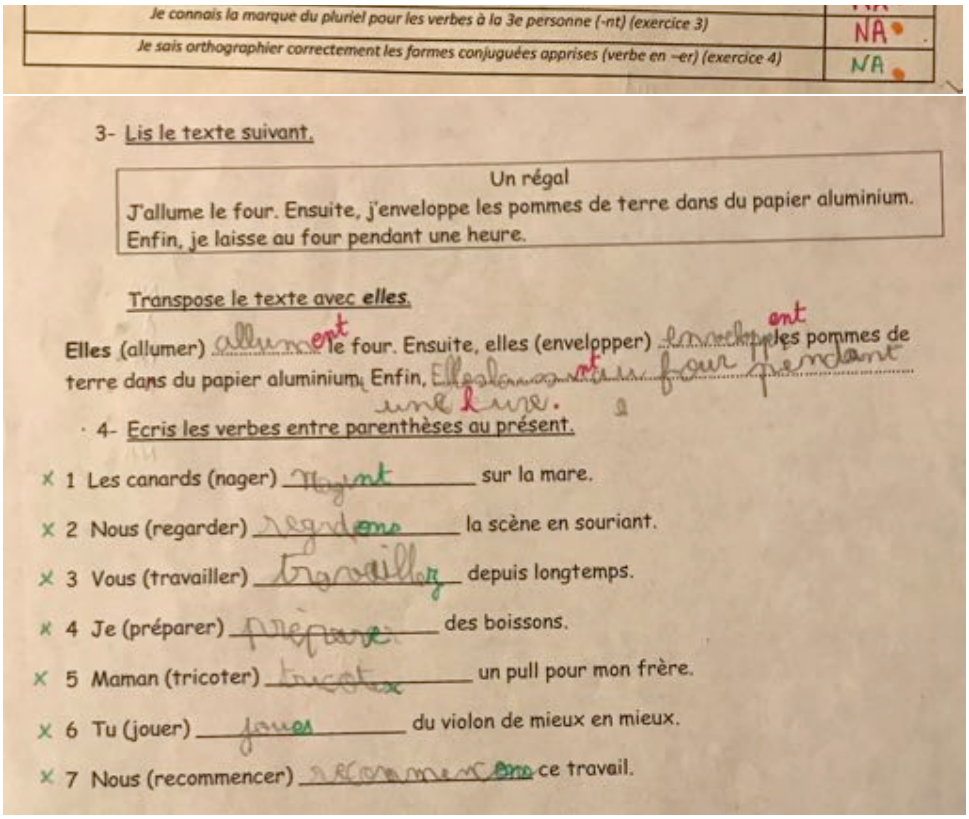
a) Ecris le texte avec « Moi, le petit singe » (je) :

Je habite en afrique, je vais dans la forêt profonde pour me reposer. J'ai un ami ernest. tous les deux, nous n'avons pas peur de rien

b) Ecris le texte avec « Bango, le petit singe » (il) :

il habite en afrique il va dans la forêt profonde pour il se reposer. il a un ami ernest. tous les deux, vous n'avez peur de rien. ils n'ont

Elève Me.



Je connais la marque du pluriel pour les verbes à la 3e personne (-nt) (exercice 3)	NA
Je sais orthographier correctement les formes conjuguées apprises (verbe en –er) (exercice 4)	NA

3- Lis le texte suivant.

Un régal

J'allume le four. Ensuite, j'enveloppe les pommes de terre dans du papier aluminium. Enfin, je laisse au four pendant une heure.

Transpose le texte avec **elles**.

Elles (allumer) allument le four. Ensuite, elles (envelopper) enveloppent les pommes de terre dans du papier aluminium. Enfin, Elles laissent au four pendant une heure.

4- Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

1 Les canards (nager) nagent sur la mare.

2 Nous (regarder) regardons la scène en souriant.

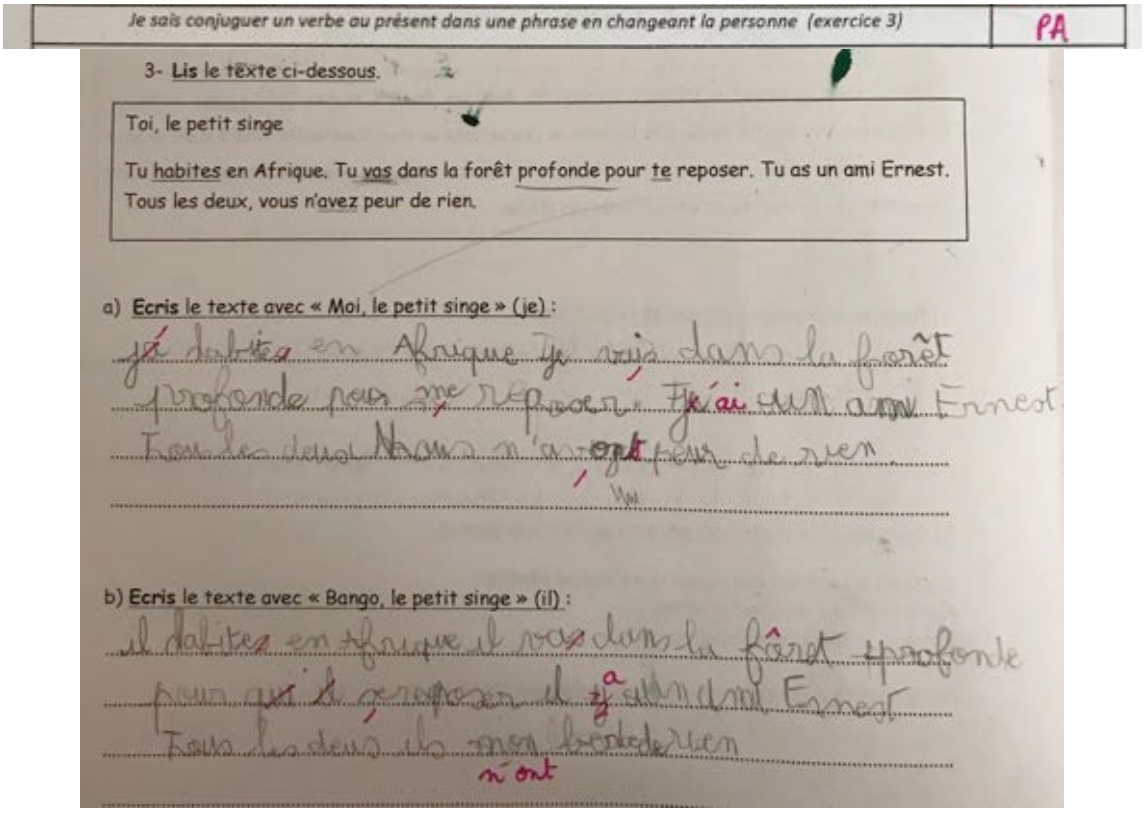
3 Vous (travailler) travaillez depuis longtemps.

