

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

Effets de l'empathie affective et de l'empathie cognitive
dans la réussite d'un tutorat entre pairs

Présenté par ROIG Elia

Mémoire encadré par

Mr Yves Léal

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Léal, Yves	Nom, prénom :
Statut : Maître de conférences en sciences de l'éducation	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Léal Yves	Maître de conférences en sciences de l'éducation
Amadou Odile	Formatrice INSPE, PREC - Formation Transversale-Culture Commune

Soutenu le 13 / 06 / 2023

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Pour commencer je souhaite tout particulièrement remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Yves Léal, pour sa précieuse aide et ses conseils avisés tout au long de la rédaction de ce travail.

Ensuite, je désire remercier également l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe et m'a permis de réaliser mon recueil de données et de mener à bien mon projet.

Enfin, je souhaite adresser mes sincères remerciements à mes proches, pour leur soutien et leurs encouragements permanents.

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Roïg Elia

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Effets de l'empathie affective et de l'empathie cognitive dans la réussite d'un tutorat entre pairs

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecriis-182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à CAHORS le 04/06/2023,

Roïg Elia

RÉSUMÉ

Le tutorat entre pairs est un dispositif largement utilisé dans les classes car il offre plusieurs avantages et demande peu de ressources. Toutefois il s'agit d'un dispositif complexe qui mobilise de nombreuses compétences : sociales, cognitives, affectives, etc., chez les élèves. Une des principales difficultés pour réussir une situation de tutorat entre pairs réside dans le fait que les élèves doivent faire appel à leur empathie afin de se décentrer de leur point de vue pour accéder aux émotions et pensées d'autrui. Il existe deux sortes d'empathie : l'empathie affective qui renvoie à la compréhension des émotions des autres, et l'empathie cognitive qui s'attache à la compréhension des pensées d'autrui. À travers ce mémoire de recherche nous allons tenter de déterminer les caractéristiques, les points communs et les différences qui apparaissent dans les situations de tutorat entre pairs selon l'empathie, affective ou cognitive, qui sera mobilisée par les élèves.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	8
CADRE THÉORIQUE	10
1 - Histoire et évolution du tutorat entre pairs.....	10
1.1. Origines.....	10
1.1.1. L'Antiquité, du préceptorat au tutorat	10
1.1.2. Les pionniers de la pédagogie moderne et le développement du tutorat ..	11
1.2. Succès d'une nouvelle méthode pédagogique	14
1.2.1. Le monitorial system.....	14
1.2.2. L'enseignement mutuel	16
1.2.3. Peer tutoring et Learning Through Teaching	18
2 - Les appuis théoriques.....	19
2. 1. Les fondements de l'apprentissage interactif	19
2. 1. 1. Piaget et le constructivisme.....	20
2. 1. 2. Vygotski et le socio-constructivisme culturel	23
2. 1. 3. Bandura et l'apprentissage vicariant	28
2. 2. Prolongement des travaux.....	31
2. 2. 1. Les néopiagéticiens et le conflit socio-cognitif	31
2. 2. 2. Bruner et l'étayage	35
2. 2. 3. Freinet et le tâtonnement expérimental	38
2. 3. Les intérêts et les variables du tutorat entre pairs.....	40
2. 3. 1. Les intérêts	40
2. 3. 2. Les variables	43
3 - Empathie	48
3. 1. L'empathie affective	49
3. 1. 1. La théorie du « miroir »	49
3. 1. 2. Apparition de l'empathie affective chez le jeune enfant.....	51
3. 1. 3. Empathie affective et relation amicale entre élèves.....	53
3. 2. L'empathie cognitive	57
3. 2. 1. La théorie de l'esprit	57
3. 2. 2. Maturation et régulation émotionnelle.....	61

3. 2. 3. L'empathie cognitive à travers le tutorat.....	63
PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	66
MÉTHODOLOGIE.....	68
1. Contexte de recherche	68
2. Description de la démarche	68
3. Contrat de recherche.....	71
4. Protocole de recueil de données	72
4.1. Première question de recherche : La qualité du lien amical et affectif qui unit le tuteur au tuteur sera-t-il un frein ou un apport bénéfique à la réussite d'une situation de tutorat entre élèves ?.....	72
4. 1. 1. Données de recherche	72
4. 1. 2. Modalité de recueil et retranscription	72
4. 1. 3. Analyse des données	73
4. 2. Deuxième question de recherche : Pour qu'un tutorat entre pairs fonctionne, est-il suffisant que le tuteur mobilise uniquement des qualités liées à l'empathie cognitive sans qu'un lien affectif ne soit présent au sein de la dyade ?.....	75
4. 2. 1. Données de recherche	75
4. 2. 2. Modalité de recueil et retranscription	75
4. 2. 3. Analyse des données	76
4. 3. Troisième question de recherche : Une empathie affective forte au sein de la dyade est-elle forcément liée à la relation amicale entre les deux élèves ?	77
4. 3. 1. Données de recherche	77
4. 3. 2. Modalité de recueil et retranscription	78
4. 3. 3. Analyse des données	78
RÉSULTATS	79
1. Première question de recherche : La qualité du lien amical et affectif qui unit le tuteur au tuteur sera-t-il un frein ou un apport bénéfique à la réussite d'une situation de tutorat entre élèves ?.....	83
Axe 1 : Un travail coopératif	83
Axe 2 : Un étayage peu précis	88
Axe 3 : Dérives de l'amitié.....	93
2. Deuxième question de recherche : Pour qu'un tutorat entre pairs fonctionne, est-il suffisant que le tuteur mobilise uniquement des qualités liées à l'empathie cognitive sans qu'un lien affectif ne soit présent au sein de la dyade ?.....	99

Axe 1 : Un étayage très complet.....	99
Axe 2 : Participation active du tuteur	104
Axe 3 : Dérives des dyades cognitives	109
3. Troisième question de recherche : Une empathie affective forte au sein de la dyade est-elle forcément liée à la relation amicale entre les deux élèves ?	114
Axe 1 : Des modes de communication bien distincts	114
Axe 2 : dyades affectives paradoxales	119
Axe 3 : une empathie affective très présente dans les dyades cognitives.....	120
DISCUSSION	125
CONCLUSION	128
BIBLIOGRAPHIE	130
ANNEXES	144

INTRODUCTION

Dans notre système éducatif, le modèle traditionnel de l'enseignement est essentiellement articulé autour de la dyade enseignant/élèves où le professeur transmet les savoirs, fait acquérir des connaissances, ou encore vient en aide aux enfants en difficulté. Pourtant, depuis plusieurs années, les pédagogies coopératives se multiplient au sein des établissements scolaires, et celle qui va nous intéresser particulièrement est la pratique du tutorat entre pairs, basé sur une entraide entre les élèves. Ce qui va différencier le tutorat entre pairs des autres formes de tutelles c'est évident cette entraide entre les élèves eux-mêmes : l'enseignement ne provient plus du maître, qui est considéré comme le détenteur du savoir, mais d'un autre élève, d'un « pair » qui occupe la même place et le même statut social que celui à qui il vient en aide. Cette pratique, qui repose donc sur une transmission et une interaction directe entre les élèves, va ainsi créer une sorte de nouvelle dyade qui met en relation des élèves-tuteurs, qui aident et apportent leurs connaissances et des élèves-tutorés, qui reçoivent l'aide et l'enseignement. Il s'agit bien d'un enseignement individuel qui cherche à répondre à un besoin ou une difficulté spécifique d'un élève en lui apportant une aide personnalisée et individuelle. Christine Berzin définit le tutorat entre pairs comme étant « un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers » (Berzin, 2009), pour que le tuteur puisse intervenir en tant que tel il faut donc qu'il possède des compétences et des connaissances supplémentaires à celles du tutoré. Ainsi ce sont souvent les élèves plus entraînés ou plus âgés qui occupent la place de tuteur, d'ailleurs les pratiques de tutorat peuvent être mises en place dans des classes à double niveau entre des enfants d'âges différents.

Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons le tutorat entre pairs et la réussite de sa mise en place en lien avec l'empathie mobilisée par l'élèves tuteur : soit l'empathie affective, centrée sur le partage des émotions et la qualité du lien affectif qui unit tuteur et tutoré, soit l'empathie cognitive, qui se caractérise par la capacité d'une personne à se

mettre à la place d'autrui, à adopter son point de vue pour comprendre ses pensées. Nous verrons donc l'importance pour le tuteur de mobiliser son empathie cognitive, arriver à se décentrer de sa vision personnelle afin de comprendre les difficultés du tuteuré et ce qui lui pose problème. Le tuteur devra donc faire preuve de maîtrise, avoir des connaissances solides mais surtout une facilité à se mettre à la place des autres. Néanmoins il ne s'agit pas seulement pour les tuteurs d'avoir les connaissances suffisantes pour aider leurs camarades, les notions d'empathie affective pourront également s'avérer utiles afin d'apporter une aide au tuteuré. La capacité à être à l'écoute, à communiquer de façon bienveillante et à se montrer compréhensif seront des qualités nécessaires, voire primordiales, que devra posséder le tuteur pour assurer le bon fonctionnement du tutorat. D'ailleurs, si l'on se penche sur l'étymologie latine du mot tutorat, *tueri*, qui signifie « protéger », « garder », « prendre soin de » ou encore « veiller à », nous percevons bien les dimensions de protection et de bienveillance qui transparaissent à travers ce terme. Le tuteur semble donc se caractériser par son aptitude à prendre en charge une personne dont il va être le « gardien », le « défenseur » et dont il va s'occuper.

CADRE THÉORIQUE

1 - Histoire et évolution du tutorat entre pairs

Avant d'étudier spécifiquement les caractéristiques et les spécificités du tutorat entre pairs, il convient de se tourner vers le passé afin de comprendre toute l'histoire du tutorat, ses origines et son évolution. Cela nous permettra de mieux l'appréhender tel que nous le connaissons aujourd'hui.

1.1. Origines

Pour commencer nous allons nous intéresser aux origines du tutorat entre pairs afin de comprendre dans quels contextes et quelles sociétés il s'est développé et a pris racine, et pour quelles raisons il a fait son apparition.

1.1.1. L'Antiquité, du préceptorat au tutorat

Dans la littérature traitant de l'éducation on trouve de nombreuses références à la pratique du tutorat et ce depuis des siècles. Bien que l'origine exacte de cette pratique soit incertaine et que l'on puisse difficilement lui donner une date précise, la notion de tutelle semble apparaître dès l'Antiquité. D'après l'étude anglaise *Centuries of Tutoring : A History of Alternative Education in America and Western Europe* (Gordon et Gordon 1990) qui retrace l'histoire du tutorat sur plusieurs siècles, ce sont les pratiques en Grèce et en Rome antique qui seraient à l'origine des premières formes de tutelle. En Grèce antique, les tuteurs étaient des adultes expérimentés chargés d'instruire les jeunes enfants sur les règles de vie en société et de leur apporter une éducation morale. De la même façon, à Rome, les tuteurs enseignaient les arts, le latin ou encore la rhétorique à leurs élèves. Il est évident que ces pratiques, réservées exclusivement aux enfants de bonnes familles et administrées de façon individuelle, relèvent à cette époque plus du préceptorat que du tutorat.

Toutefois la notion de tutorat entre pairs, celle qui nous intéresse plus précisément dans ce mémoire, n'était pas totalement exclue durant l'Antiquité. On trouve en effet dans différents ouvrages romains l'évocation de certaines pratiques pédagogiques où des élèves plus expérimentés, souvent plus âgés, étaient amenés à aider leurs camarades en difficulté. Mais c'est certainement le pédagogue romain Quintilien qui, au 1er siècle, perçoit le mieux l'utilité du tutorat entre pairs. Alain Baudrit, qui a beaucoup travaillé sur le tutorat à l'école, traduit à partir de l'étude anglaise *Peer Teaching : Historical Perspectives* (Wagner, 1982) que Quintilien affirmait que « 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 ». Cette idée que l'apprentissage serait plus pertinent grâce à une transmission entre pairs se rapproche de celle du philosophe chinois Confucius qui remarquait déjà au Vème siècle avant J.C. que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres ». Ces deux visions assez similaires nous montrent que dès l'Antiquité, en Orient ou en Occident, la pratique du tutorat apparaît déjà pour certains comme offrant de nombreux bénéfices notamment grâce à l'apport d'un élève « qui vient d'apprendre » et qui se trouve donc dans une position favorable pour donner à un autre élève un enseignement pertinent et peut être plus compréhensible que celui donné par le maître. Bien que l'on puisse déceler ici les prémices d'une nouvelle méthode pédagogique, il faut toutefois noter que ces pratiques de tutorat n'étaient pas des plus répandues à l'époque.

1.1.2. Les pionniers de la pédagogie moderne et le développement du tutorat

Le XVIIème et le XVIIIème siècle apparaissent comme un tournant dans l'éducation et dans les pratiques pédagogiques en Europe. De nombreux pédagogues émergent et apportent un souffle nouveau à un enseignement jusqu'ici plutôt fermé et réservé à une élite. Parmi eux, le pédagogue tchèque Comenius, est considéré comme le père de la pédagogie moderne. Dans son œuvre *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous* (Comenius, 1657) il défend l'idée d'un enseignement

accessible et ouvert à tous les enfants et souhaite une meilleure prise en charge des élèves en difficulté. Parmi ses grandes idées telles que l'importance pour l'enseignant d'attiser l'intérêt de l'élève, les bénéfices de l'apprentissage par le jeu ou encore la volonté d'instruire tous les enfants sans distinction de classe ou de sexe, Comenius montre également son intérêt pour les pratiques de tutorat entre pairs. Il développe l'idée que les meilleurs élèves d'une classe peuvent prendre en charge un petit groupe d'écoliers afin de leur répéter les leçons données par le professeur d'une part et de les aider à la réalisation de certains exercices d'autre part. Ainsi, ces élèves « moniteurs » contribuaient à multiplier et compléter l'enseignement du professeur, ce qui paraît relativement éloigné des pratiques de tutorat que nous connaissons aujourd'hui.

Durant la même période, en France, des pratiques d'entraides entre élèves vont voir le jour, notamment dans les écoles créées par le prêtre lyonnais Charles Démia qui présente ses grandes idées pédagogiques dans son *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon* publié en 1688, un an avant sa mort. Ses écoles sont divisées en huit classes dans lesquelles le professeur enseigne tour à tour, Charles Démia recommande alors de choisir parmi les élèves de chaque classe ceux qui se montrent les plus studieux et les plus doués afin de leur attribuer le rôle d'« officiers » durant les absences du professeur. Ces « officiers » sont répartis en deux catégories, les « intendants » qui surveillent et veillent à maintenir le calme dans la classe, et les « décurions » qui apportent leur aide aux autres élèves notamment dans l'apprentissage des leçons, la correction d'exercices, l'aide à l'écriture, etc. Ces élèves « officiers » semblent à cette époque seconder le maître dans des écoles souvent très chargées, ils sont d'une aide précieuse non seulement pour le professeur qui s'appuie sur leur présence mais également pour les autres élèves qui peuvent compter sur leur soutien lorsque le professeur est absent. Nous pouvons retrouver dans ce système la base du tutorat entre élèves tel que nous le connaissons notamment quand on se penche sur le rôle des « décurions » qui apportent une aide aux élèves en besoin grâce à leurs propres connaissances.

Parallèlement à ce développement du tutorat et toujours dans ce même mouvement d'avancées pédagogiques, l'ecclésiastique Jean-Baptiste de La Salle va parvenir à faire

généraliser la « méthode simultanée » dans les écoles françaises. Il poursuit par là une idée déjà mise en place par plusieurs pédagogues, dont Comenius et Démia, qui privilégiaient un enseignement commun et simultané s'adressant à un groupe d'élève plutôt que l'enseignement individuel qui était en vigueur à l'époque et qui reposait sur des leçons dispensées une à une par le professeur qui passait d'élève en élève. Pour rendre plus pertinent cet enseignement simultané Jean-Baptiste de La Salle met également en place les regroupements d'élèves par niveaux afin de dispenser les cours à un groupe d'écoliers le plus homogène possible. D'autre part il est le premier à créer des formations pour les futurs enseignants, ses « séminaires pour les maîtres de la campagne » avaient pour but de préparer au mieux les enseignants d'un point de vue moral et spirituel mais également d'un point de vue pédagogique. Parmi les pratiques qu'il préconisait nous pouvons nous apercevoir que, peut-être influencé par les pratiques de tutorat qui émergeaient à l'époque, il conseillait aux futurs enseignants de choisir les meilleurs élèves de leur classe pour que ceux-ci interviennent auprès des élèves en difficulté.

Ces nouvelles façons d'enseigner vont donner suite à de nombreuses avancées pédagogiques, elles annoncent déjà l'aube d'une école plus accessible, plus respectueuse du développement cognitif de l'enfant et cherchent à moderniser les pratiques pédagogiques tout en dénonçant les châtiments corporels et les contraintes. En ce qui concerne le tutorat entre pairs nous avons vu que des pédagogues comme Comenius et Démia s'y intéressaient dès le XVIIème siècle, mais ils n'étaient pas les seuls et on trouve à cette période plusieurs autres exemples en Europe qui témoignent d'une mise en place de pratiques pédagogiques consistant à faire aider les élèves en difficulté par des élèves plus expérimentés. Cependant ces élèves semblaient faire plutôt office de « répétiteurs » du maître en rediffusant les leçons et en intervenant comme soutient dans les exercices ; nous pouvons y voir les prémices du tutorat bien que cela reste assez éloigné de ce que nous connaissons aujourd'hui. Toutefois, si le tutorat entre pairs a beaucoup évolué depuis cette époque, Comenius notait déjà un élément très important de cette pratique lorsqu'il évoquait le « *docemur docendo* ». En effet il avait remarqué que cette pratique était favorable non seulement à celui qui est aidé mais

également à celui qui vient en aide, il affirmait d'ailleurs à ce sujet « qui enseigne aux autres s'instruit lui-même » et marque ainsi le double intérêt du tutorat entre élèves.

1.2. Succès d'une nouvelle méthode pédagogique

Très vite, les intérêts et avantages du tutorat se sont révélés de plus en plus évidents, plusieurs pédagogues se sont alors emparés de cette méthode de travail qui a traversé les pays et les époques.

1.2.1. Le *monitorial system*

C'est réellement au XIX^{ème} siècle que la pratique du tutorat, ou de monitorat, va prendre de l'ampleur, se développer et finalement se répandre à travers toute l'Europe ainsi qu'aux États-Unis. Deux pédagogues britanniques, Andrew Bell et Joseph Lancaster, vont être à l'origine de l'essor de cette pratique en mettant au point le *monitorial system*. Andrew Bell, dans un premier temps, va rapporter d'Inde ce système éducatif où les enfants les plus avancés enseignent aux autres. Et il va être le tout premier à mettre en place ce que nous pourrions aujourd'hui qualifier de tutorat entre pairs. En effet les élèves vont pour la première fois former des duos et entretenir une relation individuelle ; l'élève qui enseignait et son apprenant s'asseyaient côte à côte, ce qui permettait une meilleure prise en charge du tuteur ainsi qu'une aide et un soutien plus personnel et plus approprié. Si nous pouvons imaginer que Bell s'est certainement inspiré des travaux de pédagogues tel que Comenius pour mettre au point sa méthode, il est cependant le premier à associer un tuteur à un tuteur, et non pas à un groupe d'élèves. Ce « tutorat » mis au point par Bell fut expérimenté pour la première fois en Inde dans un orphelinat où il enseignait aux enfants de soldats tués, à cette époque le manque de professeur sur place l'avait conduit à imaginer un système où les enfants pourraient s'entraider les uns les autres. Dès son retour en Angleterre, au tout début du XIX^{ème} siècle, il proposera de réutiliser cette méthode qui semblait convenir parfaitement aux problèmes du pays : une demande grandissante d'enfants à éduquer et un manque de personnel.

À peine quelques années plus tard, Joseph Lancaster ouvre plusieurs écoles destinées à l'éducation d'enfants d'ouvriers dans des quartiers pauvres de Londres. Son but était d'apprendre la lecture le plus rapidement possible à tous ces enfants ; par manque de professeurs il va développer, lui aussi, une méthode basée sur l'entraide entre élèves, ce qui lui permettra de réaliser des économies considérables. À la différence de Bell, Lancaster ne propose pas une aide individuelle mais plutôt une aide collective, les « tuteurs » sont remplacés par des « moniteurs » qui prennent en charge des groupes d'une dizaine d'élèves à qui ils enseignent la lecture, l'écriture, l'arithmétique, etc. Ce qui est marquant dans la méthode de Lancaster c'est qu'il est le premier à « [l'] ériger [...] en véritable système d'enseignement et d'éducation » (Bedouret, 2003), en effet il va mettre en place un système très hiérarchisé, codifié et spécifique. Les élèves prennent place dans un grand bâtiment composé d'une seule et unique salle (souvent d'anciennes granges), ils sont répartis en huit « classes » selon leurs niveaux, ces classes sont représentées par des bancs qui se succèdent tout le long de la salle. La première classe est celle des débutants, la huitième et dernière celle des experts ; ainsi les premiers bancs rassemblent les élèves tout juste arrivés et les derniers bancs les élèves qui terminent leur parcours scolaire. Au sein de chaque classe les élèves sont divisés en petits groupes qui sont pris en charge par un moniteur particulier qui varie selon les disciplines, il dispense les cours, corrige les exercices, aide les élèves en difficulté, etc. Les moniteurs particuliers sont choisis par le maître dans la huitième classe en raison de leurs connaissances et de leur bonne conduite, ils sont facilement repérables car ils portent une médaille de bronze. Au-dessus de ces moniteurs particuliers prennent place des moniteurs généraux, ils sont les « subdélégués du maître » (Nyon, 1816), ce sont eux qui veillent au bon ordre et au bon fonctionnement de l'école, dirigent les moniteurs particuliers, indiquent quand changer de matière, punissent ou récompensent les élèves, etc. Ils sont identifiables grâce à des médailles d'argent. Pour finir, le maître, unique à chaque école, se charge de l'enseignement de la huitième classe, c'est également lui qui réalise les évaluations des différentes classes. De plus il transmet chaque matin aux moniteurs généraux et particuliers des cours spécifiques, des remarques et des conseils qui leur seront utiles pour enseigner durant la journée. Nous pouvons cependant noter

que son rôle paraît assez restreint et distant des élèves avec qui il n'a que très peu de contact, ce sont plutôt les moniteurs qui occupent une fonction essentielle dans ce système, Maurice Gontard les décrit même comme « la cheville ouvrière de la méthode » (Gontard, 1959). D'autre part il s'agissait d'un système très hiérarchisé, quasiment militaire où les moniteurs généraux et particuliers, placés sur des estrades pour être à la vue de tous, utilisaient des signes très spécifiques qui rythmaient toute la journée et qui servaient essentiellement à donner des ordres aux autres élèves, par exemple un bras tendu vers le haut pouvait signifier qu'il fallait se ranger le long de l'allée. Nous pouvons noter que ce système mis en place par Lancaster facilitait grandement le maintien de la discipline dans des écoles qui accueillait des centaines d'élèves, toutefois il ne permettait pas un réel échange entre les élèves et les moniteurs, ou le maître, puisque la communication ne se faisait que dans un sens, les uns ordonnaient et les autres obéissaient, Pierre Lesage indique qu'il s'agissait « [d'] un moyen d'action, non [d'] un moyen d'échange » (Lesage, 1975).

Il est intéressant de noter que, avant d'être remplacé par le monitorat, la méthode du tutorat proposée par Bell visait bien à la relation dyadique de deux élèves uniquement. Cela peut déjà renvoyer à une idée de lien, de relation affective entre les élèves qui se nouerait au cours du tutorat.

1.2.2. L'enseignement mutuel

Les raisons premières qui ont conduit à la mise en place de ce système sont donc avant tout d'ordre financier : face à l'augmentation du nombre d'enfants à éduquer et dans un contexte économique compliqué le « monitorial system » s'est vite révélé comme étant la solution idéale : il a permis la multiplication des écoles populaires et ce à moindre coût. En effet, une école utilisant la méthode du monitorat pouvait accueillir jusqu'à mille élèves tout en n'ayant besoin que d'un seul maître qui dirigeait et menait les différentes classes avec l'aide des moniteurs comme nous l'avons vu ; les économies réalisées étaient alors considérables. Mais bien vite de nombreux autres avantages, pédagogiques cette fois, vont être accordés au « monitorial system », notamment les

progrès faits par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ou encore le développement chez eux d'un esprit d'entraide et d'une plus grande motivation. En apportant une méthode plus à l'écoute des rythmes d'apprentissage différents chez chaque élève, le « monitorial system » fait un premier pas dans la différenciation pédagogique. Les avantages financiers et pédagogiques que propose le « monitorial system » vont faire de cette méthode un succès et très vite elle va se diffuser dans toute l'Europe, elle traverse la Manche et devient en France « l'enseignement mutuel ». Si quelques écoles comme celles de Charles Démiavaient déjà mis en place, dès le XVIIème siècle, une méthode basée sur l'entraide entre élèves et semblable à celles du mode mutuel, elles étaient à cette époque assez rares et relevaient de cas isolés. Désormais, en ce début de XIXème siècle, ce sont des centaines d'écoles pratiquant l'enseignement mutuel qui voient le jour, le succès est rapide et s'étend des grandes villes aux petites provinces. Toutefois, seulement un demi-siècle plus tard, la méthode de l'enseignement mutuel va être abandonnée aussi vite qu'elle fût adoptée. En cause la place du professeur que l'on juge trop éloignée de son rôle principal, il n'enseigne plus mais plutôt il « fait enseigner », de plus la multiplication des petites écoles freine la propagation du mode mutuel qui n'est possible qu'à partir d'une soixantaine d'élèves. Enfin, des questions apparaissent quant à la qualité des apprentissages qui sont dispensés par les élèves moniteurs. Peu à peu l'enseignement mutuel est abandonné pour laisser place à l'enseignement simultané.

Malgré le déclin progressif de l'enseignement mutuel, certaines caractéristiques de la méthode vont être sauvegardées et réadaptées par la suite, notamment la répartition des élèves selon leurs niveaux puis *a posteriori* selon leur âge, la mise en place d'un programme unique et commun à tous les élèves ou encore certaines méthodes d'apprentissage comme le fait de lier la lecture et l'écriture, ce qui n'était absolument pas pratiqué auparavant. Aujourd'hui le système lancasterien tel qu'il était utilisé au XIXème siècle a totalement disparu, celui qui referra surface quelques années plus tard se rapprochera plus de la méthode de Bell, qui était axée sur le tutorat entre deux élèves. Bell percevait lui aussi, tout comme Quintilien ou Comenius, le double apport du tutorat : « le moment important où vous nommez un garçon comme tuteur, vous l'avez élevé

dans son propre regard, [...] les tuteurs permettent à leurs élèves d'aller aux rythmes de leurs classes » (Bell, 1797 trad pers de Bedouret). D'un côté les tuteurs et leur estime de soi sont valorisés et de l'autre les tutorés bénéficient d'une aide et d'un suivi qui leur permet de maintenir le même rythme que les autres élèves.

1.2.3. *Peer tutoring et Learning Through Teaching*

Après avoir sombré dans l'oubli pendant près d'un siècle, la pratique de l'enseignement mutuel va finalement ressurgir aux États-Unis dans les années 1960. Dès lors, les américains vont réorganiser, corriger et remodeler cette pratique, initialement créée par Bell, pour lui donner la forme que nous connaissons aujourd'hui du tutorat entre pairs. À cette époque les institutions scolaires peinent à assurer l'éducation d'une partie de la population issue de milieu défavorisé. Ces enfants évoluaient dans un environnement précaire, marqué par l'analphabétisme, les difficultés scolaires et la violence juvénile. Pour tenter de faire face à cette situation on va alors chercher une méthode pédagogique susceptible de renouer le lien entre ces jeunes et l'école. Encore une fois c'est dans un contexte social et éducatif problématique que l'on va se tourner vers la pratique d'enseignement mutuel. Mais cette fois c'est la méthode tutorale de Bell, et non celle monitorale de Lancaster, qui va retenir l'attention des professionnels : s'inspirant de son mode de fonctionnement, on va associer un élève-tuteur à un tutoré, c'est ce que l'on va appeler le peer tutoring (tutorat entre pair). Il s'agissait de mettre en relation deux élèves issus du même milieu défavorisé, celui étant le plus expérimenté et sachant déjà lire et écrire prenait la place de tuteur et devait aider le tutoré dans ses apprentissages. Il pouvait par exemple lui donner des conseils, lui montrer différentes méthodes d'apprentissage ou encore le guider dans son organisation scolaire (réalisation de fiches, de planning de révisions, etc). En étudiant ces différentes dyades tuteur/tutoré, les chercheurs ont réalisé, tout comme d'autres pédagogues avant eux, que le tuteur tire également un bénéfice de cette pratique et qu'il enrichit ses connaissances tout en les transmettant à son camarade. Cette dimension que l'on va nommer *Learning Through Teaching* (Gartner, Kolher et Riessman, 1973) définit le fait

d'apprendre en enseignant. Il évoque clairement les différents bénéfices que pourra récolter le tuteur et démontre que le tutorat entre pairs n'est pas une pratique à sens unique mais plutôt un réel échange entre deux élèves qui vont s'aider, chacun à un niveau différent, et s'apporter des avantages mutuels. Cette notion d'enrichissement mutuel sera nommé « effet-tuteur » en français, nous le définirons un peu plus tard.

Pour conclure sur cette première partie de notre cadre théorique, nous pouvons constater que les prémices du tutorat entre pairs que nous connaissons aujourd'hui remontent à des siècles en arrière et font l'objet d'une longue réflexion de l'homme sur les intérêts à faire travailler les enfants de façon coopérative. Cette réflexion a été analysée, expérimentée et théorisée par de nombreux chercheurs et pédagogues du XXème siècle, ces études font l'objet de la deuxième partie de notre cadre théorique.

2 - Les appuis théoriques

En sciences de l'éducation ainsi qu'en psychologie du développement, les chercheurs se sont beaucoup questionnés sur la façon dont l'être humain construit ses capacités mentales. Selon les travaux de nombreux psychologues, que nous allons détailler, le développement cognitif de l'enfant, tout comme ses capacités mentales, vont se former notamment grâce aux interactions avec son environnement. C'est ainsi que nous allons tenter de comprendre dans quelles mesures le tutorat entre pairs peut être lié à ces travaux et comment ces différents modèles d'apprentissage interactif que nous allons découvrir peuvent nous en apprendre plus sur les bénéfices du tutorat.

Avant de continuer plus loin nos recherches, il paraît important de souligner que plusieurs travaux démontrent l'efficacité et la légitimité pour des enfants de tenir le rôle de tuteur. Un enfant peut, tout aussi bien qu'un tuteur adulte, guider l'enfant novice, lui apporter une aide et le conseiller, cependant il agira certainement différemment du tuteur adulte dans sa manière de procéder (Shute, Foot et Morgan, 1992).

2. 1. Les fondements de l'apprentissage interactif

À partir des années 1930, plusieurs psychologues vont grandement faire avancer les recherches sur le développement cognitif de l'enfant. Parmi eux, Jean Piaget, Lev Vygotski ou encore Albert Bandura vont se démarquer et imposer leurs travaux jusqu'à devenir les psychologues notoires que nous connaissons de nos jours. Si chacun avait ses idées et ses théories sur le développement cognitif, parfois bien différentes les unes des autres, tous se rejoignaient néanmoins sur un point : la notion essentielle de « construction » de l'apprentissage par l'enfant, la nécessité pour lui d'interagir avec son environnement pour se développer correctement.

2. 1. 1. Piaget et le constructivisme

Le constructivisme, fondé par Jean Piaget dès le début du XXème siècle, est une théorie de l'apprentissage qui considère que le sujet joue un rôle actif dans la situation d'apprentissage. Le psychologue suisse cherchait à démontrer que l'apprentissage se fait dans l'action et qu'il résulte d'une interaction entre l'apprenant et son environnement : c'est en manipulant une information, en s'appuyant sur une situation réelle et vécue que le sujet forme ses propres constructions, ses propres schèmes. Piaget s'est ainsi opposé au modèle béhavioriste qui affirmait que le sujet était modelé par son environnement et qui limitait l'apprentissage à une simple association stimulus-réponse. Dans ses théories, Piaget va inverser les rôles, pour lui ce n'est pas l'environnement qui influence le sujet mais bien le sujet qui agit sur son environnement. Selon lui, les constructions mentales de chacun seraient donc influencées par la relation entre le sujet et son environnement ; mais plus précisément, ce serait avant tout l'action du sujet sur son environnement qui jouerait un rôle essentiel dans le développement. Par exemple un enfant qui envoie une balle contre un mur va s'apercevoir qu'elle rebondit plus haut s'il la lance plus fort, il peut ainsi modifier et réguler son lancer selon ses intentions, c'est bien l'enfant qui agit sur son environnement. De ce fait, pour Piaget, l'apprentissage est intimement lié aux expériences individuelles de chacun et l'environnement dans lequel

le sujet évolue, mais également l'action que celui-ci va exercer dessus, occupe une place déterminante.

Depuis sa naissance, où il découvre le monde qui l'entoure, jusqu'à l'âge adulte, l'enfant va, à force de répéter différentes actions ou de percevoir certains contacts, développer des schèmes opératoires, des modèles mentaux, qui lui permettent de mieux appréhender le monde. Ces schèmes, qui augmentent au fur et à mesure que l'enfant grandit et donc au fil de sa découverte du monde, servent à catégoriser, organiser, structurer les informations et aident ainsi l'enfant à raisonner. Selon Piaget, quand un enfant se retrouve face à un nouvel élément dans une situation d'apprentissage il va mettre en place deux processus : l'assimilation et l'accommodation. Dans un premier temps on assiste à la phase d'« assimilation », l'enfant va chercher à faire correspondre cet élément inconnu à un schème opératoire qu'il a déjà intégré et qu'il connaît. Prenons l'exemple d'un jeune enfant dont le père a une moto, il reconnaît ce type de véhicule et a acquis le schéma des motos ; en se promenant dans la rue il croise un cycliste, il va désigner le vélo en disant à son père que c'est une moto : l'enfant associe ainsi à tous les véhicules à deux roues le terme de moto car son schéma est trop large. Dans un second temps, si le nouvel élément résiste et que l'enfant ne parvient pas à l'intégrer à un schème opératoire qu'il possède déjà, il va se retrouver dans une situation de déséquilibre et on entre alors dans la phase d'« accommodation », l'enfant va devoir soit modifier le schème opératoire qu'il connaît afin d'y inclure cet élément nouveau, soit créer un nouveau schème. Si l'on reprend notre exemple, l'enfant va modifier son schéma existant pour les motos en le réduisant, car tous les véhicules à deux roues ne sont pas des motos, et il va créer un nouveau schème pour les vélos. Cela passe par une « rééquilibration majorante » qui indique que le déséquilibre causé par l'élément inconnu a été surmonté et cela marque un réel progrès de la part de l'enfant.

D'autre part, Piaget avait divisé le développement cognitif de l'enfant en différents stades selon les âges : le stade sensori-moteur de la naissance à deux ans, le stade préopératoire de deux à sept ans, le stade opératoire concret de huit à onze ans et enfin le stade formel de douze ans à l'âge adulte. Nous allons nous intéresser pour notre mémoire à seulement deux stades de développement : celui préopératoire et celui

opérateur concret. Tout d'abord le stade préopérateur, qui inclut les enfants d'environ deux à sept ans, voit apparaître la pensée symbolique. Dès lors, les enfants sont capables de se constituer des représentations mentales tout en se détachant de l'objet concret ou de l'action. Ils n'ont plus besoin de voir un objet pour se le représenter. La pensée symbolique se manifeste par le dessin, le jeu et l'imitation : les enfants cherchent à « faire semblant », ils veulent représenter une situation observée dans le passé. Lors de ces jeux d'imitation ils peuvent alors utiliser des symboles pour remplacer des idées, des objets : utiliser des cailloux en guise de monnaie quand ils jouent à la marchande, se servir d'un simple bâton pour représenter une épée, etc. Une autre notion centrale de ce stade de développement est celle de l'égoïsme que Piaget va largement expliciter. Il fait état de la focalisation des enfants sur leur propre point de vue et leur incapacité à s'en décentrer, ils pensent que tout le monde « voit » comme eux. On peut prendre l'exemple de l'enfant qui ferme les yeux lors d'une partie de cache-cache pensant ainsi être hors de vue pour les autres : « je ne vois pas les autres donc les autres ne me voient pas ». Selon Piaget, les enfants entre deux et environ sept ans seraient incapables de se placer selon un point de vue autre que le leur, et ne parviennent pas à concevoir que l'on puisse penser, ressentir ou imaginer différemment d'eux. Cette notion d'égoïsme sera très importante pour notre mémoire, il paraît essentiel de savoir quand et comment un élève tuteur, d'un point de vue cognitif, est en capacité de se mettre à la place du tuteur afin de réellement comprendre ses difficultés. Nous reviendrons donc plus tard sur cette notion.

Dans un second temps, entre huit et onze ans, les enfants entrent dans le stade des opérations concrètes. À cette étape, ils sont désormais capables d'utiliser de plus en plus des idées abstraites et développent une pensée logique, ils peuvent effectuer les représentations mentales d'une tâche sans avoir à la faire physiquement. Piaget utilise l'« expérience des jetons » pour démontrer cela : il place sur une table deux séries identiques de jetons alignés les uns à la suite des autres, dans la deuxième ligne les jetons sont plus espacés que dans la première. Les enfants du stade des opérations concrètes sont en mesure de dire qu'il y a le même nombre de jetons dans les deux séries car ils peuvent réaliser mentalement, sans avoir besoin de manipuler, l'action de

rapprocher les jetons. On nommera « conservants » les enfants qui parviennent à réussir cette opération mentale et « non-conservants » ceux qui n'arrivent pas à comprendre ce concept de « conservation des quantités » : même si une chose change de forme elle garde la même quantité. Grâce à toutes ces nouvelles acquisitions l'enfant devient peu à peu capable de se décentrer et d'adopter un point de vue plus large.

Nous pouvons noter que cette théorie du développement cognitif par stades précis selon les âges et qui se déroulerait de façon très linéaire a été remise en question par de nombreuses études qui tendent à démontrer que le développement cognitif de l'enfant ne suit pas un chemin linéaire mais se façonne plutôt selon des allers-retours entre les différents stades.

Si l'on se fie aux travaux de Piaget, il faudrait donc attendre que les enfants atteignent l'âge de huit ou neuf ans avant d'instaurer entre eux des situations de tutorat qui demandent de se positionner à un autre point de vue que le leur. De plus il faudrait, toujours selon le psychologue suisse, créer des dyades symétriques où les enfants sont de même âge, du même milieu social, et ayant le même développement cognitif, car ce serait grâce à une base égalitaire que les élèves parviendraient le mieux à interagir et donc à coopérer. Toutefois cette idée va vite être mise à mal par d'autres chercheurs qui démontreront que, non seulement une dyade ne peut jamais être totalement symétrique Winnykamen (1990), mais surtout, selon Vygotski, que les bénéfices des dyades dissymétriques semblent plus nombreux.

2. 1. 2. Vygotski et le socio-constructivisme culturel

Parallèlement aux travaux de Piaget, dans les années 1930, le psychologue biélorusse Lev Vygotski développe lui aussi des théories sur la construction des connaissances chez l'enfant, il s'intéresse particulièrement aux origines des fonctions psychiques supérieures. L'être humain dispose dès la naissance de fonctions psychiques élémentaires, qui sont innées et qui se développent plus ou moins grâce à des stimulations, les fonctions psychiques supérieures, quant à elles, s'acquièrent à travers un apprentissage, elles sont conscientisées et gérées par le sujet : on peut citer par

exemple l'attention sélective, la prise de conscience, la pensée verbale, etc. Dans ses œuvres comme *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski, 1930-1931) ou *Pensée et Langage* (Vygotski, 1934), Vygotski expose ses principales idées, notamment la théorie historico-culturelle du psychisme, l'importance de la dimension sociale au cours du développement de l'enfant ou encore la zone proximale de développement, nous allons détailler ici ces trois dimensions essentielles élaborées par Vygotski.

À travers sa théorie historico-culturelle, le psychologue a tout d'abord cherché à montrer que la construction des connaissances chez l'enfant ne peut pas être dissociée des aspects historiques et culturels de la société dans laquelle il évolue. Tout au long des premières années de sa vie, l'enfant va intégrer, au sein de sa famille, de la vie en collectivité, de l'école, etc., tous les aspects fondamentaux de notre société ainsi que son histoire et sa culture. La théorie historico-culturelle élaborée par Vygotski suppose donc que la construction des connaissances chez l'enfant prend place dans un cadre en constante évolution puisqu'elle est largement influencée par la société qui ne cesse de changer. L'acquisition de ces règles de la société se fait de manière progressive à travers divers « outils », techniques ou psychologiques, créés par l'homme, qui se transmettent de génération en génération et qui permettent d'agir sur l'environnement social ou naturel qui nous entoure. Dans les outils psychologiques nous pouvons citer en premier lieu le langage mais aussi l'art, les différents moyens de comptage, etc. Selon Vygotski, ce serait en réalité en faisant la connaissance de la société et en apprenant les codes qui la régissent que l'enfant développerait des fonctions psychiques supérieures. Le développement de l'enfant ne se résume donc plus au modèle « sujet/environnement », défendu par Piaget, mais il convient, pour Vygotski, de prendre en compte toute l'importance du contexte dans lequel évolue l'enfant, de l'histoire et de la culture qui émergent de la société, de l'environnement social de l'enfant, etc. Ces aspects occupent une place centrale dans la construction du jeune enfant car ce sont à travers eux que les premières fonctions psychiques supérieures vont se former.