4 Je (préparer) prépare des boissons.

5 Maman (tricoter) tricote un pull pour mon frère.

6 Tu (jouer) joues du violon de mieux en mieux.

7 Nous (recommencer) recommençons ce travail.



Je sais conjuguer un verbe au présent dans une phrase en changeant la personne (exercice 3)	PA

3- Lis le texte ci-dessous.

Toi, le petit singe

Tu habites en Afrique. Tu vas dans la forêt profonde pour te reposer. Tu as un ami Ernest. Tous les deux, vous n'avez peur de rien.

a) Ecris le texte avec « Moi, le petit singe » (je) :

je habites en Afrique je vais dans la forêt profonde pour me reposer. J'ai un ami Ernest Tous les deux Nous n'avons peur de rien

b) Ecris le texte avec « Bango, le petit singe » (il) :

il habites en Afrique il vas dans la forêt profonde pour qu'il se reposer il a un ami Ernest Tous les deux ils n'ont peur de rien

II. L'aménagement de la classe



III. La charte du tuteur

ETRE TUTEUR

C'EST :

- Lui expliquer
- Lui montrer
- L'aider
- L'encourager
- Lui faire apprendre

CE N'EST PAS :

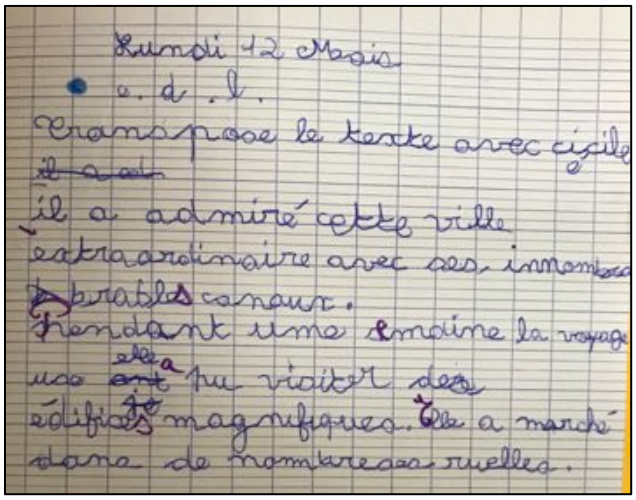
- Faire à sa place
- Le déranger
- Le stresser
- Le décourager
- L'abandonner
- Trop aider

IV. Retranscription des séances de tutorat

Séance 1 : Enregistrement sonore 1 (12 mars 2018)

Organisation spatiale : Ma. et son tuteur sont installés côte à côte, à leurs places habituelles (plan de classe en ilots).

Objectif : Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (ils → elle)


Lundi 12 Mars
e. d. l.
Transpose le texte avec Cécile
~~il a~~
il a admiré cette ville extraordinaire avec ses innombrables canaux.
Pendant une semaine la voyageuse ~~ont~~ a pu visiter des édifices magnifiques. Elle a marché dans de nombreuses ruelles.

Ma. lit à voix basse le texte.

Ma. : Pfff… je comprends rien à ce que je lis. Je comprends rien.
…
Ma. : Fallait écrire elle ? pas grave… Ca sert à rien, si on fait ça. Je suis rendu à où ?
…
Ma. : J'ai écrit sans regarder.
…
Ma. : C'est écrit un gros mot, y'a écrit on pue. Je pue du cul.
…
Ma. : Pff. J'écris comme un gros malade, ça m'énerve.
…
Ma. : J'ai fini. J'ai finiii…

PE : As-tu demandé de l'aide à ta tutrice ?
Ma. : Non
PE : Pas du tout ? Pourquoi ?
Ma. Parce que j'ai trouvé ça facile.
PE : la voyageuse… qu'est-ce que tu veux me dire ?
Ma. Bah en fait j'ai effacé le on
PE : Pourquoi ?
Ma. : Bah…
PE : elle a marché dans de nombreuses ruelles. C'est bien, je valide.
Ma. : Ca, c'est pas bien ?
PE : si je valide ça veut dire que c'est ta réponse est bonne.
Ma. : aah.
PE : Pendant une semaine la voyageuse…
Ma. : pui…
PE : tu dis ça à l'oral ? C'est français ?
Ma. : ai pu… je pues…
PE : ce que tu me dis c'est le verbe puer. Rappelle-toi un verbe au passé composé est construit avec 2 morceaux. Montre-moi l'auxiliaire avoir dans ta phrase ?
Ma. : il est là ?
PE : je ce n'est pas l'auxiliaire avoir.
Ma. : Bah pu ?