L'autre idée majeure qui émerge des travaux de Vygotski est le rôle central des relations sociales dans le développement de l'enfant. Cet aspect, que l'on peut commencer à

déceler à travers la théorie historico-culturelle, va être largement étudié et défendu par Vygotski au cours de ses recherches. Pour le psychologue biélorusse, le développement cognitif de l'enfant est fondamentalement lié aux interactions qu'il va avoir avec d'autres individus : des pairs mais aussi des sujets plus expérimentés comme des parents ou des professeurs. Ces interactions seraient essentielles à l'enfant pour qu'il puisse apprendre et développer des fonctions cognitives correctement. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant naît avec des fonctions psychiques élémentaires qui sont innées, comme la perception par exemple, et qui vont se développer de façon naturelle grâce à la maturation du cerveau sans avoir besoin de l'intervention d'autrui. Cependant, ces fonctions psychiques élémentaires sont limitées et ne peuvent pas évoluer convenablement sans l'appui de différents outils psychologiques créés par l'homme. Dès l'instant où l'enfant va devoir utiliser ces outils, comme le langage par exemple, au cours de son développement, il accède alors à des fonctions psychiques supérieures. Cette transformation des fonctions psychiques élémentaires vers des fonctions psychiques supérieures ne peut se faire, selon Vygotski, qu'à travers l'interaction sociale entre l'enfant et son entourage. Il s'agit de passer de fonctions innées à des fonctions spécifiquement humaines, et cela ne peut se faire que grâce à tous les échanges sociaux que l'enfant va avoir, avec ses parents, ses frères et sœurs, ses camarades, etc., qui vont le stimuler et le pousser à développer ces fonctions psychiques supérieures. Le développement cognitif du jeune enfant serait donc un processus principalement social. Par ailleurs, selon Vygotski, il apparaît que les apprentissages chez l'enfant s'articulent selon le schéma suivant : dans un premier temps le sujet perçoit et mémorise un apprentissage nouveau grâce à ses relations sociales, en observant un camarade par exemple, et dans un second temps, par imitation et réajustement il va prendre possession de ce nouvel apprentissage afin de se l'appropriier complètement. Il s'agit donc d'un processus en deux temps : d'abord l'accès à une nouvelle connaissance grâce à l'environnement social de l'enfant, et ensuite l'appropriation de celle-ci, c'est ce que Crahay souligne : « selon Vygotski, l'apprentissage active le développement en stimulant chez l'enfant toute une série de processus cognitifs qui ne lui sont accessibles que dans le cadre d'interactions, avec

l'adulte et/ou de collaboration avec des camarades ; une fois intériorisés, ces processus deviennent une conquête propre à l'enfant » (Crahay, 2015). Par le biais des interactions sociales de l'enfant, l'apprentissage passe donc du contrôle d'une personne plus expérimentée vers le sujet qui devient peu à peu capable de gérer lui-même cet apprentissage. C'est ce que Vygotski appelle le « processus d'intériorisation » qui se fait donc d'un mouvement extérieur vers l'intérieur. Prenons l'exemple du langage afin d'illustrer le mode d'apprentissage selon Vygotski. Dès le plus jeune âge l'enfant développe le langage dans un but précis de communication, en observant et en écoutant son entourage il réalise que lui aussi peut acquérir le langage qui lui permettra d'interagir avec ses proches, de comprendre et de se faire comprendre. Dans un premier temps l'enfant fait donc l'apprentissage de ce que nous pouvons nommer un langage « social ». Ce n'est que dans un second temps que ce langage social va peu à peu être intériorisé par l'enfant afin de devenir d'abord un langage égoцентриque : l'enfant raisonne à voix haute afin d'organiser ses pensées, et ensuite un langage intérieur, c'est à dire une pensée verbale grâce à laquelle l'enfant n'éprouve plus le besoin de formuler à voix haute ses pensées, il n'a plus besoin de prononcer verbalement les mots puisqu'il utilise désormais le langage intérieur. Cet exemple du développement du langage selon Vygotski démontre bien sa théorie selon laquelle les apprentissages sont d'abord l'effet des interactions sociales avant d'être intériorisés par le sujet, le psychologue biélorusse explique : « toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans. Dans un premier temps, elle apparaît au niveau social et, dans un second temps, au niveau individuel. D'abord elle se manifeste entre les personnes comme une catégorie inter-psychologique, et puis en l'enfant, comme une catégorie intra-psychologique » (Vygotski, 1981). Une fois encore nous pouvons constater que les avis divergent entre Piaget et Vygotski puisque les théories piagetiennes indiquent, tout au contraire, que l'enfant développerait initialement un langage égoцентриque qui serait remplacé ensuite par un langage social.

C'est dans cette logique de démontrer toute l'importance de l'entourage social de l'enfant lors de son développement que Vygotski va élaborer sa célèbre *Zone Proximale de Développement* (ZPD). Ce concept représente la zone qui se situe entre ce que

l'enfant est capable de faire tout seul et ce qu'il n'est pas en mesure de réaliser même avec de l'aide, c'est à dire son point de rupture. Vygotski imagine qu'il existe entre ces deux zones la ZPD, il s'agit de la zone où l'enfant n'est pas encore capable de réaliser et de comprendre seul une tâche mais il peut y parvenir grâce à une aide extérieure : un parent, un professeur ou encore un pair plus expérimenté. Plus précisément et pour reprendre les termes du psychologue, Vygotski explique que la ZPD est : « la distance entre le niveau actuel de développement tel qu'on peut le déterminer à travers la capacité de l'enfant de résoudre seul un problème, et le niveau potentiel de développement tel qu'on peut le déterminer à travers ses capacités de résoudre un problème lorsque l'enfant est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus experts » (Vygotski, 1978). La ZPD permet à l'enfant d'évoluer de façon progressive, tout d'abord en le faisant réfléchir sur une tâche à travers des échanges et des discussions, puis en obtenant une marge de progression sur cette tâche à travers différents exercices et enfin en validant des acquis. À travers ce cheminement l'enfant se dirige vers un travail autonome et individuel : en observant et imitant des sujets plus experts que lui, il intègre des schémas et des procédés et va ensuite se les approprier totalement pour les réinvestir tout seul dans une nouvelle tâche, c'est ce que Vygotski indique dans *Pensée et Langage* « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1997). Pour Vygotski, la ZPD se trouve à la base même du processus d'apprentissage, ce n'est que grâce à cette « zone » que l'enfant peut évoluer, s'améliorer et intégrer toujours plus de nouveaux savoirs. La présence de l'entourage social apparaît donc comme un facteur déterminant dans le développement de l'enfant car c'est lui qui va le stimuler, et le pousser à apprendre sans arrêt de nouvelles connaissances. Si l'enseignant, ou l'adulte en général, semble être l'acteur privilégié du cercle social pour stimuler la ZPD, il ne faut pas non plus négliger le rôle des élèves plus expérimentés. En effet, c'est également grâce à un travail de collaboration et d'entraide entre pairs que l'enfant parvient à progresser, nous percevons donc ici toute l'utilité du tutorat entre pairs. Une fois encore nous pouvons souligner la discordance entre les travaux de Vygotski, pour qui une dyade ne peut fonctionner qu'en étant asymétrique : avec un sujet plus expert pour guider le sujet

moins expert, et ceux de Piaget, qui préconisaient des dyades parfaitement symétriques et où les deux sujets devaient avoir le même développement cognitif.

2. 1. 3. Bandura et l'apprentissage vicariant

Moins de trente ans après les travaux de Piaget et de Vygotski, c'est au tour du psychologue Albert Bandura de partager ses recherches sur le développement cognitif de l'enfant. Il est intéressant de constater que Bandura semble concilier les théories de ses deux prédécesseurs en définissant le sujet comme étant à la fois acteur et produit de son environnement : nous retrouvons ainsi l'idée du constructivisme de Piaget où le sujet agit sur son environnement, il en est acteur, ainsi que la notion de socio-constructivisme de Vygotski qui imagine que le sujet est façonné par son environnement, il en est donc le produit. Pour Bandura la situation est plus nuancée, selon sa *théorie sociocognitive* l'être humain agit en tant que personne active, auto-régulée et auto-réfléchie, mais ses actions sont limitées et influencées par son environnement. En d'autres termes, l'être humain dispose d'une capacité à gérer, réguler et réfléchir ses actions de façon totalement libre mais l'environnement dans lequel il évolue s'impose comme un cadre qui va déterminer et limiter certains de ses agissements, Bandura disait à ce sujet que les hommes étaient « les architectes partiels de leurs propres destinées » (Bandura, 2003). Plus précisément, pour le psychologue canadien, le développement de l'enfant se construit autour du « déterminisme réciproque », un ensemble de trois éléments qui s'influencent les uns les autres : le sujet, son comportement et son environnement. Le sujet renvoie aux croyances, aux précédents apprentissages, aux attentes et aux caractéristiques de la personne, le comportement fait référence à l'attitude du sujet et à sa façon de mener des actions dont les conséquences sont déjà connues : soit l'attente d'une récompense soit la crainte d'une punition, enfin l'environnement renvoie au contexte dans lequel évolue le sujet et comprend tous les stimuli qui peuvent l'influencer. Ces trois éléments sont indissociables selon Bandura et forment la « causalité triadique réciproque », c'est à dire qu'ils fonctionnent de façon dynamique, en interagissant tous ensemble

simultanément, et s'influencent réciproquement. Selon la théorie de Bandura il faut donc prendre en compte deux éléments durant le processus d'apprentissage : d'une part les libertés que le sujet peut s'octroyer dans ses prises de décisions et d'autre part l'environnement qui l'entoure, qui pose des limites à ses agissements. Bandura explique ainsi : « c'est dans le processus du déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l'autodirection. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement non plus qu'elle les établit comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenirs. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre » (Bandura, 2003). Lorsqu'il entreprend une action, le sujet ne répond donc pas simplement à des stimuli extérieurs, il ne se lance pas non plus dans cette action sans prendre en compte un instant son environnement. Il réagit en réalité selon le déterminisme réciproque, en tenant compte de différents facteurs que nous venons de voir, qui vont influencer ses agissements.

Une autre dimension importante des travaux de Bandura sont ses recherches sur l'apprentissage social, et plus précisément sur l'apprentissage chez le jeune enfant par l'observation, d'ailleurs ses travaux ont longtemps porté le nom d'« apprentissage socio-cognitif par observation ». Pour étayer son hypothèse, le psychologue avait mis au point une expérience qu'il baptisa « la poupée Bobo », et qui visait à démontrer que l'enfant apprend en observant. L'expérience se déroulait en deux temps, tout d'abord l'on montrait aux enfants les images d'un modèle, adulte, en train de se livrer à des actes de violence sur la poupée Bobo, puis les enfants étaient mis en présence de cette même poupée et les psychologues pouvaient alors étudier leur comportement. Il se trouve que les enfants ayant vu les modèles violents se montraient à leur tour agressifs avec la poupée, tandis que ceux qui n'avaient pas vu les actes de violence ne manifestaient pas d'agressivité particulière. Les psychologues ont également pu remarquer que les enfants violents dépassaient les simples agissements du modèle qu'ils venaient d'observer : ils inventaient de nouveaux coups, leur violence était amplifiée,

ou encore ils faisaient preuve d'agressivité sur d'autres jouets que la poupée Bobo. D'autre part, cette expérience a permis de mettre en avant que les sujets étaient plus influencés quand le modèle était du même sexe qu'eux, ainsi un petit garçon se montrait plus enclin à reproduire les agissements d'un modèle masculin et inversement. Bandura considère donc que la majorité des apprentissages passent par l'observation, et que c'est en étudiant les comportements et agissements d'autrui que le sujet acquiert des connaissances. Ce processus d'apprentissage peut être considéré selon plusieurs phases, le modelage, l'autorégulation et l'auto-efficacité. Dans un premier temps le modelage, ou « apprentissage vicariant », est la phase d'observation et de reproduction qui est menée par le sujet, cependant il se distingue nettement d'une simple imitation car le sujet se montre actif durant l'observation. Au-delà d'étudier un comportement ou une action, le sujet va également en extraire les caractéristiques implicites et sous-jacentes. Suite à cette observation active, le sujet va passer par une phase de mémorisation puis de reproduction du comportement étudié mais il va y apporter des modifications qui lui sont propres et ainsi développer un modèle tout à fait unique qui dépasse le comportement observé. C'est ce qu'il se passe lors de l'expérience de la poupée Bobo, les enfants observent le modèle puis le reproduisent mais en y ajoutant des éléments personnels, comme témoigner de l'agressivité envers d'autres jouets par exemple. La seconde phase du processus d'apprentissage serait « l'autorégulation ». Il s'agit en fait de la capacité du sujet à agir sur sa propre motivation, notamment en sélectionnant des actions qu'il estime pouvoir réussir et qui vont donc entraîner une augmentation de l'estime de soi. De la même façon, le sujet évitera des actions qu'il considère trop difficiles et qui pourraient le mettre en situation d'échec et ainsi générer un mépris de soi. Plusieurs années après avoir élaboré ses recherches, Bandura complètera le processus d'apprentissage avec la phase d'auto-efficacité. Le concept d'auto-efficacité se caractérise par les « croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'actions propres à obtenir certains résultats » (Bandura, 2003), il s'agit donc du fait que nos actions sont avant tout déterminées par les croyances en nos capacités personnelles à réussir. Selon Bandura, les croyances d'un sujet quant à son sentiment d'efficacité personnelle vont largement influencer sa manière d'apprendre, sa

motivation, etc. Ainsi une personne avec un fort sentiment d'efficacité personnelle se montrera plus déterminée, plus persévérante dans les projets qu'elle entreprend, tandis qu'une personne avec un faible sentiment d'efficacité personnelle aura tendance à se décourager facilement et supportera mal un échec. La dimension centrale dans un processus d'apprentissage serait donc avant tout que le sujet soit convaincu de ses capacités à réussir.

Dans le cadre de notre mémoire, il est intéressant de noter que Bandura estimait que les facteurs tels que la valeur affective et la proximité qui liait le sujet au modèle avaient une influence significative dans l'attention et l'apprentissage du sujet. Cette réflexion tendrait donc à montrer qu'un tuteur qui entretient une relation d'amitié avec son tuteur aurait plus de facilité d'apprentissage qu'un binôme qui ne se connaît pas.

2. 2. Prolongement des travaux

Dans la continuité de ces grands pédagogues, de nombreux chercheurs ont su s'inspirer de ces travaux devenus fondamentaux et les mettre en perspective avec leurs propres idées et recherches.

2. 2. 1. Les néopiagétiens et le conflit socio-cognitif

Vers la fin du XXème siècle, dans la lignée de Piaget, de nouveaux travaux voient le jour. Ils sont menés par des chercheurs néopiagétiens qui prennent appui sur les recherches de Piaget tout en émettant à leur tour plusieurs théories et hypothèses. Du modèle piagétien de base, ils vont par exemple conserver l'idée que l'enfant joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances, ou encore que chaque stade défini par Piaget est bel et bien nécessaire au bon développement de l'enfant. Néanmoins les néopiagétiens s'éloignent des travaux de Piaget sur plusieurs points, par exemple ils sont beaucoup moins formels que le psychologue suisse sur le déroulement de ces différents stades qu'ils définissent comme beaucoup moins linéaire que ce qu'expliquait Piaget, selon eux l'enfant peut passer d'un stade à l'autre, progresser puis régresser, sans forcément être toujours dans cette logique de valider chaque stade avant de passer

au suivant, ainsi chaque enfant peut avoir des « cheminements différents dans la construction de la connaissances » (Lautray, 1991). Parmi les nouvelles théories néopiagésiennes qui vont émerger, nous allons nous intéresser à celles de plusieurs chercheurs tels que Willem Doise, Anne-Nelly Perret-Clermont et Gabriel Mugny qui se sont concentrés sur l'influence des pairs sur l'apprentissage de l'enfant. Contrairement à Piaget, pour qui l'environnement social n'avait qu'une influence secondaire sur l'enfant et son développement, ces chercheurs néopiagésiens souhaitaient démontrer que les interactions sociales occupaient une place importante dans les progrès de l'enfant en termes d'apprentissage et ont ainsi cherché à faire entrer les travaux de Piaget dans une dimension plus sociale. Cette conception les rapproche ainsi de la théorie socio-constructiviste de Vygotski, à ceci près que les néopiagésiens ont concentré leurs recherches sur les interactions entre pairs, c'est à dire d'enfant à enfant, et non pas à tout le cercle social. La théorie principale que nous allons retenir de ces chercheurs est le *conflit socio-cognitif* (CSC), que Doise et Mugny définissent en 1975 comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale » (Doise et Mugny, 1997). Suivant les traces de Piaget, les néopiagésiens s'inspirent d'un de ses concepts : le *conflit cognitif*. Il s'agit d'une perturbation qui va remettre en cause un modèle mental déjà bien intégré par le sujet, et qui va l'obliger à développer une nouvelle structure mentale qui va remplacer l'ancienne, ce changement se fait par le biais d'une rééquilibration majorante. Les néopiagésiens s'appuient donc sur ce modèle mais le transforment en conflit « socio-cognitif ». En effet, à la dyade « sujet/objet » du conflit cognitif, ils ajoutent un nouvel élément essentiel, un pair, pour former le trio « sujet/objet/autrui » caractéristique du conflit socio-cognitif. Un conflit socio-cognitif apparaît lorsque le sujet est confronté à un élément perturbateur qui n'est pas compatible avec ses schémas mentaux, cet élément va déclencher le « conflit », un désaccord, avec d'autres enfants qui n'ont pas les mêmes représentations et qui va se régler au cours de discussions. À la suite de ces négociations avec ses camarades, le sujet va opérer une rééquilibration majorante qui lui permet d'intégrer le nouveau schème. Notons tout de même que le terme de « conflit » renvoie à une idée de désaccord et de marquer une opposition de point de vue, selon les chercheurs il apparaît

comme essentiel car c'est lui qui va être producteur de progrès, c'est l'élément qui va permettre à l'enfant de réfléchir et transformer ses schèmes. Selon les psychologues, les interactions entre pairs sont donc essentielles au progrès de l'enfant, ils se sont rendus compte qu'en confrontant son point de vue avec celui d'un camarade l'enfant évoluait de façon nettement plus significative. Cela peut s'expliquer notamment par l'obligation pour le sujet de discuter avec son camarade, d'énoncer clairement son point de vue et d'écouter celui de l'autre, d'exposer réellement le différend qui les oppose. Le conflit socio-cognitif a donc un caractère explicite car il implique un conflit externe avec autrui, il est identifiable, tandis que le conflit cognitif, lui, se fait de manière plus implicite car il est interne. D'autre part le conflit avec autrui entraînera automatique une négociation, chaque enfant pourra exposer ses arguments, et ils pourront ainsi débattre, se justifier et arriver ou non à un accord. Ces différents facteurs indiquent qu'un sujet progressera plus vite, dans une situation où il se retrouve face à une perturbation qui remet en cause une structure mentale, lorsqu'il interagit avec des pairs que lorsqu'il est seul. De plus, une interaction entre pairs permet un apprentissage plus complet avec une appropriation plus profonde des éléments, l'enfant intègre de façon beaucoup plus significative les nouvelles structures mentales après une interaction avec autrui.

Pour avancer ces propos, nous nous sommes basés sur des expériences menées par la psychologue Anne-Nelly Perret-Clermont. Cette néopiagétienne s'est largement inspirée de l'expérience sur la conservation des liquides de Piaget, mais au lieu d'évaluer les enfants individuellement elle va créer des petits groupes d'enfants conservants et non-conservants, afin d'étudier le conflit socio-cognitif qui va naître eux. Des pré-tests sont réalisés afin de définir à quelle catégorie appartient l'enfant, rappelons qu'un enfant « conservant » conserve les quantités, c'est à dire qu'il comprend qu'une quantité de liquide reste identique même si elle change de hauteur selon le diamètre du récipient, un enfant « non-conservant », lui, ne conserve pas les quantités et pensera qu'il y a plus ou moins de liquide selon la hauteur du récipient. Durant l'expérience du « partage de sirop » menée par Perret-Clermont, on demande à un enfant non-conservant de partager équitablement une bouteille de sirop entre ses deux camarades qui, eux, sont conservants. Pour parvenir à ce résultat, les trois enfants doivent discuter entre eux et se

mettre d'accord : le conflit socio-cognitif est lancé. Ce sont dans ces conditions-là que la psychologue a pu constater que les progrès réalisés par les enfants non-conservants étaient évidents, ils deviennent tous rapidement conservants, le processus se fait de manière beaucoup plus lente lors d'un conflit cognitif où l'enfant est seul. Les interactions sociales initiées par le CSC apparaissent donc comme réellement efficaces et bénéfiques à la progression des enfants. Ces apports bénéfiques peuvent être expliqués notamment par la *congruence cognitive*, ce concept mis au point par Moust en 1993 explique que, dans un tutorat où les enfants ont à peu près le même âge, il est plus facile pour eux de communiquer, de comprendre les difficultés de l'autre et de trouver des termes compréhensibles pour s'exprimer. Cette proximité d'âge, de développement cognitif, permet aux enfants de parler plus facilement et de se faire mieux comprendre que par des adultes par exemple, lors d'un conflit socio-cognitif on peut imaginer que la congruence cognitive entre en jeu car en échangeant avec d'autres enfants du même âge, dans le « même langage », le sujet comprendra mieux. Moust insiste toutefois sur le fait qu'il ne suffit pas que le tuteur ait le même âge que le tuteur pour que le tutorat fonctionne mais il faut également qu'il maîtrise correctement les connaissances qu'il doit transmettre. C'est d'ailleurs dans la même idée que la congruence cognitive, ainsi que des travaux de Piaget, que les néopiagétiens imaginent le conflit socio-cognitif : selon eux il doit se mettre en place au sein de dyade symétrique ou faiblement dissymétrique. Nous pouvons également noter que, bien que les néopiagétiens semblent se rapprocher des idées de Vygotski, ils se différencient du psychologue biélorusse par leur façon de favoriser les interactions entre les enfants eux-mêmes. Ils reprennent donc l'idée de la zone proximale de développement, mais cette fois en mettant en relations un enfant en difficulté et un enfant du même âge mais dont le niveau est plus élevé, et non plus selon le modèle proposé par Vygotski qui présente un adulte venant en aide à un enfant.

La mise en place de conflit socio-cognitif peut se faire avec des enfants âgés de 5 ans, mais il sera plus bénéfique avec des enfants un peu plus âgés, dès 7 ou 8 ans, car ils seront plus aptes à se décentrer de leur point de vue pour prendre celui de l'autre, nous l'étudierons plus amplement dans la dernière partie du cadre théorique. Dans le cadre de

notre mémoire il serait donc plus judicieux de mettre en place des pratiques de tutorat dans une classe de cycle 3 afin de pouvoir observer des conflits socio-cognitifs pertinents.

Pour finir, il semble important de noter que, malgré les nombreux avantages que semble offrir le conflit socio-cognitif, des personnes comme Michel Gilly, instituteur dans les années 1950, préviennent de la difficulté à le mettre en place en milieu scolaire. Il annonçait par exemple qu'« il ne suffit pas de faire travailler des enfants ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel » (Gilly, 1988), le conflit socio-cognitif ne peut pas à lui seul permettre à l'enfant de progresser, il doit déjà être mis en place dans un environnement propice, avec des enfants conservants et d'autres non-conservants comme nous l'avons vu, en évaluant au préalable le niveau des enfants, etc., de plus il nécessite un apport qui sera donné en classe lors de phases de rappel, d'entraînements, d'institutionnalisation, etc., et qui ne sont pas négligeables.

2. 2. 2. Bruner et l'étayage

Toujours dans cette logique de prolongement des travaux des trois pédagogues que nous avons vu, nous allons maintenant nous pencher sur le psychologue Jerome Bruner qui s'inscrit dans la lignée de Vygotski. Tout comme les néopiagéticiens, c'est vers les années 1980 qu'il va élaborer ses propres théories, en suivant les traces non pas de Piaget cette fois mais bien de Vygotski, avec qui il partage la même certitude, à savoir, que les rôles de la culture et de l'adulte sont essentiels au développement de l'enfant. Il déclare d'ailleurs au sujet du psychologue biélorusse que « c'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture » (Bruner, 1983-1996). Pour Bruner, l'enfant naît avec des prédispositions et des capacités qui sont innées, mais c'est uniquement grâce au contact avec sa culture et son environnement que ces facteurs innés vont pouvoir se développer. Les adultes, où les individus plus expérimentés, permettent à l'enfant de comprendre comment utiliser tous les outils qui sont à sa

disposition, dans quel contexte, à quel moment, etc. Bruner observe l'acquisition des savoirs sous un angle spécifique, selon lui c'est à force de répéter un apprentissage dans un contexte précis que l'enfant acquiert des compétences et des connaissances. Par exemple, pour les tout jeunes enfants, Bruner parle de « routine interactive », il s'agit de la façon dont l'enfant acquiert une connaissance à force de la voir se répéter, comme des petits jeux ou des actions qu'on recommence tous les jours : manger, se laver, etc. Bruner insiste bien sur le fait que c'est grâce au contexte dans lequel se déroule l'action que l'enfant parvient à se repérer et à mieux intérioriser les apprentissages, c'est ce qu'on appelle un « apprentissage situé », qui est toujours lié à un contexte.

La théorie principale de Bruner, celle qui va nous intéresser, s'ancre parfaitement dans la continuité des travaux de Vygotski puisque Bruner va théoriser la zone proximale de développement en élaborant la notion d'*étayage*. Il décrit l'étayage comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983-1996), en mettant au point cette notion d'étayage, Bruner va ainsi renseigner de façon spécifique toutes les formes d'interaction et de guidage qui se dégagent de la ZPD. Tout comme Vygotski, Bruner pense que l'apprentissage sera plus facilement acquis à travers des interactions fortement dissymétriques, c'est pourquoi le sujet expert renvoie souvent à un adulte dans ses travaux, toutefois, un pair plus avancé peut très bien remplir le rôle de guide comme nous l'avons expliqué précédemment. Dans le cadre de notre mémoire, il est intéressant de noter que ce processus d'étayage intervient au sein d'une relation de tutelle : le tuteur va prendre en charge tous les aspects de la tâche qui sont trop difficiles pour le tutoré. Cela dans le but de décharger le tutoré des parties les plus complexes pour qu'il puisse se concentrer uniquement sur la compréhension et la réalisation de la tâche. Bruner fait apparaître six fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et enfin la démonstration, nous allons nous pencher sur chacune de ces fonctions en tentant de les visualiser au sein d'un tutorat entre pairs. Tout d'abord l'enrôlement désigne l'attitude grâce à laquelle le tuteur va parvenir à susciter l'intérêt du sujet pour le faire

entrer dans l'activité. Deuxièmement, la réduction des degrés de liberté renvoie à la façon dont le tuteur va atténuer la difficulté de la tâche, par exemple l'élève plus avancé pourra décomposer en plusieurs étapes les démarches à mettre en place par le tutoré, il s'agit donc de simplifier l'activité. Troisièmement, le maintien de l'orientation consiste à s'assurer que le sujet ne s'écarte pas du but recherché, le rôle du tuteur sera ici de se montrer motivant et à l'écoute du tutoré pour qu'il ne perde pas de vue son objectif final. Quatrièmement, la signalisation des caractéristiques déterminantes est la façon dont le tuteur va signaler au sujet les aspects importants et pertinents à la réalisation de la tâche, l'élève expert servira de guide au tutoré en lui indiquant de façon explicite quels sont les points essentiels sur lesquels il devra s'appuyer. Mais il s'agit également pour le tuteur de montrer au sujet l'écart qu'il peut exister entre sa réalisation et la tâche attendue, dans le cadre d'un tutorat entre pairs le tuteur pourra par exemple montrer sa propre réalisation, qui est celle attendue, au tutoré pour que celui-ci puisse constater par lui-même les différences et les écarts qu'il y a entre sa réalisation et celle du tuteur. Cela lui permettra d'ajuster sa démarche de façon à la rendre correcte. Cinquièmement, le contrôle de la frustration vise à éviter le découragement et la déconcentration de l'élève ainsi que de l'aider à surmonter ses « échecs », le rôle du tuteur sera de faire preuve d'empathie et de motiver le sujet lors de ses moments de faiblesse. Enfin, sixièmement, la démonstration ou présentation de modèles est le fait de montrer au sujet un exemple concret de ce qui est attendu, l'idée au sein du tutorat est que le tuteur présente au tutoré sa façon de réaliser une tâche, en l'observant faire il pourra ainsi « imiter » sa démarche, tout en la modifiant et en se l'appropriant par la suite, notons que cette idée rappelle l'apprentissage vicariant de Bandura.

Selon Bruner, une relation de tutelle fonctionne donc en grande partie grâce à l'étaillage que va mettre en place le tuteur, toutes les différentes stratégies qu'il va mobiliser afin de restreindre les éléments trop complexes pour le tutoré pour qu'il se focalise sur les points précis nécessaires à la réalisation de la tâche. Le tuteur prend sur lui la surcharge cognitive pour qu'elle ne soit pas un poids pour le tutoré. Il sera intéressant, dans notre mémoire, de voir comment le tuteur met en place ces fonctions d'étaillage au sein du

tutorat, et s'il les manifeste plutôt au sein de la dyade fondée sur l'empathie affective ou bien au sein de celle fondée sur l'empathie cognitive.

2. 2. 3. Freinet et le tâtonnement expérimental

Enfin, les derniers pédagogues qu'il semble intéressant d'étudier dans le cadre de notre mémoire sont les époux Célestin et Élise Freinet, et c'est en lien avec l'apprentissage vicariant de Bandura que nous allons traiter leurs travaux. Tout au long du XXème siècle, les époux Freinet vont proposer une pédagogie nouvelle qui se base essentiellement sur une école « active », ainsi que l'autonomie et la coopération entre élèves. La pédagogie de Freinet se caractérise par l'importance de monter des projets avec les élèves, de créer des situations d'apprentissage qui prennent place dans la « vie réelle », et accorde une grande importance à la coopération et l'entraide entre les élèves. Les quatre piliers de cette pédagogie sont les suivants : l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental. L'expression libre passe par la possibilité pour l'élève de créer un texte, un dessin, ou autre, de façon spontanée sans demande ni sollicitation du professeur au préalable. La coopération prend place dans toutes les situations où les élèves peuvent s'entraider, collaborer, apprendre les uns des autres, que ce soit en étant celui qui apporte un enseignant ou celui qui le reçoit. Les techniques éducatives interviennent en lien avec une situation déjà existante ou font l'objet d'une réponse à un besoin exprimé. Le tâtonnement expérimental, quant à lui, sera détaillé plus loin. C'est l'installation d'une imprimerie dans sa classe en 1924 qui va devenir le point de départ de la pédagogie de Freinet, en effet nous retrouvons les différents piliers : les enfants créaient de petits « textes libres » qui étaient ensuite imprimés dans le but d'une correspondance avec d'autres écoles. Cela valorisait et donnait du sens aux écrits des élèves. Ils coopéraient également entre eux pour corriger, reformuler les textes, ou encore pour les tâches techniques relatives à l'impression comme la mise en page par exemple. D'autre part l'impression de ces textes relève d'une situation problème : « envoyer nos écrits à nos correspondants ». Les différentes caractéristiques de la pédagogie de Freinet se ressentent également dans le

fait que les élèves œuvrent à la réalisation d'un projet commun, ou encore par le fait qu'ils soient directement confrontés à une situation réelle, celle de l'imprimerie, puisqu'ils en réalisent eux-même toutes les étapes.

Il semble important d'insister sur l'influence de Freinet dans le développement des pédagogies coopératives, il était convaincu des apports bénéfiques que pouvaient avoir l'entraide entre élèves sur leur apprentissage, ainsi que sur la construction personnelle : « l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert » (Freinet, 1977). Il percevait la coopération comme une réelle source d'enrichissement qui favorise les interrelations entre les élèves et qui est capable d'améliorer le climat de classe à travers les échanges qui vont émerger au sein des pratiques coopératives. Freinet trouvait également intéressant de ne pas cantonner l'apprentissage à la traditionnelle relation duelle *maître-élève*, mais de faire rentrer un troisième élément, une sorte de médiateur qui viendrait contrebalancer cette dyade pour former un trio, un élève tuteur pouvant très bien tenir ce rôle.

Pour finir, nous allons nous pencher sur l'un des points essentiels des travaux de Freinet, le tâtonnement expérimental, qui se rapproche de l'apprentissage vicariant de Bandura. Tout comme lui, Freinet pense que le point de départ d'un apprentissage se fait par imitation et il accorde par là une importance considérable à l'environnement social de l'élève. C'est au contact de ses camarades que l'élève va apprendre, l'imitation d'autrui apparaît donc comme une forme fondamentale de tâtonnement expérimental. Freinet distingue deux sortes de tâtonnement, d'une part l'expérience tâtonnée qui se caractérise par l'adaptation d'un être vivant à son environnement, c'est en avançant et en essayant petit à petit qu'un être vivant va progresser et se développer. Ce premier stade de tâtonnement est donc commun à toutes les espèces et relève d'un mécanisme simple d'essais-erreurs. Il s'agit par exemple de la souris dans un labyrinthe qui cherche à atteindre un morceau de fromage, au bout de divers essais et après s'être trompée plusieurs fois elle se souviendra du chemin qui la mènera à sa récompense. De par son caractère simple, Freinet attribue l'expérience tâtonnée à des animaux et aux premiers essais des jeunes enfants, cependant l'homme va très vite manifester un tâtonnement plus intelligent et c'est celui que Freinet va nommer *tâtonnement expérimental*. Ce stade

ne se limite plus au simple processus d'essais-erreurs mais s'articule autour de deux nouveaux aspects : la perméabilité de l'expérience et la sensibilité de l'apprenant. L'apprentissage est donc influencé d'un côté par la capacité de l'apprenant à intégrer de nouvelles connaissances et à les mettre en pratique et d'un autre côté par le vécu de l'élève et sa propre représentation d'une situation. Freinet considère que l'enfant part de l'imitation d'autrui pour apprendre, néanmoins il ne se contente pas de retranscrire à l'identique la tâche observée. L'enfant va, grâce à la perméabilité de l'expérience, à sa propre sensibilité et à force de répéter cette tâche, développer sa propre méthode et sa propre réalisation de la tâche, qui est unique et totalement modelée par lui. Tout comme Bandura, Freinet estime donc que l'imitation d'autrui, de pairs, est à la source de l'apprentissage, mais que l'élève n'opère pas une simple imitation mais bien tout un cheminement qui lui est propre pour parvenir à l'acquisition d'une connaissance. Il dira à ce sujet que « la voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle » (Freinet, 1950).

2. 3. Les intérêts et les variables du tutorat entre pairs

Le tutorat entre pairs présente de nombreux avantages et intérêts dans le domaine de l'éducation, de plus, ce dispositif offre une large possibilité de variables que nous allons analyser plus en détail.

2. 3. 1. Les intérêts

Rappelons que l'objectif premier du tutorat est de proposer une aide à un élève qui n'arrive pas à accomplir seul une tâche. Un élève expert va alors lui porter assistance et l'aider à progresser afin qu'il parvienne à réaliser seul la tâche demandée. Toutefois, nous allons voir que les intérêts du tutorat sont nombreux et dépassent bien souvent cet objectif premier. Un des premiers avantages du tutorat est qu'il n'est pas bénéfique uniquement pour le tuteur mais également pour le tuteur, qui va lui aussi tirer parti des apprentissages qu'il propose au tuteur. Ce processus, que l'on nomme *effet-*

tuteur, peut s'expliquer par le fait qu'en mettant en place cette action d'enseigner, le tuteur va approfondir ses propres connaissances et ainsi développer et enrichir l'expertise dont il disposait déjà au début du tutorat et pour laquelle il avait été nommé tuteur. On retrouve bien ici l'idée de *Learning Through Teaching*, l'enfant apprend en enseignant. En expliquant et aidant le tutoré sur une tâche, le tuteur doit reformuler, creuser, réfléchir à des notions qu'il maîtrise déjà, etc. Les chefs de file du *Learning Through Teaching* expliquent que « le jeune est obligé d'étudier la matière à fond avant de l'enseigner à un camarade ; il faut qu'il organise son cours » (Gartner, Kohler et Riesman, 1973). Cela permet un ancrage plus profond de la notion ainsi qu'une dimension plus réelle puisqu'il va l'éprouver et la mettre en pratique avec le tutoré. En somme, en expliquant une notion elle devient totalement acquise et limpide pour l'enfant, il s'agit en quelques sortes du dernier niveau de compréhension. Il est intéressant de noter que l'un des premiers termes pour désigner le tutorat entre pairs était « l'enseignement mutuel », comme nous l'avons vu, en fin de compte cette appellation n'était pas si mal choisie car c'est bien d'un double apport, d'un apport *mutuel*, dont on parle dans le tutorat, et où chaque partie, tuteur et tutoré, tire des bénéfices.

D'autre part, de nombreux éléments témoignent de l'intérêt de faire travailler les élèves dans des situations de tutorat, nous pouvons citer à nouveau la *congruence cognitive* de Moust (1993) qui indique qu'un enfant, sensiblement du même âge que le tutoré et ayant un développement cognitif plus ou moins identique, pourra avoir, dans certaines situations, une plus grande aisance à se faire comprendre par le tutoré qu'un adulte. Cette proximité d'âge, de façon de penser et de langage, peut parfois aider le tuteur à être plus clair et plus compréhensible qu'un adulte qui utiliserait des mots ou expressions un peu abstraites pour le tutoré. De plus, là où l'adulte ne parviendrait pas à réellement mettre le doigt la difficulté rencontrée par le tutoré, le tuteur enfant, lui, pourra la déceler plus facilement car il sera sûrement déjà lui-même passé par cette difficulté-là et l'aura surmontée au préalable. L'étude de Allen et Fedman (1976) va également dans ce sens puisqu'elle indique que les enfants sont plus sensibles et repèrent mieux les signaux de non-compréhension de leurs camarades que l'adulte.

Parallèlement aux intérêts directement liés aux progrès des élèves dans les apprentissages, le tutorat s'avère être un outil dont les bénéfices dépassent ceux escomptés au départ. Pour citer quelques exemples nous pouvons parler de l'augmentation de l'estime de soi des élèves, tuteurs et tutorés, qui se voient confier des tâches, qui se sentent valorisés, et qui deviennent de plus en plus autonomes grâce au tutorat. À plus large échelle le tutorat entre pairs permet aussi d'améliorer le climat de classe, et de rendre plus sereines les interactions sociales entre les élèves. De nombreuses études démontrent une évolution positive du comportement des élèves qui participent à un tutorat (Dineen, Clark et Risley, 1977 ; Jenkins et Jenkins, 1981 ; Maher, 1984). De même, au cours d'un tutorat, les échanges verbaux positifs apparaissent plus nombreux que ceux négatifs, qui vont, eux, diminuer. Des interventions sociales positives d'un élève envers un autre vont très souvent entraîner une réponse sociale positive (Greenwood, Walker et Hops, 1977 ; Strain, Kerr et Ragland, 1981), le tutorat pourrait donc être au point de départ d'un cercle vertueux où des échanges bienveillants entre élèves en entraînent d'autres et ainsi de suite. La mise en place d'un système de tutorat au sein d'une classe installerait donc un esprit d'entraide et de coopération entre élèves et viserait à maintenir un bon climat de classe. Quand nous connaissons l'importance d'un climat de classe serein dans l'apprentissage des élèves, l'avantage du tutorat pour l'améliorer paraît non négligeable. Enfin, parmi les bénéfices « involontaires » du tutorat, on retrouve la diminution de l'échec scolaire. C'est d'ailleurs dans cet objectif là qu'il avait été mis en place aux États-Unis, à travers le dispositif de *Learning Through Teaching*, en mobilisant les élèves, en les poussant à travailler ensemble, à coopérer et s'entraider, à se donner des conseils, des outils et des méthodes de travail, le décrochage scolaire avait connu une nette baisse. Des recherches ont depuis pu démontrer que le tutorat a une réelle influence sur la diminution de l'échec scolaire des élèves, cela s'expliquerait par une meilleure insertion au sein de la classe, une mise en valeur des responsabilités de l'enfant, des connaissances plus solides et une augmentation du réinvestissement de ces connaissances (King *et al*, 1996).

Bien que de nombreuses études, anciennes ou récentes, tendent à démontrer l'intérêt et les bienfaits du tutorat entre pairs, l'utilisation de cette pratique en classe reste encore parfois hésitante ou un peu floue. Les enseignants ne savent pas toujours comment la mettre en place de façon efficace et pour qu'elle apporte de réels bénéfices aux élèves. De ce fait, le tutorat peut parfois être mis de côté ou être utilisé de façon limitée et partielle sans exploiter tous les aspects ni tout le potentiel de cette pratique pédagogique. Pourtant le tutorat entre pairs semble être une pratique utile et pertinente dans de nombreuses situations : dans la gestion d'une classe particulièrement hétérogène par exemple, ce qui est un sujet de préoccupation de nombreux enseignants, dans la volonté d'apporter une amélioration aux interactions entre élèves et au climat de classe ou encore dans l'enrichissement des différentes pratiques de pédagogie différenciée que l'on peut offrir aux élèves. Nous pouvons également souligner que le tutorat entre pairs fournit une alternative intéressante aux enseignants qui doivent souvent jongler entre trois aménagements bien distincts, le groupe-classe, la répartition en petits groupes de travail ou le travail individuel. Le tutorat apparaît comme une option intéressante, notamment dans des classes à double niveau, puisqu'il permet de ne pas laisser à l'écart un élève qui aurait du mal à se lancer seul dans une activité, le tuteur serait là pour répondre à ses questions, et l'enseignant aurait donc plus de temps pour se consacrer à un autre groupe d'élèves par exemple.

Le tutorat permet donc de varier les formes pédagogiques tout en apportant de nombreux avantages aux élèves, non seulement les connaissances et les apprentissages des élèves, tuteurs et tutorés, sont améliorés et renforcés mais on constate également des bénéfices sociaux tels que l'augmentation de la confiance en soi, le développement du sens des responsabilités, l'amélioration des échanges entre les élèves et même une diminution de l'échec scolaire.