PE : je te laisse voir avec ta tutrice pour modifier ta phrase.

Ma. : Mais euh j'ai pu visiter, c'est pas le nom pu. Là j'ai pas compris, là j'ai bon ?
T1 : Où ça ?
Ma. Bah je pue visiter…
T1 : Là on parle de la voyageuse Cécile, alors on marque ici Cécile elle a pu visiter.
Ma. : ah d'accord c'est elle. Bah vu que tu me l'as dit maintenant je le sais.
T1 : Je te l'ai pas dit.
Ma. : Voilà elle a pu visiter des…
T1 : c'est pas des comme ça c'est écrit dans le texte.
Ma. : bah si… mais je sais pas où je suis rendu…
T1 : C'est comme des chaussettes…
Ma. : Finiii.
T1 : t'as tout fait ?
Ma. : bah il faut que je fasse que trois phrases.

Séance 2 : Enregistrement sonore 2 (13 mars 2018)

Organisation spatiale : Me. et son tuteur sont installés côte à côte, à leurs places habituelles (plan de classe en ilots).

Objectif : *Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (elles → elle)*

T2 : Est-ce que tu as compris ?
Me. : Oui.
T2 : Qu'est-ce qu'il faut faire ?
Me. : Il faut surligner les verbes.

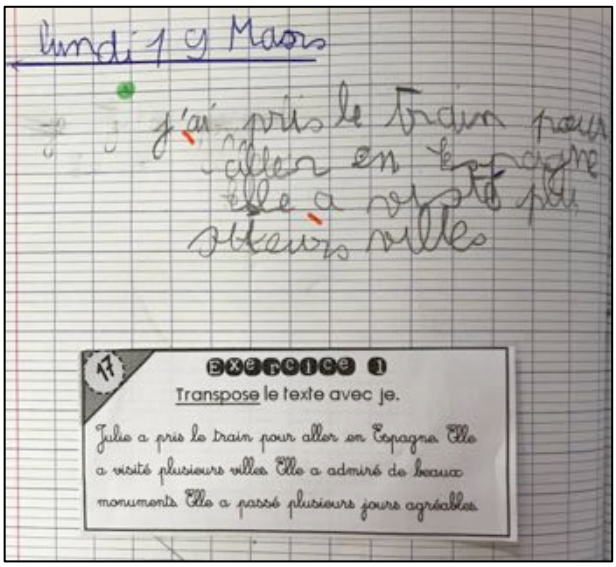
T2 : Maîtresse il me dit qu'il a compris et il ne veut pas que je l'aide.
PE : Laisse-le faire l'exercice seul et ensuite tu vérifieras ce qu'il a fait.
…
(Me. parle avec les autres élèves de l'ilot et ne se préoccupe plus de la tache qu'il a à réaliser).
T2 : T'as compris Me. ?
Me. : Oui. Bon là c'est fait.
…

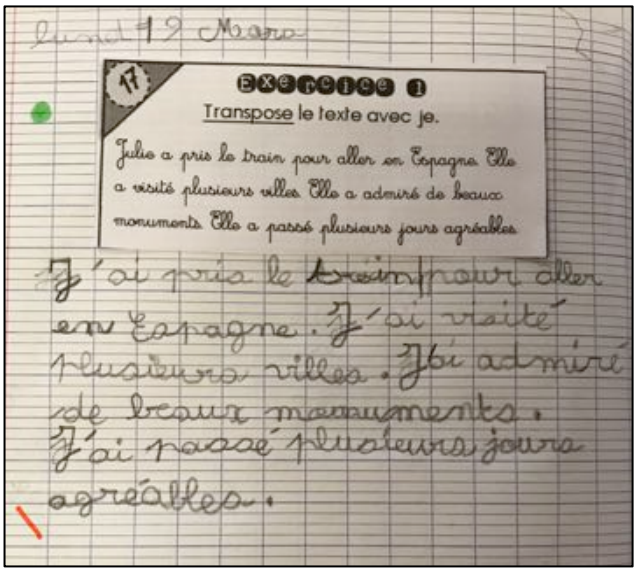
PE : Si tu ne sais pas, demande à ton tuteur. N'attends pas la correction de l'exercice.
…
T2 : Tu as oublié de faire cet exercice. Tu vas le faire après.
Me. : Moi j'ai travaillé...

Séance 3 : Enregistrement sonore 3 (19 mars 2018)

Organisation spatiale : Me., Ma. et leurs tuteurs sont installés autour d'une table rond en fond de classe.