2. 3. 2. Les variables

Bien que le tutorat entre pairs présente de nombreux bénéfices, que nous venons de citer, il faut souligner qu'il s'agit tout de même d'une pratique assez mouvante, dont

les résultats et la réussite sont très dépendants du contexte dans lequel elle va être mise en place. En effet, les travaux sur les différentes variables possibles d'un tutorat se sont succédés depuis la fin du XXème siècle. Une des premières variables à avoir posé question fut celle de l'âge, et du moment idéal du développement de l'enfant pour lui attribuer le rôle de tuteur. Bien que quelques travaux tendent à démontrer certains avantages au tutorat en classe de maternelle (Berzin, 2005), ou encore les intérêts à mobiliser de jeunes enfants, 5 ou 6 ans, dans le rôle de tuteur (Bensalah, 2009), la grande majorité des recherches sur le tutorat observent une plus grande réussite et des résultats plus pertinents avec des tuteurs plus âgés. Dès la fin du cycle II, en CE2, les élèves peuvent se voir attribuer le rôle de tuteur car ils disposent déjà de facultés telles que la capacité à comprendre le point de vue d'autrui, à se montrer à l'écoute, etc., toutefois, c'est en grandissant et en prenant en maturité que les élèves seront de plus en plus aptes à être tuteur. C'est pourquoi la plupart des travaux sur le tutorat entre pairs à l'école s'inscrivent dans des classes de cycle III, car ce n'est que vers l'âge de 9 ans qu'un enfant aura les capacités à devenir tuteur avec toute la charge cognitive que cela implique. Toujours dans cette dimension de l'âge, une autre variable possible est celle de la différence d'âge au sein du tutorat, la création de dyade symétrique ou bien dissymétrique du point de vue de l'âge. On se demandait s'il existait une différence d'âge optimale entre le tuteur et le tutoré pour créer une situation dyadique la plus bénéfique possible. Des chercheurs comme Lippitt (1976) ont pu estimer qu'une dyade largement dissymétrique, de deux à quatre ans, serait plus favorable à la progression du tutoré. Toutefois cette idée est remise en cause par plusieurs chercheurs qui, au contraire, prétendent qu'une trop grande différence d'âge et de compétences ne serait pas favorable à l'apprentissage (Bourgeois et Nizet, 1997). Ces études privilégient des dyades faiblement dissymétriques en mettant en avant deux raisons principales : d'une part l'installation du conflit socio-cognitif qui se développe entre des enfants du même âge, et d'autre part l'assurance de l'effet tuteur dans des dyades faiblement dissymétrique : en effet on peut se demander si le tuteur tirerait réellement un avantage des apprentissages qu'il enseigne à un élève de quatre ans son cadet, tandis que dans une dyade symétrique l'effet tuteur serait plus marqué.

La variable du genre, quant à elle, n'a pas beaucoup été explorée. Seuls quelques auteurs ont cherché à définir si le genre de l'élève entrait en compte dans la réussite du tutorat. Selon une étude de Tudge (1992), les dyades de garçons obtiendraient de meilleurs résultats que celles des filles, notamment à cause du fait que les garçons marqueraient plus facilement leur point de désaccord et d'opposition ce qui ferait avancer le débat, tandis que les filles seraient plus dans une optique d'évitement du conflit et favoriseraient les comportements pro-sociaux. En ce qui concerne la question de potentielles différences entre une dyade constituée d'enfants du même sexe et une dyade où tuteur et tutoré seraient de genres différents, les recherches sont là aussi limitées. D'un côté l'étude de Tolmie et Howe (1993) démontre que les résultats en termes de compréhension sont sensiblement identiques dans les dyades mixtes ou non-mixtes, en revanche les procédés et les démarches mises en place au sein du tutorat sont différents selon la mixité de la dyade. Plus spécifiquement les dyades garçon/garçon seraient bénéfiques pour le tutoré ainsi que son tuteur, les dyades fille/fille seraient plus bénéfiques au tutoré, tandis que les dyades mixtes seraient, elles, plus avantageuses pour le tuteur (Topping et Whiteley, 1993). Dans la plupart des cas la pratique de tutorat implique des dyades non mixtes, probablement pour répondre de façon implicite aux attentes des élèves (Foot & Howe, 1998), il peut également arriver que des dyades mixtes de modèle type : fille = tuteur/garçon = tutoré, entraînent des réactions négatives au sein du tutorat. D'autre part, si nous nous référons à l'apprentissage vicariant de Bandura, l'expérience de la poupée Bobo avait démontré que les apprenants étaient plus influencés par des modèles du même sexe qu'eux, ainsi nous pouvons nous interroger sur la place de la mixité dans le tutorat. Néanmoins il est important de rappeler qu'aucune étude n'a pu démontrer un quelconque effet défavorable dû à la mixité dans une dyade.

D'autre part, une variable qui va particulièrement nous intéresser au sein de notre mémoire, est celle de l'amitié. Nous verrons un peu plus tard que l'empathie affective et les relations amicales sont étroitement liées, ainsi les recherches sur l'influence des affinités au sein d'un tutorat vont être importantes pour la suite. Nous les détaillerons par ailleurs plus spécifiquement durant l'analyse de l'empathie affective mais nous

pouvons déjà nous pencher sur quelques recherches. Il faut tout d'abord partir du principe de base, que posent plusieurs études sur le tutorat, selon lequel l'apprentissage sera plus efficace et réellement constructif pour l'élève lorsqu'il est accompagné de différents aspects tels que des désaccords explicites, des interactions verbales nombreuses, des échanges récurrents sur la tâche à réaliser, etc. Partant de ce constat, plusieurs études ont permis de montrer que le degré d'affinité entre le tuteur et le tutoré jouait sur ces aspects-là et influençait donc la réussite du tutorat. Les enfants qui présentent déjà un lien d'amitié se montrent plus à l'écoute de leur partenaire : le tuteur se concentre plus sur les besoins de son camarade et le tutoré prend plus au sérieux les conseils de l'élève expert, de plus, les élèves amis communiquent de façon plus intensive sur la tâche à réaliser (Newcomb et Brady, 1982). Si les dyades amicales d'enfants plus jeunes, environ 5 ans, entretiennent souvent un rapport dominant/dominé, vers 8 ; 9 ans ces rapports s'estompent pour voir se développer une réelle coopération entre les amis (Newcomb, Brady, & Hartup, 1979). Dès lors, au sein des dyades d'amis, de nombreuses expressions affectives comme les rires, les taquineries, etc., vont se développer, elles seront importantes pour favoriser les échanges et la communication. Ces conditions sont propices à un bon terrain de travail, ainsi les amis interagissent sur la tâche à réaliser de façon beaucoup plus significative que des non-amis (Aronoff, 1973). Plus spécifiquement, dans les dyades d'amis, le tuteur se montrera plus encourageant, plus engageant et prodiguera plus de conseils et d'explications, il proposera également des feedback plus positifs et surtout plus personnalisés et spécifiques à son tutoré, qu'il connaît bien (Byra et Marks, 1993). Pour le tutoré, il se sentira plus en confiance, les approbations sur son travail seront plus nombreuses, et il sera plus à l'écoute des conseils car ils viendront de son ami. Les études remarquent également que la durée des séances de tutorat est plus longue lorsqu'il s'agit de dyades d'amis (Frayse, 1992). En résumé, au sein d'une dyade composée d'amis, les échanges sont facilités grâce à la connaissance de l'autre et au lien affectif qui existe, cela favoriserait les apprentissages et les dyades d'amis progresseraient davantage que des dyades où les élèves n'entretiennent pas de liens d'amitié (Frayse, 1992).

Pour finir, nous pouvons citer une dernière variable qui a beaucoup été étudiée, il s'agit de la formation des tuteurs. De nombreuses études ont cherché à savoir s'il était nécessaire ou non de spécifier à l'avance le rôle des élèves dans la dyade, de préparer ou non les élèves experts à devenir des tuteurs, etc. Les chercheurs se sont basés sur un constat simple : il ne suffit pas de placer deux élèves en situation de tutorat pour que l'apprentissage se fasse et que des progrès apparaissent. Harrison (1976) est donc le premier à proposer un tutorat structuré qui laisse sous-entendre que le tutorat doit être pensé en amont et qu'il implique une formation des tuteurs et une prise en compte des caractéristiques spécifiques des tutorés. Ainsi plusieurs programmes ont été menés dans le but de former les tuteurs, ces derniers assistaient donc à des cours sur des activités à mettre en place avec leurs tutorés, visionnaient des séances de tutorat enregistrées, etc., (Harrison, Nelson et Tregaskis, 1972). Toutefois, en plus d'interroger sur la pertinence d'une quelconque formation de tuteur, rappelons que le tutorat se construit sur la base d'une entraide spontanée et volontaire et qu'il ne prétend pas se substituer à un enseignement professionnel, ces études n'ont pas pu démontrer une réelle efficacité. En effet, plusieurs recherches ont permis de démontrer que la formation des tuteurs n'influait peu, voire pas du tout, la réussite du tutorat (Frager et Stern, 1970). Et pour cause, il semble que dans le tutorat les qualités personnelles du tuteur priment sur ses compétences et connaissances, ainsi un élève à peine plus expert que son tutoré pourrait s'avérer un excellent tuteur à partir du moment où se montre attentif, à l'écoute, prêt à aider, etc. Pas besoin, donc, de grandes connaissances et encore moins d'une formation spécifique. C'est ce que relève Cloward (1976) qui propose de choisir les tuteurs non pas sur leurs connaissances mais sur leur motivation et leur comportement prosocial. De plus, favoriser des élèves *moyens* en tant que tuteurs permettrait de leur faire bénéficier de l'effet-tuteur, ainsi toute la dyade ressortirait gagnante du tutorat. Pour résumer, une formation des tuteurs au sens strict n'est pas nécessaire pour espérer voir apparaître des progrès dans la dyade, en revanche, une explication claire sur le rôle que va jouer le tuteur, sur ses objectifs et quelques conseils sur les démarches qu'il peut mettre en place apparaissent indispensables au bon déroulement du tutorat. Parmi les objectifs du tuteur, il sera primordial d'insister sur le fait qu'il doit agir en tant que

conseiller pour le tutoré, lui expliciter la consigne par exemple pourra déjà grandement faciliter l'apprentissage (King, 1992), et surtout le tuteur ne devra pas donner de réponses sans explications. De plus, son rôle n'est en aucun cas celui de remplacer l'enseignant, en se montrant autoritaire ou directif envers son camarade.

Le tutorat est un outil qui se transforme et change selon la façon dont on le met en place, les acteurs qui l'utilisent, etc. Nous venons de voir qu'il existe un grand nombre de variables qui peuvent influencer le tutorat et jouer un rôle dans les apprentissages, les progrès et les réussites des élèves. Dans le cadre de notre mémoire nous étudierons la réussite du tutorat selon la variable de l'empathie mobilisée au sein de la dyade.

3 - Empathie

Le terme d'empathie, en réalité assez récent, a été conçu en 1873 par le philosophe allemand Robert Vischer. Le nom donné à ce nouveau concept est *Einfühlung* et cela signifie alors « ressenti de l'intérieur ». À l'origine il s'agissait d'une transposition de nos émotions et nos sentiments humains sur des objets inanimés. Plus tard cette notion d'empathie sera reprise par des philosophes et des psychologues, et évoluera pour se rapprocher de la conception contemporaine que nous avons désormais de l'empathie, c'est à dire la capacité pour un individu de comprendre et interpréter les émotions d'une autre personne. Carl Rogers, psychologue humaniste, livre une définition de l'empathie qui nous permet d'en distinguer les deux aspects centraux : affectif et cognitif. Il explique ainsi que « l'empathie consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une personne avec précision et avec ses composantes et significations émotionnelles de façon à les ressentir comme si l'on était cette personne, mais cependant sans jamais oublier le “comme si” » (Rogers, 1968). On distingue donc d'une part l'empathie affective qui permet d'identifier les émotions d'une personne par exemple percevoir la tristesse ou bien la peur d'une personne, et d'autre part l'empathie cognitive qui, elle, permet de comprendre les pensées et l'état mental de l'autre : non

seulement on perçoit la peur mais on comprend également pourquoi la personne a peur. Ce sont ces deux aspects différents de l'empathie que nous allons expliciter.

3. 1. L'empathie affective

Dans un premier temps c'est l'empathie affective qui va nous intéresser car elle est celle qui semble apparaître en premier chez l'être humain. Avant même de comprendre les émotions des autres on peut les percevoir et les ressentir également. L'empathie affective est ce qui nous permet de comprendre quelle émotion la personne en face de nous est en train de vivre. Du point de vue psychologique, Gordon W. Allport désigne l'empathie comme étant la « transposition imaginaire de soi dans la pensée, les affects et les actions de l'autre » (Allport, 1937), désormais ce n'est plus une projection des émotions sur des objets, comme l'indiquait Vischer, mais bien sur d'autres êtres humains. Nous allons voir par quels moyens l'empathie affective se manifeste dans notre corps et dans nos vies, et comment elle se développe chez l'enfant.

3. 1. 1. La théorie du « miroir »

L'empathie affective se caractérise principalement en psychanalyse par un processus de « simulation » dans lequel le sujet doit s'imaginer à la place de l'autre pour parvenir à percevoir son émotion. Par exemple lorsque le sujet est face à une personne qui pleure il doit dans un premier temps s'imaginer lui-même en train de pleurer, cela le renverra alors à une émotion négative qu'il a déjà connue dans le passé, et partant de ce sentiment connu il pourra alors, dans un second temps, déceler que l'émotion présente chez la personne observée est de la tristesse. Ce processus nécessite donc pour le sujet de passer à chaque fois par ses propres émotions avant de comprendre celles des autres. Pour caractériser cette étape, Freud va employer l'image du « miroir », comme si le sujet faisait refléter intérieurement ses propres émotions afin d'accéder à celles des autres. Il met en avant le phénomène d'« imitation interne » qui intervient chez le sujet et explique que « la perception d'un mouvement particulier impulse la formation d'une représentation de ce mouvement et donc une certaine dépense

d'énergie. Dans l'«essai de comprendre», donc dans l'aperception de ce mouvement, je fais une certaine dépense énergétique et dans cette partie d'un processus mental je me comporte exactement comme si je me transposais moi-même à la place de la personne que j'observe » (Freud, 1905). Il indique ici tout le « processus mental », presque éprouvant, qui est nécessaire au sujet pour percevoir les émotions d'autrui.

En neuropsychologie, ces processus de simulation ou d'imitation interne ont un nom, il s'agit du « système des neurones miroirs », nous retrouvons ici la même métaphore du miroir précédemment utilisée par Freud. Selon les travaux de plusieurs psychologues, comme Vittorio Gallese (2007), ces neurones miroirs joueraient un rôle essentiel dans le développement de notre empathie affective, ce seraient elles qui nous permettraient d'analyser les émotions d'autrui. Quand un sujet observe l'émotion chez une personne, sa réaction peut se manifester dans un premier temps de façon physique : en percevant une expression faciale il peut inconsciemment la reproduire lui-même, par mimétisme. Par exemple nous allons instinctivement sourire en réponse à un autre sourire ou encore froncer les sourcils face à une personne qui semble contrariée. Il faut noter que le non-verbal occupe une place importante dans l'empathie affective, c'est avant tout en observant et en analysant les expressions faciales d'autrui que nous pouvons identifier les émotions. Évidemment il s'agit alors d'émotions simples, telles que la colère, la joie, le dégoût, etc., la compréhension d'émotions plus complexes nécessitera une analyse plus approfondie où la situation et le contexte viendront apporter une clarification et une aide à la compréhension en plus de l'analyse des expressions faciales. Les recherches sur les « neurones miroirs » s'orientent également sur l'imitation interne que le sujet va mettre en place suite à l'observation d'une émotion ou d'une action chez une autre personne, cette « perception des mouvements d'autrui induit chez le sujet percevant, une activité cérébrale analogue à celle qu'il aurait s'il effectuait lui-même les mouvements » (Brunel, 2014). Lorsque le sujet observe l'émotion d'autrui il va donc l'imiter intérieurement, il se représente mentalement en train d'effectuer les mêmes mouvements et la même émotion que la personne observée. Ce ne serait qu'en produisant cette imitation que le sujet parviendrait à décoder l'émotion observée. Nous pouvons donc constater que la reconnaissance d'une émotion suit tout un cheminement

précis qui passe d'abord par l'observation d'autrui, sa gestuelle, ses expressions faciales et parfois le contexte associé, suite à cela le sujet opère une imitation interne de cette émotion en se visualisant la vivre à la place de la personne, enfin, cette « transposition imaginaire de soi » (Allport, 1937) en train de ressentir telle émotion lui permet de la décoder et de la comprendre. L'accès à l'empathie affective nécessite donc d'abord un retour à soi, une représentation égocentrée de la situation et de l'émotion pour parvenir en suite à la compréhension de cette émotion chez autrui. Il s'agit d'un mécanisme automatique que nous effectuons sans nous en rendre compte et qui place donc le sujet dans un rôle plutôt passif face à la situation.

3. 1. 2. Apparition de l'empathie affective chez le jeune enfant

Un des fondements de l'empathie affective est la contagion émotionnelle, qui est également présente chez les animaux, il s'agit de la forme presque primitive de l'empathie affective qui consiste à transférer simplement l'émotion d'une personne à une autre. Cette contagion émotionnelle apparaît dès la naissance, quand un nouveau-né se met par exemple à pleurer en entendant les cris d'un autre nourrisson. D'autre part certaines recherches, comme celle de Meltzoff et Moore (1983), ont démontré que des bébés de seulement quelques semaines étaient capables d'imiter les expressions faciales, comme bailler ou tirer la langue, d'un adulte qui se tient en face d'eux. Il faut bien noter que la contagion émotionnelle est un simple processus mécanique d'imitation, et qu'elle ne résume pas toutes les composantes, plus complexes, qui forment l'empathie affective. Quand le sujet grandit et qu'il arrive à un âge où il fait la distinction entre lui et les autres, on parlera de contagion émotionnelle lorsqu'il ne parvient pas à mettre à distance les émotions d'autrui et qu'il se laisse envahir par ces dernières jusqu'à les éprouver avec la personne.

L'empathie affective, telle que reconnaître et réagir à une émotion, est un phénomène qui s'inscrit relativement tôt chez l'être humain, vers l'âge de douze mois. Cette apparition précoce de l'empathie est rendue possible grâce notamment à l'allop parentalité, le fait que les soins et la prise en charge des nourrissons relèvent d'un

élevage coopératif. Les nombreux contacts que le nouveau-né tisse dès sa naissance avec des personnes autres que ses parents : frères, sœurs, grand-parents, nourrices, etc, lui permettent de développer correctement ses capacités sociales et émotionnelles. Nous pouvons ajouter que l'entourage de l'enfant va réellement influencer sa capacité à faire preuve d'empathie, ainsi des enfants qui bénéficient d'un cadre familial stable et d'une sécurité affective forte seront plus disposés à faire preuve d'empathie et seront plus à l'écoute des émotions d'autrui (Panfile et Laible, 2012). C'est donc grâce à cette habitude que nous avons depuis tout petit d'être en contact avec de nombreuses personnes différentes, de recevoir des soins de leur part et de communiquer avec eux, non-verbalement au début, uniquement avec des gestes et des expressions faciales, que l'empathie s'est ainsi particulièrement développée chez l'être humain. Le rôle de cette alloparentalité, qui permet également de favoriser un développement socio-affectif correct et une capacité à accorder sa confiance à autrui (Hrdy, 2016), est donc important pour favoriser dès le plus jeune âge l'apparition de l'empathie affective chez l'enfant. Ainsi, dès l'âge d'un an, les premiers actes de sollicitude se manifestent, le bébé devient plus attentif à son entourage et il est capable d'identifier la tristesse d'une personne et peut même apporter des premiers gestes de réconfort comme une caresse ou un bisou. L'empathie affective va ensuite considérablement évoluer entre deux et quatre ans, à cette période l'enfant va développer sa conscience de soi et celle des autres. Il va surtout commencer à percevoir autrui comme étant une personne à part entière qui lui ressemble, qui peut, tout comme lui, éprouver des émotions mais dont les « états internes [sont] différents des siens propres » (Hoffman, 1975). Cette étape est très importante dans le développement de l'empathie affective, il est nécessaire que l'enfant parvienne à mettre à distance ses propres émotions de celles qui sont vécues par autrui. D'un côté il doit comprendre que ce que lui ressent n'est pas forcément partagé par autrui et d'un autre côté, il ne doit pas confondre les sentiments d'autrui avec les siens, ne pas s'en imprégner ni les transformer. L'enfant doit être capable de raisonner ainsi : « je vois que l'autre est en colère, alors que moi je ne le suis pas », les autres peuvent ressentir des émotions que lui ne partage pas au moment présent. C'est donc un réel travail pour le jeune enfant d'arriver à assimiler un point de vue différent, Berthoz

compare cela à une « sortie de corps », il explique que « [l'empathie affective] exige un changement de perspective, et une certaine forme de “sortie de corps”... Il faut nous séparer mentalement de notre propre corps, et voyager dans l'autre corps » (Berthoz, 2013). Ainsi, plus l'enfant grandit et plus la compréhension des sentiments éprouvés par autrui devient évidente, il parvient plus facilement à identifier les émotions, les nommer et réagit de manière plus spontanée à la détresse des autres. L'empathie affective permet donc une approche plus sensible de l'autre, de mieux appréhender ceux qui nous entourent en tant que personne semblable, percevant également des émotions et des sentiments.

3. 1. 3. Empathie affective et relation amicale entre élèves

Nous l'aurons compris, l'empathie affective se concentre sur la compréhension des émotions, et non des pensées, d'une autre personne et sur la réaction que le sujet peut apporter lors de la manifestation de ces émotions par autrui. L'entrée à l'école maternelle permet le développement de l'empathie affective d'une part grâce à un travail conséquent sur les émotions : qu'est-ce que l'on ressent, comment cette émotion s'appelle, comment apprendre à la gérer, etc. Et d'autre part grâce à l'arrivée pour l'enfant des premières amitiés. Le processus d'imitation, qui sert de base à l'empathie affective, est une donnée primordiale dans les relations sociales de l'enfant. Cette capacité à comprendre l'émotion de l'autre permet aux amitiés de se construire et de se nouer, en se montrant attentif aux ressentis d'autrui les premiers liens d'attachement commencent à se former entre les élèves. Chacun ayant des sensibilités différentes, les affinités naissent entre les élèves qui partagent des points communs ou qui ont des centres d'intérêts proches. À la base de l'amitié on retrouve la notion de sympathie et d'affinité, elles naissent au cours de jeux ou de tâches à réaliser ensemble et sont parfois éphémères, en revanche si ces sentiments sont entretenus, s'installent dans la durée et sont partagés et mutuels ils se transforment vite en véritable amitié. Dans le cadre de notre mémoire nous nous concentrerons sur les amitiés qui persistent dans le temps depuis au moins deux ans. En effet les enfants ayant une amitié véritablement établie

dans le temps se montrent plus à l'écoute de leur partenaire et sont plus dans le partage que des élèves entretenant une amitié toute récente ou superficielle, qui sont, eux, moins dans l'interaction avec leur partenaire et se montrent moins investis dans les activités scolaires lorsqu'ils doivent travailler ensemble (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Ainsi l'empathie affective s'accroît et s'intensifie plus particulièrement au sein d'une relation émotionnelle entre deux personnes, le sujet témoigne plus d'empathie envers des personnes qu'il connaît et qu'il apprécie, Omar Zanna (2015) parle alors d'« empathie fermée ».

De ce point de vue là, il paraît intéressant, dans une situation de tutorat entre pairs, de faire travailler ensemble deux amis. La complicité et la connaissance de l'autre semble offrir une prédisposition pour le tuteur à venir en aide à son tuteur. Selon les nombreux travaux menés par Leila Bensalah, dont nous avons parlé précédemment, les relations amicales influencent de façon considérable les interactions et les effets au sein d'un tutorat. L'auteure démontre notamment que le lien d'affinité pré-existant dans la dyade d'amis va avoir un effet bénéfique sur de nombreux aspects, car le fait de connaître son partenaire de travail va permettre d'améliorer les interactions avec les deux enfants. Les dyades non-amis sont plus dans l'observation de ce que fait l'autre et le tuteur aura tendance à être plus directif, tandis que les dyades amis seront plus dans l'échange et la communication. De plus, Bensalah (1995) constate que le tuteur se met, de façon générale, plus rapidement au travail avec un tuteur ami et se montre plus actif dans la réalisation de la tâche. Il semblerait que cette connaissance de l'autre facilite le tutorat car les enfants n'auraient pas à s'embarrasser de tous les aspects de régulations sociales, comme faire attention au comportement de l'autre, comment réagit-il si je fais ou dis cela, etc., car ils sont déjà amis et ont déjà expérimenté tous ces aspects-là, ils peuvent donc se concentrer entièrement à la réalisation de la tâche. Des élèves non-amis, eux, n'auraient pas encore cette connaissance de l'autre et devraient, en plus de la réalisation de la tâche, se concentrer également sur les régulations sociales à mettre en place avec leur partenaire. Le lien amical permettrait donc de mettre le tuteur plus en confiance et plus à l'aise au sein de la pratique de tutorat, et cela favorisera pour lui la situation d'apprentissage en lui apportant un cadre sécurisant où il n'hésitera pas à poser des

questions sur ce qu'il ne comprend pas et pourra soumettre plus facilement des hypothèses. D'ailleurs des études menées par Newcomb et Brady (1982) démontrent qu'il y a plus d'échanges, d'écoute et que les élèves sont plus attentifs l'un à l'autre au sein d'une dyade où la relation amicale est présente plutôt qu'une dyade où les enfants n'ont pas de lien affectif établie. D'autre part la relation amicale sera utile également pour le tuteur qui réagira de façon plus juste aux émotions du tutoré, se montrant certainement plus rassurant, plus patient et plus à l'écoute de son camarade. Nous pouvons aussi supposer que ce lien privilégié d'amitié permettrait au tuteur de capter certaines émotions plus discrètes, et même spécifiques au tutoré, comme une action qu'il aurait l'habitude de faire dans des moments de stress (jouer avec ses cheveux, mouvement nerveux de la jambe, etc). Ces gestes qui pourraient paraître anodins ne seraient pas détectés par un autre tuteur qui, lui, ne serait pas proche du tutoré.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la réussite d'un tutorat entre pairs ne dépend pas exclusivement du bon niveau du tuteur, mais ce serait avant tout les qualités personnelles du tuteur en matière d'écoute, de volonté d'entraide, etc., qui seraient déterminantes pour la réussite du tutorat. Le rôle de l'empathie affective n'apparaîtrait donc pas au second plan dans le tutorat. D'ailleurs, nous avons cité précédemment l'importance de la congruence cognitive (Moust, 1993), la facilité avec laquelle le tuteur va s'adresser au tutoré car ils sont du même âge, mais Moust expliquait également que, pour un tutorat réellement réussi, cette congruence cognitive devait être associée à une congruence sociale, soit la capacité pour le tuteur de manifester de la bienveillance et de l'empathie envers son tutoré. D'autre part, une étude de Sarbin (1976) a mis en évidence de types de statuts : le *statut admis* et le *statut acquis*. L'auteur classe dans les statuts acquis toutes les compétences qui font l'objet d'une certification, d'une maîtrise complète, et dans les statuts admis tout ce qui relève d'une capacité personnelle, qui n'a pas été travaillée et qui n'est pas reconnue par un quelconque diplôme. L'auteur renvoie le tutorat au statut admis, selon lui le tuteur met plutôt en place des capacités personnelles quand il se trouve en situation de tutorat entre pairs.

Toutefois nous pouvons également nous poser des questions sur les limites d'un tutorat qui prendrait place au sein d'une relation amicale. Le sentiment de réconfort et de sécurité qu'apporte le tuteur à son ami pourrait créer un « état de dépendance » (Baudrit, 1997), dans lequel le tutoré ne parviendrait plus à raisonner sans l'aide et le soutien apportés par le tuteur, cette dépendance se développe plus facilement dans une dyade où les liens affectifs des élèves sont déjà forts. Dans ce genre de configuration, le tutoré attendrait sans cesse une validation de la part du tuteur et ne serait plus capable de travailler en autonomie, c'est ce qu'on appelle « l'effet d'apathie » (Mugny et Pérez, 1994). De même, nous évoquons plus haut la contagion émotionnelle, composante primaire de l'empathie affective, et nous pouvons nous interroger sur sa place au sein d'une amitié. Nous savons que la contagion émotionnelle se développe plus facilement au sein d'une relation affective forte entre deux personnes. Quand on voit une personne qui souffre, on se met à sa place pour comprendre sa douleur et on la réconforte : c'est l'empathie affective, mais lorsque cette personne est un être cher, on peut se laisser nous-même envahir par sa souffrance, bien qu'elle ne soit pas la nôtre : c'est la contagion émotionnelle. Dans le cadre d'une pratique de tutorat, cette contagion émotionnelle serait néfaste car le tuteur pourrait se sentir envahit par les émotions du tutoré, telles que la démotivation, la dévalorisation ou encore le sentiment d'impuissance. En recevant cette charge émotionnelle et en ne parvenant pas à la gérer, cela l'empêcherait alors de transmettre ses connaissances et son aide dans un climat serein et nécessaire à la bonne compréhension de l'apprenant.

Au regard des différents aspects et caractéristiques de l'empathie affective, nous pourrions, dans ce mémoire, la lier à la notion d'amitié. L'empathie affective étant fortement reliée aux sentiments et aux émotions elle semble donc se transposer naturellement aux relations amicales qui apparaissent entre les élèves. Le facteur de l'amitié est pris en compte lorsque le sujet déclenche une réaction d'empathie affective, son jugement va être influencé par des « biais de familiarité » (Hoffman, 2008), tels que la complicité, présente dans les relations amicales. Ainsi, lorsqu'une situation implique son ami, le sujet sera plus touché et aura une réaction plus spontanée et certainement

plus juste et plus appropriée, du fait de sa proximité avec la personne. Il adaptera alors mieux sa réaction car il pourra prévoir à l'avance ce dont son ami à besoin.

3. 2. L'empathie cognitive

À la suite de l'apparition de l'empathie affective, que nous venons d'analyser, une autre forme d'empathie va peu peu émerger chez l'enfant : il s'agit de l'empathie cognitive. Contrairement à l'empathie affective, qui s'appuie sur l'identification des émotions d'autrui, l'empathie cognitive, elle, est centrée sur la compréhension des pensées et des états mentaux de l'autre. Pour arriver à cette compréhension il faudra alors se mettre à la place de l'autre et ce de façon intentionnelle. La différence avec l'empathie affective réside dans cette acte « intentionnel » qui n'apparaît pas réellement lorsque l'on cherche à identifier l'émotion d'autrui : comme nous l'avons vu avec le système des neurones miroirs, il s'agit d'un processus « passif » et « automatique ». L'empathie cognitive repose sur un processus plus complexe qui nécessite une grande implication du sujet et une prise de perspective plus poussée pour le sujet qui doit alors jouer un rôle actif.

3. 2. 1. La théorie de l'esprit

L'empathie cognitive adopte des mécanismes similaires à la « théorie de l'esprit » avec laquelle elle partage de nombreux points communs. Ce concept, né en 1978, est évoqué pour la première fois dans des études réalisées par les éthologues et primatologues Premack et Woodruff (1978), on parle alors de Theory of Mind. Il s'agit de la capacité d'un sujet à attribuer des états mentaux, tels que des désirs, des croyances, des émotions, des intentions etc., à une autre personne, et ce en prenant sa place, son point de vue. Lorsque l'on voit une personne pleurer, grâce à notre empathie affective on identifie l'émotion : ici la tristesse, du point de vue de l'empathie cognitive ou de la théorie de l'esprit on pourra tenter de percer les pensées de la personne en se demandant pourquoi elle pleure. Ce processus est assez complexe car, au-delà

d'identifier une émotion, comme c'était le cas dans des mécanismes liés à l'empathie affective, il faut s'infiltrer de façon plus intime dans les pensées de l'autre et cela demande une capacité cognitive déjà plus importante. L'empathie cognitive apparaît donc chez les enfants d'environ cinq ans, c'est seulement vers cet âge qu'ils pourraient accéder à cette « aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus » (Duval et al, 2011). La complexité de cette tâche se trouve dans l'identification et la compréhension d'une pensée « inobservable », et non plus l'identification d'une émotion qu'ils pouvaient percevoir et « lire » sur le visage de l'autre. Le développement de l'empathie cognitive se fait en parallèle de l'apparition des jeux de rôle chez l'enfant et cela va faciliter leur capacité à se mettre à la place d'autrui. En se faisant passer pour un autre, pour quelqu'un qu'il n'est pas, comme dans le jeu « du papa et de la maman » par exemple, l'enfant accède à un état mental fictif et adopte un comportement directement lié au rôle qu'il est en train de jouer et non à sa propre personnalité. Grâce à ce genre de jeu symbolique, l'enfant va devenir de plus en plus habile à comprendre les états mentaux d'autrui car il l'expérimentera lui-même en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre. Ce développement de la « pensée symbolique » est d'ailleurs une notion très importante qui a été abordée par Piaget et qui prend place, comme nous l'avons vu, durant le stade préopératoire entre deux et sept ans. D'autre part, une fois l'état mental identifié et compris, la théorie de l'esprit permet au sujet de prédire et d'anticiper le comportement de la personne. Pour cela il doit prendre en compte le contexte de la situation ainsi que le caractère de la personne, ses spécificités, etc. L'enfant doit être capable d'interpréter les pensées de l'autre selon le contexte et la situation.

Ainsi le processus d'attribution d'état mental à une personne passe par le biais de deux procédés distincts : le décodage et le raisonnement. Dans un premier temps il s'agit d'identifier la pensée de l'autre, de la reconnaître et de pouvoir la nommer, c'est le décodage. Suite à cela, le deuxième procédé, le « raisonnement », va permettre au sujet de comprendre cette pensée, et surtout d'anticiper les agissements de la personne. Le « raisonnement » nécessite de prendre en compte la situation dans laquelle évolue le

sujet ainsi que la personnalité du sujet lui-même. Par exemple l'enfant doit pouvoir distinguer des pleurs de tristesse et des pleurs de joie selon le contexte. De plus, nous pouvons noter que, contrairement à l'empathie affective qui permet d'identifier les émotions « de base » comme la peur, la tristesse, la colère, etc, la théorie de l'esprit ainsi que l'empathie cognitive permettent d'accéder à des émotions plus complexes comme l'ironie, la rêverie, etc, qui ne sont pas automatiquement identifiables grâce à l'observation seule. Il est nécessaire de comprendre ces émotions en contexte pour les déchiffrer correctement.

Enfin, pour accéder réellement aux pensées d'autrui, l'enfant devra maîtriser la notion de « fausse croyance » qui est centrale au sein de la théorie de l'esprit et de l'empathie cognitive. Afin de définir à partir de quel âge les enfants étaient en mesure d'attribuer des états mentaux différents des leurs à autrui, les chercheurs Wimmer et Perner (1983) mettent au point une expérience qui prend la forme de petites saynètes de deux ou trois personnages. La plus connue étant celle de « Maxi et le chocolat » : Maxi range son chocolat dans le placard vert puis va jouer dehors, durant son absence, la mère de Maxi déplace le chocolat et le range dans le placard bleu, Maxi rentre à la maison pour goûter. Après avoir regardé cette histoire on pose alors la question suivante à l'enfant : « où Maxi va-t-il aller chercher son chocolat ? », pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire l'on posera également des questions-contrôle telles que « où Maxi a rangé son chocolat ? » « où se trouve le chocolat actuellement ? ». Avant cinq ans la plupart des enfants vont répondre le « placard bleu », qui est le lieu final, car ils vont se fier à leur propre représentation de la réalité sans prendre en compte le fait que Maxi n'a pas eu accès aux mêmes informations qu'eux. Dès cinq ans en revanche, les enfants vont commencer à désigner le « placard vert », qui était le lieu initial, ils vont anticiper le fait que Maxi ira certainement chercher son chocolat à l'endroit où il l'a rangé. À travers cette supposition les enfants vont alors attribuer à autrui une « fausse croyance », c'est à dire une croyance différente de la leur. Le but de cette expérience est aussi de démontrer et de faire comprendre aux enfants que pour une même réalité les états mentaux et les croyances peuvent différer d'une personne à l'autre. Par ailleurs, ce type d'expérience peut évoluer et varier en complexité, l'exemple que nous venons de voir, « Maxi et le

chocolat », renvoie à une représentation de premier ordre qui est facilement compréhensible par des enfants de cinq, six ans. Pour pouvoir bien interpréter l'histoire il faut que l'enfant identifie la représentation mentale d'un personnage en se mettant à sa place, on peut associer les représentations du premier ordre à un raisonnement du type « je pense que X pense ... », par exemple ici l'enfant raisonne « je pense que Maxi pense que le chocolat est dans le placard vert ». D'autres saynètes, de deuxième ordre, sont plus complexes et demandent une plus grande capacité de compréhension, c'est le cas par exemple pour l'histoire du pêcheur : un pêcheur lance sa ligne et sent qu'il a attrapé quelque chose, sous l'eau un plongeur voit la ligne et constate qu'elle a attrapé une botte, le pêcheur commence à remonter sa ligne et le plongeur remonte également à la surface. Suite à cette histoire on posera aux enfants la question suivante « si l'on demande au plongeur ce que le pêcheur pense avoir attrapé que va-t-il répondre ? ». Dans cette représentation du deuxième ordre, il s'agit désormais pour l'enfant de comprendre les représentations qu'un personnage a sur les représentations d'un autre personnage, nous sommes donc dans un raisonnement du type « je pense que X pense que Y pense ... », selon l'histoire du pêcheur : « je pense que le plongeur pense que le pêcheur pense avoir attrapé un poisson ». Nous noterons cependant que ce type de représentation du deuxième ordre ne seront compréhensibles que par des enfants de huit ans, ce qui nous pousse à réfléchir à l'âge adéquat où les enfants atteignent un développement optimal de l'empathie cognitive. Il existe d'autres façons d'évaluer l'empathie cognitive comme les tâches d'attribution d'intention (Brunet et al, 2000) qui consistent pour l'enfant à déterminer la suite logique d'une histoire, le test du faux pas social (Stone et al, 2003) où l'enfant doit comprendre qu'un personnage commet une maladresse sociale et adopte un comportement inadapté, ou encore la tâche de Yoni (Shamay-Tsoory et al, 2007), où l'enfant doit cette fois prêter une intention à un personnage en se basant sur son expression faciale et la direction de son regard.

Le développement de la théorie de l'esprit semble donc être une dimension essentielle dans la compréhension d'autrui et dans l'apparition de l'empathie cognitive. L'élève tuteur devra maîtriser ce concept pour pouvoir offrir une aide de qualité à son tuteur. D'autre part, il semble exister un lien entre le développement de l'empathie cognitive, la

théorie de l'esprit, et les conduites tutorielles qui vont être mises en place par le tuteur : l'élève qui dispose d'une forte empathie cognitive sera plus dirigé vers une transmission verbale avec le tutoré tandis que l'élève avec une empathie cognitive plus faible fera preuve de moins de conseils et préférera directement tenter de résoudre la tâche sans forcément passer par la transmission (Strauss, Ziv et Stein, 2002). Dans le cadre de notre mémoire, il semble donc intéressant de noter qu'un élève avec une empathie cognitive très développée fera sans doute preuve d'une plus grande qualité de conduites tutorielles.

3. 2. 2. Maturation et régulation émotionnelle

Nous pouvons parler de plusieurs étapes dans la progression de l'empathie cognitive chez les enfants, nous venons de voir qu'elle commence à apparaître vers cinq ou six ans avec le développement des premières notions de théorie de l'esprit, mais c'est réellement vers huit ans que l'empathie cognitive va prendre une nouvelle ampleur. En effet, l'enfant va alors faire la démarche de changer volontairement de perspective en choisissant de prendre celle d'autrui. Cette manœuvre fait directement passer l'enfant d'un « référentiel autocentré », c'est à dire centré sur ses représentations propres, à un « référentiel allocentré » (Tisseron, 2016), c'est à dire en tenant compte de la perspective de l'autre, sans prendre appui sur son propre état mental. Il s'agit bien là d'une action intentionnelle de la part de l'enfant qui doit être « capable d'inhiber son égocentrisme originaire pour imaginer un paysage du point de vue d'autrui » (Hochmann, 2012), il faut donc être capable de se décentrer complètement de soi, de ses croyances, de ses sentiments, etc, pour que ces états mentaux qui nous sont propres ne viennent pas interférer dans la prise de perspective de l'autre que nous tentons de prendre. C'est un procédé assez complexe à mettre en place et qui demande un certain effort de la part de l'enfant, c'est pourquoi on le situe généralement vers huit ans.

D'autre part, une autre composante essentielle à l'empathie cognitive et qui prend également place dans cette tranche d'âge est la régulation émotionnelle, cette capacité à adapter et agir sur nos propres émotions. Brun parle même « d'autorégulation

émotionnelle » (Brun, 2015), le fait qu'un sujet parviennent à gérer lui-même ses émotions, à les canaliser pour ne pas se laisser déborder par la situation. Tout d'abord le sujet perçoit et attribue une valeur émotionnelle à une situation précise, puis il va déterminer la façon la plus adaptée pour réagir à cette situation. Cette régulation émotionnelle se fait dans un but bien précis, et le sujet peut pour cela décider de modifier son émotion, en l'accentuant, la diminuant ou en la maintenant égale. Nous pouvons mettre la régulation émotionnelle en parallèle avec la contagion émotionnelle, qui sert de base à l'empathie affective. En effet ces deux mécanismes semblent s'opposer car dans la régulation émotionnelle il s'agit de réguler ses émotions pour ne pas les laisser nous submerger et de maintenir également une certaine distance face aux émotions d'autrui, il faut « réguler de manière optimale [...], afin de ne pas ressentir une détresse excessive face aux émotions d'une autre personne » (Decety, Holvoet, 2021). Dans la contagion émotionnelle, comme nous l'avons vu, c'est le contraire puisque le sujet se laisse directement envahir par les émotions d'autrui et va même jusque'à souffrir avec lui.

Nous pouvons rajouter que la régulation émotionnelle joue un rôle important dans les relations sociales entre les élèves puisqu'elle les contraint à adopter des réactions contrôlées et adaptées aux situations, les poussant ainsi à faire preuve de mesure, ne pas être trop influencé par les émotions d'autrui, et ne pas tomber dans la contagion émotionnelle, mais ne pas non plus se montrer distant et froid, savoir réagir de façon appropriée à l'émotion d'autrui. Par exemple lorsque l'on voit une personne pleurer, la régulation émotionnelle nous pousse à réconforter cette personne par des mots ou des gestes affectueux, elle permet de trouver un juste milieu entre s'effondrer en pleurs avec la personne (contagion émotionnelle) et passer notre chemin sans avoir de gestes de réconfort. Il est donc nécessaire que cette composante de l'empathie cognitive soit bien acquise chez les élèves, notamment dans le cadre de notre mémoire où les tuteurs devront faire preuve d'écoute et de bienveillance face aux émotions des tutorés sans pour autant se perdre avec eux dans leurs doutes, leurs peurs et leurs incompréhensions. Enfin, il paraît intéressant de mettre les éléments que nous venons d'étudier en lien avec les travaux de Piaget qui soutenait que, jusqu'à ce qu'ils entrent dans le stade des

opérations concrètes vers huit ans, les enfants n'étaient pas capables de se décentrer de leur propre point de vue. Cette notion d'égoïsme les empêchait ainsi d'accéder aux pensées d'autrui. Si aujourd'hui les recherches sur la théorie de l'esprit tendent à montrer que ce détachement de ses propres représentations se manifeste plus tôt que ce qu'imaginait Piaget, vers cinq ans en l'occurrence, on peut tout de même constater qu'il nécessite un effort poussé de la part de l'enfant et qu'il n'est pas le fruit d'un raisonnement naturel et automatique. En revanche, grâce au développement de ses capacités cognitives et à sa régulation émotionnelle, un enfant de huit ans paraît plus enclin à faire preuve d'une empathie cognitive pertinente suivant les situations qu'il aborde. D'ailleurs, lors des expériences sur les « fausses croyances », seuls les enfants ayant atteint l'âge de huit ou neuf ans parvenaient à répondre correctement aux questions posées à propos des représentations de deuxième ordre, qui étaient plus complexes.

Dans le cadre de notre mémoire, il vaudra donc mieux favoriser des classes de cycle III pour mettre en place les pratiques de tutorat entre pairs. Au vu des éléments que nous avons abordés, il paraît en effet préférable d'attendre que les enfants soient âgés de huit ou neuf ans, que les bases en théorie de l'esprit soient bien posées, que la régulation émotionnelle soit acquise et que l'enfant ait atteint des capacités cognitives déjà importantes. Cela permettra de s'assurer que l'empathie cognitive soit suffisamment développée chez l'enfant pour qu'elle se mette en place de façon fluide, presque automatique, et qu'elle ne lui demande pas d'efforts trop importants qui viendraient biaiser les résultats.

3. 2. 3. L'empathie cognitive à travers le tutorat

Si l'empathie cognitive apparaît de façon naturelle chez l'enfant grâce à son développement et à sa maturation émotionnelle, l'école peut jouer un rôle dans la mise en place et dans l'évolution de cette empathie. Dans un premier temps elle va s'axer sur l'empathie affective avec une volonté d'accroître la reconnaissance et la verbalisation des émotions au cours du cycle 1 principalement, puis elle va s'orienter sur l'empathie

cognitive où les objectifs principaux seront de parvenir à inférer à autrui des états mentaux, de comprendre l'autre et de respecter les différentes pensées et croyances de chacun. L'école favorise et incite donc les élèves à adopter des comportements d'entraide, de bienveillance, de partage, de coopération, etc., les uns envers les autres. Les programmes ainsi que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture tendent à ancrer ces dimensions dans le quotidien des élèves : « 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 » (MEN, 2015). D'autre part, le terme même d'empathie est cité à plusieurs reprises : « [l'élève] est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (MEN, 2015), « regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie » (MEN, 2020), c'est également un des objectifs en enseignement moral et civique aux cycles deux, trois et quatre : « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie » (MEN, 2020). Par ailleurs le tutorat entre pairs est clairement exprimé dans le programme de cycle deux, dans la partie enseignement moral et civique : « encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs. » (EMC C2).

Nous pouvons constater que l'empathie à l'école fonctionne comme un cercle vertueux : l'école cherche à développer l'empathie des élèves, la mobilise, la cultive, mais elle peut aussi s'en servir pour rétablir un climat de classe serein, améliorer les relations entre les élèves, etc. Une des façons de se servir de l'empathie cognitive au sein de l'école est de la mobiliser à travers des pratiques de tutorat entre pairs. Il s'agira de sélectionner des élèves avec une forte empathie cognitive pour qu'ils deviennent tuteur. Comme nous l'avons vu précédemment avec les travaux de Strauss, Ziv et Stein (2002), il existe un lien entre l'empathie cognitive et les conduites tutorielles, nous pouvons donc noter que, selon cette étude, un tuteur dont l'empathie cognitive est élevée se montrera plus compétent qu'un enfant qui a plus de mal à attribuer des états mentaux à autrui. Cependant il convient de souligner que l'empathie cognitive ne renvoie pas à l'intelligence, un élève particulièrement doué dans un domaine ne sera sûrement pas meilleur tuteur qu'un élève qui a mis du temps à comprendre et acquérir ce même

domaine. C'est ce que tente de démontrer l'étude de Cloward (1976), le sociologue explique qu'« il n'est pas nécessaire d'imposer un haut niveau académique et intellectuel pour la sélection des tuteurs » (Cloward, 1976), en effet grâce à son empathie cognitive ainsi qu'à son vécu, l'élève ayant eu des difficultés d'apprentissage dans une tâche sera un meilleur tuteur car il aura déjà lui-même appréhendé ces difficultés et pourra ainsi mieux les cerner chez le tutoré et saura y remédier. D'autre part, avant de choisir un élève pour qu'il devienne tuteur, il faudra s'assurer qu'il comprenne bien quel va être son rôle et dans quelle mesure le tutoré va avoir besoin de lui. Grâce au développement de la compréhension des pensées d'autrui et de l'empathie cognitive, dès l'âge de 7 ans, les enfants sont capables de comprendre que l'enseignement suppose une absence de connaissance chez un sujet, cela s'appelle la *théorie implicite de l'enseignement*. C'est en développant cette notion que l'enfant tuteur va pouvoir cibler les besoins du tutoré, il va ainsi s'adapter pour lui offrir l'aide adéquate. Ainsi, l'enfant perçoit bien les dimensions de transmission et d'aide qui découlent de l'enseignement, c'est ce qu'il va appliquer dans les pratiques de tutorat.

En résumé, pour mobiliser l'empathie cognitive des élèves au sein d'un tutorat entre pairs, le tuteur devra parvenir à comprendre et interpréter les états mentaux du tutoré et reconnaître et identifier les difficultés auxquelles le tutoré fera face. Ces compétences demandent un niveau d'empathie cognitive déjà solide et induisent donc de choisir des tuteurs de cycle 3. En effet certains travaux, comme celui de Winnykamen (1996), alertent sur les difficultés que peuvent rencontrer des tuteurs trop jeunes, comme l'incapacité à prendre en charge tous les aspects du tutorat qui peuvent s'avérer trop complexes pour eux. Un autre problème qui peut se manifester au sein des tutorats et sur lequel il faudra veiller est la dérive des comportements du tuteur, qui pourra peu à peu glisser dans une démarche trop directive envers le tutoré. L'objectif d'un tuteur n'est pas de remplacer le professeur mais de venir en aide à un camarade en difficulté à la manière d'un médiateur, en apportant ses propres explications et conseils.

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Au regard des apports théoriques que nous venons d'étudier et des recherches effectuées sur le tutorat et l'empathie, nous pouvons constater que le tutorat entre pairs est un dispositif utilisé depuis de nombreux siècles et qui offre des avantages certains, aussi bien du côté de celui qui enseigne que de celui qui reçoit l'aide. Le travail de coopération entre les élèves va faire émerger des processus tels que l'apprentissage vicariant (Bandura) ou encore le conflit socio-cognitif (Doise et Perret-Clermont) qui sont réellement nécessaires au bon développement de l'enfant et ont une influence positive sur ses apprentissages. Ces processus prennent place dans la zone proximale de développement (Vygotski), ils aident l'élève novice à surmonter une difficulté trop importante au départ, pour arriver au final à une réussite autonome. Par ailleurs, l'apport du tutorat est d'autant plus bénéfique qu'il mobilise, chez le tuteur notamment, des compétences très variées, comme savoir utiliser les bonnes connaissances au moment opportun, mais aussi arriver à comprendre les difficultés du tuteuré, ce qui n'est pas toujours évident, et savoir réagir convenablement aux sentiments et émotions qu'il peut manifester. Ces compétences seront organisées et utilisées à travers l'étayage (Bruner) pour offrir au tuteuré une aide idéale, nous pouvons par ailleurs remarquer que certaines fonctions d'étayage apparaissent comme étant plus spécifiques à une empathie propre. Ainsi nous pouvons déjà supposer que les fonctions telles que l' enrôlement, le maintien de l'orientation et le contrôle de la frustration seront privilégiées dans les dyades liées à l'empathie affective car elles font plutôt appel aux compétences sociale et affective de l'élève, comme se montrer motivant, rassurant, etc. A contrario, les dyades liées à l'empathie cognitive, elles, devraient plutôt mobiliser les fonctions telles que la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration de modèles, car ces fonctions sont plus axées sur la capacité cognitive de l'élève à déterminer les difficultés d'autrui.

Grâce à nos recherches sur l'empathie, nous remarquons que deux pôles semblent se dessiner : l'un se concentre sur les liens émotionnels présents dans les relations amicales, lié à l'empathie affective et l'autre s'oriente essentiellement sur l'aspect

cognitif et la capacité à adopter le point de vue du tutoré pour comprendre ce qui le met en difficulté, lié à l'empathie cognitive. Nous assistons donc à deux façons différentes de procéder, d'un côté l'empathie affective où la charge émotionnelle est omniprésente, pour le tutoré il sera certainement plus facile de se sentir à l'aise et en confiance avec un tuteur qu'il connaît et avec qui il entretient une amitié. Le risque de ces dyades affectives pourrait toutefois être que cette amitié conforte le tutoré dans une attitude où il se reposerait trop sur le tuteur, allant jusqu'à créer un lien de dépendance qui l'empêcherait de travailler sans l'aide et l'appui de son tuteur. Du côté du tuteur justement, le fait de se trouver dans cette dimension d'empathie affective peut favoriser sa prise en charge du tuteur au niveau réactionnel, il pourra être plus à l'écoute des émotions de son camarade, le reconforter et le motiver dans les moments de doute mais pourra également se montrer très encourageant lorsque le tuteur sera en situation de réussite. Nous pouvons cependant noter que devoir constamment faire face aux émotions du tutoré, en particulier celles négatives comme la frustration, la dévalorisation, etc., pourra s'avérer complexe à gérer pour le tuteur.

D'autre part, d'un point de vue de l'empathie cognitive, le tuteur pourra mettre en place une régulation émotionnelle conséquente qui l'aidera à ne pas se laisser submerger par les émotions du tutoré pour se concentrer sur l'apprentissage, l'analyse des difficultés et comment il peut l'aider à les surmonter. On pourra cependant se demander si l'empathie cognitive, qui se construit sans base émotionnelle, permet au tutoré de se sentir totalement en confiance et rassuré dans cette situation d'apprentissage avec un tuteur qui ne serait pas forcément attentif à ses émotions. Les compétences en matière d'empathie cognitive demandent une certaine maturité chez l'enfant, notre recherche prendra donc place avec des enfants qui se situent dans le stade opératoire concret (Piaget), où ils parviennent à se décentrer et manient de plus en plus les notions abstraites. En parallèle, le concept de fausse croyance n'est véritablement acquis que vers l'âge de 8 ans (Wimmer et Perner). Pour ces raisons nous inscrirons ce mémoire dans des classes de cycle 3.

Nous chercherons donc à définir quel aspect de l'empathie, affectif ou cognitif, apparaît comme étant le plus déterminant à la réussite d'une pratique de tutorat entre pairs. Pour

répondre à cette problématique nous nous appuierons sur les questions de recherche suivantes :

- La qualité du lien amical et affectif qui unit le tuteur au tutoré sera-t-il un frein ou un bénéfice à la réussite d'une situation de tutorat entre élèves ?
- Pour qu'un tutorat entre pairs fonctionne, est-il suffisant que le tuteur mobilise uniquement des qualités liées à l'empathie cognitive sans qu'un lien affectif ne soit présent au sein de la dyade ?
- Une empathie affective forte au sein de la dyade est-elle forcément liée à la relation amicale entre les deux élèves ?

MÉTHODOLOGIE

1. Contexte de recherche

Nous avons effectué notre recueil de données dans une école primaire située dans le Lot. Il s'agit d'une école rurale de 77 élèves répartis en quatre classes allant de la petite section au CM2. La classe dans laquelle nous avons mené notre recherche est celle du double niveau CM1-CM2, elle est composée de 19 élèves dont 4 CM1 et 15 CM2. Elle est constituée majoritairement d'élèves féminins puisqu'elle accueille 15 filles et 3 garçons. L'enseignante est également la directrice de l'école depuis dix ans. Les élèves manifestent un niveau globalement élevé malgré quelques élèves rencontrant des difficultés en mathématiques et en français.

2. Description de la démarche

Nous cherchons à déterminer si une certaine empathie, affective ou cognitive, est plus déterminante dans la réussite d'un tutorat entre pairs, et si oui laquelle. Pour cela nous procéderons en plusieurs étapes.

Pour commencer il sera nécessaire de préciser le rapport qu'ont les élèves avec le tutorat entre pairs, s'ils ont l'habitude de travailler de cette façon, s'ils ont été formés à être tuteurs, ou s'ils n'ont jamais appris à fonctionner ainsi. Des élèves habitués à travailler en situation de tutorat auront déjà acquis des automatismes qui pourraient réduire les comportements liés à l'empathie affective dans les dyades amicales. Nous notons que si la classe n'est pas habituée à travailler avec le tutorat il sera nécessaire de faire un point avant de commencer notre recueil de données, l'essentiel sera d'indiquer aux élèves qu'un tuteur est là pour aider son partenaire, pour lui donner des conseils afin qu'il réussisse un apprentissage et ne doit en aucun cas donner la réponse. Afin de déterminer au mieux ce rapport au tutorat nous commencerons notre recueil de données par un entretien semi-dirigé avec l'enseignant (Annexe H). Cela nous permettra d'analyser ensuite les résultats de façon plus précise.

Par ailleurs, la réussite d'un tutorat est déterminée non seulement par la compréhension par le tutoré d'une notion qui lui posait, auparavant, des difficultés, mais également par les progrès que le tutoré va effectuer par rapport à cette notion ; voire, également, par les progrès du tuteur. Pour cela nous évaluerons dans un premier temps tous les élèves de la classe sur des apprentissages précis, en français et en maths, qu'ils sont en train d'aborder en classe. Ces tests nous permettront d'identifier le niveau des élèves ; à la fin de nos recherches, une seconde évaluation sur les mêmes apprentissages sera effectuée afin de constater, ou non, une progression des élèves.

Dans un second temps il sera question de déterminer le niveau d'empathie des élèves afin de constituer les dyades. Les élèves répondront d'une part à un questionnaire permettant de rendre compte de leur niveau d'empathie cognitive (Annexe D) et d'autre part il s'agira d'identifier les relations amicales entre les élèves (Annexe C).

À la suite de ces différentes séries de tests, et avec l'aide de l'enseignant qui pourra nous conseiller grâce à sa connaissance de ses élèves, nous établirons différentes dyades : des dyades constituées d'élèves amis, ayant donc une empathie affective relativement forte, mais dont le tuteur ne présente pas une empathie cognitive forcément très élevée, et des dyades constituées d'un élève tuteur dont l'empathie cognitive est très élevée mais qui n'entretient pas de relation affective avec son tutoré.

En ce qui concerne le choix des élèves tuteurs, pour les dyades cognitives ce sera automatique l'élève présentant une empathie cognitive forte qui sera tuteur d'un élève non-ami. Pour les dyades affectives, nous déterminerons, au vu des résultats du prétest, un élève qui semble en réussite sera le tuteur, tandis qu'un élève qui semble plutôt en difficulté sera le tutoré, nous formerons une dyade avec ces deux élèves avec pour condition le fait qu'ils soient amis.

Une fois les dyades établies, nous ferons travailler les élèves en situation de tutorat, sur les apprentissages évalués lors du prétest, ces séances de travail seront filmées. Nous proposerons à la suite de ces séances de travail des entretiens semi-dirigés individuels aux élèves tuteurs et tutorés afin de récolter les ressentis au sein de chaque dyade (Annexe F et G). Pour terminer nous réaliserons un post-test pour analyser les progrès des élèves selon les dyades.

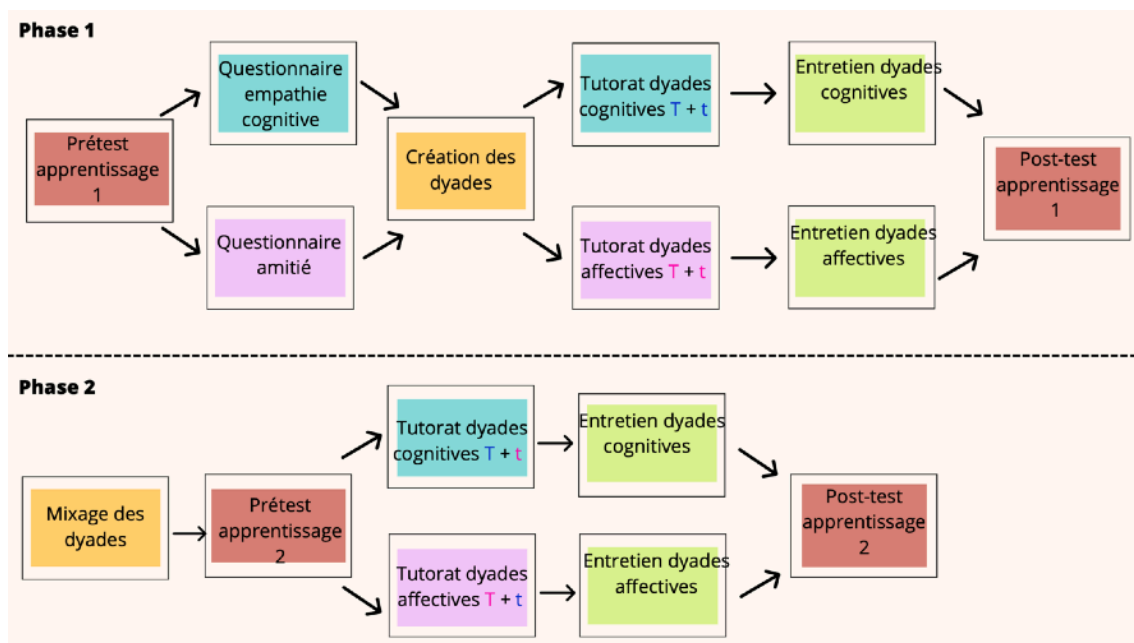
Nous souhaitons déterminer quelle empathie, affective ou cognitive, semble la plus bénéfique à la réussite d'un tutorat, pour cela nous recommencerons l'expérience en transposant l'élève tutoré dans la dyade différente à celle qu'il vient d'expérimenter, c'est à dire que le tutoré d'une dyade affective deviendra le tutoré d'une dyade cognitive et inversement. Nous recommencerons donc l'expérience, comme décrite précédemment, mais en travaillant sur un apprentissage différent et sans repasser par l'évaluation de l'empathie cognitive ni par les tests sur les relations amicales car nous disposons déjà de ces données-là. En suivant le parcours d'un même élève, qui sera donc passé par les deux sortes de dyades différentes, nous pourrons analyser et déterminer, au vu de nos observations et des résultats des post-tests, quelle dyade, et donc quelle empathie, aura été la plus bénéfique aux progrès de l'élève.

Plusieurs outils de collectes seront donc mobilisés, des questionnaires écrits, des enregistrements, des films et des entretiens. Les données seront recueillies sur le terrain. Nous réaliserons une analyse sémantique des verbatims que nous récolterons, ces analyses seront menées en prenant appui sur les travaux de Bardin (1998). Nous utiliserons une grille d'analyse (annexe E) comprenant différents comportements et observables qui nous permettront d'organiser et de répertorier les différentes caractéristiques de chaque verbatim. D'autre part, nous observerons et organiserons les

données récoltées dans ces verbatims dans des matrices de condensations de données, qui reprendront les comportements et observables définis dans notre grille d'analyse (annexe E), cela nous permettra d'avoir une vision globale des éléments qui ressortent de l'ensemble des dyades. Ces matrices de condensation de données seront réalisées en s'appuyant sur les travaux de HUBERMAN et MILES (2010).

Afin de mieux identifier le déroulement de notre recueil de données, nous proposons un schéma explicatif.

Figure 1 - Schéma du déroulement de notre recueil de données



T = tuteur
t = tuteur

3. Contrat de recherche

Nous sommes entrés en contact avec l'enseignante au cours de notre stage de pratique accompagnée. Elle a tout de suite accepté de nous laisser le temps et la place nécessaire afin de mener à bien notre recueil de données. Ensemble, nous nous sommes mis d'accord sur les deux notions qui seront travaillées durant ces séances de tutorat : en français il s'agira de l'apprentissage du passé simple, tandis qu'en mathématiques il sera

question d'aborder la proportionnalité. Ces notions ont été choisies en fonction de la programmation de l'enseignante mais aussi dans le souci de proposer aux élèves des apprentissages résistants, pas trop simples, au cours desquels nous pourrions réellement mesurer l'influence du tutorat. Après avoir obtenu les autorisations de filmer et d'enregistrer (Annexe B), nous avons ainsi pu mettre en place tous les dispositifs et les séances de travail nécessaires à notre recherche.

4. Protocole de recueil de données

4.1. Première question de recherche : La qualité du lien amical et affectif qui unit le tuteur au tutoré sera-t-il un frein ou un apport bénéfique à la réussite d'une situation de tutorat entre élèves ?

4. 1. 1. Données de recherche

Cette première question de recherche a pour but de déterminer quelle influence va avoir l'empathie affective, et plus particulièrement celle au sein d'une relation amicale, dans la réussite d'un tutorat entre pairs. Nous étudierons cette dimension à travers le comportement des élèves, tuteur et tutoré, au sein de la dyade, les progrès réalisés par le tutoré ainsi que le ressenti des élèves.

4. 1. 2. Modalité de recueil et retranscription

Dans un premier temps nous mettrons en place un prétest, une évaluation diagnostique, afin de connaître le niveau des élèves sur ces apprentissages avant le recueil de données. Ce test se fera de façon individuelle, en accord avec l'enseignant et sa progression des apprentissages au sein de l'année scolaire.

Dans un deuxième temps nous évaluerons l'empathie cognitive de chaque élève grâce à un questionnaire (Annexe D) basé sur les travaux de Wimmer et Perner (1983). Ce

questionnaire se fera de façon individuelle. Nous analyserons ensuite les résultats pour mettre en évidence les élèves présentant une empathie cognitive très élevée.

Pour répondre à cette première question de recherche, nous cherchons à connaître l'influence des relations amicales sur la réussite du tutorat, nous devons donc, dans un troisième temps, sélectionner les élèves amis. Pour cela nous nous appuierons sur un questionnaire (Annexe C) inspiré des travaux de Toussaint-Marc Claude (1981), de Daiute et al (1993) et de Moreno (1970). Ce questionnaire nous permettra de constituer des dyades formées d'élèves qui nouent une relation amicale mutuelle et qui perdure dans le temps depuis au moins deux ans. Pour former ces dyades nous tiendrons compte, en plus des réponses au questionnaire, de l'avis de l'enseignant. Le questionnaire se fera, une fois de plus, de façon individuelle. Nous souhaitons ici évaluer l'influence de l'empathie affective, et plus particulièrement au sein d'une relation amicale, dans la réussite d'un tutorat entre pairs, nous veillerons donc à choisir des dyades d'amis dans lesquelles le niveau d'empathie cognitive des élèves tuteurs n'est pas particulièrement élevé. Nous nommerons ces dyades les *dyades affectives*.

Une fois les dyades formées, nous ferons travailler les élèves en situation de tutorat, sur les apprentissages ayant fait l'objet du prétest. Ces séances de travail seront filmées puis retranscrites pour pouvoir déterminer les mécanismes mis en place par les élèves, les fonctions d'étayage utilisées par le tuteur, etc.

Suite aux séances de tutorat nous effectuerons un post-test, sur les mêmes apprentissages évalués lors du prétest, qui nous permettra d'évaluer le niveau de progression des élèves suite au travail en tutorat. Ces tests seront individuels.

Pour finir, un entretien semi-directif (Annexe F) sera mené avec chaque élève individuellement, afin de recueillir les ressentis et les impressions de chacun. Ces entretiens seront enregistrés et retranscrits.

4. 1. 3. Analyse des données

Pour le prétest et le post-test, les analyses seront basées sur la connaissance et la compréhension d'un apprentissage précis, afin de pouvoir évaluer ou non une progression positive de l'élève.

Pour évaluer l'empathie cognitive de chaque élève nous mettrons en place une série de questions prenant appui sur des petites saynètes, dont le niveau de complexité sera de plus en plus élevé. Nous analyserons ensuite les résultats pour déterminer le niveau d'empathie cognitive des élèves selon les réponses à ce questionnaire (annexe D).

Afin d'évaluer l'amitié entre deux enfants, nous mettrons en place un questionnaire qui fera émerger une amitié mutuelle et réciproque. Pour constituer une dyade affective nous choisirons donc obligatoirement des élèves qui se sont cités mutuellement dans le questionnaire (annexe C).

Durant la phase de tutorat, nous observerons et étudierons le comportement des élèves, tuteur et tutoré, selon des critères d'analyse et des observables renseignés dans une grille d'analyse (annexe E). Les élèves n'auront pas connaissance de cette grille d'analyse. Pour répondre à notre question de recherche nous porterons une attention particulière aux signes amicaux et affectifs qui émergent entre les élèves, ainsi qu'à la présence significative ou non des fonctions d'étayage (Bruner) tel que l'enrôlement, le maintien de l'orientation et le contrôle de la frustration, qui sont les plus liées à l'empathie affective. La question étant de savoir si le lien affectif est un frein ou un apport bénéfique à la réussite du tutorat, nous observerons également, grâce à notre grille d'analyse, si des effets indésirables, tels que l'effet d'apathie (Mugny et Pérez) ou encore la contagion émotionnelle, apparaissent au sein de la dyade.

Au cours de l'entretien semi-directif (Annexe F) nous chercherons à déterminer, grâce à des critères d'analyse, le ressenti des élèves au sein de cette dyade affective, l'intérêt qu'ils ont perçu à travailler avec leur ami, etc. Ces témoignages seront ensuite formulés dans une matrice de condensation des données.

Nous analyserons, au terme de l'expérience, les apports bénéfiques d'un côté et les effets plus négatifs de l'autre. Nous mettrons ensuite ces analyses en relation avec les résultats du post-test, cela nous permettra de déterminer si la relation amicale entre les élèves a été bénéfique ou négative au tutorat.

4. 2. Deuxième question de recherche : Pour qu'un tutorat entre pairs fonctionne, est-il suffisant que le tuteur mobilise uniquement des qualités liées à l'empathie cognitive sans qu'un lien affectif ne soit présent au sein de la dyade ?

4. 2. 1. Données de recherche

Au cours de cette deuxième question de recherche, nous chercherons à savoir si une empathie cognitive très élevée est suffisante, à elle seule, pour garantir la réussite d'un tutorat. Dans cette situation, les élèves de la dyade ne sont pas amis et n'ont aucun lien affectif qui les lie. Cette dimension sera étudiée à travers le comportement des élèves, leur ressenti et les progrès réalisés.

4. 2. 2. Modalité de recueil et retranscription

Tout comme pour la première question de recherche, nous mettrons d'abord en place une phase de prétest afin de situer le niveau des élèves avant le recueil de données. Il s'agit d'un test individuel, s'insérant dans la programmation des apprentissages prévus par l'enseignant.

Nous cherchons ici à évaluer l'influence de l'empathie cognitive sur la réussite d'un tutorat entre pairs. Pour cela nous déterminerons dans un premier temps le niveau d'empathie cognitive de chaque élève, grâce à un questionnaire (Annexe D) inspiré des travaux de Wimmer et Perner (1983). Il s'agit d'un questionnaire individuel constitué de plusieurs saynètes de plus en plus complexes. Les réponses au questionnaire nous permettront de retenir les élèves présentant un niveau très élevé d'empathie cognitive.

Dans un second temps, nous procéderons à un questionnaire individuel (Annexe C) inspiré des travaux de Toussaint-Marc Claude (1981), de Daiute et al (1993) et de Moreno (1970) qui nous permettra d'évaluer les relations amicales entre les différents élèves. Comme nous souhaitons ici évaluer uniquement l'empathie cognitive, sans dimension affective, nous veillerons, grâce aux résultats des deux questionnaires, à

constituer des dyades formées d'un élève tuteur ayant une empathie cognitive très élevée et d'un élève tutoré avec qui il n'y a aucune relation amicale établie. Nous nommerons ces dyades les *dyades cognitives*.

Nous observerons ensuite des séances de tutorat de ces dyades cognitives, qui porteront sur les apprentissages qui ont fait l'objet du prétest. Nous enregistrerons puis retranscrirons ces séances afin d'observer le comportement des élèves, les fonctions d'étayage (Bruner) mis en place par le tuteur, la réaction des tutorés, etc.

Nous effectuerons ensuite un post-test, sur les apprentissages travaillés, pour évaluer le niveau de progression des élèves au terme de ces séances de tutorat.

Enfin, nous terminerons par un entretien semi-directif (Annexe G) de chaque élève qui nous permettra de mieux discerner les ressentis et impressions de chacun. Nous enregistrerons puis retranscrirons cet entretien.

4. 2. 3. Analyse des données

Pour analyser les données recueillies lors du prétest et du post-test, nous nous baserons uniquement sur la compréhension et la connaissance de l'élève de l'apprentissage, sa capacité à mobiliser ses propres compétences pour effectuer une tâche.

L'évaluation de l'empathie cognitive de chaque élève se fera à travers une série de questions (Annexe D) portant sur des saynètes de plus en plus complexes, commençant par des représentations de premier ordre et allant jusqu'à des représentations de deuxième ordre (Wimmer et Perner). Les élèves présentant un taux de réussite total ou conséquent à ce questionnaire seront considérés comme ceux ayant une empathie cognitive très élevée.

Dans le cadre de cette deuxième question de recherche, nous cherchons des élèves ne présentant aucun lien affectif établie avec leur partenaire. Nous analyserons donc les réponses au questionnaire portant sur les relations amicales entre les élèves (Annexe C) en prenant soin de ne choisir aucun élève amis. Les dyades cognitives doivent donc être constituées d'élèves se montrant indifférents l'un envers l'autre, voire des élèves ayant déjà été en situation de désaccord ou de mésentente.

Au cours de la phase de tutorat, nous nous baserons sur notre grille d'analyse, portant sur plusieurs critères d'analyse et observables, pour étudier les comportements des élèves (annexe E). Les élèves n'auront pas connaissance de cette grille d'analyse. Dans le cadre de cette deuxième question de recherche nous nous intéresserons particulièrement aux signes de l'empathie cognitive mobilisés par le tuteur, c'est à dire à sa capacité à comprendre les difficultés du tuteur et à y pallier. Pour cela nous observerons si les fonctions d'étayage (Bruner) tels que la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration de modèles, que l'on considère comme étant plutôt du ressort de l'empathie cognitive, se manifestent de façon plus marquante ou non.

L'entretien semi-directif (Annexe G) sera mené de façon à faire émerger les mécanismes mis en place par le tuteur, le ressenti du tuteur face aux approches du tuteur, la gestion pour les élèves de ces séances de tutorat avec un élève qu'ils ne considèrent pas comme un ami, etc. Nous recueillerons ces témoignages et les analyserons selon des critères d'analyse formulés dans une matrice de condensation des données.

Au terme de nos expérimentations, nous reprendrons les différentes analyses que nous avons menées et nous les mettrons en lien avec les résultats du post-test ainsi qu'avec le ressenti des élèves pour déterminer si l'empathie cognitive seule est suffisante à la réussite d'un tutorat.

4. 3. Troisième question de recherche : Une empathie affective forte au sein de la dyade est-elle forcément liée à la relation amicale entre les deux élèves ?

4. 3. 1. Données de recherche

Dans cette troisième et dernière question de recherche nous souhaitons déterminer si un lien affectif fort, une amitié, au sein d'une dyade est nécessairement synonyme d'une empathie affective forte, ou bien si une dyade d'amis peut être totalement dépourvue de dimensions relevant de l'empathie affective. Pour savoir si amitié et empathie affective

forte vont toujours de pairs nous analyserons le comportement et le ressenti des élèves des différentes dyades par rapport aux signaux d'empathie affective.

4. 3. 2. Modalité de recueil et retranscription

Nous cherchons dans un premier temps à repérer les signaux d'empathie affective au sein des dyades. Nous nous servirons pour cela des retranscriptions et enregistrements utilisés pour les deux premières questions de recherche. Nous travaillerons sur les deux types de dyades différentes : les dyades affectives et les dyades cognitives.

Dans un second temps nous chercherons à mettre en évidence dans quel type de dyade les signaux et les marques d'empathie affective sont les plus présents. Pour cela nous nous appuierons les résultats trouvés lors de l'étape précédente.

4. 3. 3. Analyse des données

Pour évaluer la présence d'empathie affective dans les dyades nous recueillerons grâce à une grille d'analyse (Annexe E) définie par des critères d'analyse et des observables, tous les marqueurs de l'empathie affective tels que la compréhension de l'émotion d'autrui, la différenciation de ses propres émotions et de celles des autres, la régulation émotionnelle, une réaction juste et appropriée à l'émotion de l'autre, etc. Nous serons particulièrement attentifs à la démonstration de tous ces signaux au sein des dyades affectives car ce sont en présence d'élèves amis, partageant un lien affectif fort, que nous supposons qu'ils seront plus présents. Toutefois nous ne négligerons pas de chercher au sein des dyades cognitives, ne présentant pas de lien amical, si les signes d'empathie affective ne peuvent pas, ici aussi, émerger. Nous étudierons donc ces données au sein, non seulement des dyades affectives, mais également des dyades cognitives.

Pour déterminer dans quelle sorte de dyade l'empathie affective est la plus présente nous mettrons ensuite ces éléments en relation au sein d'une matrice de condensation des données. Nous pourrons ainsi déterminer si l'empathie affective est réellement plus

présente au sein des dyades affectives, et dans ce cas elle sera étroitement liée à la relation amicale, ou bien si elle n'apparaît pas si importante que cela dans la dyade affective, voire si elle émerge de la même façon dans les dyades cognitives.

RÉSULTATS

Dans un premier temps nous avons fait passer les tests d'empathie cognitive (annexe D) et d'amitié (annexe C) à l'ensemble des élèves de CM2, quinze élèves au total. À partir des résultats de ces tests nous avons pu créer les dyades. Les résultats des tests d'empathie cognitive sont très disparates, ils vont de 5/20 à 19/20, nous avons pu retenir huit élèves présentant des résultats élevés, entre 16/20 et 19/20, qui pourront devenir de potentiels élèves tuteurs dans les dyades cognitives. Une fois ces élèves-là repérés, tous les autres élèves, ayant donc un résultat inférieur à 16/20 au test d'empathie cognitive, seront eux, susceptibles d'être tuteurs dans les dyades affectives. D'autre part, les tests d'amitié nous ont permis de repérer les élèves amis.

Afin de pouvoir constituer les dyades, nous avons effectué un pré-test (annexe I) durant la première séance des séquences. Ces pré-tests nous ont permis de déterminer le niveau des élèves et de repérer les élèves les plus en difficulté. En analysant les pré-tests, nous pouvons constater que sept élèves se montrent en difficulté, nous répertorions les résultats de ces élèves dans un tableau (annexe U).

Ces sept élèves deviennent donc les tutorés que nous allons observer et suivre pour notre recherche. Quatre tutorés sont placés dans une dyade avec un tuteur cognitif, en se basant sur les réponses au questionnaire d'amitié (annexe C) nous vérifions bien qu'il n'y ait pas de lien d'amitié entre les deux élèves ; ces quatre binômes deviennent les dyades cognitives. Les deux tutorés restants sont placés avec des tuteurs amis, selon les réponses au questionnaire d'amitié (annexe C) ; ces deux binômes deviennent les dyades affectives.

Nous enregistrons et filmons ensuite les séances de cette séquence de français sur le passé simple de l'indicatif.

La semaine suivante nous recommençons l'opération avec la séquence de mathématiques sur la proportionnalité. Nous faisons à nouveau passer un pré-test (annexe I) permettant d'évaluer le niveau des élèves. Sur les sept élèves tutorés que nous suivions durant la séquence de français, six présentent également des difficultés sur cette notion de proportionnalité. Nous pouvons donc conserver ces six tutorés pour cette séquence de mathématiques. Le septième tutoré (t*7), ne présentant aucune difficulté lors de ce pré-test sur la proportionnalité, ne bénéficie pas de tuteur et nous ne conservons donc pas son cas pour notre mémoire. Nous effectuons un mixage des dyades, les quatre tutorés ayant bénéficié d'un tuteur cognitif durant la séquence de français se retrouvent désormais avec un tuteur affectif. Et inversement, les deux tutorés étant avec un tuteur affectif sont maintenant avec un tuteur cognitif.

À l'issue de chacune des séquences nous avons fait passer un post-test aux élèves (annexe J). Nous répertorions les résultats finaux aux deux prétests et deux post-tests des séances de mathématiques et de français et nous notons les résultats et la progression des élèves tutorés dans un tableau (annexe U). Les compétences travaillées pour la séquence de français étaient les suivantes :

Résultat pré-test français				
	Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet	Connaître les régularités des marques de temps et de personne	Mémoriser le passé simple	Total
t*1				

t = tutoré (annexe U)

Et pour la séquence de mathématiques il s'agissait des compétences :

Résultats pré-test maths				
	Identifier une situation de proportionnalité à partir du sens de la situation	Utiliser une procédure adaptée : propriétés de linéarité (additive et multiplicative), passage à l'unité, coefficient de	Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité	Total
t*1				

(Annexe U)

À l'issue des pré-tests, nous avons indiqué pour chaque élève si la compétence était acquise (A), en cours d'acquisition (EA) ou bien non acquise (NA). Nous avons attribué à chacun des ces items un score : NA = 0, EA = 1 et A = 2, ce qui nous a permis de donner une note allant de 0 à 6 à chaque élève. Pour évaluer la progression de chaque élève nous avons ensuite réalisé un graphique représentant l'évolution des scores entre les pré-tests et les post-tests (annexe U).

D'autre part, afin d'analyser les résultats obtenus, nous avons réalisé des graphiques (annexes N, O, P) à partir de la grille d'analyse (annexe E). Notre grille d'analyse prenait en compte les fréquences de la manifestation de ces comportements durant les séances de tutorat. Nous avons prévu quatre formes de fréquence : jamais, une à deux fois, deux à quatre fois et cinq fois ou plus. Voici un exemple de comment se présente notre grille d'analyse :

Comportements	Observables	Fréquence			
		Jamais	1 à 2 fois	2 à 4 fois	5 fois ou plus
Empathie affective					
Présence de la fonction d'étayage : enrôlement	T prend la parole pour lancer l'activité				
	T présente des signes d'enthousiasme				
	T donne de l'intérêt à l'activité				

T = tuteur // t = tuteur (Annexe E).

Dans chaque case « fréquence » nous avons donc inscrit, pour chaque verbatim, le nombre de fois où les observables indiqués se manifestaient. Afin de construire nos graphiques, nous avons donné un nombre de points à chaque fréquence :

- jamais = 0
- une à deux fois = 1
- deux à quatre fois = 2
- cinq fois ou plus = 3

Nous avons ensuite calculé le nombre de points des différentes dyades, affectives et cognitives, et ainsi pu réaliser trois graphiques, correspondant chacun aux trois grandes catégories de notre grille d'analyse : « Empathie affective », « Empathie cognitive » et « Tutorat entre pairs » (annexes N, O, P).

Enfin, l'entretien semi-dirigé que nous avons mené avec l'enseignante (annexe H) nous a permis de déterminer le rapport qu'entretiennent les élèves avec le tutorat entre pairs. Nous avons ainsi pu conclure que les élèves de cette classe ont l'habitude de travailler en situation de tutorat, l'enseignante nous informe qu'elle a souvent recours à ce dispositif, par exemple pour « *reprendre [...] les techniques opératoires* » (l. 14), pour de la « *résolution de problèmes* » (l. 16) ou encore pour « *aider à corriger* » (l. 10). Les élèves connaissent également les règles du tutorat entre pairs, l'enseignante leur rappelle souvent « *de ne pas donner les bonnes réponses* » (l. 18) et demande aux tuteurs « *d'expliquer la technique [...] de faire dessiner, de faire manipuler [le tutoré]* » (l. 20). De plus, l'enseignante nous indique que le tutorat entre pairs est un dispositif que les élèves semblent apprécier particulièrement « *c'est vrai que les élèves sont très demandeurs* » (l. 16), « *ils me demandent souvent [de travailler en tutorat]* » (l. 8). Cependant, même si l'enseignante a souvent recours à ce dispositif, il ne fait pas l'objet d'une mise en place systématique. En effet l'enseignante explique qu'elle n'utilise pas le tutorat à chaque occasion « *les élèves me sollicitent souvent pour ça [le tutorat] et parfois je dis non parce que [...] j'aime bien aussi que les élèves cherchent et puis viennent me voir aussi pour que moi je comprenne où [...] ils ont des difficultés* » (l. 30).