Objectif : Transposer un texte déjà écrit au passé composé en changeant la personne (elle → je)





T1 : T'es prêt Ma. ou pas ?
Ma. : Oui.
T1 : Tu me dis si tu as besoin de moi.
…
Ma. : On marque le elle ?
T1 : Non, tu mets je.
Ma. : J'ai pris le train…
T1 : en Espagne. Du coup après tu transformes le elle en je.
…

T2 : Ca va Me. ?
Me. : J'ai fait 3 U ; je sais pas écrire.
T2 : T'es rendu où Me. ?
Me. : J'ai pas commencé.
T2 : T'as compris la consigne ? Lis-moi la première phrase en transposant.
…
T2 : Julie a pris le train pour aller en Espagne. Bon maintenant transpose-la avec je.
Me. : Bah je suis allé avec…
T2 : Non. C'est le verbe avoir. Regarde au mur, je avec le verbe avoir.
Me. : J'ai compris mais je peux pas t'expliquer, c'est un truc de grand.
T2 : Dis-moi ce que ça va donner.
Me. : Non, j'en sais rien, j'ai rien écrit pour l'instant.
T2 : Me. tu veux que je t'aide ou pas ?
Me. : Non.
T2 : Je m'en fiche Me. si tu veux pas que je t'aide. Moi j'ai pas de difficulté, j'y arrive.
Me. : Bah alors arrête de me parler.
…
Ma. : J'écris sans ça ? C'est bizarre... C'est marqué vieille ?

Me. : Oui oui.
…
Me. : J'arrive pas à faire des l.
T2 : Tu me dis si tu as un problème Me.
Me. : Bah non j'ai pas de problème à la main moi.
T2 : Tu n'y arrives pas correctement. Assied-toi, allez Me.
Me. : J'ai pas compris, on doit faire des choses inutiles quoi.
T2 : Qu'est-ce qu'il y a ?
Me. : Laisse tomber.
…
T1 : On continue Ma., je vais te relire après.
Ma. : Bah j'ai bientôt fini déjà.
T1 : Tu es rendu à la même ligne que moi.

T2 : C'est bien, au moins Ma. tu travailles.
…
Ma. s'adresse à Me. : Tu t'en fous.
Me. : J'ai rien compris…
Ma. : Parce que tu fais pas l'effort de comprendre.
…
T1 : T'es rendu à quelle ligne ?
Ma. J'en suis rendu à là.

Me. : J'ai la flegme.
T2 : Me. !!!
Me. : Oui mais moi j'arrive pas à tailler mon crayon !
T2 : C'est pas compliqué.

Ma. : Je suis rendu à j'ai passé plusieurs jours agréables.
T1 : Après je vais te relire un petit peu Ma. Au début d'une phrase y'a pas une ?
Ma. : Ah j'ai compris, majuscule ? Ouais mais moi je

sais pas faire le j en majuscule.
T1 : Tu veux que je te montre Ma. ? Tu fais comme ça…
Ma. : Ah oui c'est vrai.
(Ma. relit seul la fin de son texte transposé en vérifiant les majuscules en début de phrase).
PE : Me. Pourquoi tu ne veux pas que T2 t'aide ? Parce que tu n'en as pas besoin ?
Me. : Bah oui là j'ai compris.
T2 : Bah non il n'a rien fait.
Me. : Bah si !
PE : Ce que je vous propose c'est que Me. tu montres ton travail lorsqu'tu auras terminé une ou deux phrases pour savoir si tu es sur la bonne voie. Ok ?

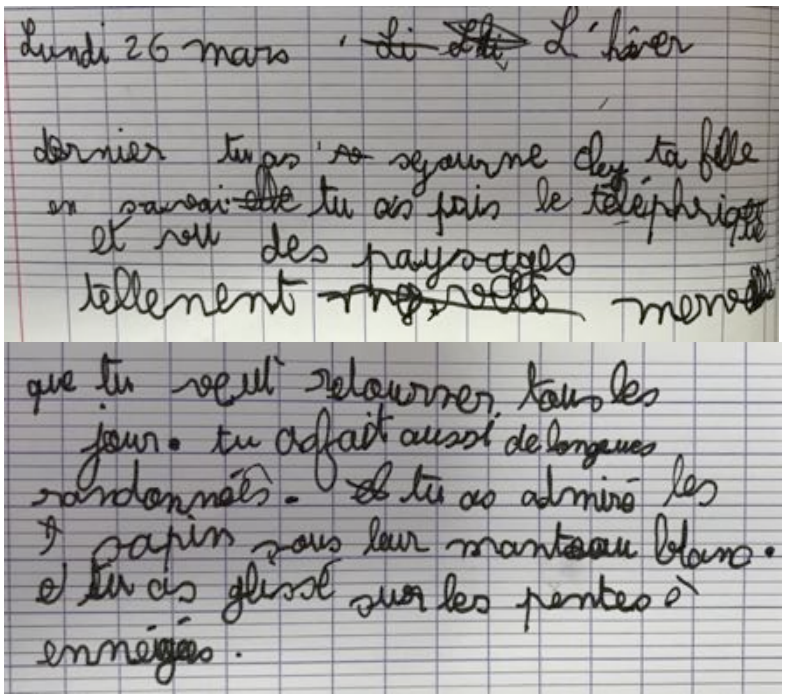
Ma. : Moi j'ai bientôt fini.
T1 : Oui et après je vais le relire.
PE : Est-ce que tu as demandé de l'aide à T1 ?
Ma. : Ouais mais non… non. Enfin si mais que deux fois.
PE : C'est bien, continue.
Ma. : Il me reste plus qu'une phrase… euh un mot pardon.
…
Ma. : Voilà ! J'ai mal aux mains. C'est bon j'ai fini T1.
T1 : Alors, on va regarder ensemble… Tu as vu tu as réussi. Alors train c'est A-I-N

T2 : Me. est-ce que tu as fait la première phrase ?
Me. : Oui !
T2 : Fais voir… J'ai pris le train pour aller en Espagne. Elle a visité plusieurs villes. Est-ce que t'as mis un accent sur le e ?
Me. : Oui j'en ai mis un.
T2 : Pour l'instant c'est bon tu continues.
…
Ma. : Toi travaille !
Me. : Ouais mais moi j'ai la flemme.
Ma. : Bah tu vas jamais apprendre.

Séance 4 : Enregistrement sonore 4 (26 mars 2018)

Organisation spatiale : Me., Ma. et leurs tuteurs sont installés autour d'une table rond en fond de classe.

Objectif : Transposer un texte au passé composé en changeant le temps et la personne (verbes au présent avec elle → tu)



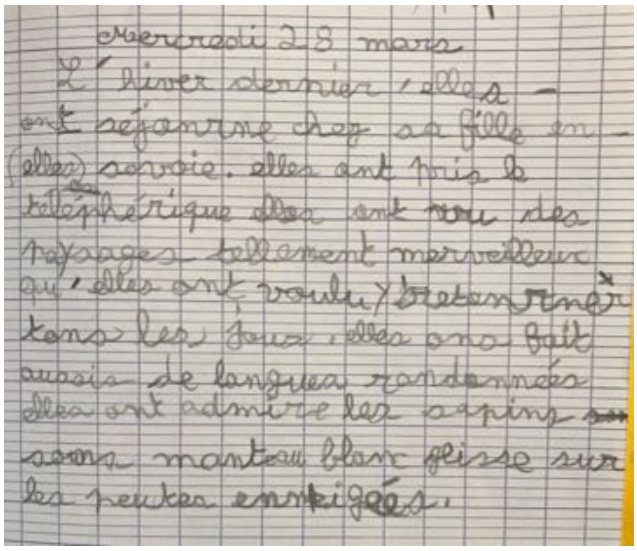
T2 : T'as compris ?
Me. : Oui
T2 : Faut faire quoi ?
Me. : Faut transposer avec des ?
T2 : Non… c'est écrit au tableau.
Me. lit la consigne au tableau.
Me. : Faut transposer au passé composé.
T2 : Ok… fais-moi la première phrase avec tu… Regarde on commence par l'hiver dernier.
Me. : L'hiver dernier, tu vas…
T2 : regarde, on a remplacé par tu. Après au passé composé y'a deux verbes.
Me. : Ok
T2 : Tu… regarde le verbe avoir là-bas. Est-ce que tu vois ? c'est tu…
Me. essaie de se repérer sur le mur d'affichages collectifs.
T2 : Tu vois pas ?
Me. : Non… ah si voilà !
T2 : Tu ?
Me. : euh
T2 : là-bas c'est marqué, tu…
Me. : Tu as.
T2 : voilà. Tu as séjour… A la fin c'est quoi ?
Me. : séjour…séjourné… c'est trop petit aussi.
T2 : c'est comment à la fin de séjourné ? –er ? –é ? … avec le passé composé c'est ?
(Me. relit l'affichage collectif pour trouver la réponse)
Me. : -e… -é.
T2 : L'hiver dernier ma voisine a séjourné chez sa fille en Savoie.
Me. : L'hiver dernier…
T2 : Regarde c'est marqué au tableau…
Me. : j'y arrive pas. Je fais que de me tromper.
…
Me. : j'y arrive pas !
…
T2 : alors t'as fait la première phrase ? L'hiver dernier…
Me. : tu as…
T2 : avec ou sans s ?... regarde.
Me. : a avec s.
T2 : sé… là je comprends rien… séjourné… chez… on dit pas chez sa fille, on dit chez ? … chez ta fille.
Me. : Ah oui
T2 : ta fille en Savoie.
…
T2 : Me. !!
Me. : Mais je travaille !
T2 : Je te vois.
Me. : Non.
T2 : Si j'ai des yeux sur le côté.