Grâce à ces informations, nous pouvons donc conclure que la classe dans laquelle nous menons notre recherche est habituée à utiliser le tutorat, en connaît les règles fondamentales mais n'en fait pas une utilisation systématique qui aurait pu biaiser les résultats.

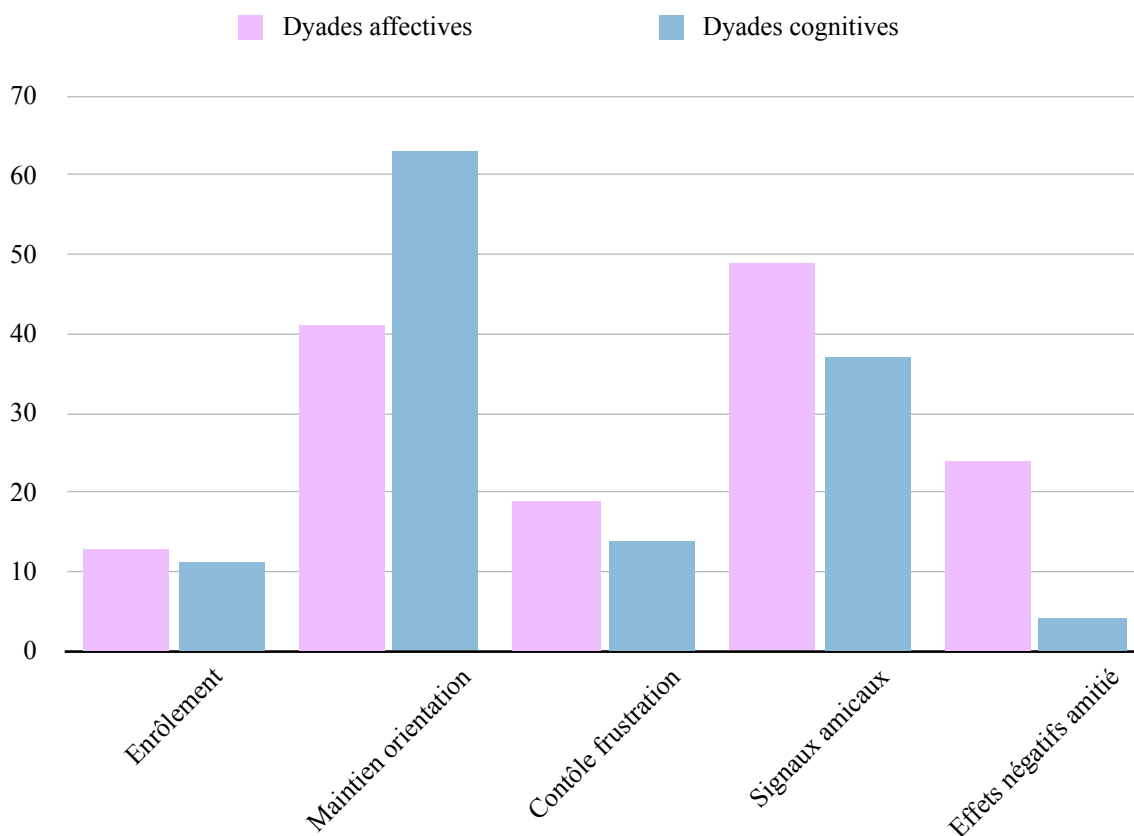
1. Première question de recherche : La qualité du lien amical et affectif qui unit le tuteur au tutoré sera-t-il un frein ou un apport bénéfique à la réussite d'une situation de tutorat entre élèves ?

Notre première question de recherche consistait à savoir si une amitié forte au sein du binôme serait plutôt bénéfique ou au contraire désavantageuse pour la réussite du tutorat. Nous avons donc formé, observé et analysé plusieurs tutorats où le tuteur et le tutoré entretenaient une amitié forte. Grâce à une grille d'analyse (annexe E) et une matrice de condensation de données (annexe L) nous avons pu relever plusieurs éléments marquants au sein de ces binômes.

Axe 1 : Un travail coopératif

Un des premiers points que nous avons pu relever dans la majorité des dyades affectives que nous avons créées, est la très bonne communication qui a été instaurée durant les séances de tutorat.

Tout d'abord les élèves ne se coupent que très rarement la parole, on voit clairement que chaque élève, tuteur ou tutoré, est attentif aux propos de l'autre, le laisse terminer ses dires et aller au bout de ses idées. À travers tous les verbatims que nous avons réalisés nous avons pu relever seulement 10,24 % de passages où les élèves se coupent la parole au sein des dyades affectives, tandis que dans les dyades cognitives on remarque que ce genre de comportement se manifeste à hauteur de 24,07 % (annexe L). Ainsi les dyades affectives semblent faire preuve de plus de fluidité et d'harmonie au sein des binômes. Dans le graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie affective » (annexe N),



Représentation des comportements liés à l'empathie affective

nous relevons les comportements et observables que nous avons définis dans notre grille d'analyse comme relevant de l'empathie affective : les fonctions d'étayage « enrôlement », « maintien de l'orientation » et « contrôle de la frustration », ainsi que les signaux révélateurs d'un lien amical et les éventuels effets indésirables liés à l'empathie affective. Nous pouvons ainsi noter que dans ce graphique les signaux d'amitié et l'enrôlement, que l'on peut lier à des comportements favorisant la bonne communication au sein du binôme, sont plus élevés dans les dyades affectives. On retrouve par exemple 49 témoignages d'amitié chez les dyades affectives contre 37 chez les dyades cognitives.

De plus, nous constatons que dans les dyades affectives, la mise en place du travail en tutorat s'apparente beaucoup à un travail coopératif, du point de vue organisationnel notamment. Le tuteur, comme le tuteuré, semble pouvoir lancer l'activité, établir l'ordre des exercices à réaliser, etc. Le tuteuré peut ainsi s'impliquer pleinement dans la tâche à

réaliser, il est actif durant toutes les phases de l'activité, pas seulement dans la réalisation des exercices, mais aussi dans le bon déroulement de ceux-ci. Cette façon de fonctionner à deux pour s'assurer du bon fonctionnement de l'activité est réellement une caractéristique propre aux dyades affectives, elle s'oppose aux dyades cognitives où l'on peut constater que le tuteur a tendance à prendre en charge lui-même cette partie organisationnelle de la tâche. En effet nous constatons que les tutorés affectifs prennent en charge les aspects liés au bon déroulement de l'exercice sur 8,05 % des séances, tandis que les tutorés cognitifs ne prennent ces initiatives que sur 2,82 % des séances (annexe L). On peut donc percevoir que le taux d'implication des tutorés sur cette dimension organisationnelle est plus présent dans les dyades affectives. Les tutorés affectifs peuvent ainsi conseiller le tuteur « *Prends ta leçon ça va peut être nous aider ...* » (l. 66, V.5 Annexe K), veiller à finir l'exercice dans le temps « *Vite il reste 5 minutes* » (l. 98, V. 7 Annexe K), ou encore faire des choix stratégiques dans le déroulement de l'exercice « *C'est pas grave c'est bon on passe ... on passe c'est pas grave, on fera à la fin* » (l. 13, V. 4 Annexe K).

Enfin, toujours dans cette même idée de coopération, nous constatons que les rôles de chaque élève, tuteur et tutoré, sont beaucoup moins prégnants dans les dyades affectives que dans les dyades cognitives. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, les dyades affectives semblent fonctionner beaucoup plus sur un modèle coopératif sans laisser paraître une sorte de rapport de force, ou de supériorité, entre le tuteur et le tutoré. Le tuteur affectif ne s'engage pas dans un guidage fort pour aider le tutoré, il ne lui indique pas explicitement quoi faire, comment le faire, à quel moment le faire, etc. Son guidage se manifeste plutôt sous forme de conseils, sans faire état explicite de son rôle, le tuteur affectif apparaît comme un soutien pour le tutoré plutôt que comme un guide :

« *7 x 3 ... 7 fois 3, 21 oui c'est ça beh voila M*** très bien !* » (l. 51, V. 23, Annexe K),
« *Mais si tu sais, réfléchis ... "Il l'attendait s'éloigner ...". Attends, on relit le début de la phrase* » (l. 94, V. 4, Annexe K). D'ailleurs, au regard des réponses des tuteurs affectifs à nos entretiens semi-dirigés (annexe Q), nous constatons qu'ils ne se

reconnaissent pas réellement dans ce rôle de guide, quand nous posons les questions : « as-tu aidé ton partenaire ? » ou « penses-tu avoir aidé efficacement ton partenaire ? » certains tuteurs répondent non.

C : Donc est-ce que tu penses que tu l'as bien aidé ?

E : Euh non je pense pas trop mais euh voilà ... non pas trop

C : Pourquoi tu penses pas trop ?

E : Beh parce que euh ... j'avais l'impression qu'il comprenait tout mais il disait toujours oui ... du coup voilà
--

C = chercheur // E = élève

*(l. 17-20, ESD T*6, Annexe Q)*

C : D'accord ... tu crois que tu l'as bien aidé à A*** ?
--

E : Euh non je pense pas ...

C : Pourquoi ?

E : Beh parce que je sais pas si euh elle a compris quoi ...
--

*(l. 9-12, ESD T*3 Annexe Q)*

Les tuteurs affectifs n'estiment pas forcément avoir fourni des explications efficaces aux tutorés.

Pour revenir à notre propos, les différentes caractéristiques que nous avons relevées dans la majorité des dyades affectives témoignent donc d'une bonne communication au sein du binôme. D'ailleurs si l'on considère à nouveau les différents entretiens semi-dirigés (annexe Q), nous constatons que les élèves sont sensibles à ce lien affectif qui les unit. Quand nous leur demandons si le travail effectué avec leur partenaire s'est bien passé les réponses des tuteurs et tutorés affectifs sont unanimes, c'est oui (annexe R). Les élèves nous expliquent : « Beh ... euh avec A*** on est amie et on est à côté en classe donc euh beh souvent elle peut m'aider ... Enfin on peut s'aider quoi » (l. 12, ESD t4, Annexe Q), ou encore

C : Le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé tu penses ?

E : Ah oui parce que avec M*** on est amies donc beh oui

(l. 9-10, ESD t3, Annexe Q)

De plus, le tableau regroupant les ressentis des élèves d'une même dyade (annexe R) nous montre qu'au sein des dyades affectives, les ressentis sont très souvent les mêmes. Les propos des tuteurs et tutorés sont similaires sur de nombreux points.

REPRÉSENTATIONS PARALLÈLES DES TUTEURS ET TUTORÉS			
		TUTEURS	TURORÉS
Le travail fait ensemble s'est-il bien passé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	OUI	OUI
	Dyade 4 (DA)	OUI	OUI
	Dyade 6 (DA)	OUI	OUI
Le travail fait ensemble a-t-il amélioré, détérioré ou rien changé à votre relation	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	RIEN CHANGÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 2 (DC)	AMÉLIORÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 5 (DC)	AMÉLIORÉ	RIEN CHANGÉ
	Tuteurs affectifs		
	Dyade 3 (DA)	RIEN CHANGÉ	AMÉLIORÉ
	Dyade 4 (DA)	RIEN CHANGÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 6 (DA)	AMÉLIORÉ	AMÉLIORÉ

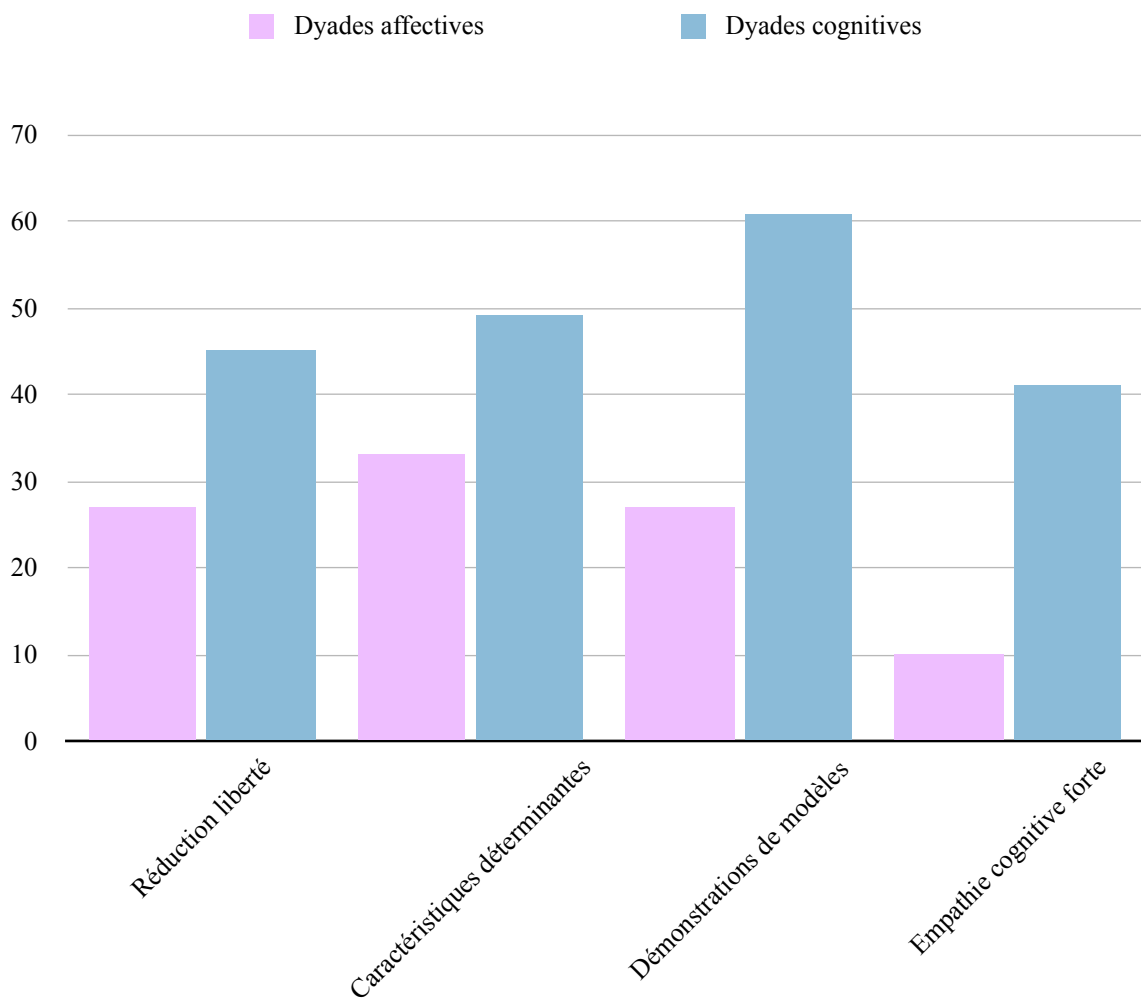
Cela n'est en revanche pas le cas pour les dyades cognitives où les ressentis divergent plus.

Cela peut être expliqué par le fait que les élèves des dyades se connaissent bien et sont liés par un lien amical fort. Ils ont l'habitude de travailler ensemble, de comprendre l'autre sans forcément communiquer, de réguler leur comportement par rapport à celui de l'autre. À travers ces caractéristiques nous pouvons donc noter que les dyades affectives, grâce aux liens amicaux préexistants qui les unissent, font preuve d'une meilleure qualité de communication que les dyades cognitives. Il existe également un rapport presque égalitaire entre le tuteur et le tutoré, les rôles semblent presque effacés parfois et la présence de signes de guidage de la part du tuteur est ténue.

Axe 2 : Un étayage peu précis

La deuxième caractéristique que nous relevons au sein des dyades affectives est que l'aide apportée par le tuteur apparaît faible, voire superficielle dans certains cas. Le tuteur n'entre pas dans de réelles explications de la tâche lorsque le tutoré est en demande d'aide.

D'une part nous pouvons relever que les tuteurs affectifs n'utilisent que très peu d'éléments explicites pour appuyer leurs propos. Ils ne s'attachent pas à démontrer leurs procédures pour réaliser une tâche, ne cherchent pas à expliquer au tutoré les raisons qui le poussent à utiliser telles méthodes pour répondre à tels exercices, etc. Si nous nous basons sur les grilles d'analyse des dyades affectives, nous constatons que les observables tels que « le tuteur montre un exemple » ou « le tuteur propose des outils ou des astuces pour réaliser la tâche » sont des éléments que les tuteurs affectifs ne mobilisent que rarement au cours du tutorat. Ces observables relèvent du comportement « Démonstration de modèles », pour comprendre dans quelle mesure ils sont utilisés par les tuteurs nous prenons appui sur le graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive » (annexe O).



Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive

Ce graphique indique chaque moment où les tuteurs ont fait appel à un comportement bien précis, lié à l'empathie cognitive, qui reprend les observables présents dans notre grille d'analyse (annexe E) dans la partie « empathie cognitive ». Nous avons ainsi fait la somme de tous les tours de parole où les tuteurs, affectifs et cognitifs, manifestaient un de ces comportements.

Ainsi, si l'on observe les résultats du comportement « Démonstrations de modèles », qui nous intéresse ici, nous remarquons qu'il s'agit d'une dimension très peu utilisée par les tuteurs affectifs, ils y ont recours uniquement 27 fois sur l'ensemble des dyades affectives, tandis que les tuteurs cognitifs eux y font appel 61 fois.

D'autre part, nous constatons également que les tuteurs affectifs ne semblent pas forcément préoccupés par le fait que le tutoré comprenne et suive bien son raisonnement. Dans de nombreuses dyades affectives, le tuteur s'engage dans la tâche et mène les exercices en se contentant d'indiquer succinctement au tutoré ce qu'il est en train de faire. Ainsi seulement 4,15 % des tuteurs affectifs s'inquiètent de savoir si leur partenaire comprend l'exercice, alors qu'il s'agit d'une réelle préoccupation chez les tuteurs cognitifs qui manifestent ce comportement à hauteur de 8,77 % (annexe L). Nous relevons par exemple chez les tuteurs cognitifs une volonté d'impliquer le tutoré dans la tâche et de s'assurer de son accord : « *Donc ils marchaient oui c'est ... imparfait. Qu'est ce que t'en penses ?* » (l. 16, V. 2 Annexe K), ou encore de s'assurer qu'il ait bien compris « *ça nous donne le nombre de mètres en 1 minute et comme ça après on fera ça fois 18 ! T'as compris ?* » (l. 57, V. 21 Annexe K).

Cette façon caractéristique des tuteurs affectifs de ne pas réellement s'assurer que le tutoré ait compris n'entre pas dans les règles établies du tutorat entre pairs, car le tuteur n'apporte aucune aide, il se contente de réaliser l'exercice devant le tutoré, ce qui en soi pourrait être considéré comme une forme de démonstration, mais dépourvue d'étayage. Au sein de ces dyades affectives, il semble que le tuteur estime que le tutoré comprend sa façon de procéder et le but qui l'amène à agir ainsi, et que de ce fait il n'a pas besoin de lui expliquer toutes ses démarches. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette caractéristique, propre aux tuteurs affectifs, serait liée au fait que nous ayons choisi des tuteurs affectifs dont l'empathie cognitive est moyenne, voire faible. De ce fait ils ne seraient peut-être pas en mesure de comprendre réellement les difficultés du tutoré et ne pourraient donc pas y apporter une réponse complètement satisfaisante ; énoncer seulement leur façon de réaliser l'exercice, sans s'assurer que le tutoré comprenne, serait pour eux une manière d'aider leur binôme.

Enfin, un dernier point que nous avons pu relever pour ce deuxième axe, est que les tuteurs affectifs donnent beaucoup plus facilement les réponses aux tutorés que les tuteurs cognitifs. En effet nous remarquons que les tuteurs affectifs semblent plus

prédisposés à dévoiler rapidement les réponses d'un exercice, cette caractéristique revient dans plusieurs dyades affectives, le tuteur peut ainsi donner directement les réponses : « *“Ma sœur ...” c'est le verbe venir, donc “venir pendant que ...” donc c'est elle ... pendant qu'elle v... vint* » (l. 7, V. 5), « *Et après beh regarde recopie sur moi ...* » (l. 19, V. 24 Annexe K) ou encore :

t : Y a d'autres verbes ?
T : Beh oui M*** y a « détail »
t : où
T : « détail »
t : « détail » ? Ah oui ...

(l. 101-105, V. 10, Annexe K)

Dans de nombreuses dyades affectives les tuteurs ne semblent pas réellement prendre conscience de leur rôle et réalisent les exercices sans donner d'explications au tutoré

T : « La ... l'aire », mince (<i>rires</i>), ça fait longtemps qu'on a pas travailler ça
t : Ouais...
T : (<i>lit l'exercice</i>) Euh non, je dirais non
t : Pareil

(l. 1-4, V. 13, Annexe K)

La principale différence entre les dyades affectives et les dyades cognitives vient du fait qu'il y a très peu d'explications qui suivent le raisonnement des tuteurs affectifs, alors que les tuteurs cognitifs s'efforcent plus à expliquer et expliciter leurs propos :

T : D'accord, donc ... on a par exemple ... on a 40 élèves, imaginons dans la classe, sachant qu'un livre coûte, imaginons, 5 euros ... et là le problème c'est « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe »
t : Ouais mais y a combien d'élèves ?
T : Je sais pas, imaginons y en a 40, on se fait un problème nous même ... le livre coûte 5 euros, donc là si on suit le truc, « le prix <u>des</u> livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe » à ton avis est-ce que c'est proportionnalité ou pas ?

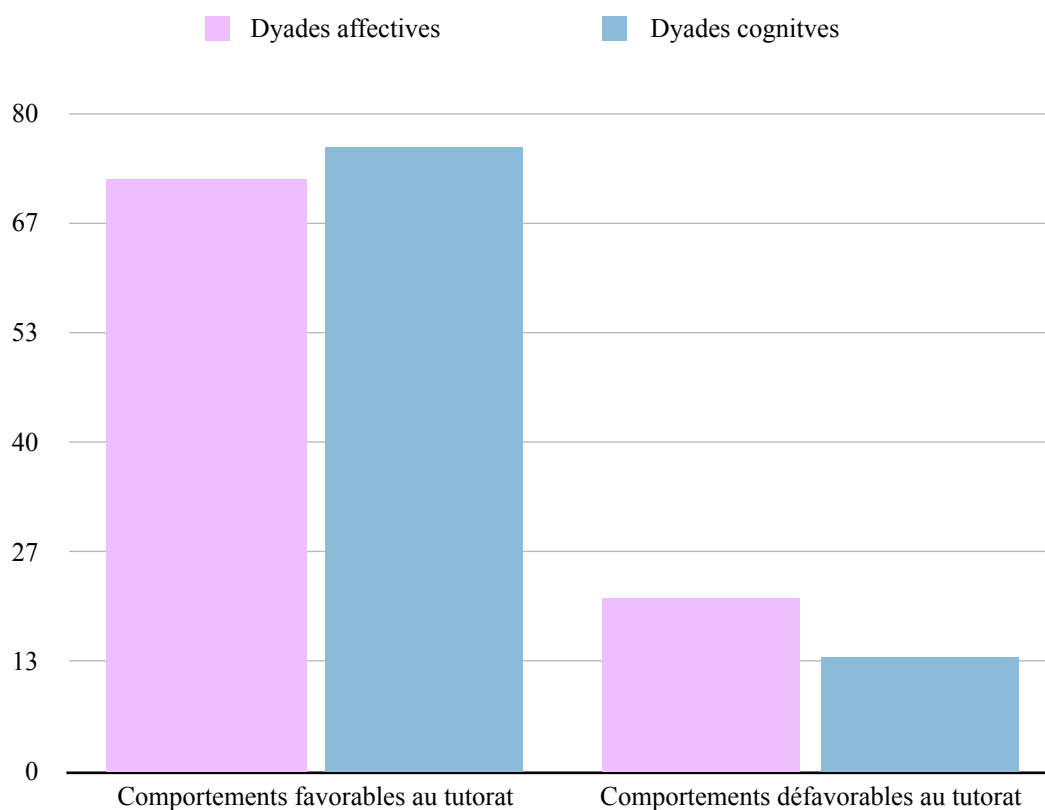
(l. 1-3, V. 15, Annexe K)

T : Beh met le au passé tu trouveras, il faut toujours conjuguer au passé pour trouver

t : « puis elle ne saura pas ... » /

(l. 42-43, V. 11, Annexe K)

Le fait de donner la réponse au tutoré sans expliquer avant est une caractéristique que l'on retrouve essentiellement dans les dyades affectives : 7,56 %, le taux est beaucoup plus faible dans les dyades cognitives, seulement 0,3 % de tuteurs cognitifs donnent la bonne réponse sans explications. Ainsi, dans le graphique « Représentations des éléments liés à la mise en place d'un tutorat entre pairs », nous constatons que les « comportements défavorables au bon déroulement du tutorat » sont plus élevés chez les dyades affectives.



Représentations des éléments liés à la mise en place d'un tutorat entre pairs

Ces « comportements défavorables » comprennent, en autres, des observables tels que « le tuteur donnent la bonne réponse sans explications », ou encore « un élève dérange

fortement l'apprentissage ». On trouve donc chez les dyades affectives 21 manifestations de ce genre contre 14 pour les dyades cognitives.

Nous pouvons nous questionner sur les origines de ce comportement visant à donner la réponse rapidement, il peut être involontaire, lié par exemple au lien amical existant dans la dyade : le tuteur exprime une forte envie de voir réussir le tutoré, qui est aussi son ami, et donnerait donc plus facilement les réponses afin de placer son binôme dans une situation valorisante de réussite. Cependant, nous pourrions également penser qu'il s'agit d'un comportement volontaire et délibéré du tuteur de donner les réponses au tutoré. Ceci rejoindrait l'avis de l'enseignante de la classe qui nous indiquait durant l'entretien semi-dirigé : « *certaines élèves quand ils sont copains ils donnent les réponses euh voilà au lieu d'expliquer [...] ils ont envie d'aller vite* » (l. 30, annexe H).

Axe 3 : Dérives de l'amitié

Pour finir, nous avons également pu remarquer certains comportements déviants, liés à l'empathie affective forte dans ces dyades, qui ont parfois mené à mal la réussite du tutorat entre pairs.

Un des premiers comportements déviants, dont nous avons déjà pu émettre la supposition, concerne le tutoré et sa façon de s'affirmer dans la dyade. En effet, dans certaines dyades amicales, le tutoré ne parvient pas à imposer son point de vue, il ne soutient pas son raisonnement face à son tuteur, et ami. Nous percevons parfois des doutes chez les tutorés affectifs mais ils ne parviennent pas à maintenir leur avis ou à l'exprimer clairement, ils finissent souvent par céder :

T : Oui action qui dure donc c'est à l'imparfait ... On va le vérifier après hein ... « C'était un beau rêve avec une moto qui volait » donc là action brève !
--

t : Ça dure pas longtemps « volait » ?

T : Bah voler tu crois que ça prend 1000 ans (rires)

t : « Volait » ... c'est une action brève ?
--

T : Bah oui c'est une action brève ... « volait » ... attends c'est une moto donc c'est elle ... volait ... vola !

t : ok ... (*écrit*) « qui vola »

(l. 93-98, V. 5 Annexe K)

t : C'est pas « regarda » ?

T : Non c'est « regardait » c'est une action longue M***

t : Ah oui

(l. 87-89, V.10 Annexe K)

Les tutorés affectifs reviennent vite sur leur opinion pour finir par suivre l'avis du tuteur, même lorsqu'il n'y a aucune explication donnée :

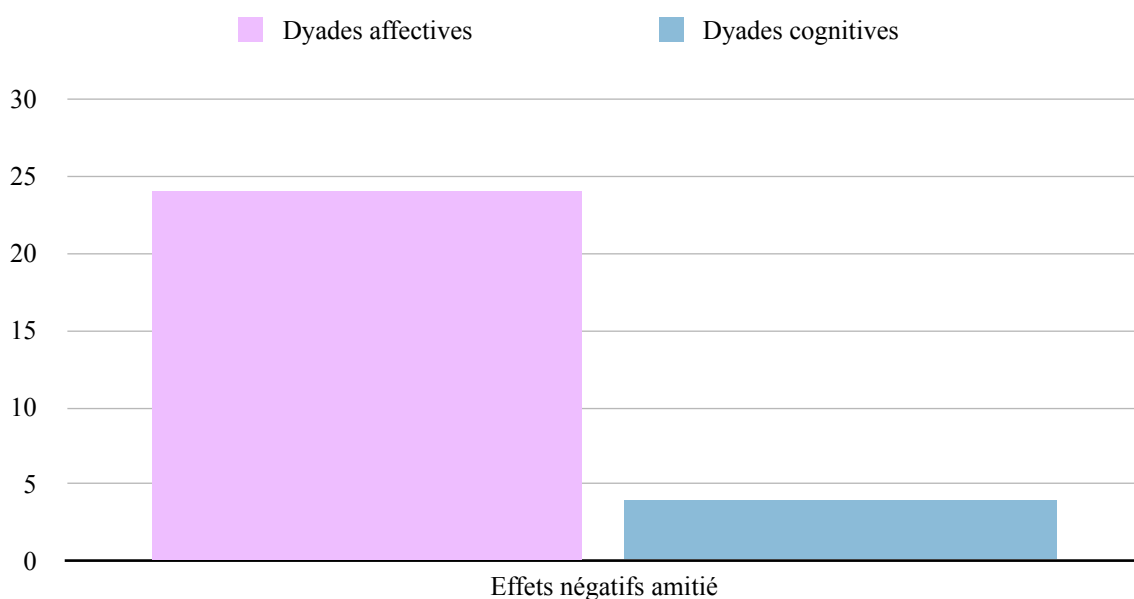
T : Hein ? Mais non c'est pas comme ça ... pourquoi 6 x 12 ? (*Sourires*)

t : Ah mais oui non non ...

(l. 35-36, V. 22 Annexe K)

Cette caractéristique avait déjà été supposée lors de l'élaboration de notre cadre théorique et elle s'est révélée présente, 11,46 % des tutorés affectifs ne maintiennent pas leurs avis contre seulement 1,04 % chez les tutorés cognitifs (annexe L)

Nous avons indiqué dans notre grille d'analyse un comportement « effets indésirables liés à l'empathie affective » et des observables tels que « les élèves n'osent pas se contredire » et « les élèves ne maintiennent pas leur point de vue ». Dans notre graphique (annexe N)



Nous relevons bien la forte présence de ces manifestations pour les dyades affectives, 24, contre seulement 4 manifestations dans les dyades cognitives.

Encore une fois il s'agit d'un comportement qui se retrouve essentiellement dans les dyades affectives et qui peut provenir du fait que le tutoré ne souhaite pas entrer en confrontation avec le tuteur, il évite ainsi de le contredire ou d'exposer un point de vue qui serait différent. L'objectif serait d'éviter un désaccord ou une volonté de soutenir le propos du tuteur, qui est également un ami. D'un autre côté ce genre de comportement pourrait également être lié à un manque de confiance ou à un désintérêt de l'exercice.

La seconde caractéristique que nous retenons de ces comportements déviants liés à l'amitié est la durée des moments d'égarement et de déconcentration de la tâche. Bien qu'ils soient moins présents dans les dyades affectives que dans les dyades cognitives, ces moments de déconcentration sont beaucoup plus longs au sein des dyades affectives et peuvent alors parasiter une grande partie de la séance de travail. En effet les tuteurs affectifs ont plus de mal à ramener l'attention des tutorés, ils n'exercent pas la même volonté de retour à la tâche que les tuteurs cognitifs. Ainsi les tuteurs affectifs ramènent l'attention des tutorés sur la tâche à réaliser dans 3,9 % des cas, contre 7,58 % des cas pour les tuteurs cognitifs (annexe L). De plus, les façons de rappeler les objectifs au tutoré ne sont pas les mêmes : d'un côté les tuteurs affectifs sont plus implicites, le retour à la tâche se fait de façon plus sous-entendu, le tuteur n'indique pas directement au tutoré qu'il faut se remettre au travail :

t : Ah oui ... (*efface*) Oh non il est encore tombé mon stylo ...

T : Oh crotte ... Ok donc on reprend, « manger », « rouillée », « passe » ... mais « arrête » c'est pas conjugué, ni « regarde »

(l. 4-5, V. 7, Annexe K)

t : Bah ... (*regards complices/ sourires/ rires*) Bah ... Bah

T : Arrête (*rires*) M*** ... C'est « l'entenda » ou « l'entendait » ?

(l. 41-42, V. 4, Annexe K)

T : C'est pas grave si c'est pas droit M***
t : Oui mais moi je veux que ce soit droit (<i>rires</i>)
T : Du coup euh « elle a, elle a franchi » donc c'est « franchi »

(l. 2-4, V. 10 Annexe K)

De leur côté les tuteurs cognitifs vont être beaucoup plus explicites pour ramener l'attention des tutorés, ils utilisent des verbes d'action, souvent l'impératif, et interpellent directement le tutoré : « *Allez F*** concentre toi là !* » (l. 37, V. 6 Annexe K), « *Qu'est ce que tu fais F*** travaille là* » (l. 29, V. 9 Annexe K), « M*** [...] Viens là » (l. 29 et 31, V. 20 Annexe K).

Les tuteurs affectifs se laissent également parfois entraîner dans les dispersements de leur tutoré, le binôme entier va alors se détourner de la tâche, et se déconcentrer de l'objectif, nous relevons plusieurs exemples :

t : T'as vu le stylo que j'ai gagné ?
T : Ouais mais c'est pas toi qui l'as gagné c'est euh ... attends mais c'est ce qu'on avait dans nos pochettes
t : Oui mais c'est celui avec la marmotte
T : Ouais moi j'ai pas choisi lui
t : T'as quoi toi ?
T : Moi euh j'avais la carte avec la montagne, le taille crayon, euh j'avais quoi après ... je sais plus ... c'est chez moi je l'ai mis sur mon bureau en fait
t : Tu le prends pas dans ta trousse ...

(l. 6-12, V. 24 Annexe K)

t : Oh mais l'autre jour j'ai pensé à toi, chez ma grand-mère y avait un grand plat comme ça avec plein de kiwis
T : Tu les as toujours toi tes kiwis ?
t : Ouais les sacs [propos inaudibles]
T : Bon allez dépêche toi à deux ça ira plus vite !
t : Pff on peut pas échanger des binôme (<i>rires</i>)
T : Bon allez ... au lieu de parler des kiwis là (<i>rires</i>)

t : Bah quoi c'est trop bons les kiwis
T : Les kiwis jaunes surtout
t : Oh oui les kiwis jaunes les meilleurs
T : Bon bref allez, c'est quoi ça ?

(l. 13-22, V. 10 Annexe K)

Ces moments de déconcentrations sont longs et peuvent s'étendre sur plusieurs minutes, le tuteur se laissant embarquer dans ces dispersions il a ensuite du mal à recentrer la concentration de son partenaire sur la tâche à réaliser.

Parfois, ce sont même les tuteurs qui sont à l'origine de ces dispersements

t : Beh oui c'est proportionnel parce que plus t'achètes d'essence et plus c'est cher
T : Oui surtout si t'as une grosse voiture (<i>rires</i>)
t : Ah oui là tu ... c'est très cher alors (<i>rires</i>)

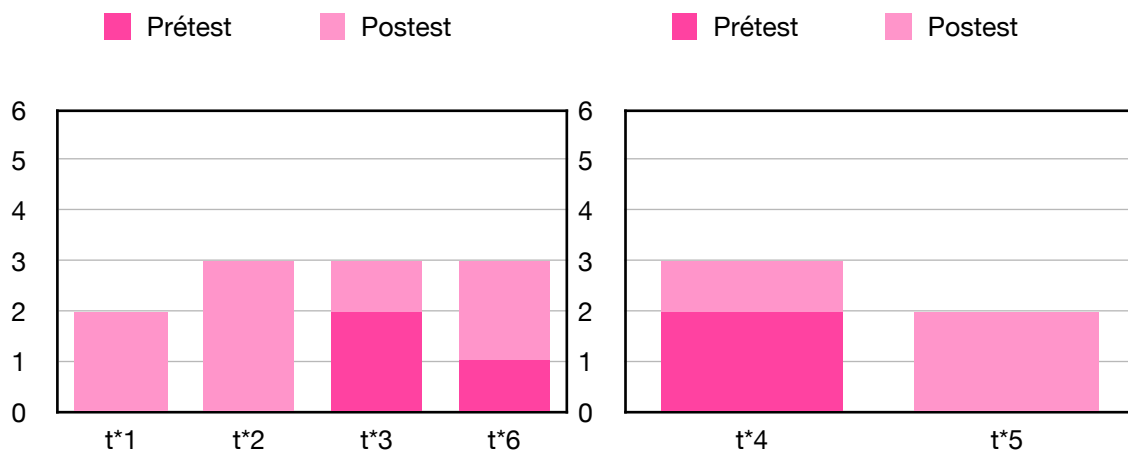
(l. 12-14, V.18 Annexe K)

t : Mais attends mais c'est où ça ?
T : On fait sport cet après-midi ?
t : Oui je crois ... mais attends K*** c'est quoi là ?

(l. 58-60, V. 23 Annexe K)

Nous pouvons expliquer ces comportements par l'amitié et la complicité qui lient les deux élèves, ils sont donc plus disposés à entrer dans des moments de dispersion, de discussion, de plaisanterie, etc., et à s'entraîner l'un l'autre.

En analysant les résultats aux post-tests et la progression des élèves ayant bénéficié d'un tuteur affectif (annexe U), nous constatons que chaque élève a progressé d'au moins un point par rapport aux résultats de son prétest.



Toutefois si l'on observe le tableau « Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests » (annexe V) qui indique la progression de chaque élève au terme de son travail avec un tuteur cognitif ou affectif nous constatons que ce sont les tuteurs cognitifs qui ont permis une meilleure progression pour les tutorés.

Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests

	Progression au terme d'une dyade cognitive	Progression au terme d'une dyade affective
t*1	+3	+2
t*2	+4	+3
t*3	+2	+1
t*4	+4	+1
t*5	+5	+2
t*6	+3	+2

Nous pouvons nous demander si cette différence de progression, parfois légère, mais toujours inférieure pour les tutorés ayant travaillé avec un tuteur affectif, peut provenir de ces dérives présentes dans les dyades affectives et qui ont pu parfois nuire aux apprentissages et à la réussite du tutorat entre pairs.

Pour conclure cette première partie consacrée aux analyses des dyades affectives, nous pouvons constater que les effets et les comportements liés à l'amitié existante au sein de

la dyade sont plutôt positifs dans le sens où ils permettent une communication très fluide entre les élèves et un partage des tâches. Le tuteur peut ainsi prendre des responsabilités au sein de la dyade et se sentir investi dans la réalisation des exercices. Malgré certaines dérives, la plupart relatives à des moments de déconcentration des élèves, les résultats des post-tests indiquent que les dyades affectives jouent un rôle globalement positif dans la réussite du tutorat entre pairs. De plus, la présence similaire de ces moments de déconcentration dans les dyades cognitives ne permet pas de définir ce type de comportements déviants comme étant intimement liés aux dyades affectives. Cependant, les autres dérives que nous avons imaginées possibles au sein des dyades affectives, comme le manque de volonté du tuteur pour maintenir ses positions et son avis, se sont révélées présentes dans plusieurs dyades affectives. Toutefois, et encore au regard des résultats des post-tests, nous ne pouvons pas affirmer que ces comportements déviants soient réellement un frein à la réussite du tutorat entre pairs.

2. Deuxième question de recherche : Pour qu'un tutorat entre pairs fonctionne, est-il suffisant que le tuteur mobilise uniquement des qualités liées à l'empathie cognitive sans qu'un lien affectif ne soit présent au sein de la dyade ?

Notre deuxième question de recherche était centrée sur les dyades cognitives et leur façon de fonctionner. Nous cherchions à savoir si l'unique utilisation d'un comportement fortement orienté sur l'empathie cognitive et délaissant les aspects affectifs pourrait être favorable à la réussite d'un tutorat entre pairs. Pour cela nous avons donc mis en binôme un tuteur présentant une très forte empathie cognitive et un tuteur avec qui il n'entretient aucune relation amicale. Nous nous sommes donc intéressés aux interactions de ces dyades cognitives.

Axe 1 : Un étayage très complet

Un des premiers points que nous avons constaté au sein des dyades cognitives est l'étayage très complet que mobilisent la grande majorité des tuteurs cognitifs. Ils font preuve de plusieurs ressources pour pallier au mieux les difficultés du tutoré.

Tout d'abord les tuteurs cognitifs sont très guidants et s'assurent tous du bon déroulement de l'activité, nous avons vu précédemment que dans les dyades affectives les tutorés pouvaient eux aussi accomplir ces missions, dans les dyades cognitives en revanche nous constatons que les comportements qui relèvent de l'organisation pragmatique de l'exercice, du bon enchaînement des exercices, etc., sont presque exclusivement réservés aux tuteurs. Les tuteurs exercent donc un guidage très précis sur ce que doit faire le tutoré, ils lui expliquent précisément quoi faire, comment le faire et quand le faire, cela peut être directement lié à la réalisation de l'exercice : « *Voilà c'est bon. Donc maintenant on reprend le premier c'était "Pendant qu'il pleuvait ma sœur vint me rendre visite ..."* » (l. 136, V. 1 Annexe K), « *Ok ... Mmm après du coup on a passé simple donc les verbes au passé simple* » (l.6, V. 2 Annexe K). Cela peut également passer par un rappel des consignes et des objectifs : « *Ok donc maintenant on doit mettre le texte au passé ... Alors en premier faut qu'on repère les verbes* » (l. 11, V. 12 Annexe K), « *Attends "pour chaque verbe entre parenthèses choisis l'imparfait ..."* », (l. 94, V. 3 Annexe K). Ou encore relever d'actions plus pragmatiques, concrètes : « *Sors ton cahier de brouillon* » (l. 87, V. 9 Annexe K), « *Range ton bureau là, on a plus de place* » (l. 95, V. 9 Annexe K), « *Attends regarde sur la leçon* » (l. 39, V. 15 Annexe K). Ce guidage précis est fortement utilisé par les tuteurs cognitifs : 26,3 % y ont recours, contre seulement 13,17 % pour les tuteurs affectifs (Annexe M).