…
T2 : T'as fini ta phrase ?
Me. : Euh j'en ai commencé une autre.
T2 : Parfait. Alors dis-moi comment tu l'as met ?
Me. : J'ai mis tu à la place de elle.
T2 : alors t'es rendu ici ? tu as comment ?
Me. : Tu as pris.
T2 : Le a il est avec un s ou pas ?
Me. : euh oui.
T2 : Voilà c'est bien Me.
…
T2 : tu vois faut jamais dire en avance j'y arriverais pas parce que tu y arrives très bien Me.
…
T2 : Me ! … Me. !
…
T2 : Alors Me., t'es rendu où ?
Me. : tu as pris le téléphérique.
T2 : alors attends, et ? qu'est-ce que t'as mis ?
Me. : et tu as vu ?
T2 : alors on met juste et vu. C'est bien Me. d'avoir mis vu.
…
T2 : Me. !
Me. : Comment on écrit et ?
T2 : Regarde il est marqué là… et, E-T… T'as vu la maîtresse elle t'a dit de faire deux phrases, avec celle-là ça fera deux Me., c'est bien.
Me. : Bah oui j'suis content.
…
Me. : c'est vu ou c'est voir ?
T2 : avec voir c'est ?
(T2 montre l'affichage de la classe à Me.)
Me. : c'est V-U.
T2 : Voilà c'est vu… Me. !
Me. : Quoi ?
T2 : Je te vois. Allez Me. ! je sais que tu y arrives.
…
T2 : Allez je vais pouvoir t'aider j'ai fini.
Me. : Elle va prendre une heure cette phrase. En plus je vois rien.
T2 : T'es rendu où ? … tellement ?
Me. : Ouais.
T2 : Merveilleux… T'es rendu à quelle lettre ? …après y'a deux L… merveilleux.
Me. : On aurait pas pu la finir plus tôt cette phrase ?
T2 : T'as fini merveilleux ? … que tu ?
Me. : veux…
T2 : Que tu veux y retourner… tous… les… jours. C'est bien Me. tu as fait deux phrases.
Me. : Est-ce que j'ai mis des points aux phrases ?
T2 : J'espère. Là t'as marqué merveilleux ?
Me. : Ouais j'ai raté. Je le réécris.
T2 : Après c'est quoi ?
Me. : Tu as…
T2 : La maîtresse elle sera contente Me…. Attends tu as quoi à A ?
Me. : un S.
T2 : Tu as… fait, bravo. Alors tu as fait aussi…
Me. : Y'a SS ?
T2 : Oui. de… longues… randonnées… ES. C'est bien Me., trois phrases ! Il t'en reste deux !
Me. : Oh làlà !
T2 : Courage il en reste plus que deux ! C'est pas elle c'est ?
Me. : Tu… as avec un S. Après c'est…
T2 : T'as vu des fois quand tu veux ! … c'est admi- ?
Me. : -ré… les…sapins…
T2 : sous… leur… non c'est –eau… sous leur manteau…blanc. Oui. Allez ! Me. il ne te reste plus qu'une phrase ! On fait une dernière et en plus elle n'est pas longue.
Me. : Tu… as…
T2 : gl-…gli- ?
Me. : -ssé ?
T2 : Oui. Un petit accent… ça va être accent aigu.
Me. : glissé… sur…les pentes…
T2 : enneigées.
Me. : Bah là j'aurai pas assez de place.
T2 : E-NN-EI-G-EES… point. C'est bien Me. !... C'est bien Me. !

Séance 5 : Enregistrement sonore 5 (28 mars 2018)

Organisation spatiale : Ma. et son tuteur sont installés autour d'une table rond en fond de classe.

Objectif : Transposer un texte au passé composé en changeant le temps et la personne (verbes au présent avec elle → elles)


Mercredi 28 mars
L'hiver dernier, elles
ont séjourné chez sa fille en
(elles) savoie. elles ont pris le
téléphérique elles ont vu des
paysages tellement merveilleux
qu'elles ont voulu y retourner
tous les jours. elles ont fait
aussi de longues randonnées
elles ont admiré les sapins
sous un manteau blanc glissé sur
les pentes enneigées.

PE : Tu essaies de faire seul l'exercice et quand tu as besoin d'aide, T1 est là pour t'aider et te donner des conseils. Est-ce que tu sais ce que tu dois faire ?
Ma. : Oui de demander de l'aide.
PE : Et pour l'exercice ? Sais-tu ce que tu dois faire ?
Ma. : bah recopier au passé composé.
PE : recopier ? Tu dois transformer les phrases. Que dois-tu repérer comme mot dans la phrase pour la transformer ?
Ma. : je transforme le texte.
PE : Tous les mots ?
Ma. : Bah oui… euh bah non. Ma… je sais pas.
PE : Je te laisse avec T1 pour voir pour la première phrase ce que tu dois transformer.
…

T1 : T'as compris Ma. ce qu'il fallait faire ?
Ma. : Non pas trop. Bah je sais qu'il faut transformer avec elles.
T1 : Tu vois le texte il est au présent. Il faut que tu le transposes au passé composé avec elles pluriel.
Ma. : Aaahh ! donc chaque hiver, mes voisines …
T1 : Non chaque hiver il faut le changer sinon ça va être encore au présent. La dernière fois elle nous l'avait écrit au tableau.…
Ma. : L'hiver dernier ? … pfff en plus je n'aime pas ce texte-là.
…
Ma. : Voilà !
T1 : L'hiver dernier…bah tu continues.
Ma. : Bah mes voisines.
T1 : Non du coup ça va être elles au pluriel.
Ma. : Bah au pluriel c'est plusieurs donc… mes voisines ?
T1 : Du coup, on change mes voisines par elles avec un S. Du coup on ne dit plus mes voisines, on dit elles.
Ma. : Elles ma voisine ?
T1 : Du coup y'a pas ma voisine.
Ma. : Bah elles voisines ?
T1 : Elles avec un S… tu conjugues au passé composé…
Ma. : oui donc on écrit elles avec avoir.
…
Ma. : elles as…
T1 : Non. As c'est avec tu. Tu peux t'aider là-bas avec les affichages. Avec elles au pluriel.
…
Ma. : Elles au pluriel ?
T1 : Elles avec un S, tout en bas.
Ma. : Elles eu ! ils elles avec un S a vu ?
T1 : Ca se dit par exemple… mes amis a vu ? … avoir ?
Ma. : Bah oui ça se dit.
…
T1 : C'est écrit. Par exemple avec avoir, regarde tout en dernier ils elles avec un S…
…
T1 : après elles ont ?
Ma. : J'ai pas dit elles ont
T1 : Si. Comme pour vu, tu dis hier elles ont ?
Ma. : Séjourné.
T1 : Après ?
Ma. : Chez sa fille en Savoie… ok.
…
Ma. : Et après j'ai écris elles ont sa voisine séjourné ?
T1 : Y'a pas sa voisine. C'est elles…

Ma. : Ah ! ont séjourné.
T1 : Elles au pluriel.
…
T1 : Tu me dis que tu continues.
…
Ma. : Voilà c'est bon.
T1 : L'hiver dernier, elles …
Ma. : séjourné.
T1 : Non c'est pas au passé composé.
Ma. : Ah ?
T1 : Il manque un mot entre les deux… L'auxiliaire ?
Ma. : Avoir ! … avoir séjourné chez sa fille en Savoie.
T1 : Non il faut que tu conjugues le verbe avoir au présent.
Ma. : Etre ? … elle ?
T1 : Oui mais elles ? Tu l'as dit tout à l'heure.
Ma. : Elles ont ?... voilà.
…
T1 : Elle prend le téléphérique…
Ma. : Elle a pris le téléphérique ?
T1 : Après c'est au pluriel.
Ma. : Bah… elles ont pris le téléphérique.
T1 : Très bien. Tu l'écris ? … elles au pluriel.
…
Ma. : voilà ! elles ont pris le téléphérique… et voit des paysages tellement merveilleux… donc déjà c'est ils ont vu…
T1 : Il te manque un mot
Ma. : Vu ?... ont vu ?
T1 : Oui , écris. On t'a montré comment l'écrire.
Ma. : Bah c'est bon j'ai marqué ont vu ! Là j'ai marqué ont… voilà !
T1 : Des paysages tellement merveilleux.
…
T1 : J'arrive Ma.
…
Ma. : J'en ai marre…
(Ma. : joue avec sa trousse)…
Ma. : Qu'elle veut y rester tous les jours… ils veulent rester tous les jours ? avec un S … elles veulent ? … on veut ! … On voudrait ?
…
Ma. : elles avec un S… ont…
T1 : Regarde avec le verbe vouloir à côté du verbe pouvoir.
Ma. : Voulu ! … ont voulu ! ah !!
…
Ma. : Pourquoi elle parle pas la dame. C'est bizarre elle ne parle pas à nous. On dirait qu'elle parle la langue des signes.
T1 : Bon tu continues ? Elles ont voulu y retourner. T'es rendu au même truc que moi.
Ma. : Ah merde…
T1 : Ah mince Ma. ou crotte.
…
Ma. : Retourner. C'est bon ? c'est bon ? c'est bon ?
T1 : Oui. Retourner c'est –er.
Ma. : Par contre on est rendu où ?
T1 : Continue…
Ma. : T'es rendu à où ? Moi je suis rendu à la ligne 2
T1 : Tous les jours, elles.
Ma. : Je suis rendu un tout petit peu plus loin que toi… C'est bon !
T1 : Attends…
Ma. : Tous les jours elles ont fait aussi…
T1 : de longues randonnées… ouais c'est bon.
…
Ma. : J'suis sûr Me., il n'a pas terminé… randonnées…
…
Ma. : Ah j'ai mal au cou.
T1 : Assieds-toi… Continue…
Ma. : Ah j'ai mal au cou.
…
Ma. : sous leur manteau blanc… y'a pas un petit bug là ?
T1 : Non.
Ma. : T'es rendu à où ? quoi déjà !!!
T1 : Continue Ma.
Ma. : Oh je sais pas où je suis rendu…. manteau... blanc… sur…
T1 : T'y arrive Ma. ? J'arrive…
…
Ma. : Oh j'ai fini…
…
T1 : T'as fini ? Je regarde… Je vais dire à la maitresse que j'ai relu ton truc.

V. Questionnaires tuteurs-tutorés

Questionnaire destiné au tutoré Ma.

	Oui	Non
A chaque séance…		
J'ai demandé de l'aide à mon tuteur.		X
J'ai accepté l'aide de mon tuteur.	X	
Il a su m'expliquer sans me donner la réponse.	X	
Il a su m'expliquer sans s'énerver ou se moquer.		X
Après plusieurs séances…		
Je pense que mon tuteur m'a permis de progresser.	X	
Je pense que mon tuteur m'a motivé pour travailler.	X	
Je souhaite continuer à travailler avec mon tuteur.	X	
Je souhaite continuer à travailler avec un autre tuteur.		X
Je peux être autonome sur les exercices de transposition.	X	
Je souhaite moi aussi être tuteur.	X	
Dans quel domaine ? Geométri artastique		

Questionnaire destiné au tuteur T1

	Oui	Non
A chaque séance…		
J'ai proposé de l'aide à mon camarade.	X	
Mon camarade a accepté mon aide.		X
J'ai su lui expliquer sans lui donner la réponse.	X	
J'ai su lui expliquer sans m'énerver ou me moquer.	X	
Après plusieurs séances…	X	
Je pense lui avoir permis de progresser.	X	
Je pense l'avoir motivé pour travailler.		X
Je souhaite continuer à être son tuteur.	X	
Je souhaite continuer à être tuteur pour un autre camarade.	X	
Pourquoi ? parce-que j'aime bien aidé les autres.		

Questionnaire destiné au tutoré Me.