Le tuteur décompose également parfois l'objectif en plusieurs sous-tâches à réaliser, ce qui permet d'avancer petit à petit dans la réalisation de l'exercice : « *"Harry entendait s'éloigner vers la cuisine et poser une poêle sur la cuisinière" donc là faut savoir si c'est une action brève ou non ...* » (l. 59, V. 6), « *"Elle a franchi" c'est le verbe franchir, F*** regarde, retrouve le passé simple s'il te plaît* » (l. 153, V. 9) ou encore : « *regarde ... Dans la table de 6 qu'est ce qui fait 12 ?* » (l. 75, V. 20). Là encore, 7,58 % des tuteurs cognitifs utilisent cette procédure de décomposition de la tâche, contre 3,65 % pour les tuteurs affectifs (annexe M). Quoi qu'il en soit ce guidage très précis, et sur

tous les niveaux, permet de libérer le tuteuré d'une surcharge cognitive et de le laisser se concentrer uniquement sur la tâche à résoudre.

D'autre part nous relevons que les tuteurs cognitifs s'engagent dans des explications beaucoup plus explicites que les tuteurs affectifs. Ils usent de nombreux procédés qui leur permettent d'apporter une aide précise et de répondre ainsi aux difficultés du tuteuré. Ils passent par exemple par de nombreuses phases de démonstrations, de présentations d'exemples variés, reformulent leurs propos quand il paraissent incompréhensibles pour le tuteuré, etc.,

T : D'accord, donc ... on a par exemple ... on a 40 élèves, imaginons dans la classe, sachant qu'un livre coûte, imaginons, 5 euros ... et là le problème c'est « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe »
--

t : Ouais mais y a combien d'élèves ?
--

T : Je sais pas, imaginons y en a 40, on se fait un problème nous même ... le livre coûte 5 euros, donc là si on suit le truc, « le prix <u>des</u> livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe » à ton avis est-ce que c'est proportionnalité ou pas ?
--

(l. 1-3, V. 15, Annexe K)

Ces explications très concrètes passent également par des exemples qui pourront servir d'appui au tuteuré et qui lui sont nécessaires pour ne pas rester bloqué sur une difficulté : « *Regarde je fais le premier d'accord "Une tempête se lève" au passé c'est "une tempête se levait"* » (l. 9, V. 6). Les tuteurs cognitifs mobilisent ce genre de procédure dans 17,24 % des dyades contre 10 % chez les tuteurs affectifs (annexe M).

Enfin, le tuteur cognitif apporte une aide concrète à son binôme en lui proposant divers outils, astuces ou méthodes, que lui-même utilise et qui pourront aider le tuteuré dans la réalisation de l'exercice, comme par exemple des méthodes pour repérer les verbes à l'infinitif :

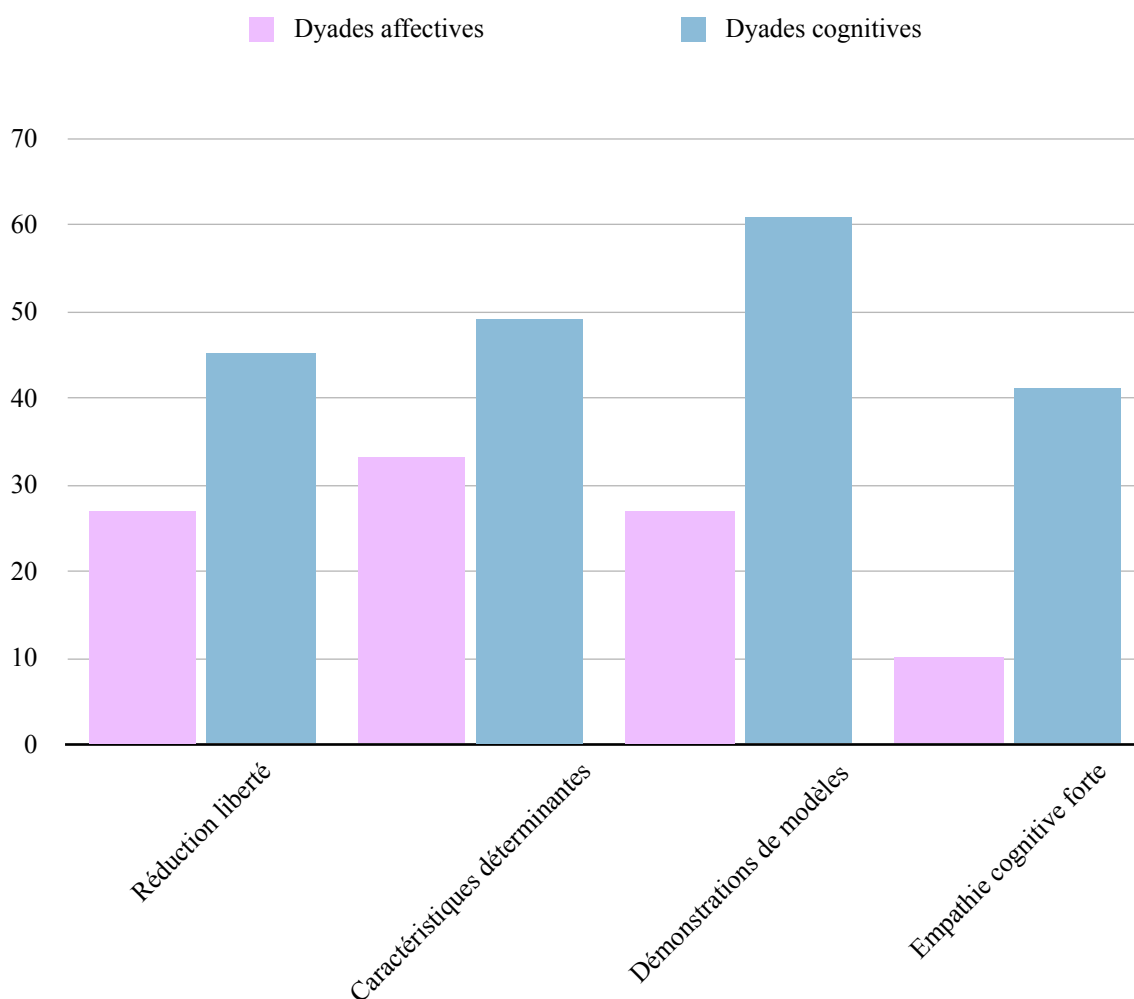
t : lever hum

T : il faut se lever /

(l. 3-4, V. 1, Annexe K)

ou pour transposer un verbe au passé : « *Non c'est pas ça, "elle a franchi" donc si on le met au passé, "elle ...hier euh hier elle franchissait la grille rouillée toujours ouverte par laquelle on passait sans transition du jardin vers le bois" » (l. 13, V. 11, Annexe K).*

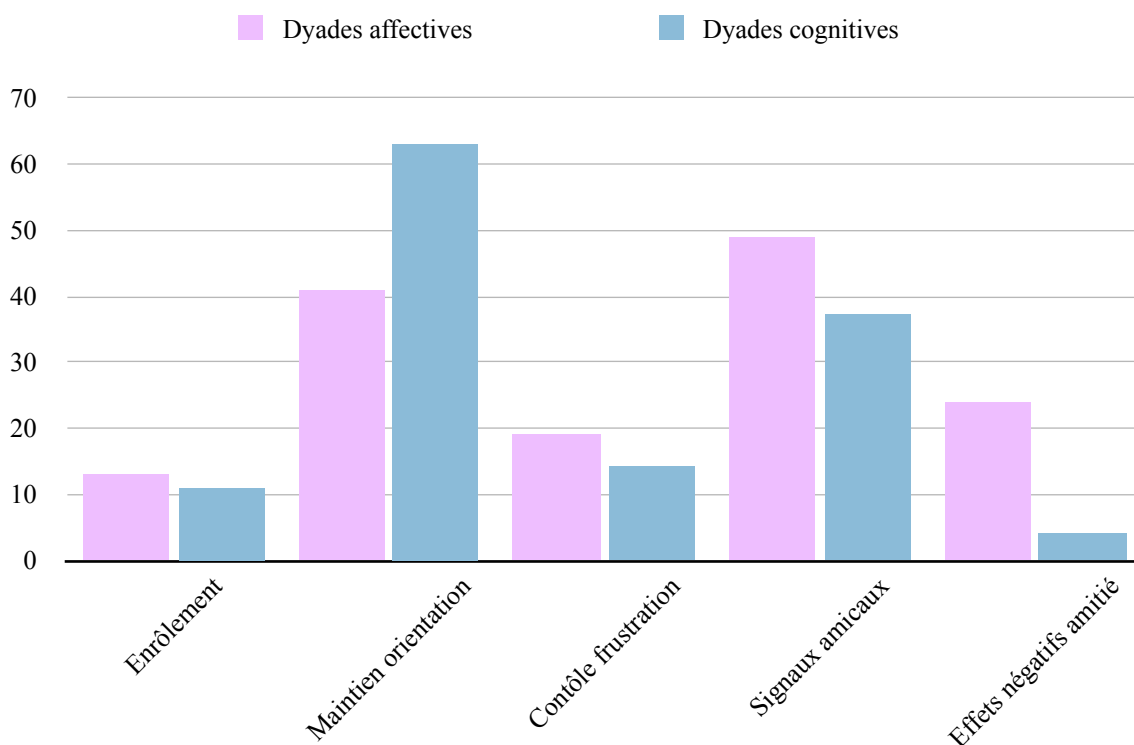
Ces apports concrets sont une aide précieuse pour les tutorés qu'ils pourront exploiter et réutiliser dans un contexte similaire à la tâche travaillée durant la séance en tutorat, ou plus tard en réinvestissement. Ces comportements, spécifiques aux tuteurs cognitifs, renvoient aux fonctions d'étayage « réductions des degrés de liberté », « signalisation des caractéristiques déterminantes » et « démonstration de modèles ». Nous avons déjà supposé lors de l'élaboration de notre cadre théorique que les tuteurs cognitifs manifesteraient ce genre de comportements très liés à l'empathie cognitive. À travers le graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive » (annexe O)



Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive

nous pouvons constater que ces différentes façons de procéder, très guidantes, très explicites, etc., sont bien plus présentes dans les dyades cognitives que dans les dyades affectives. En particulier au niveau du comportement « Démonstrations de modèles » qui présente le taux le plus fort pour les dyades cognitives : 61 manifestations, et le taux le plus bas pour les dyades affectives : 27 manifestations.

En revanche, nous avons également pu constater que les tuteurs cognitifs mobilisent fortement un autre type d'étayage, que nous pensions plutôt lié à l'empathie affective. Il s'agit du « maintien de l'orientation » qui renvoie à une démarche motivante, engageante, etc., que nous supposons plus marquée chez les tuteurs affectifs. Les analyses de nos données démontrent pourtant que ce sont les tuteurs cognitifs qui s'inscrivent majoritairement dans ce type de comportement.



Représentation des comportements liés à l'empathie affective

En effet, nous constatons ici que le comportement « Maintien de l'orientation » se manifeste 63 fois dans les dyades cognitives contre seulement 41 fois pour les dyades affectives.

D'autre part, si l'on observe les réponses des tuteurs cognitifs aux entretiens semi-dirigés, nous constatons que les tuteurs sont conscients de l'importance de faire chercher le tutoré et de l'accompagner dans la réalisation de l'exercice. Ils ont pratiquement tous l'impression d'avoir pu aider le tutoré et de l'avoir aidé de façon efficace (annexe R)

REPRÉSENTATIONS PARALLÈLES DES TUTEURS ET TUTORÉS			
		TUTEURS	TURORÉS
As-tu pu aider le tutoré ? / Le tuteur t'a-t-il aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
Trouves-tu que tu l'as bien aidé ? / Trouves-tu qu'il/ elle t'a bien aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	JE NE SAIS PAS	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON

Les tuteurs cognitifs mettent tous l'accent sur le fait qu'ils ont tenté d'expliquer au tutoré des façons de procéder pour qu'il parvienne à réaliser la tâche seul : « *Euh oui euh ce que je faisais moi c'est que je trouvais le mot et je et elle je lui disais, euh elle lisait et je lui disais L*** met le, essaye de le mettre au passé euh* » (l. 6, ESD T1), « *Beh des fois je lui disais quoi faire et euh quel calcul il fallait faire quoi ... Et aussi je lui expliquais quoi* » (l. 8, ESD T5), ou encore : « *j'ai essayé de lui expliquer un peu beh comment ça fonctionnait* » (l. 6, ESD T2). Ce ressenti est également partagé par certains tutorés cognitifs : « *Euh oui parce que elle m'expliquait bien quand même et après je lui demandais quand je savais pas et elle m'aidait enfin euh elle m'aidait pour trouver quoi* » (l. 6, ESD t2).

Axe 2 : Participation active du tuteur

Un autre élément que nous relevons dans les dyades cognitives est la volonté des tuteurs de faire participer le tutoré. La grande majorité des tuteurs cognitifs tentent d'engager le tutoré en le poussant à participer activement à la réalisation de la tâche. Nous notons que plusieurs tuteurs cognitifs cherchent par exemple à induire des réponses chez le tutoré, dans 5,5 % des dyades. Ils le mobilisent ainsi et souhaitent le rendre acteur dans la résolution des exercices : « *Il faut mettre les verbes au passé donc là par exemple c'est quoi ?* » (l. 5, V. 6 Annexe K) « *C'est bref ou c'est durable ?* » (l. 109, V. 8 Annexe K) « *Donc déjà 12 divisé par 6 ça fait quoi ?* » (l. 61, V. 21 Annexe K).

Nous pouvons penser que ce genre de caractéristiques résultent du fait que les tuteurs cognitifs ont peut-être mieux perçu l'intérêt du tutorat et en quoi consistait le rôle de tuteur, à savoir ne pas donner la réponse au tutoré mais bien l'aider dans son cheminement afin d'arriver à cette réponse.

De plus, nous réalisons qu'au sein des dyades cognitives les tutorés maintiennent plus leur point de vue et expriment plus facilement leurs idées que dans les dyades affectives. De ce fait, le conflit socio-cognitif est favorisé au sein de ces dyades car le tutoré peut exposer sa façon de faire et son opinion, en discuter avec le tuteur qui lui-même explique ses idées qui sont différentes des représentations initiales du tutoré.

T : « qui » être, « qu'il » ...
t : A fait !
T : Non
t : Si ! « Qu'il » ...
T : Non, « qu'il était en train de faire » /
t : « Qu'il est en train de faire »
T : « Qu'il était »
t : « Qu'il était » ? Beh non ! « Qu'il est » parce que ... euh
T : Non c'est ... c'est soit à l'imparfait soit au passé simple
t : Mais PS on met, c'est imparfait
T : Attends

t : Regarde c'est passé simple /
T : « Qu'il est en train de faire » /
t : Imparfait /
T : C'est « était en train de faire », « qu'il était »
t : il « était en train de faire » ... ?
T : Oui parce que c'est une action longue c'est pas une action brève
t : Donc on fait quoi là ?
T : C'est imparfait ... « en train de faire » ... « C'était » : imparfait ... « un beau rêve avec une moto qui » à ton tour

(l. 38-56, V. 1 Annexe K)

t : Mais « s'arrêta » ça existe pas
T : Quoi ?
t : « s'arrêta » ça existe pas
T : C'est du passé simple « s'arrê <u>t</u> a » ...
t : « s'arrêta » ah oui « s'arrêta »... euh non je crois pas
T : « Elle s'arrêtait ou elle s'arrêta » ? « Elle s'arrêta » !
t : Franchement j'aurais dit « s'arrêtait »
T : « Elle s'arrêtait » ? C'est pas une action qui dure ...
t : Ah oui !
T : C'est bref ou c'est durable ?
t : C'est bref
T : Oui c'est bref ... « Son chien, la langue pendante, la regarda »

(l. 100-111, V. 8 Annexe K)

t : Moi je dis imparfait
T : Beh ça fait quoi à l'imparfait ?
t : À l'imparfait ? Beh ça fait euh « elle se mettait à courir »
T : Ouais d'accord mais ... euh je sais pas en fait je pense que c'est passé simple en fait

t : Beh ...
T : Parce que c'est une action brève tu vois ?
t : Ouais
T : Elle court pas pendant longtemps en fait
t : Ouais donc « la fillette se metti à courir » ?
T : C'est « se metti » !?! /
t : C'est euh ... non c'est /

(l. 34-44, V. 12 Annexe K)

t : (<i>rires</i>) je sais pas ... le périmètre d'un cube c'est compliqué parce que tu vois pas trop tous les côtés en fait
T : Beh en fait c'est l'intérieur, tu fais hop, hop, hop, hop
t : Beh en fait tu fais ... tu fais un carré fois quatre carrés en fait
T : Pourquoi ?
t : Beh parce que t'as quatre carrés en fait, donc ça fait un cube
T : Beh non c'est fois 6
t : Ah beh oui en fait 6 /
T : 1, 2, 3, 4, 5, 6
t : Oui t'as raison 6

(l. 45-53, V. 16 Annexe K)

Toute cette phase de dialogue, de conflit socio-cognitif, participe à la régularisation des savoirs chez le tutoré qui peut ainsi comprendre ses erreurs et réajuster ses connaissances. Nous pouvons imaginer que cette tendance des tutorés à maintenir leurs idées au sein des dyades cognitives provient de l'absence de lien affectif au sein du binôme, en effet contrairement aux dyades affectives, le tutoré n'a pas de crainte ou de réticence à s'opposer au tuteur, qu'il ne considère pas comme un ami mais seulement comme un camarade de classe.

Nous constatons également que les tuteurs cognitifs indiquent de façon régulière au tutoré les écarts entre ce qu'il produit et ce qui est demandé.

t : « Vola »
T : Non /
t : Beh /
T : On a dit imparfait

(l. 95-98, V. 1 Annexe K)

t : Euh ... y a ... normalement y a pas de 's' à la fin
T : Bah si c'est l'imparfait
t : Ah oui [—]

(l. 47-49, V. 2 Annexe K)

T : « tournait » c'est pas euh c'est bon t'as dit ?
t : Oui
T : beh « tournait » c'est une action brève... donc c'est « tourna » plutôt

(l. 81-83, V. 6 Annexe K)

T : Donc avec il ...
t : « regardit » je pense
T : Mais non, de l'im-par-fait
t : Ah euh « regarda » euh « regardait » ... « regardait »

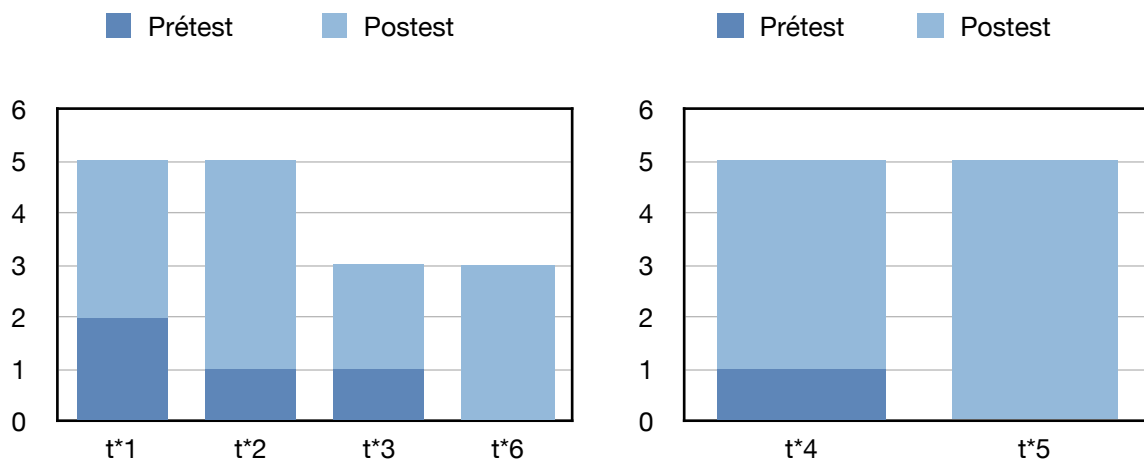
(l. 119-122, V. 11 Annexe K)

Nous constatons que chaque élève qui a travaillé avec un tuteur cognitif affiche une nette progression, pouvant aller jusqu'à cinq points de plus par rapport aux résultats des prétests (annexe V)

Nous pouvons supposer que ces progressions assez conséquentes et toujours supérieures à celles des dyades affectives peuvent résulter de cet étayage plutôt complet mis en place par les tuteurs cognitifs.

Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests-1

	Progression au terme d'une dyade cognitive	Progression au terme d'une dyade affective
t*1	++ 3	++ 2
t*2	++ 4	++ 3
t*3	++ 2	++ 1
t*4	++ 4	++ 1
t*5	++ 5	++ 2
t*6	++3	++ 2



La façon dont les tuteurs cognitifs permettent au tutoré d'entrer dans un conflit socio-cognitif, de réellement réfléchir, remettre en question ses représentations initiales et les réajuster semble permettre une meilleure compréhension et conduit à une meilleure progression de l'élève. Cela renvoie directement aux travaux de Piaget, nous pouvons ici constater que les tutorés se retrouvent dans une situation d' « accommodation » car ils vont devoir modifier leur schème opératoire afin d'intégrer une nouvelle façon de faire.

Axe 3 : Dérives des dyades cognitives

Pour finir, tout comme dans les dyades affectives nous retrouvons dans certaines dyades cognitives des comportements déviants et des dérives. Tout d'abord nous constatons que la communication des dyades cognitives apparaît beaucoup moins fluide que dans les dyades affectives. Les élèves se coupent la parole, ne s'écoutent pas toujours, on assiste dans certaines dyades à un dialogue totalement contre-productif car chaque élève suit son raisonnement sans écouter celui de l'autre :

T : Oui mais c'est quoi ? « J'avais » ?
t : « j'avais » euh bh ... oui mais c'est pas .../
T : Beh voilà c'est c cédille /
t : « Un éclair aveugle » /
T : C'est c cédille /
t : « le ciel d'orage » /
T : C'est c cédille !
t : Ah non là c'est.../
T : « Un éclair aveuglait » ... « aveugla » ... « aveug... » /

(l. 68-76, V. 3n Annexe K)

Dans de rares cas, il arrive même que le tuteur poursuive la réalisation de l'exercice seul, en laissant de côté le tutoré, 2,97 % de cas dans les dyades cognitives, contre 0 % chez les dyades affectives (annexe M)

T : « Qu'il était en train de faire »... Alors « c'était » encore une fois
t : Attends moi j'y suis pas là !
T : Ah t'en es pas encore là ?
t : Non ! /

(l. 88-91, V. 1, Annexe K)

T : Oui c'est bref ... « Son chien, la langue pendante, la regardait »
t : Mais euh c'est ... c'est comment « s'arrêta » ? « s'arrêta » ... Mais attends moi I***
T : Attends je .../

t : Mais arrête ...
T : (<i>discute avec un camarade</i>) [...]
t : Tu peux m'aider là ?
T : Attends juste ... hop
t : « repart » ... là c'est « repart » /
T : « Elle ne savait pas » ... [...]
t : Tu peux m'aider après ...
T : Oui oui ...
t : I*** ...
T : Quoiiii ...
t : Allez viens, I*** tu peux m'aider à « sait » là ?
T : Attends quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?
t : Tu peux m'aider à « sait » là ... Tu peux, tu peux m'aider à « sait » ...

(l. III-126, V. 8, Annexe K)

Ce genre de comportements va complètement à l'encontre d'une démarche visant la réussite d'un tutorat entre pairs. Cela pourrait s'expliquer par la méconnaissance de l'autre qui existe au sein du binôme.

D'autre part, une autre dérive relative aux dyades cognitives est le comportement parfois très directif du tuteur. Dans certaines dyades le guidage du tuteur est tel qu'il en devient quelques fois étouffant pour le tutoré, qui n'a plus vraiment d'espace ou de liberté pour s'exprimer. Le tuteur peut prendre beaucoup de place et parfois intervenir à des moments qui ne nécessitent pas d'aide :

t : Alors, « Vite debout, hurla ».../
T : « <u>Vite</u> , vite debout »
t : « <u>Vite</u> , vite debout, hurla-t-elle de sa voix ... » /
T : « Suraiguë »
t : « suraiguë ... Harry... » hein ? Alors attends euh ... « Harry l'entenda...-du ... s'éloigner vers la cuisine et pos ... » /
T : « Et poser »

t : « Et poser une p... » /
T : « Une poêle »

(l. 119-126, V. 1, Annexe K)

Dans cet extrait par exemple le tuteur interrompt sans arrêt le tutoré en train de lire le passage à transposer alors que cela n'est pas forcément nécessaire. Ou encore :

t : « Sur le dos et ... essayait » ?
T : « Essayait... » euh ouais « essaya » plutôt
t : Non ? ... c'est à ... l'imparfait ... parce que essaye ça dure un peu longtemps quoi
T : Oui bon allez ... il « essaya » quand même ... « il essayait » ...
t : Ok ...
T : Parce qu' « il essayait » c'est bizarre non ?
t : Mmm je sais pas ... « essay » bon allez « essay ... essaya »

(l. 78-84, V. 2 Annexe K)

Ici le tuteur ne prend pas en compte l'avis du tutoré et raisonne uniquement selon ce qui lui semble correct, sans tenter d'écouter les explications du tutoré.

À d'autres moments, le comportement du tuteur cognitif devient même autoritaire, et cherche à contrôler toutes les actions du tutoré, sans laisser à celui-ci l'occasion d'exprimer son point de vue ou ses idées. On retrouve donc dans les dyades cognitives beaucoup de verbes à l'impératif et d'injonctions telles que : « Pff, réfléchis » (l. 169, V. 9), « Va t'asseoir F*** » (l. 159, V. 9 Annexe K), « Allo (siffle) “La pointure d'une personne par rapport à son âge” ? » (l. 29, V. 15 Annexe K) « Arrête ... Allez travaille ! » (l. 21, V. 9), « Allez là, réfléchis là dépêche toi ! » (l. 63, V. 20 Annexe K) « mais aide moi F*** là, je fais tout ! » (l. 61, V. 9). Cela instaure une sorte de rapport de force entre les deux élèves qui peut parfois nuire au bon déroulement du tutorat.

Enfin, on constate une dernière caractéristique dans certaines dyades cognitives : les tuteurs manquent parfois de réactions positives face à une réussite du tutoré, nous relevons seulement 1,04 % d'encouragements dans les dyades cognitives. En effet les

réponses correctes d'un tutoré n'impliquent pas toujours un retour valorisant du tuteur, il n'y a parfois pas de félicitations ni d'encouragements :

T : « ... la grille rouillée, toujours ouverte, par laquelle on passe sans transition », déjà trouve le verbe ?

t : « Passe » !

T : Celui-là il était facile

(l. 13-15, V. 8 Annexe K)

De même les inquiétudes ou les doutes du tutoré ne sont pas toujours contrôlés par le tuteur, qui ne réagit parfois pas au manque de confiance de son binôme :

t : Mmm je croyais que c'était super facile et en fait non c'est super dur ...

T : Mmm ... Alors « qu'ils marchaient », ça c'est -aient à la fin

(l. 13-14, V. 2 Annexe K)

t : Mais oui mais est-ce que c'est comme ça qu'on calcule le périmètre ? Je sais pas j'ai pas appris, je suis trop nulle ...

T : Non ! Parce que en fait, c'est pas comme ça souvent qu'on calcule le truc c'est avec le rayon... et du coup en fait on fait fois 2 (*fait tomber son stylo, crie*)

(l. 25-26, V. 16 Annexe K)

Ce genre de comportements, que l'on retrouve dans une petite partie des dyades cognitives, peut résulter du manque de lien affectif au sein du binôme, les élèves ne sont pas amis et peinent donc parfois à adopter un comportement juste et rassurant envers un camarade avec qui ils ne sont pas proches, seulement 1,04 % y parviennent (annexe M). D'un autre côté, nous remarquons que dans les dyades affectives les tuteurs sont plus enclins à féliciter et rassurer le tutoré, dans 3,17 % des cas : « *Bon beh voilà t'as compris t'y arrives toute seule (rires)* » (l. 15, V. 18 Annexe K), « *7 x 3 ... 7 fois 3, 21 oui c'est ça beh voilà M*** très bien !* » (l. 51, V. 23 Annexe K).

Pour conclure cette deuxième partie centrée sur les dyades cognitives, nous constatons que les tuteurs cognitifs font tous preuve d'un étayage très complet, aussi bien sur le plan de l'empathie cognitive, que sur des éléments relevant plutôt de l'empathie

affective. En ce sens ils apportent au tutoré une aide précise et explicite qui se ressent à travers les résultats positifs des post-tests. Les tutorés semblent avoir bien intégrés les méthodes, outils et démonstrations proposés par les tuteurs et ils ont été en mesure de les réutiliser. D'autre part nous cherchions à déterminer si le manque de relation affective établie au sein de la dyade pourrait être problématique dans la réussite du tutorat. Nous avons effectivement relevé des comportements déviants des tuteurs cognitifs, comme une façon de faire très autoritaire, un manque de valorisation du tutoré ou encore des tensions au sein des dyades. Cela pourrait en effet être dû à l'absence d'amitié entre les deux élèves. Toutefois ces comportements ont été relativement occasionnels, et nous avons constaté dans de nombreuses dyades cognitives des interactions tout à fait correctes, voire très positives.

3. Troisième question de recherche : Une empathie affective forte au sein de la dyade est-elle forcément liée à la relation amicale entre les deux élèves ?

Pour finir, notre dernière question de recherche était orientée dans le but de déterminer si l'empathie affective qui se manifestait au sein des dyades était obligatoirement liée au fait que les élèves soient amis ou non. Nous avons donc analysé les différents modes de communication entre les élèves, dans les dyades cognitives et affectives, et cherché à identifier les signaux révélateurs d'une empathie affective forte au sein de chacune d'entre elles.

Axe 1 : Des modes de communication bien distincts

Dans un premier temps nous constatons que les modes de communication et façons de fonctionner au sein des deux sortes de dyades, affectives ou cognitives, sont bien distinctes et s'inscrivent dans des comportements logiques que nous avons prévus.

D'un côté les dyades affectives qui fonctionnent sur un mode très coopératif, comme nous l'avons vu précédemment, et qui manifestent une grande complicité. Au sein de

ces dyades nous retrouvons un grand taux de signaux affectifs, tels que des rires, des taquineries ou encore des regards complices :

T : Ouais ouais ouais je vois, je vois ... Non, je dirais non ... Beh ouais mais non « le prix de l'essence par rapport au litre d'essence acheté » (*sourires*) en gros c'est (*rires*)

t : C'est comme si t'avais une voiture avec euh une barre d'essence et ...

T : Ouais et t'en remets et euh plus t'en mets plus ça coute cher, non

t : Genre /

T : Mais euh oui /

t : Tu mets un bon plein d'essence et t'attends mille ans que ça se remplisse (*rires*)

(l. 65-70, V. 13, Annexe K)

T : Beh parce que c'est pas euh en fait c'est plus tu grandis et plus tu, ta pointure elle est grande et ça c'est non, c'est pas proportionnel

t : Beh oui mais si quand on grandit nos chaussures aussi elles grandissent quoi (*rires*)

T : Oui mais non parce que sinon nos pieds ils feraient 3 mètres (*rires*)

t : Oui (*rires*)

(l. 25-28, V. 17, Annexe K)

T : En fait maintenant on sait que la tortue elle fait 2 mètres en 1 minute et comme /

t : Ah oui oui d'accord !

T : Voilà t'as compris (*rires*)

(l. 19-21, V. 19, Annexe K)

À de rares exceptions près, la totalité de ces dyades témoignent d'une bonne humeur apparente, 26,59 % de démonstrations amicales dans les dyades affectives contre seulement 9,66 % dans les dyades cognitives. La communication y est très fluide et l'on ressent une facilité et une aisance à travailler en binôme. Cela provient évidemment du fait que les deux élèves entretiennent une forte amitié et qu'ils sont certainement déjà habitués à travailler ensemble. De ce fait, les élèves ont déjà mis en place certains mécanismes et certains fonctionnements propres à leur binôme.

D'un autre côté, dans les dyades cognitives la communication apparaît beaucoup moins fluide, on ressent parfois un certain malaise qui se manifeste par des moments de silence prolongé, symbolisé par ceci : [—] : « *Deuxième exercice ... [—] Du coup t'as trouvé quoi ?* » (l. 101, V. 3, Annexe K), « *On passe ? [—]* » (l. 94, V. 8, Annexe K), « *Ah ok ! Aïe là, aïe je me suis fait mal ! [—]* » (l. 48, V. 11, Annexe K). Ces silences prolongés sont identifiables dans les dyades cognitives à 3,71 %, alors que dans les dyades affectives ils sont très rares, voire inexistants, 0,49 %. Ces moments peuvent témoigner d'une certaine gêne de la part des élèves qui ne se connaissent pas bien.

Dans certaines dyades cognitives, l'ambiance au sein des binômes se dégrade nettement, on voit apparaître parfois des tensions, voire des disputes :

T : Bon pour l'instant L*** faut souligner les verbes conjugués
--

t : J'ai compris, pas besoin de me le redire

(l. 1-2, V. 11, Annexe K)

t : Euh au pire moi je fais l'imparfait et toi tu fais le passé simple

T : Non on fait tous les deux !
--

t : D'accord

T : On fait tous les deux

(l. 21-24, V. 3, Annexe K)

t : Tu peux m'aider après ...

T : Oui oui ...

t : I*** ...

T : Quoi ...

t : Allez viens, I*** tu peux m'aider à « sait » là ?
--

T : Attends quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?

t : Tu peux m'aider à « sait » là ... Tu peux, tu peux m'aider à « sait » ...
--

T : Donc, qu'est-ce que, c'est où ?
t : Allez s'il te plaît aide moi
T : Beh euh c'est où ?!
t : Là « sait »
T : « Elle ne sait pas », beh moi aussi j'en suis là eh ! [...]

(l. 120-131, V. 8, Annexe K)

T : Mais non ! Bon en 1 minute qu'est ce que ça fait ? Combien ça fait de mètres là ?
t : Beh j'en sais rien moi
T : Beh réfléchis toi aussi là !
t : Mais toi aussi réfléchis !
T : Y a que moi depuis tout à l'heure qui réfléchis !
t : De quoi ?
T : Toi tu fais n'importe quoi depuis tout à l'heure tu vas voir tes copines là !
t : Quoi ? (<i>rires</i>) Ouais au moins moi j'en ai des copines, pas comme toi !

(l. 43-50, V. 20, Annexe K)

Les élèves ne semblent pas toujours être dans la même optique, ne se reconnaissent pas dans la façon de faire de leur partenaire, ou encore n'acceptent pas certains comportements de leur binôme. Cela s'explique certainement par la méconnaissance des comportements et réactions de l'autre, et par le manque de repères au sein des binômes qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble.

Cela se ressent dans les réponses aux entretiens semi-dirigés que nous avons fait passer aux élèves. Les tutorés de certains tuteurs cognitifs semblent avoir parfois eu du mal avec le comportement autoritaire de leur partenaire : « *Non elle me criait un peu dessus donc ...* » (l. 6, ESD t1 Annexe Q), « *Beh parce que parfois elle voulait faire un peu toute seule c'était sur ses règles un peu* » (l. 8, ESD t5 Annexe Q). De plus, nous constatons des ressentis différents au sein des dyades cognitives, les tuteurs ont l'impression d'avoir pu aider le tutoré tandis que ce-dernier n'est pas du même avis et indique n'avoir pas été correctement aidé par le tuteur :

C : Est-ce que tu trouves que des fois, quand tu étais un peu en difficulté ou quand tu comprenais pas trop un exercice, L*** elle a pu t'aider ?

E : Pas trop ...

C : Pas trop ? Pourquoi ?

E : Beh parce que parfois elle voulait faire un peu toute seule c'était sur ses règles un peu

C : D'accord, donc mais elle a réussi à t'aider sur certaines choses quand même, est-ce que grâce à elle tu as mieux compris ou pas ?

E : Un peu mais pas trop

(l. 5-10, ESD t5 Annexe Q)

REPRÉSENTATIONS PARALLÈLES DES TUTEURS ET TUTORÉS			
		TUTEURS	TUTORÉS
As-tu pu aider le tutoré ? / Le tuteur t'a-t-il aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
Trouves-tu que tu l'as bien aidé ? / Trouves-tu qu'il/ elle t'a bien aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	JE NE SAIS PAS	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
Le travail fait ensemble s'est-il bien passé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON

(Annexe R)

Axe 2 : dyades affectives paradoxales

Cependant nous remarquons tout de même que ces modes de communication basés sur la complicité et la bonne humeur ne sont pas la représentation de l'ensemble des dyades affectives. En effet une minorité de dyades affectives ne présentent que très peu d'observables liés à l'empathie affective. C'est le cas par exemple de la dyade affective du tutoré 4, où l'on relève peu d'observables liés à l'empathie affective, il n'y a pas beaucoup de témoignages d'amitié : rires, taquineries, etc., et le tuteur affectif ne semble pas vraiment sensible aux doutes et inquiétudes du tutoré :

T : -ait [—] « Ma sœur ... » c'est le verbe venir, donc « venir pendant que ... » donc c'est elle ... pendant qu'elle v... vint
--

t : v..vient

T : « Ma sœur vint me rendre visite »
--

t : Purée c'est compliqué ...

T : « Pendant qu'ils marchaient »
--

(l. 7-11, V. 5 Annexe K)

Sans pour autant manifester de signes de tensions, ces dyades ne semblent pas procéder aux mêmes modes de fonctionnement que les autres binômes amis. Elles ne font pas état de signes amicaux apparents tels que des rires ou des plaisanteries. Nous pouvons imaginer que ces élèves manifestent leur amitié de façon différente, plus discrète ou avec plus de retenu. Ces élèves ont également pu être intimidés par le dispositif de notre recueil de données (caméra, Dictaphone, etc.).

D'autre part, nous avons également relevé, une fois encore à de rares occasions, certaines tensions ou comportements froids ou agacés dans les dyades affectives :

t : Mais qu'est ce que tu fais ?

T : Donne moi la règle, j'aime pas ça /
--

t : Mais mets simplement une, une croix
--

T : Ça veut dire « non » la croix
--

t : Mets juste une croix, mets juste une petite croix K***
T : Attends ...
t : Mais arrête de faire à la règle, mets juste une croix c'est tout, fais juste une croix chlack chlack c'est bon !

(l. 2-8, V. 14 Annexe K)

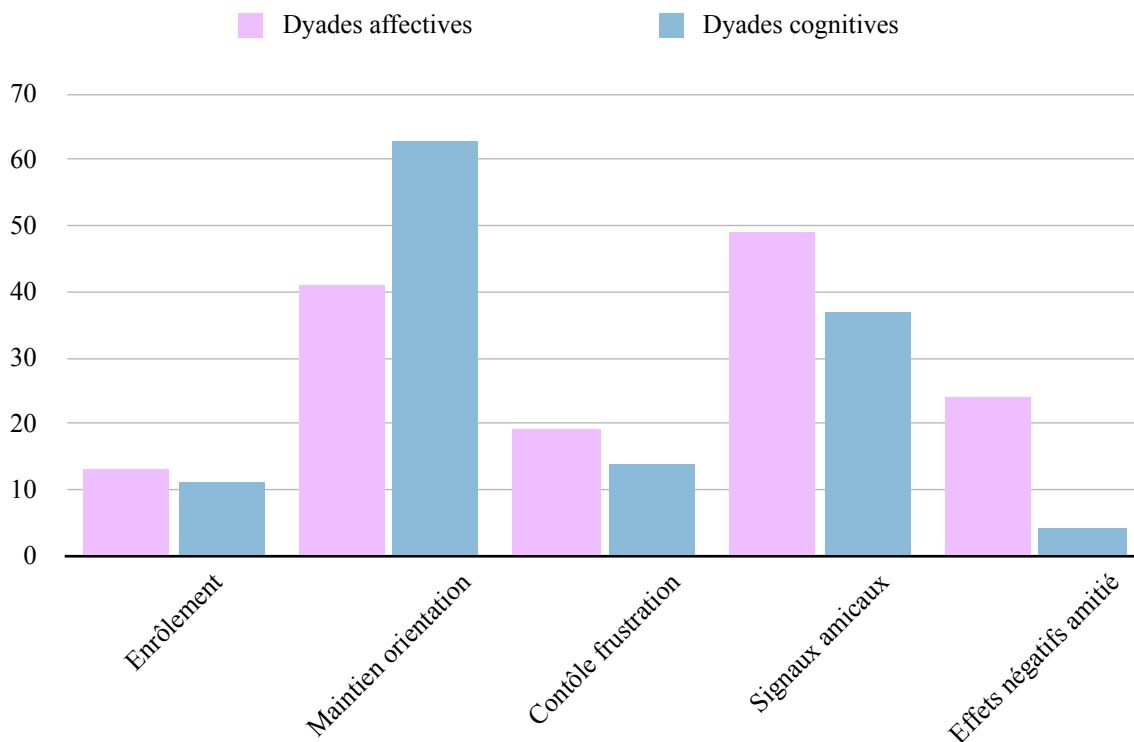
T : (<i>s'amuse avec une autre camarade</i>)
t : allez K*** s'il te plaît, sinon on va pas avancer
T : (<i>rires</i>)
t : c'est pas drôle allez
T : (<i>rires</i>)
t : Allez on en a fait qu'un pour l'instant !
T : (<i>rires</i>)
t : Vas-y K*** arrête de rigoler pour rien là
T : Bah euh toi aussi tu rigoles pour rien des fois alors euh
t : Regarde on a presque rien fait par rapport aux autres !

(l. 29-38, V. 14 Annexe K)

Bien que ces tensions soient minimales et très occasionnelles, elles témoignent de certaines discordances au sein des dyades amies. L'origine de ces tensions semble se trouver dans les dispersements des élèves, quand les moments de déconcentration sont trop fréquents et trop longs, les élèves ne sont plus du tout attentifs à la tâche et cela mène à un point de rupture.