	Oui	Non
A chaque séance…		
J'ai demandé de l'aide à mon tuteur.		X
J'ai accepté l'aide de mon tuteur.		X
Il a su m'expliquer sans me donner la réponse.	X	
Il a su m'expliquer sans s'énerver ou se moquer.	X	
Après plusieurs séances…		
Je pense que mon tuteur m'a permis de progresser.	X	
Je pense que mon tuteur m'a motivé pour travailler.	X	
Je souhaite continuer à travailler avec mon tuteur.	X	
Je souhaite continuer à travailler avec un autre tuteur.		X
Je peux être autonome sur les exercices de transposition.	X	
Je souhaite moi aussi être tuteur.	X	
Dans quel domaine ? orthographe		

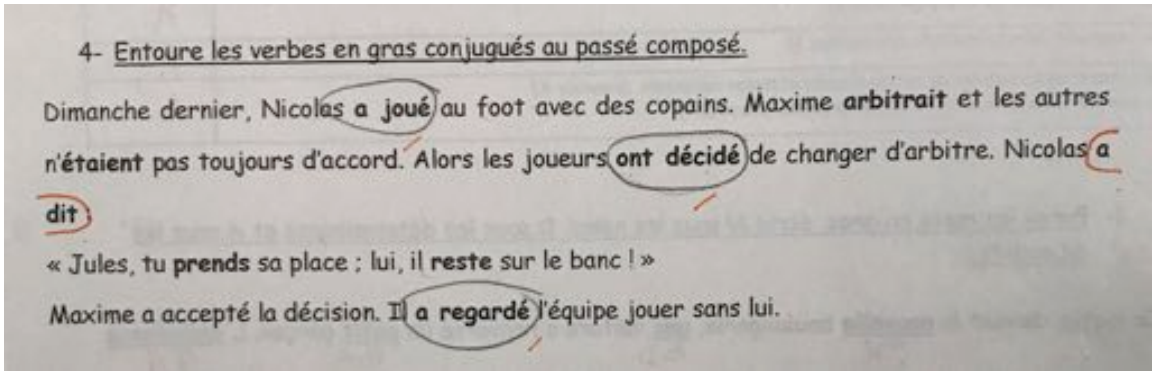
Questionnaire destiné au tuteur T2

	Oui	Non
A chaque séance…		
J'ai proposé de l'aide à mon camarade.	X	
Mon camarade a accepté mon aide.		X
J'ai su lui expliquer sans lui donner la réponse.	X	
J'ai su lui expliquer sans m'énerver ou me moquer.	X	
Après plusieurs séances…		
Je pense lui avoir permis de progresser.	X	
Je pense l'avoir motivé pour travailler.	X	
Je souhaite continuer à être son tuteur.	X	
Je souhaite continuer à être tuteur pour un autre camarade.	X	
Pourquoi ? Parce-que j'aime bien édé [illegible] des personne		

VI. Evaluations Picot Période 4

Elève Ma. : Evaluation réalisée en présence de l'enseignant.

Je comprends les notions de temps simples et temps composés. (exercice 4) *Je comprends la formation du passé composé. (exercice 4)*	A



4- Entoure les verbes en gras conjugués au passé composé.

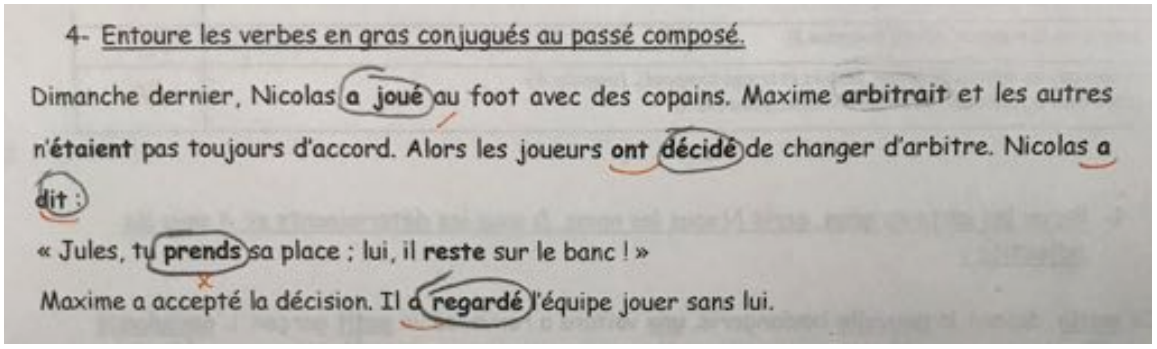
Dimanche dernier, Nicolas **a joué** au foot avec des copains. Maxime **arbitrait** et les autres n'**étaient** pas toujours d'accord. Alors les joueurs **ont décidé** de changer d'arbitre. Nicolas **a dit** :

« Jules, tu **prends** sa place ; lui, il **reste** sur le banc ! »

Maxime a accepté la décision. Il **a regardé** l'équipe jouer sans lui.

Elève Me.

Je comprends les notions de temps simples et temps composés. (exercice 4) *Je comprends la formation du passé composé. (exercice 4)*	PA



4- Entoure les verbes en gras conjugués au passé composé.

Dimanche dernier, Nicolas **a joué** au foot avec des copains. Maxime **arbitrait** et les autres n'**étaient** pas toujours d'accord. Alors les joueurs **ont décidé** de changer d'arbitre. Nicolas **a dit** :

« Jules, tu **prends** sa place ; lui, il **reste** sur le banc ! »

Maxime a accepté la décision. Il **a regardé** l'équipe jouer sans lui.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e **Carine Péribois**

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : **26 avril 2018**

Signature :