Axe 3 : une empathie affective très présente dans les dyades cognitives

Pour finir, nous avons relevé un dernier point intéressant au sein des dyades cognitives : les tuteurs manifestent souvent un comportement proche de ceux des tuteurs affectifs, voire encore plus marqué parfois. Si l'on s'attarde sur le graphique témoignant des comportements liés à l'empathie affective, nous constatons que les tuteurs cognitifs présentent des comportements similaires à ceux des tuteurs affectifs.



Représentation des comportements liés à l'empathie affective

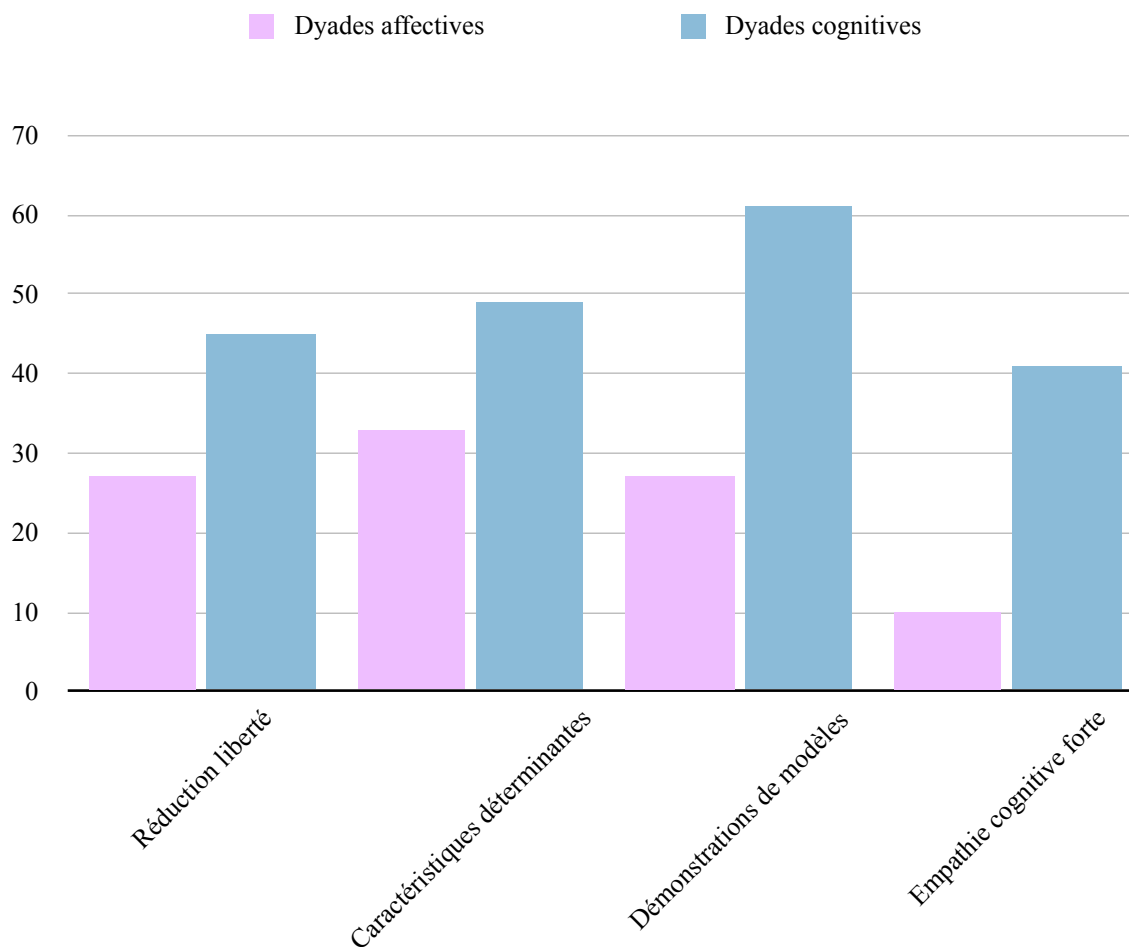
Ici nous remarquons que les écarts sont faibles entre les deux types de dyades, les tuteurs cognitifs font presque autant preuve de comportements favorisant l'enrôlement et contrôlant la frustration du tuteur que les tuteurs affectifs : 13 manifestations de la part des tuteurs affectifs et 11 de la part des tuteurs cognitifs pour l'enrôlement, et 19 manifestations de la part des tuteurs affectifs et 14 des tuteurs cognitifs pour le contrôle de la frustration.

De plus, pour l'observable lié au maintien de l'orientation du tuteur, nous constatons que les tuteurs cognitifs dépassent largement les tuteurs affectifs : 63 manifestations contre 41 pour les tuteurs affectifs. Les tuteurs cognitifs sont plus efficaces quand il s'agit de ramener l'attention du tuteur à la tâche et rappellent plus souvent les objectifs de l'activité ce qui permet au tuteur de rester plus concentré et de mieux comprendre le but qu'il doit atteindre.

En revanche, nous constatons que les résultats qui renvoient à l'observable lié aux comportements amicaux tels que les rires, les taquineries, etc., restent eux bien distincts et sont plus élevés, sans surprise, pour les dyades affectives. Toutefois, s'il est vrai que

les dyades formées par des élèves amis manifestent plus de signes d'amitié, les dyades cognitives ne présentent pas pour autant un score faible. En effet, nous remarquons que les rires, les sourires, etc., ne sont pas absents dans les dyades cognitives, mais bien présents à 9,66 %. Ils sont certes moins fréquents que ceux des dyades affectives que l'on retrouve à 26,59 %, mais se retrouvent néanmoins dans de nombreuses dyades cognitives. D'autre part, nous notons que les comportements liés au contrôle de la frustration sont très variables d'un tuteur cognitif à l'autre. En effet si la plupart des tuteurs cognitifs ne semblent pas préoccupés par le fait d'encourager ou de féliciter le tuteuré, nous relevons une minorité de tuteurs cognitifs qui, eux, se montrent au contraire extrêmement rassurants et encourageants vis à vis de leur binôme « *Oui très bien F**** » (l. 17, V.6, Annexe K), « *Bon allez c'est pas grave on passe au pire si on a faux c'est pas grave, c'est, c'est pas grave* » (l. 51, V. 9, Annexe K), « *Allez ... On fait tous des erreurs c'est pas grave* » (l. 75, V. 8, Annexe K)

Nous constatons donc que pour les comportements liés à l'empathie affective, les écarts entre les deux sortes de dyades, affectives et cognitives, ne sont donc pas fortement marqués. En revanche, c'est le cas pour les observables liés à l'empathie cognitive qui affichent eux des résultats beaucoup plus distincts entre le comportement des dyades affectives et celui des dyades cognitives. Nous remarquons bien ici que les tuteurs cognitifs, au cours des séances de travail, manifestent beaucoup plus de comportements liés à l'empathie cognitive que les tuteurs affectifs.



Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive

Nous pouvons également constater au niveau des progressions des élèves que les deux sortes de dyades, affectives et cognitives, révèlent des résultats différents. Il semble que ce soient les modes de fonctionnement des dyades cognitives qui ont permis une meilleure progression des élèves puisque l'on relève une moyenne de progression de 3,5 points chez les dyades cognitives, tandis que les dyades affectives affichent une progression d'environ 1,83 points.

Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests-2

	Progression au terme d'une dyade cognitive	Progression au terme d'une dyade affective
t*1	3	2
t*2	4	3

t*3	2	1
t*4	4	1
t*5	5	2
t*6	3	2

Les dyades cognitives ont favorisé une progression plus nette des tutorés, allant parfois jusqu'à faire évoluer un tutoré de 0 à 5 points (annexe V)

Toutefois, si les dyades cognitives affichent une meilleure progression, nous ne pouvons pas ignorer que les dyades affectives ont également permis une progression, certes moindre, mais néanmoins identifiable des tutorés.

Pour conclure cette partie liée à la troisième et dernière question de recherche, nous pouvons constater à travers ces différentes analyses de données que l'empathie affective au sein des dyades ne semble pas essentiellement liée à l'amitié qui unit les deux élèves. Il apparaît que l'amitié est un facteur, parmi d'autres, qui va accentuer les comportements liés à l'empathie affective, mais il n'est pas un facteur déterminant. En effet, comme nous l'avons relevé, certaines dyades affectives ne manifestent pas de comportements liés à l'empathie affective, tandis que des tuteurs de dyades cognitives font preuve de beaucoup d'empathie affective envers le tutoré, avec qui ils ne sont pourtant pas amis. L'empathie affective au sein d'une dyade ne serait donc pas forcément liée à l'amitié des deux élèves mais plutôt à la personnalité du tuteur, et surtout à ses capacités de comprendre les émotions de l'autre et de l'accompagner dans la gestion de ses émotions ; tout cela plus ou moins indépendamment du lien affectif avec le tutoré.

DISCUSSION

Nous pouvons émettre un retour critique et réflexif sur le travail de recherche que nous avons réalisé. Tout d'abord d'un point de vue méthodologique, nous avons suivi un protocole de recueil de données et utilisé différents outils tels que des grilles d'analyse et des matrices de condensation de données afin d'analyser et interpréter ces données de façon la plus neutre et objective possible. Toutefois, ce travail prenant appui sur une démarche d'étude qualitative, une part de subjectivité reste possible. D'autre part, il paraît important de noter que plusieurs facteurs ont pu parasiter ou parfois biaiser nos résultats. Tout d'abord, notre problématique était de savoir quelle empathie, affective ou cognitive, mobilisée par le tuteur était la plus bénéfique à un tutorat entre pairs, pour cela nous souhaitions former deux sortes de dyades différentes : les dyades affectives dépourvues d'empathie cognitive, et les dyades cognitives dépourvues d'empathie affective. Pour ces-dernières, les dyades cognitives, nous pouvons émettre quelques interrogations. Nous avons bien veillé à choisir pour ce type de dyade des élèves non-amis afin qu'il n'y ait aucun lien affectif entre le tuteur et le tutoré, et que l'empathie utilisée soit, a priori, l'empathie cognitive au vu des résultats de ces tuteurs lors des tests. Et en effet l'empathie cognitive a été fortement mobilisée par ces tuteurs cognitifs, toutefois tous les tuteurs cognitifs ont également manifesté une empathie affective assez importante. Cela nous pousse à nous interroger sur la nature du lien entre les élèves. Nous devons prendre en compte le contexte de la classe. Il s'agit d'une petite école et les quinze élèves de cette classe de CM2 se connaissent tous depuis pratiquement leur entrée à l'école maternelle de cette même école. De ce fait, nous pouvons donc déduire que, au sein des dyades cognitives, même si les élèves ne sont pas amis, ils entretiennent tout de même une relation. Ces relations ne sont pas nécessairement affectives mais même si deux élèves de cette classe ne sont pas amis, ils ont tout de même sûrement construit un lien, de connaissance a minima, à force de se côtoyer depuis presque huit ans pour certains. Nous ne sommes donc pas certains que les dyades cognitives que nous avons formées aient été totalement dépourvues d'empathie affective, bien que nous ayons œuvré dans ce sens. Pour réaliser ce recueil

de données de façon totalement objective et fidèle à la méthodologie imaginée, nous aurions presque dû former les dyades cognitives avec des élèves qui ne se connaissent pas. De cette manière nous aurions été certains qu'un lien affectif n'aurait pas pu venir biaiser certains résultats.

D'autre part, nous avons évalué la progression des tutorés au regard des résultats aux prétests et post-tests, afin de déterminer laquelle des empathies mobilisées avait été la plus bénéfique. Durant deux séquences, une en français et l'autre en mathématiques, nous avons donc placé les élèves en tutorat entre pairs, certaines séances ont été filmées et enregistrées, d'autres seulement observées. Pour analyser les résultats aux tests nous nous sommes appuyés sur l'étayage et la présence du tuteur dans la progression des tutorés, car le tutorat entre pairs a été la modalité de travail la plus utilisée durant les séances. Nous ne pouvons cependant pas négliger l'influence de l'enseignante sur la progression des tutorés, qui ont également profité de son enseignement, de son étayage, de ses phases d'institutionnalisation, etc. Il paraît donc difficile de savoir quels facteurs ont le plus influencé la progression des élèves : le soutien et le guidage des tuteurs ou les appuis didactiques de l'enseignante.

De plus, cette étude prenant place lors d'un stage, nous avons parfois manqué de temps pour réaliser notre recueil de données. Ainsi nous n'avons pas pu nous entretenir comme nous le souhaitions avec les élèves à travers des entretiens semi-directifs. Malheureusement, nous n'avons pu réaliser que la moitié des entretiens prévus. Cela nous a néanmoins permis de pouvoir recueillir une partie des ressentis des élèves, bien que nous regrettons de n'avoir pas pu mener notre recueil de données jusqu'au bout.

Enfin, notre étude prenant place dans une seule classe de quinze élèves, nous ne pouvons évidemment pas généraliser les résultats obtenus. Pour améliorer la mise en place de cette étude et approfondir les résultats, il serait nécessaire de la réaliser à plus grande échelle, dans plusieurs classes, et en respectant au mieux les modalités de réalisation. Ainsi il faudrait avant tout veiller à créer des dyades cognitives où le tuteur aurait une empathie cognitive très forte mais ne connaîtrait pas le tutoré et n'aurait aucun lien affectif avec lui. On pourrait par exemple former des dyades cognitives avec des élèves de deux classes ou école différentes. Il faudrait également repenser la

méthode d'évaluation, favoriser un maximum les séances de travail où les élèves sont en tutorat et limiter les interventions de l'enseignant durant ces séquences afin d'être certain que ce sont bien les interactions avec le tuteur qui influenceront la progression, ou non, du tutoré. D'autre part nous nous sommes uniquement concentrés durant cette étude sur la progression des tutorés, il aurait été intéressant de recueillir également la progression des tuteurs et tenter de percevoir si l'un ou l'autre des types de tuteurs, affectifs ou cognitifs, manifestaient une progression plus marquée.

Pour finir, d'un point de vue personnel, ce mémoire m'a permis de me projeter dans une dimension professionnelle. Outre les notions de rigueur et de réflexion, que j'ai pu développer en réalisant ce mémoire, tout le travail de recherche mené, notamment pour la rédaction du cadre théorique, m'a permis d'acquérir des connaissances sur différents pédagogues et leur travaux sur le développement affectif, cognitif, social de l'enfant. Ces connaissances me seront très certainement utiles dans ma future vie professionnelle en tant qu'enseignante.

D'autre part ce travail mené autour du tutorat entre pairs m'a permis de découvrir un des nombreux dispositifs que l'on peut mettre en place dans une classe, d'en connaître les avantages, les limites, mais aussi les variables qui peuvent énormément influencer le résultat et la réussite du tutorat. De plus j'ai beaucoup aimé travailler sur l'empathie, qui est une notion qui me paraît essentielle à développer chez les élèves afin qu'ils puissent apprendre à mieux connaître les autres, à se décentrer d'eux-mêmes et à comprendre les émotions et les pensées que peuvent ressentir autrui. Le tutorat entre pairs et le travail autour de l'empathie sont d'excellents moyens pour améliorer un climat de classe car ils permettent aux élèves de mieux se découvrir, de se comprendre et de s'accepter. Les connaissances que j'ai acquises à travers ce mémoire me permettent ainsi d'avoir un retour critique et réflexif sur l'utilisation du tutorat entre pairs en classe. Je pourrai ainsi mettre en place ce dispositif, tout en connaissant ses limites et ses variables, et de façon à en tirer les meilleurs avantages.

CONCLUSION

Pour conclure notre travail, nous avons posé en début d'étude une problématique qui cherchait à identifier quel aspect de l'empathie, affectif ou cognitif, apparaissait comme étant le plus déterminant à la réussite d'un tutorat entre pairs. Grâce aux données recueillies et aux analyses que nous avons menées, nous avons pu répondre à nos trois questions de recherche qui nous ont permis de mieux nous orienter dans ces résultats. Nous avons tout d'abord constaté que, malgré des façons de procéder assez différentes, la réussite du tutorat entre pairs est plutôt satisfaisante dans les deux types de dyade, cognitives et affectives, et que les tutorés ont tous réalisé une progression dans l'acquisition des compétences relatives aux séquences de français et de mathématiques. Nous avons pu distinguer deux manières de procéder bien distinctes entre les dyades cognitives et les dyades affectives, notamment en ce qui concerne l'étayage mis en place par le tuteur. D'un côté un étayage très discret, voire absent dans certains cas, au sein des dyades affectives qui semblent plutôt travailler sur un mode coopératif et où le tuteur n'exprime que très peu son rôle : il apparaît comme un soutien pour le tutoré uniquement quand celui-ci manifeste clairement une demande d'aide. De l'autre un étayage très présent chez les dyades cognitives, avec des tuteurs extrêmement guidants dans leur façon d'aider le tutoré ; à l'inverse des tuteurs affectifs, ils semblent plus se préoccuper des besoins du tutoré, lui apportent des aides régulières et vont eux-mêmes solliciter le tutoré et s'assurent qu'il ne soit pas en difficulté.

Si nous avons pu anticiper plusieurs comportements, nous avons néanmoins relevé certaines caractéristiques que nous n'avions pas envisagées, en particulier les comportements paradoxaux des tuteurs cognitifs. Nous avons en effet relevé dans de nombreuses dyades cognitives des éléments relatifs à une forte empathie affective, alors que les deux élèves de ces dyades ne présentaient pas de relation amicale. Ainsi, de nombreux tuteurs cognitifs ont fait preuve d'une empathie affective élevée envers leur tutoré, les rassurant, les encourageant, et les motivant. Toutefois, si une forte empathie affective a été relevée dans les dyades cognitives, la réciproque n'est pas vraie, et les dyades affectives, elles, n'ont pas manifesté une empathie cognitive significative. Ainsi

nous pouvons supposer qu'à cet âge, 10 ans, les élèves ont pour la plupart tous acquis l'empathie affective, et sont capables de la témoigner même envers des personnes dont ils ne sont pas forcément proches affectivement. En revanche, l'empathie cognitive, elle, semble encore abstraite pour certains élèves qui ont du mal à se décentrer et à comprendre réellement les pensées d'autrui.

Bien que l'écart soit assez ténu entre la progression des tutorés cognitifs et celle des tutorés affectifs, nous constatons cependant que les élèves ayant une marge de progression la plus significative sont les élèves ayant bénéficié d'un tuteur cognitif. Nous pouvons donc déterminer que, pour cette classe et sur ces apprentissages, il semble que ce soient les effets de l'empathie cognitive qui garantissent une meilleure compréhension des tutorés et offrent plus de progrès. En revanche nous ne pouvons pas déterminer quel type d'empathie a permis une meilleure réussite du tutorat entre pairs, car nous avons relevé dans les deux sortes de dyade des comportements mettant parfois à mal le bon déroulement du tutorat. En ce sens, bien que les élèves présentent une progression intéressante, nous ne pouvons pas réellement parler de « réussite du tutorat » car certains comportements sont venus parasiter le travail des binômes, aussi bien dans les dyades affectives que dans les dyades cognitives.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEN, Vernon, FELDMAN, Robert. Studies of the role of tutor. In ALLEN, Vernon. *Children as teachers : Theory and research on Tutoring*. New York : Academic Press, 1976.

ALLPORT, Gordon, VERNON, Philip. *Studies in expressive movement*. New York : Macmillan, 1937.

ARONNOFF, Joel. Friendship as related to communication and task performance in selected groups of children ages three through seven. *Dissertation Abstracts International*. 1973, n°34.

ASTOLFI, Jean-Pierre *et al.* Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. In *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2008, Chapitre III, p. 35-48.

BANDURA, Albert. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université, 2003.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

BAUDRIT, Alain. *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1997.

BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2007.

BAUDRIT, Alain. Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*. 2003, volume 15, n°1, p. 118-134.

BAUDRIT, Alain. Les relations d'amitié et l'entraide. In *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2007, Chapitre VI, p. 105-120.

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

BAUDRIT, Alain. Tuteurs réels ou tuteurs potentiels à l'école ? Une question d'impact auprès des pairs. *Spirale. Revue de recherches en éducation*. 2004, n°33, p. 101-111.

BEDOURET, Thierry. Autour des mots, « tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Recherche et Formation*. 2003, n°43, p. 115-126.

BENSALAH, Leïla. Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*. 1995, n°1, p. 53-69.

BENSALAH, Leïla. Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ? *Carrefours de l'éducation*. 2009, volume 27, n° 1, p. 69-81.

BENSALAH Leïla, PATY Benjamin, OLIVIER Marie. Représentations des modes relationnels avec leurs pairs par des enfants de 7 à 10 ans. *Enfance*. 2006, volume 58, n° 4, p. 357-376.

BERNARD, François-Xavier. Interactions, instrumentation : repères théoriques. In *Les apprentissages collectifs instrumentés. Modélisation des situations, analyse des interactions*. Paris : L'Harmattan, 2018, Chapitre 1, p. 27-41.

BERTHOZ, Alain. *La vicariante*. Paris : Odile Jacob, 2013.

BERZIN, Christine. Interactions de tutelle, développement et apprentissages. *Carrefours de l'éducation*. 2001, n°11, p. 120-147.

BERZIN, Christine. Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites. *Spirale. Revue de recherches en éducation*. 2005, n°36, p. 7-15.

BERZIN, Christine. Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie*. 2012, n°179, p.73-82.

BERZIN, Christine. Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*. 2009, n°27, p. 3-6.

BIZIEAU, Christian, BIZIEAU, Nicole. *Expression libre et pédagogie Freinet*. Nantes : Éditions ICEM Pédagogie Freinet, 2002.

BOTBOL Michel, GARRET-GLOANEC Nicole, BESSE Antoine. Empathie et clinique intégrative. In *L'empathie. Au carrefour des sciences et de la clinique*. Paris : Doin, 2015, Introduction, p. 1-12.

BRUN, Philippe. Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*. 2015, volume 2, n°2, p. 165-178.

BRUNEL, Marie-Lise. Les trois composantes de l'empathie. In LECOMTE Jacques. *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod, 2014, chapitre X, p. 153-166.

BRUNER, Jerome. *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983-1996.

BROSSARD, Michel. Lev Vygotski - Le rôle des interactions. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*. 2016, volume 12, n°45, p. 24.

BUCHS, Céline *et al.* Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*. 2008, volume 163, n° 2, p. 105-125.

BYRA, Mark, MARKS, Mary. The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1993, n°12, p. 286-300.

CARRÉ, Philippe. Albert Bandura et l'auto-efficacité. In FOURNIER, Martine. *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Paris : Éditions Sciences Humaines, 2018, p. 139-142.

CARRÉ, Philippe. Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*. 2004, volume 5, Hors série, p. 9-50.

CLOWARD, Robert. Teenagers as tutors of academically low-achieving children : Impacts on tutors and tutees. In ALLEN, Vernon. *Children as teachers : Theory and research on Tutoring*. New York : Academic Press, 1976, p. 219-229.

COMENIUS, Jan Amos. *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck, 2002.

CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Montrouge : ESF éditeur, 2009.

CONNAC, Sylvain. La pédagogie coopérative. *L'école des parents*. 2012, volume 598, n°5, p. 24-25.

CRAHAY, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 2015.

DAIUTE, Colette *et al.* *Collaboration in creative writing by friends and nonfriends*. Unpublished manuscript, (document présenté lors d'une conférence à la Society for Research in Child Development), New Orleans, 1993.

DARNIS-PARABOSCHI Florence, LAFONT Lucile, MENAUT André. Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*. 2006, volume 73, n° 3, p. 25-38.

DECETY, Jean, HOLVOET, Claire. Le développement de l'empathie chez le jeune enfant. *L'année psychologique*. 2021, volume 121, n°3, p. 239-273.

DÉMIA, Charles. *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*. 1688.

DESGRANGES, Béatrice *et al.* TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie*. 2013, volume 4, n°3, p. 216-220.

DINEEN, John, CLARK, Hewitt, RISLEY, Todd. Peer tutoring among elementary students : Educational benefits to the tutor. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1977, n°10, p. 321-338.

DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel. *Le développement social de l'intelligence*. Malakoff : InterEditions, 1981.

DORTIER, Jean-François. Empathie et bienveillance : révolution ou effet de mode ? *Sciences Humaines*. 2017, volume 293, n°6, p. 2.

DUVAL, Céline *et al.* La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*. 2011, volume 3, n°1, p. 41-51.

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.* Thèse de Doctorat Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2010.

EUSTACHE Francis, FAURE Sylvane, DESGRANGES Béatrice. Les grands syndromes neuropsychologiques. In Manuel de neuropsychologie. Paris : Dunod, 2018, Chapitre III, p. 137-262.

FAVRE, Daniel *et al.* Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*. 2005, volume 57, n°4, p. 363-382.

FOOT, Hugh, HOWE, Christine. The psychoeducational basis of peer-assisted learning. In TOPPING, Keith, EHLI, Stewart. *Peer assisted learning*. Mahwah : Laurence Erlbaum, 1998, p. 27-43.

FOURNIER, Martine. Célestin Freinet, le pédagogue militant. *Sciences Humaines*. 2018, volume 302, n°4, p. 28.

FOURNIER, Martine. *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2018.

FRAGER, Stanley, STERN, Carolyn. Learning by teaching. *The Reading Teacher*. 1970, n°23, p. 403-405.

FRAYSSE

FREINET, Célestin. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes : C.E.L, 1950.

FREUD, Sigmund. *Le Trait d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. 1905.

GALLESSE, Vittorio. Before and below "theory of mind" : embodied simulation and the neural correlates of social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B : Biological Sciences*. 2007.

GARTNER, Alan, CONWAY KOHLER, Mary, RIESMAN, Frank. *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Editeurs, 1973.

GAUTHIER, Cécile, BRADMETZ, Joël. Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Enfance*. 2005, volume 57, n°4, p. 353-362.

GÉGOUT, Pierre. Le « temps de tâtonnement ». Un nouveau paradigme didactique pour de nouvelles normes d'enseignement : le cas de Noël. *Éducation & didactique*. 2017, volume 11, n° 2, p. 153-185.

GILLY, Michel. Le fonctionnement de l'enfant à l'école. *Journal européen de psychologie de l'éducation*. 1988, Hors-Série.

GONTARD, Maurice. *L'enseignement primaire en France : de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833) : des petites écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*. Paris : Les Belles Lettres, 1959. (thèse ?)

GORDON, Edward, GORDON, Elaine. *Centuries of Tutoring. A history of Alternative Education in America and Western Europe*. Lanham : University Press of America, 1990.

GREENWOOD, Charles, WALKER, Hill, HOPS, Hyman. Some issues in social interaction : Withdrawal assessment. *Exceptional Children*. 1977, n° 43, p. 490-499.

GUERRIN, Brigitte. Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*. 2012, volume 1, n°108, p. 106-116.

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

HARRISON, Grant. Structured tutoring : Antidote for low achievement. In ALLEN, Vernon. *Children as teachers : Theory and research on Tutoring*. New York : Academic Press, 1976.

HOCHMANN, Jacques. *Une histoire de l'empathie*. Paris : Odile Jacob, 2012. Hors collection.

HOFFMAN, Martin. Développement moral et empathie. In BÈGUE Laurent *et al* : *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts*. Paris : Dunod, 2013, chapitre I, p. 5-33.

HOFFMAN, Martin. *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2008.

HOUDÉ, Olivier. L'intérêt pour l'enfant en pédagogie à travers l'histoire. In *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Bruxelles : Mardaga, 2018, Chapitre I, p. 21-86.

HOUDÉ, Olivier, LEROUX, Gaëlle. *Psychologie du développement cognitif*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013. Licence.

HRDY, Sarah. *Comment nous sommes devenus humains. Les origines de l'empathie*. Paris : L'Instant Présent, 2016.

HUBERMAN, Michael., MILES Matthew. *Analyse de données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université, 2010.

JACOMINO, Baptiste. Célestin Freinet - Faire pour apprendre. In FOURNIER, Martine. *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Paris : Éditions Sciences Humaines, 2018, p. 95-98.

JENKINS, Joseph, JENKINS, Linda. *Cross age and peer tutoring : Help for children with learning problems*. Reston : Council for Exceptional Children, 1981.

KING, Alison *et al.* *Effects of metacognitive questioning during sequenced inquiry peer tutoring on fourth graders' higher-level learning*. Unpublished manuscript, California State University San Marcos, 1996.

KING, Alison. Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*. 1992, volume 27, n°2, p. 111-126.

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

LAUTREY, Jacques. Les chemins de la connaissance. *Revue française de pédagogie*. 1991, volume 96, p. 55-65.

LAVAL, Virginie. *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Paris : Dunod, 2019.

LÈMERY, Janou, BIZIEAU, Christian. *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques*. Nantes : Éditions ICEM Pédagogie Freinet, 2002.

LESAGE, Pierre. La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIXe siècle. *Revue française de pédagogie*. 1975, volume 31, p. 62-70.

LIPPITT, Peggy. Learning through cross-age helping : Why and how. In ALLEN, Vernon. *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, 1976, p. 157-168.

MAHER, Charles. Handicapped adolescents as cross-age tutors : Program description and evaluation. *Exceptional Children*. 1984, n° 51, p. 56-63.

MAISONNEUVE, Jean. *Psychologie de l'amitié*. Paris : PUF, 2004.

MELOT, Anne-Marie. Développement cognitif et métacognitif : panorama d'un nouveau courant. *Enfance*. 1999, n°3, p. 205-214.

MELTZOFF, Andrew, MOORE Keith. Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*. 1983, n° 54, p. 702-709.

MOHIB, Najoua. Tutorat. In JORRO, Anne. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2013, p. 337-340.

MONTANGERO Jacques, MAURICE-NAVILLE Danièle. Aperçu chronologique de l'œuvre psychologique de Jean Piaget. In *Piaget ou l'intelligence en marche. Les fondements de la psychologie du développement*. Bruxelles : Mardaga, 2019, Chapitre I, p. 17-92.

MORENO, Jacob. *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF, 1970.

MOUCHET, Claude. KOCK (Renate). – Kinder lehren Kinder. Der Begriff des tâtonnement expérimental im Werk Célestin Freinets [Des enfants enseignent à d'autres enfants. Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet]. *Histoire de l'Éducation*. 2003, volume 97, n° 1, p. 14.

MOUST, Jos. *On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials*. Maastricht : University Press, 1993.

MUGNY, Gabriel, PÉREZ, Juan Antonio. Stratégies d'influence sociale et de persuasion : la théorie de l'élaboration du conflit In GUINGOUAIN, Gérard ; LE POULTIER, François : *À quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ? Demandes actuelles et nouvelles réponses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1994, chapitre I, p. 23-39.

NADER-GROBOIS, Nathalie, THIRION-MARISSIAUX, Anne-Françoise. Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. In *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2011, chapitre I, p. 21-44.

NARME, Pauline *et al.* Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*. 2010, volume 2, n°4, p. 292-298.

NEWCOMB, Andrew, BRADY, Judith. Mutuality in boys' friendship relations. *Child Development*. 1982, volume 53, n°2, p. 392-395.

NEWCOMB, Andrew, BRADY, Judith, HARTUP, Williard. Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior. *Child Development*. 1979, n° 50, p. 878- 881.

NYON. *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires*. Paris : L. Colas, 1816

PANFILE, Tia, LAIBLE, Deborah. Attachment Security and Child's Empathy: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2012, volume 58, n°1, p. 1-21.

PAUL, Maëla. Concevoir et orchestrer un collectif de pairs accompagnants. In *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2020, Chapitre X, p. 215-254.

PELPEL, Patrice. Barnier Georges (2001). - Le tutorat dans l'enseignement et la formation. *Recherche & Formation*. 2001, n°38, p. 171-173.

PIAGET, Jean. L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. In *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob, 1998, Chapitre II, p. 75-102.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius (1592-1670). *Perspectives*. 1993, volume 23, n°1/2, p. 175-199. (texte réédité).

POUCET, Bruno. Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*. 2009, volume 27, n°1, p. 7-18.

PREMACK, David, WOODRUFF, Guy. Does the chimpanzee have a theory of mind ? *Behavioral and Brain Sciences*. 1978.

ROGERS, Carl. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.

ROUSSEL, Stéphanie. Le guidage didactique en classe de langue : un guidage de l'attention de l'apprenant. In *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2021, Chapitre I, p. 17-45.

SHUTE, Rosalyn, FOOT, Hugh, MORGAN, Michelle. The Sensitivity of Children and Adults as Tutors. *Educational Studies*. 1992, volume 18, n°1, p. 21-36.

STRAIN, Phillip, KERR, Mary Margaret, RAGLAND, Elizabeth. In STRAIN, Phillip. The utilization of classroom peers as behavior change agents. New York : Plenum Press, 1981, p. 101-128.

STRAUSS, Sidney, ZIV, Margalit, STEIN, Adi. Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*. 2002, volume 17, n° 3-4, p. 1473-1487.

TINEMBART, Sylviane. L'enseignement mutuel, une « innovation » pédagogique au début du XIXe siècle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* [en ligne], 22 juin 2020 [consulté le 04 octobre 2022], disponible sur le Web : <

>

TISSERON, Serge. Des leviers pour développer l'empathie et prévenir les dérives radicales. *L'école des parents*. 2016, volume 619, n°5, p. 125-143.

TISSERON, Serge. Les dérives de l'empathie. *L'école des parents*. 2017, volume 623, n°2, p. 7-11.

TOLMIE, Andrew, HOWE, Christine. Gender and dialogue in secondary school physics. *Gender and Education*. 1993, n° 5, p. 191-209.

TOPPING, Keith, WHITELEY, Marjorie. Sex differences in the effectiveness of peer tutoring. *School Psychology International*. 1993, n° 14, p. 57-67.

TOUSSAINT-MARC, Claude. *Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers. Étude comparative entre deux niveaux d'âge (5-6 ans et 8-9 ans)*. Paris : PUF, 1981.

TUDGE, Jonathan. Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*. 1992, n° 63, p. 1364-1379.

VYGOTSKI, Lev. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute, 2014.

VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 2003.

WAGNER, Lilya. *Peer Teaching : Historical Perspectives*. Wesport : Praeger, 1982.

WIMMER, Heinz, PERNER, Josef. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*. 1983.

WINNYKAMEN, Fayda. *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF, 1990.

WINNYKAMEN, Fayda. Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? *Revue de psychologie de l'éducation*. 1996, n° 2, p. 13-35.

ZANNA, Omar, JARRY, Bertrand. *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod, 2019.

ANNEXES

Annexe A : Demande d'accueil de stage pour le recueil de données	144
Annexe B : Demande d'autorisation parentale	145
Annexe C : Questionnaire pour évaluer l'amitié entre élèves	146
Annexe D : Questionnaire pour évaluer l'empathie cognitive.....	149
Annexe E : Grille d'analyse des séances de tutorat.....	150
Annexe F : Entretien semi-directif des dyades affectives	153
Annexe G : Entretien semi-directif des dyades cognitives.....	155
Annexe H : Entretien semi-directif de l'enseignant.....	157
Annexe I : Prétests français et mathématiques	159
Annexe J : Post-tests français et mathématiques	160
Annexe K : Verbatims séances	161
Annexe L : Matrice : « Éléments remarquables dans les dyades affectives »	251
Annexe M : Matrice : « Éléments remarquables dans les dyades cognitives »	262
Annexe N : Graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie affective »	269
Annexe O : Graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive »	270
Annexe P : Graphique « Représentations des éléments liés à la mise en place d'un tutorat entre pairs »	271
Annexe Q : Verbatims entretiens semi-dirigés élèves	272
Annexe R : Représentations parallèles des tuteurs et tutorés	285
Annexe S : Ressenti des tuteurs	287
Annexe T : Ressenti des tutorés	290
Annexe U : Résultats prétests et post-tests.....	292
Annexe V : Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests	294

Annexe A : Demande d'accueil de stage pour le recueil de données



MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Demande d'accueil en école en vue de la réalisation d'un travail universitaire de recherche

Étudiant·e :

Inscrit·e à l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées en master MEEF En M1 En M2

Domaine recherche ou thème de recherche :

Directeur·rice de mémoire :

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant·e doit réaliser un mémoire de recherche, pour lequel il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'école

Située

Cycle et/ou classe:

La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des observations, autorisation parentale préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images, d'enregistrements ou de travaux d'élèves, confidentialité des sources.

Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates de présence souhaitées, sont décrits en annexe

Signatures :

Le·La Responsable de la mention / du site
--

L'Enseignant·e de la classe

Le·La Directeur·rice de l'école

Annexe B : Demande d'autorisation parentale

Demande d'autorisation des représentant-e-s légal-e-s pour l'utilisation d'images, d'enregistrements, de travaux d'élèves

Nom et prénom du/de la demandeur-se :

Aux parents d'élèves de la classe :

Niveau :

Nom du professeur :

Nom de l'école :

Nom de la commune :

Madame, Monsieur

Des enregistrements seront réalisés dans la classe. Ils s'inscrivent dans le cadre d'un travail de recherche mené à l'INSPE¹ Toulouse sous la direction de M. Mme (encadrant-e de mémoire de recherche, INSPE, Université Toulouse Jean Jaurès). Même s'il n'est pas le sujet principal de ces enregistrements votre enfant peut éventuellement y être reconnu.

La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image ou de la parole d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux.

C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre.

Les données recueillies seront analysées exclusivement à des fins de recherche, dans un cadre restreint à celui de la formation des enseignants à l'INSPE Toulouse Midi-Pyrénées. Vous noterez qu'elles seront anonymées.

Le dispositif d'archivage prévu pour ces données répond aux obligations légales en vigueur. Vous pouvez, à tout moment exercer votre droit d'accès, de modification, de rectification, et de suppression des données concernant votre enfant, conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, modifiée par la loi du 6 août 2004.

Avec nos remerciements et bien cordialement,

Date :

Signature :

¹ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Toulouse

AUTORISATION

Je soussigné-e

responsable légal-e de l'élève.....,

autorise / n'autorise pas (rayer la mention inutile)

l'usage des :

- photographies
- enregistrements audio
- enregistrements vidéo
- travaux, créations

de mon enfant aux conditions suivantes :

- les enregistrements ainsi produits pourront être conservés sans limitation de durée, et utilisés sur tous supports (électronique, papier, ...);
- ils seront strictement réservés à la recherche sur l'éducation dans le cadre de la formation des enseignants de l'INSPE Toulouse.

Merci d'indiquer la mention manuscrite « lu et approuvé »

.....

Date :/...../.....

Signature :

1 exemplaire à conserver par le-la représentant-e légal-e de l'élève.

1 exemplaire à conserver par le-la demandeur-se de l'autorisation

Annexe C : Questionnaire pour évaluer l'amitié entre élèves

Questionnaire amitié

Prénom :

Consigne : Vous allez répondre à un questionnaire, vous répondrez tout seul à chaque question, ce questionnaire est confidentiel et personne ne connaîtra vos réponses.

1/ Avec quels enfants de ta classe aimes-tu le plus jouer ?

(Classe par ordre de préférence, tu mettras en premier le prénom de celui avec qui tu aimes le plus jouer, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

2/ À la cantine, à coté de quels enfants de ta classe préfères-tu être assis à table ?

(Classe par ordre de préférence, tu mettras en premier le prénom de celui à coté de qui tu aimes le plus t'asseoir, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

3/ Si tu dois faire un travail en groupe, avec quels enfants de ta classe préfères-tu travailler ?

(Classe par ordre de préférence, tu mettras en premier le prénom de celui avec qui tu aimes le plus travailler, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

4/ À ton avis, quels enfants t'ont choisi pour ces trois questions ? Qui sont les enfants qui souhaitent, eux-aussi, jouer, manger et travailler avec toi ? Essaie de deviner.

.....
.....

5/ Dans la classe, quels élèves sont tes amis ?

(Tu peux écrire seulement 3 prénoms)

.....
.....

6/ Avec quels enfants tu n'aimes pas trop jouer ? (Tu mettras en premier le prénom de celui avec qui tu souhaites le moins jouer, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

7/ À côté de quels enfants tu n'aimes pas trop être assis à la cantine ? (Tu mettras en premier le prénom de celui à côté de qui tu souhaites le moins t'asseoir, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

8/ Avec quels enfants tu n'aimes pas trop travailler pendant les travaux de groupe ? (Tu mettras en premier le prénom de celui avec qui tu souhaites le moins travailler, puis le prénom du deuxième, et ainsi de suite)

.....
.....

9/ À ton avis, quels enfants ont pu te choisir pour répondre à ces questions ? Quels enfants ne souhaitent pas, eux non plus, jouer, manger et travailler avec toi ?

Essaie de deviner ?

.....

.....

10/ Dans la classe, avec quels élèves t'entends-tu le moins bien ?

(Tu peux citer seulement 3 prénoms)

.....

.....

Annexe D : Questionnaire pour évaluer l'empathie cognitive

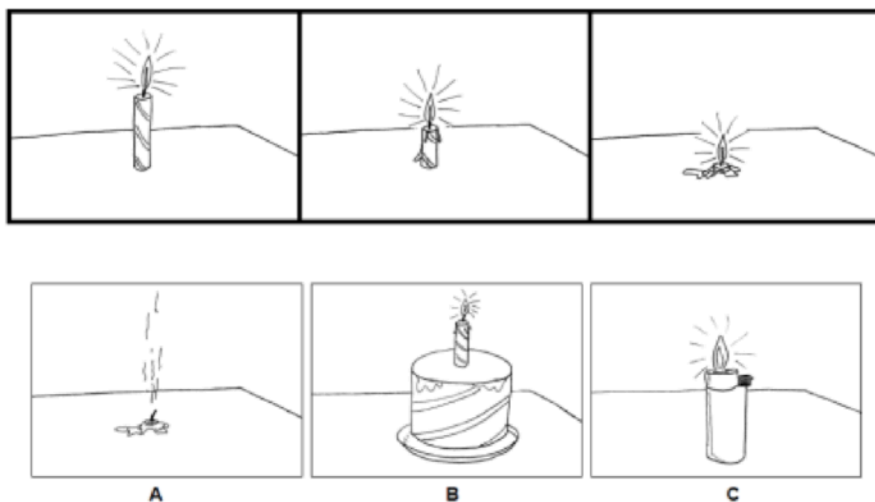
Questionnaire empathie cognitive

Des questions de type :

B. Exemple de fausse croyance de 2^e ordre

<p>La maman prévient son fils qu'elle part pour le travail et qu'il ne doit pas prendre de bonbons pendant son absence</p>	<p>Après être sortie, la maman voit son fils par la fenêtre</p>	<p>Lorsque la maman revient, le fils a caché les bonbons dans sa poche.</p>
<p>Condition expérimentale</p> <p>Si on demande au fils si sa mère sait qu'il a pris des bonbons, que va-t-il répondre ?</p> <p>- oui - non</p>		<p>Condition contrôle</p> <p>Le fils a-t-il été obéissant ?</p> <p>- oui - non</p>

Théorie de l'esprit



Condition contrôle : Objets (Brunet et al., 2000).
Le sujet doit deviner l'évènement à venir.

Annexe E : Grille d'analyse des séances de tutorat

T = tuteur

t = tutoré

Comportements	Observables	Fréquence			
		Jamais	1 à 2 fois	2 à 4 fois	5 fois ou plus
Présence de la fonction d'étayage : enrôlement	T prend la parole pour lancer l'activité				
	T présente des signes d'enthousiasme				
	T donne de l'intérêt à l'activité				
Présence de la fonction d'étayage : maintien de l'orientation	T ramène l'attention de t à l'activité si nécessaire				
	T se montre motivant				
	T rappelle les objectifs à t				
Présence de la fonction d'étayage : contrôle de la frustration	T rassure t quant à ses capacités				
	T apaise les émotions négatives de t (colère, agacement, etc)				
	T reconforte t quand il échoue				
Signaux révélateurs du lien amical	Rires				
	Sourires				
	Regards complices				
	Taquineries				
Effets indésirables liés à	Les élèves n'osent pas se contredire				

l'empathie affective	Les élèves n'osent pas imposer leur point de vue				
	Les élèves ne parviennent pas à gérer les émotions de l'autre				
	Les élèves sont emportés par les émotions de l'autre				
Présence de la fonction d'étayage : réduction des degrés de liberté	T décompose l'activité en plusieurs sous-tâches				
	T prend en charge une partie des de la tâche (jugée trop complexe)				
Présence de la fonction d'étayage : signalisation des caractéristiques déterminantes	T rappelle la consigne				
	T fait repérer à t les éléments essentiels de l'activité				
	T fait remarquer à t les écarts entre ce qu'il propose et les réels attendus				
	T s'assure que t comprend ses écarts				
Présence de la fonction d'étayage : démonstration de modèles	T propose à t de lui montrer comment lui fait pour réaliser la tâche				
	T propose à t des outils, des astuces qu'il utilise pour réaliser la tâche				
	T s'assure que t tente bien de l'imiter				
Signaux révélateurs d'une	T identifie précisément les difficultés de t				

empathie cognitive forte	T propose une solution adaptée à la difficulté				
	T propose d'autres solutions/ méthodes à t si besoin				
Comportements favorables au bon déroulement du tutorat	T s'assure que t comprend bien				
	Communication fluide dans la dyade				
	t n'hésite pas à poser des questions à T				
Comportements défavorables au bon déroulement du tutorat	T donne la bonne réponse à t sans explications				
	Un élève refuse de travailler avec son partenaire				
	Un élève dérange fortement l'apprentissage				
	T guide trop et vient trop en aide à t, ne le laisse pas réfléchir seul				
	T fait la tâche à la place de t				

Annexe F : Entretien semi-directif des dyades affectives

Entretien semi-directif dans les dyades affectives

Pour le tuteur

- Comment tu as fait pour aider ?

- Est-ce que pour toi, tu as bien aidé ?
 - si non, qu'est ce que tu aurais pu faire pour mieux l'aider ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé ?
 - qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ?
 - qu'est-ce qui a mal fonctionné ? Pourquoi ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble a amélioré ou détérioré votre amitié ?

- Si tu avais travaillé avec un élève avec qui tu n'es pas ami, est-ce que tu penses que tu aurais travaillé de la même façon ?
 - Pourquoi ?

Entretien semi-directif dans les dyades affectives

Pour le tutoré

- Est-ce que tu trouves que t'a bien aidé pour ce travail ?
 - si non, comment il aurait pu faire pour mieux t'aider ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé ?
 - qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ?
 - qu'est-ce qui a mal fonctionné ? Pourquoi ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble a amélioré ou détérioré votre amitié ?

- Si tu avais travaillé avec un élève avec qui tu n'es pas ami, est-ce que tu penses que tu aurais travaillé de la même façon ?
 - Pourquoi ?

Annexe G : Entretien semi-directif des dyades cognitives

Entretien semi-directif dans les dyades cognitives

Pour le tuteur

- Comment tu as fait pour aider ?

- Est-ce que pour toi, tu as bien aidé ?
 - si non, qu'est ce que tu aurais pu faire pour mieux l'aider ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé ?
 - qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ?
 - qu'est-ce qui a mal fonctionné ? Pourquoi ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble a amélioré ou détérioré votre relation ?

- Si tu avais travaillé avec un élève avec qui tu es ami, est-ce que tu penses que tu aurais travaillé de la même façon ?
 - Pourquoi ?

Entretien semi-directif dans les dyades cognitives

Pour le tutoré

- Est-ce que tu trouves que t'a bien aidé pour ce travail ? Pourquoi ?
 - si non, comment il aurait pu faire pour mieux t'aider ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé ?
 - qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ?
 - qu'est-ce qui a mal fonctionné ? Pourquoi ?

- Est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble a amélioré ou détérioré votre relation ?

- Si tu avais travaillé avec un élève avec qui tu es ami, est-ce que tu penses que tu aurais travaillé de la même façon ?
 - Pourquoi ?

Annexe H : Entretien semi-directif de l'enseignant

Entretien semi directif avec l'enseignant

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors pour commencer, depuis combien de temps vous êtes enseignante
2	E : 15 ans !
3	C : Ah oui d'accord, et depuis combien de temps vous enseignez en cycle 3
4	E : 15 ans
5	C : Ah oui d'accord, toujours dans en cycle 3
6	E : Et oui toujours en cycle 3 (<i>rires</i>)
7	C : Alors en suite, est-ce que vous avez l'habitude de faire travailler les élèves en tutorat ?
8	E : Alors euh ils me le demandent souvent, les élèves
9	C : Ah oui ?
10	E : Ouais, ça c'est sur ... Alors je ... en français euh j'ai recours à ce dispositif pour corriger, aider certains à corriger le cahier du jour
11	C : D'accord donc pour se relire, etc ?
12	E : Voilà, et euh pour corriger des évaluations aussi
13	C : Ah oui, d'accord
14	E : Voilà ... Et en mathématiques euh certains des fois reprennent avec d'autres techniques opératoires, par exemple les CM2 là qui se souviennent plus de la division euh voilà, certains vont les aider
15	C : Donc plutôt quand il y a des difficultés
16	E : Voilà pour bien euh ... Oui parfois aussi en résolution de problèmes, voir c'est vrai que les élèves sont très demandeurs (<i>rires</i>)
17	C : D'accord. Et donc comment vous le mettez en place dans la classe, est-ce qu'il y a des règles à respecter ?
18	E : Euh beh alors oui euh je dis aux élèves qui viennent aider évidemment de donner les réponses
19	C : Ouais

20	E : Voilà, d'essayer de leur faire trouver euh la réponse, de leur expliquer la technique, voilà. Si c'est en résolution de problèmes les faire dessiner, les faire manipuler ... Voilà, en général celui qui vient aider se rapproche de l'élève besoin d'aide, voilà se déplace
21	C : D'accord, oui donc ils ont l'habitude de travailler comme ça
22	E : Oui oui oui oui
23	C : Et du coup c'est une méthode que vous aimez bien utiliser le tutorat ?
24	E : Beh oui parce que dans des classes à plusieurs niveaux c'est vrai qu'on est toujours là pour les élèves et ouais puis y a des ... et puis bon y a des élèves qui aident aussi ça leur permet de reformuler, voilà de mieux comprendre eux aussi
25	C : Oui, ça les aide eux-même
26	E : Voilà c'est ça
27	C : D'accord ... Et selon vous quels sont les intérêts du tutorat, même si on ne peut pas y répondre déjà ...
28	E : Beh ça permet aussi à certains élèves qui sont un peu timides ou qui osent toujours venir voir l'enseignant beh voilà d'avoir l'aide de quelqu'un. Voilà euh beh oui ça permet euh de ... pour les élèves qui sont aidés aussi d'avoir euh des explications d'une autre façon ... Voilà parce que nous on a tendance à toujours expliquer de la même façon... enfin non de différentes façon mais ça fonctionne pas ... Voilà et puis pour les élèves qui vont aider bon beh voir ça permet aussi de les occuper à certains moments parce que souvent ils ont fini les autres, et puis de les valoriser voilà de les rendre autonomes, voilà ...
29	C : D'accord, et les limites, est-ce que vous voyez des limites au tutorat ?
30	E : Les limites ... Beh voilà ça peut être euh certains élèves quand ils sont contents ils donnent les réponses euh voilà au lieu d'expliquer parce que bon voilà le ... ils ont envie d'aller vite bon voilà ça peut être ça ... Euh voilà après c'est que moi les élèves me sollicitent souvent pour ça et parfois je dis non parce que voilà j'aime bien aussi que les élèves cherchent et puis viennent me voir aussi que moi je comprenne où euh beh eux ils ont des difficultés voilà donc euh je ne mets pas systématiquement en place
31	C : Hum d'accord... Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?
32	E : Oui euh souvent quand je dis non c'est pour ça ... C'est parce que voilà pour voir et puis je veux aussi que certains voilà
33	C : Oui qu'ils puissent aussi réfléchir par eux-même
34	E : Oui voilà ... Ouais ... Et puis comprendre eux où ça bloque quoi ...
35	C : D'accord ... Bon et bien on a fini, merci

Annexe I : Prétests français et mathématiques

Prétest français : passé simple

1 Entoure les verbes conjugués au passé simple dans ce texte.

Un roi nommé Agénor régnait sur la ville de Sidon. Sa fille Europe était très belle. Zeus, le roi des dieux, en tomba amoureux.

Un jour, tôt le matin, la ravissante Europe partit en promenade avec ses suivantes à travers les prés fleuris qui bordaient la mer. Les jeunes filles ramassèrent des fleurs puis tressèrent des couronnes à l'ombre d'un arbre. Lorsqu'elles levèrent les yeux de leur travail, elles poussèrent un cri de surprise : un magnifique taureau, d'une blancheur éblouissante, les regardait.

3 Conjugue les verbes entre parenthèses au passé simple

- Méline (arriver) en retard pour son premier rendez-vous.
- Tu (choisir) tes vêtements pour demain.
- Je (marcher) toute la nuit.
- Vous (rétablir) la situation.
- Les enfants (patauger) dans les flaques longtemps.
- Nous (grandir) à une vitesse folle.

2 Conjugue les verbes suivants au passé simple

Danser Rougir Être Avoir

Je
 Tu
 Il/Elle
 Nous
 Vous
 Ils/Elles.....

4 Réécris le texte suivant au passé simple

Le rhinocéros observe l'homme puis il commence à gratter le sol avec sa grosse patte. Il charge et force tête baissée. L'énorme animal tombe immédiatement dans la fosse.

.....

Prétest mathématiques : proportionnalité

1 Indique si les problèmes suivants sont des problèmes de proportionnalité. Si oui, donne la réponse.

- Un libraire achète 3 livres identiques de poésie, il paie 18€. Combien paiera-t-il s'il achète 5 livres de poésie ?

S'agit-il d'un problème de proportionnalité ? Si oui, quelle est la réponse ?

.....

- Mathilde a 6 ans et mesure 120 cm. Combien mesurera-t-elle quand elle aura 8 ans ?

S'agit-il d'un problème de proportionnalité ? Si oui, quelle est la réponse ?

.....

2 Complète les tableaux suivants

Dans une fête foraine, un tour de manège coûte 3,50€.

Nombre de tours de manège	1	3	6	12
Prix en €	3,50			

En emplant 4 cubes identiques, on obtient une tour de 16cm de haut.

Nombre de cubes	4			22
Hauteur de la tour en cm	16	24	40	

3 Résous le problème suivant

Pour réaliser 4 coupes de mousse au chocolat il faut :

- 2 œufs
- 100g de chocolat
- 30g de sucre

Quelle quantité de chaque ingrédient faut-il pour réaliser 10 coupes de mousse au chocolat ?

.....

Annexe J : Post-tests français et mathématiques

Post-test français : passé simple

Le passé simple - groupes 1 et 2 ★

1. Colorie les verbes conjugués au passé simple.

je parlais	je parlai	nous allâmes	je sortis
ils ramènent	tu chantais	vous faites	tu allas
ils choisirent	vous finîtes	nous jouions	ils réagissent

2. Complète avec le pronom qui convient.

..... chantèrent allas
..... finis réussîmes
..... parlâtes partit
..... dansa visitâtes
..... perdit choisirent

3. Complète en conjuguant les verbes au passé simple.

Jouer	Finir
je	je
tu	tu
elle	elle
nous	nous
vous	vous
ils	elles

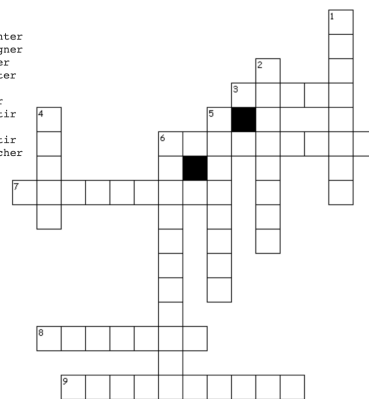
www.lesleçonsdelily.com

4. Conjugué les verbes entre parenthèses au passé simple.

- Après la pluie, les champignons (pousser)
- Napoléon (remporter) de nombreuses batailles.
- Les avions (atterrir)..... à l'heure prévue.
- Marion (réussir)..... ses examens.
- Tu (écouter) la musique toute la nuit.
- Nous (aller)..... lui rendre visite.
- Dès que la nuit (tomber)....., je (partir).....
- Vous (réfléchir)..... à une solution.
- François 1^{er} (ordonner)..... la construction de Chambord.

5. Complète le mot croisé en conjuguant les verbes au passé simple.

- Across
- je jouer
 - nous chanter
 - elles gagner
 - nous jouer
 - ils écouter
- Down
- ils finir
 - nous sortir
 - tu voler
 - vous partir
 - ils chercher



Post-test mathématiques : proportionnalité

LA PROPORTIONNALITÉ

1. Dans le tableau suivant, colorie en bleu les situations de proportionnalité, et en orange celles qui ne le sont pas

Un litre d'essence coûte 1,3 €, 10 litres coûtent 13 euros.	En me promenant je parcours 5 km en 1 heure, combien de kilomètres aurai-je fait en 2 heures ?
5 oranges pèsent 3 kg, 20 oranges pèsent 12 kg.	Une entrée dans un musée coûte 5 euros. Pour 10 personnes, il y a une réduction de 10 euros. Combien coûte l'entrée pour 30 personnes ?
Un enfant mesure 75 cm à 1 an, combien est-ce qu'il mesurera à 20 ans ?	2 ballons coûtent 13 euros. 8 ballons coûtent 52 euros.
Un œuf dur a besoin de 10 minutes de cuisson. Si je mets 12 œufs en même temps dans l'eau bouillante, de combien de temps auront-ils besoin pour être durs ?	Pedro a 24 dents à 8 ans, combien aura-t-il de dents à 34 ans ?

2. Résous le problème suivant

Un magasin de vêtements vend 3 pantalons à 150 euros. Combien coûtent 9 pantalons ?

Je cherche :

Réponse :

3. Complète le tableau

Voici les proportions des ingrédients nécessaires pour faire un gâteau au chocolat pour 4 personnes. Complète le pour 2 personnes puis 1, 8, 6 et 10.

Nombre de personnes	Oufs	sucres	chocolat	farine	beurre
4	8	300 g	200 g	140 g	40 g
2					
1					
8					
6					
10					

4. Remplis le tableau de proportionnalité suivant :

1 L de farine pèse 500 g.

Capacité	1 L	2 L	4 L	10 L
Masse en kg				

Annexe K : Vebatims séances

... : temps de pause

[—] : longue pause

/ : parole coupée

(*Italique*) : description

i>

Séance 1 de français

Verbatim 1 : dyade cognitive (t*1)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Donc « une tempête se lè... se lève, une tempête se lève » euh donc euh
2	T : « une tempête se lève » le verbe lever au ...
3	t : lever hum
4	T : il faut se lever /
5	t : se leva !
6	T : non
7	t : se leva !
8	T : oui /
9	t : Mais ça veut dire quelque chose !
10	T : Oui attends « se lève », attends « se lever », « une tempête se levait » oui « se leva » ! C'est bien, c'est ça ! (<i>Écrit</i>) « se leva » ...
11	t : « se leva »
12	T : Ok donc ... « se leva » ... « J'avance » ... c'est « j'avançai » et c'est là ... c'est euh ...
13	t : « avançai » ...
14	T : « tranquillement le long du fleuve, tout à coup un éclair aveugle le ciel d'orage » ... « aveugle » ... ?
15	t : « aveugla » !
16	T : aveu... il faut aveugler ... ouais t'as raison ! ... (<i>écrit</i>) « aveugla le ciel d'orage ». « Pour chaque verbe entre parenthèses choisir l'imparfait ou le passé simple pour le conjuguer ». « Vite debout » ...

17	t : « Vite debout » ...
18	T : « Hurlait-elle » ...
19	t : Hurla !
20	T : Hurla donc c'est ... donc le premier PS
21	t : Hein ?
22	T : Oui regarde c'est marqué, « passé simple... imparfait : I, passé simple : PS »
23	t : Mmm
24	T : donc « hurla-t-elle, de sa voix suraiguë. Harry entendait » ... « entendait » c'est heu imparfait !
25	t : IN ?
26	T : Non I tout court
27	t : Ah ... « s'éloigner vers la » /
28	T : Attends « entendait s'éloigner vers la cuisine et poser une poêle sur la cuisinière. Il se » à ton tour
29	t : « Il se ... tournait » !
30	T : Oui
31	t : Il se tourna !
32	T : Oui donc ?
33	t : PS !
34	T : « Sur le dos et essayait » et essaya PS ... hop ... « de se r... » /
35	t : « De se rappeler » /
36	T : « Et essaya de se rappeler ce qui » /
37	t : « Le rêve qu'il » ...
38	T : « qui » être, « qu'il » ...
39	t : A fait !
40	T : Non
41	t : Si ! « Qu'il » ...
42	T : Non, « qu'il était en train de faire » /
43	t : « Qu'il est en train de faire »

44	T : « Qu'il était »
45	t : « Qu'il était » ? Beh non ! « Qu'il est » parce que ... euh
46	T : Non c'est ... c'est soit à l'imparfait soit au passé simple
47	t : Mais PS on met, c'est imparfait
48	T : Attends
49	t : Regarde c'est passé simple /
50	T : « Qu'il est en train de faire » /
51	t : Imparfait /
52	T : C'est « était en train de faire », « qu'il était »
53	t : il « était en train de faire » ... ?
54	T : Oui parce que c'est une action longue c'est pas une action brève
55	t : Donc on fait quoi là ?
56	T : C'est imparfait ... « en train de faire » ... « C'était » : imparfait ... « un beau rêve avec une moto qui » à ton tour
57	t : « Qui ... vola » ...
58	T : Non
59	t : Non « qui volait »
60	T : Oui
61	t : Imparfait
62	T : Et un deuxième, parce que moi j'en ai fait deux...
63	t : « Et il ... avait »
64	T : « Et il avait l'étrange impression d'avoir déjà fait le même rêve auparavant » ouais
65	t : Imparfait aussi ?
66	T : Ouais. Pour moi c'est ça, après... Donc on relit le texte, je le relis entier et puis après tu le relis d'accord ?
67	t : Ouais
68	T : Donc « Vite debout, hur...hurle-t-elle de sa voix suraiguë. Harry ... Harry entendait s'élev... Harry ... », non enten... entendait ça va pas, entenda
69	t : entend ...

70	T : entenda s'éloigner vers la cuisine
71	t : PS
72	T : Oui PS, à mon avis c'est ça ... entenda /
73	t : Ouais
74	T : « entenda s'éloigner vers la cuisine et poser une poêle sur la cuisinière. Il se tourna sur le dos et essaya de se rappeler le rêve qu'il était en train de faire. C'était un beau rêve avec une moto qui ét... qui ... »
75	PE : Écrivez-le le verbe
76	T : Ah ok d'accord ! Donc « vite debout » /
77	t : « Hurla » !
78	T : « Hurla » ... merde ... c'est pas terrible ... « Hurla-t-elle ... de sa voix suraiguë ... Harry ... » entenda ?
79	t : En...tenda ... oui ...
80	T : « entenda ... s'éloigner vers la cuisine et posa une ... et poser une poêle sur la cuisinière ... il se t » /
81	t : « Tourna » ...
82	T : « se tourna ... sur le dos et ess » /
83	t : « Essaya » ...
84	T : « Essaya » comme ça, L***, « essaya »
85	t : Oui j'ai vu !
86	T : D'accord, « et essaya de se rappeler le rêve qu'il ... était » ...
87	t : « Qui » ...
88	T : « Qu'il était en train de faire »... Alors « c'était » encore une fois
89	t : Attends moi j'y suis pas là !
90	T : Ah t'en es pas encore là ?
91	t : Non ! /
92	T : « C'était »
93	t : C'est euh je cherchais euh
94	T : Là ici « c'était », ... « c'était un beau rêve avec une moto qui ... » vas-y à ton tour
95	t : « Vola »

96	T : Non /
97	t : Beh /
98	T : On a dit imparfait
99	t : « qui volait »
100	T : « Et il avait ... /
101	t : « volait » ... /
102	T : « L'étrange impression d'avoir déjà fait le même rêve auparavant » ... Donc je relis le texte ! « Vite debout, hurla-t-elle de sa voix suraiguë. Harry entendit ... s'éloigner... » entendu, c'est mieux entendu, entendu donc euh entendre c'est le troisième groupe /
103	t : Mais non parce que sinon ... /
104	T : Si entendu ! Regarde la terminaison du troisième groupe ... troisième groupe au passé simple ... euh passé composé ... imparfait, passé simple ! Au troisième groupe, terminaisons ... euh c'est, attends... il faut... alors il faut entendre, donc -re à la fin...
105	t : T'en es à où là ?
106	T : Euh oui ... la terminaison ... /
107	t : À entendu ?
108	T : Entendu... ouais ... il ... Non ! Si, si ! Non /
109	t : Il entendit /
110	T : entendu ... Il entendit, donc il ... ouais c'est -ut à la fin, donc entend.../
111	t : -u ?
112	T : Ouais -u ... « Entendu s'éloigner vers la cuisine, et ... »/
113	t : Entendu... /
114	T : « Poser une poêle sur la cuisinière. Il se tourna ... sur le dos et essayait ... et essaya ... de se rappeler le rêve ... qu'il était en train de faire ... C'était ... c'était ... » /
115	t : « C'était un beau rêve ... » /
116	T : « Avec la moto qu'il vo... qui volait et qu'il avait ... l'étrange ... impression d'avoir déjà fait le même rêve auparavant. » Vas-y à ton tour
117	t : Je relis ?
118	T : Ouais vas-y, relis, comme ça tu l'auras fait ... /

119	t : Alors, « Vite debout, hurla ».../
120	T : « <u>Vite</u> , vite debout »
121	t : « <u>Vite</u> , vite debout, hurla-t-elle de sa voix ... » /
122	T : « Suraiguë »
123	t : « suraiguë ... Harry... » hein ? Alors attends euh ... « Harry l’entenda...-du ... s’éloigner vers la cuisine et pos ... » /
124	T : « Et poser »
125	t : « Et poser une p... »
126	T : « Une poêle »
127	t : Hein ? Mais non
128	T : « Une poêle » on dit une poêle
129	t : « Une poêle ... sur la cuisinière ... Il se tourna sur le dos et essayait ... et essaya de se rappeler le rêve qu’il était en train de faire » /
130	T : (<i>chuchote</i>) Parle moins fort. « C’é... »
131	t : « C’était... être... un beau rêve ... » /
132	T : « C’était <u>un</u> beau rêve » /
133	t : « Et une moto qui vou... qui volait ... et il avait ... » /
134	T : « L’étrange »
135	t : « L’étrange impression d’avoir déjà fait le même rêve auparavant »
136	T : Voilà c’est bon. Donc maintenant on reprend le premier c’était « Pendant qu’il pleuvait ma sœur vint me rendre visite ... »

Verbatim 2 : dyade cognitive (t*2)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Après du coup le deuxième c’est passé simple
2	T : Ok ... attends là t’as pas écrit là, écris [inaudible]
3	t : Ah oui
4	T : Donc du coup là c’est le premier c’est imparfait et le deuxième c’est passé simple ?

5	t : Oui
6	T : Ok ... Mmm après du coup on a passé simple donc les verbes au passé simple
7	t : Pffff
8	T : On a « sa sœur vint » donc comme c'est féminin, c'est, on peut remplacer par elle
9	t : elle « vient », elle « vena »
10	T : Ouais, c'est vrai que ...
11	t : Du coup elle, on peut remplacer par elle
12	T : Oui c'est « elle vena ». Je, je pense hein, après je suis pas la plus forte en passé simple.
13	t : Mmm je croyais que c'était super facile et en fait non c'est super dur ...
14	T : Mmm ... Alors « qu'ils marchaient », ça c'est -aient à la fin
15	t : Euh .. euh ... ouais c'est march...
16	T : Donc ils marchaient oui c'est ... imparfait. Qu'est ce que t'en penses ?
17	t : On a ... on a écrit pareil ?
18	T : Oui. « Une tempête se lève », une tempête « se leva »
19	t : Oui ... oui « se leva »
20	T : Après !
21	t : « marchaient » ... /
22	T : « J'avance » on peut dire « j'avançai »
23	t : ouais...
24	T : Faut pas oublier la cédille ... (<i>écrit</i>) « J'avançai » ...
25	t : Mais attends !
26	T : Oui ?
27	t : On met le, la c cédille devant a et o non ?
28	T : A, o, u, on met une cédille
29	t : Ok
30	T : Regarde ... Je peux te le prêter si tu veux ... Après !
31	t : Donc « aveugla ... » /

32	T : « Vite debout, elle hurlait » donc attends, il faut savoir si on met à l'imparfait ou au passé simple, mais il faut quand même écrire le bon [inaudible], donc « hurlait » moi j'ai mis « hurla ». « Vite debout, hurla-t-elle ». ...
33	t : Parce que ...
34	T : Parce que c'est du passé simple
35	t : Oui
36	T : Bon « un éclair aveugle » hum ...
37	t : Aveugla !
38	T : Heu beh attends
39	t : « Un éclair aveugla le ciel d'orage »
40	T : Ouais ... [—] Ok ... [—] Ah ! « l'entenda » ... « l'entendait » peut-être...
41	t : « L'entendait »
42	T : « L'entendait ... l'entenda ... » L'entendait tu dis, donc euh... oulah ...
43	t : Déjà y a pas de 's' à [inaudible]
44	T : Oui beh ... « entendait »... bon après /
45	t : J'écris -an au lieu de -en
46	T : On est d'accord que ça s'écrit comme ça ? Qu'on se mette d'accord
47	t : Euh ... y a ... normalement y a pas de 's' à la fin
48	T : Bah si c'est l'imparfait
49	t : Ah oui [—]
50	T : Attends non !
51	t : Quoi ?
52	T : C'est pas l'imparfait ! Quand on entend quelqu'un ...
53	t : Beh voilà donc on met pas 's' alors
54	T : Oui. Excuse-moi M*** !
55	t : C'est pas grave ! ... Aah ouah ! Aah ouais d'accord c'est un Blanco ça
56	T : Ouais c'est un Blanco transparent ... mais ça ne marche que sur les [inaudible]
57	t : Ah c'est trop bien

58	T : Oui euh ... attends euh voilà ... « et s'éloignait vers la cuisine ... il posa ... un p... une poêle ... » /
59	t : Et là c'est « qu'il se tourna »
60	T : « Il se tourna de dos ... et il se tourna ... »
61	t : « Il se <u>tourna</u> le dos » ... non il se tourn...
62	T : « Il se tournait le » ... attends on va lire la phrase vite « il se tournait le dos et essayait de se rappeler » attends ... Je pense que c'est « il se tournait le dos »
63	t : Ok
64	T : Après je sais pas toi tu ... toi t'es d'accord ou pas ?
65	t : Hum ... ouais
66	T : Bon alors euh on va le marquer. [—] « Sur le dos et essayait ... essaya » /
67	t : (<i>montre un stylo</i>) Et lui c'est pour quoi ?
68	T : Euh ça c'est pour écrire par dessus ça parce que le stylo plume ne peut pas écrire par dessus ça
69	t : Aah
70	T : Euh ... « et essaya de se rappeler de son rêve ». Attends !
71	t : « Essay... »
72	T : Quand on essaye quelque chose ça peut donner le temps ... [—]
73	t : Du coup ... « essaya ... de euh se ... »
74	PE : Pour l'exercice 2, par rapport à tout ce que l'on a dit sur l'emploi du passé simple et de l'imparfait, à vous de trouver s'il est plus judicieux d'utiliser l'imparfait parce que c'est une action qui dure ou etc ... ou ... ou c'est une description, ou est ce que c'est plus judicieux d'utiliser le passé simple parce que c'est une action brève, à vous de ... de chercher
75	T : Ok ! Oui c'est pour ça que « il se tourna le dos » c'est très bien aussi [—] « Il se tourna le dos » donc ça dure pas longtemps quand tu te tournes le dos tu fais comme ça (<i>mime</i>)
76	t : Beh ouais
77	T : Après, c'est parti !
78	t : « Sur le dos et ... essayait » ?
79	T : « Essayait... » euh ouais « essaya » plutôt

80	t : Non ? ... c'est à ... l'imparfait ... parce que essaye ça dure un peu longtemps quoi
81	T : Oui bon allez ... il « essaya » quand même ... « il essayait » ...
82	t : Ok ...
83	T : Parce qu' « il essayait » c'est bizarre non ?
84	t : Mmm je sais pas ... « essay » bon allez « essay ... essaya »
85	T : Bon beh on à la réponse ... c'est bien comme ça
86	t : Oui...
87	T : Euh « de se rappeler du rêve qu'il ... être » /
88	t : « Qu'il était »
89	T : Ouais « qu'il était » ... « en train de faire, c'était un beau rêve »
90	t : « C'était... c'é.... » comme ça ?
91	T : Ouais c'est ça ... « Un beau rêve avec une moto qui volait »
92	t : « Avec une moto qui » ... « qui volait »... Beh on peut le remplacer par ... il ! Au ... au singulier. [—]
93	T : « Il avait » ...
94	t : « Il avait » ... « et il avait » non ?
95	T : Euh ouais
96	t : Imagine il y a une caméra...
97	T : Il n'y a pas de caméra !
98	t : (<i>rire</i>) Alors ... « il avait les ... »
99	T : Y a pas beaucoup de passé simple, moi je pense
100	t : Eh oui ... soit on s'est trompées ou soit euh y a pas beaucoup de passé simple
101	T : Ouais on verra bien de toute façon on a pas beaucoup travaillé donc euh ...
102	t : Ah
103	T : M*** ! Pose ce dictaphone !
104	t : Attends
105	T : M*** !

Verbatim 3 : dyade cognitive (t*3)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Heu beh du coup on met « pleuvait » là ? Parce que « il pleuvait » ?
2	T : Ouais ...
3	t : Et le deuxième beh tu vas le faire au passé simple
4	T : (<i>écrit</i>) « il pleuvait » ...
5	t : Donne ... Donc /
6	T : « Viens » c'est .../
7	t : Passé simple
8	T : il « vint » ... non « pendant qu'il pleut ma sœur ... vint »... non « vv... »
9	t : Je pense que ... euh au pire non regarde ... « ma sœur vv... »
10	T : Venir ... (<i>cherche dans sa leçon</i>)
11	t : Euh ouais
12	T : Au passé simple ... c'est là !
13	t : Tu l'as ?
14	T : « viens, venir, il ... »
15	t : (<i>rit avec d'autres élèves</i>)
16	T : « Ma sœur vient » elle vient ... elle vint !
17	t : Elle vint ... comment ça s'écrit ?
18	T : -v-i-n-t
19	t : D'accord
20	T : Mais c'est écrit là regarde !
21	t : Euh au pire moi je fais l'imparfait et toi tu fais le passé simple
22	T : Non on fait tous les deux !
23	t : D'accord
24	T : On fait tous les deux
25	t : Euh ... « ils marchaient » -ent à la fin ? Euh -aient ? ...

26	T : « Ils marchaient ... » c'est -aient avec ils. « Dans la forêt une tempête se ... le ... »
27	t : -vaṭ ?
28	T : -vaṭ non ! Si attends ... mais non ... « lever » ... « lever » -er c'est du 1er groupe ... euh du 1er groupe ... « leva » !
29	t : « Se levait » ?
30	T : Beh c'est quoi ? « une tempête »
31	t : Euh ... (<i>rit avec d'autres élèves</i>)
32	T : « Une tempête » donc c'est elle ...
33	t : Heu bah oui c'est ... /
34	T : « Se leva »
35	t : « Elle se leva »
36	T : « Se lev... » ...
37	t : Comment ça s'écrit ? / « Se <u>l</u> eva » ? Non ! « Se leva ... » ?
38	T : Beh regarde !
39	t : Mais non !
40	T : Ah mais y a pas le verbe lève ...
41	t : Mais non /
42	T : Et cherche un verbe qui a -ver à la fin ... Regarde comme ça là ... passe (<i>prend le cahier</i>)
43	t : Quoi ?
44	T : Regarde faut que tu cherches un verbe où il y a -ver à la fin ... Je sais pas euh ... Attends est-ce que y a ... lever oui c'est du 1er groupe... euh manger non...
45	t : Ah oui ...
46	T : Mais là oui c'est -a ! On a qu'à mettre « une tempête se leva » non ...
47	t : Beh oui, si si si ... c'est le ... c'est du .../
48	T : Passé simple/
49	t : Oui ! /
50	T : « Une tempête se leva » ... Oui oui ... Tu mets comme ça là ... comme ça ...

51	t : Oui ...
52	T : « Leva »
53	t : On va dire que c'est bon eh ... et puis les erreurs c'est ...
54	T : Ouais bon ... « J'avancais »
55	t : Euh ...
56	T : « Avancais » -ais ... Attends avec ... /
57	t : Avec un c cédille ?
58	T : Oui oui
59	t : Euh /
60	T : Non attends /
61	t : On écrit où ? /
62	T : Si attends .../
63	t : Mais si un c cédille ! /
64	T : Mais oui oui oui mais attends euh mais oui /
65	t : Mais oui c'est -ais
66	T : Beh ... mais si mais non mais oui mais c'est -a
67	t : Ça fait 3 minutes ...
68	T : Oui mais c'est quoi ? « J'avancais » ?
69	t : « j'avancais » euh bh ... oui mais c'est pas .../
70	T : Beh voilà c'est c cédille /
71	t : « Un éclair aveugle » /
72	T : C'est c cédille /
73	t : « le ciel d'orage » /
74	T : C'est c cédille !
75	t : Ah non là c'est.../
76	T : « Un éclair aveuglait » ... « aveugla » ... « aveug... » /
77	t : Oui c'est « aveugler » du coup c'est 1er groupe /
78	T : « Aveuglait » non « aveugla » /
79	t : C'est euh un éclair ... « il aveugla » /

80	T : « Il aveugla ... » mais non !
81	t : Mais si ! Beh si ! C'est 1er groupe /
82	T : Hier il aveugla /
83	t : C'est aveugler, du coup c'est du 1er groupe /
84	T : Autrefois il aveugla ... Oui beh voilà ... Il faut le mettre au passé
85	t : C'est aveugla ...
86	T : « ... -gla le ciel d'orage » /
87	t : Euh deuxième exercice...
88	T : Harry !
89	t : Harry ? Où ça tu vois Harry ? Ah oui (<i>sourires</i>)
90	T : Là y a Harry ... C'est un texte de Harry Potter
91	t : T'es sûre ?
92	T : Bah oui y a écrit Harry ... « Vite debout » ... /
93	t : Ah ! Mais non ... /
94	T : Attends « pour chaque verbe entre parenthèses choisis l'imparfait ... » hein ? Pourquoi y a un -i entre parenthèses là ?
95	t : Ou le passé PS /
96	T : Ah ! « Choisis ... » /
97	t : Pronom personnel ? Non ... C'est ça ? Non non non ... Mais ...
98	T : Bah on va faire tout à l'imparfait eh (<i>rires</i>)
99	t : Attends, non oui « l'imparfait ou passé simple »
100	T : Attends je vais ... /
101	t : Non c'est ... je crois c'est parce qu'il y a marqué PS ... Euh vas-y va demander ... (<i>T va voir l'enseignante</i>) Deuxième exercice ... [—] Du coup t'as trouvé quoi ?
102	T : Beh ... /
103	t : Beh explique moi /

104	PE : Pour l'exercice 2, par rapport à tout ce que l'on a dit sur l'emploi du passé simple et de l'imparfait, à vous de trouver s'il est plus judicieux d'utiliser l'imparfait parce que c'est une action qui dure ou etc ... ou ... ou c'est une description, ou est ce que c'est plus judicieux d'utiliser le passé simple parce que c'est une action brève, à vous de ... de chercher
105	T : « Hurla-t-elle » ? Non ...
106	t : Non ... non c'est « hurla » oui, c'est « hurla »... Attends je ... mais pourquoi j'ai le crayon vert là !?
107	T : « Hurla-t-elle ... de sa voix suraiguë »
108	t : suraigué
109	T : « Harry, Harry l'entendait s'éloigner » ...
110	t : (<i>écrit</i>) « l'en...ten... » attends à moi !
111	T : -ait
112	t : Mais non
113	T : Beh si, c'est il
114	t : Ah oui c'est il ... Attends à moi, à moi, à moi /
115	T : « S'éloigner vers la cuisine et poser une ... poêle » /
116	t : « il se tournait ... » /
117	T : « une poêle » ...? « sur la cuisinière ... » /
118	t : Oh oui « il se tourna sur le dos »
119	T : C'est une poêle ... /
120	t : « Il se tourna »
121	T : « Il se tourna » ...
122	t : « Sur le dos et ... essaya » ?
123	T : Attends
124	t : Beh oui « essaya », oui oui, c'est le 1er groupe ... « essaya »
125	T : Oui mais regarde ... (<i>montre sa leçon</i>)
126	t : C'est pas grave c'est le 1er groupe ça !
127	T : Oui ... « Il tourna, (tourner) sur le dos » oui « il se tourna sur le dos et essa... » /
128	t : « essaya », oui je l'ai marqué

129	T : C'est « essaya » ?
130	t : Beh oui
131	T : « essaya » ...?
132	t : C'est bizarre eh ... Mais c'est ça S***?
133	PE : Ouais, oui c'est ça
134	t : Oui voilà
135	T : « De se rappeler le rêve qu'il ... » /
136	t : « Était en train de faire »
137	T : Ouais
138	t : « Était »
139	T : « Qu'il était en train de faire »
140	t : (<i>écrit</i>) « é...tait » -ait
141	T : -é-t-a-i-t
142	t : Oui mais -e accent circonflexe
143	T : Mais non ! -e accent aigu
144	t : Ah oui ...
145	T : « En train de faire ... c'était un beau rêve » ... (<i>dicte</i>) « c'était ... un beau rêve ... avec une moto qui ... » /
146	t : Attends c'est euh c'est -ait ? ... C'est -ait ?
147	T : Oui ... C'est, c'est dans Harry Potter une moto qui volait !
148	t : Ah ouais !
149	T : Et regarde « il avait l'étrange impression d'avoir déjà fait le même rêve auparavant » avec Hagrid
150	t : Et c'est ... Ah oui !
151	T : « C'était un beau rêve avec une moto qui » /
152	t : Mais c'est dans le /
153	T : « Volait »
154	t : Attends ... - ait à la fin ?
155	T : Oui ... mais elle nous a mis avec /
156	t : Mais c'est dans le livre ça non ? C'est dans le livre ça

157	T : Ouais peut être
158	t : « Et il avait ... il avait ... »
159	T : «. Et il avait » /
160	t : Non ... voilà ...Et voilà ! C'est fini !

Verbatim 4 : dyade affective (t*5)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Donc attends le passé simple ...
2	T : « Venir » ... « Ma sœur vient ... » du coup c'est ... vint ... -v
3	t : (<i>écrit</i>) -v
4	T : -i ... -n-t
5	t : -v-i-e-n-t ?
6	T : -v-i- <u>n</u> -t
7	t : ok (<i>Écrit</i>) -v-i-n-t ... « Pendant qu'ils marchent ... pendant qu'ils marchaient » !
8	T : Ouais ... c'est bien
9	t : Donc -aient ... (<i>regards complices/ rires</i>)
10	T : Euh donc « dans la forêt la tempête se lève »
11	t : Le verbe « lever » ... mais ...
12	T : Attends c'est du 2ème ... ? Attends « lève » /
13	t : C'est pas grave c'est bon on passe ... on passe c'est pas grave, on fera à la
14	T : Ouais
15	t : « J'avance » euh « j'avançais » euh -ais
16	T : Et n'oublie pas la c cédille
17	t : ouais ! (<i>regards complices/sourires</i>) « aveugle » c'est un verbe en ...
18	T : En -ger
19	t : Beh non !

20	T : Attends c'est du 2ème... c'est du 1er groupe ... 1er groupe (<i>cherche dans cahier</i>)
21	t : Mais « aveugle » /
22	T : « aveugla » ... attends ... « aveu... » c'est qui qui est aveugle ? Un éclair (aveugler) ...
23	t : Le ciel d'orage
24	T : C'est -a ! « aveugla ... le ciel d'orage »
25	t : « Aveugla » ?
26	T : « Aveugla »
27	t : (<i>écrit</i>) « ...veugla ... » Ok !
28	T : Je suis pas sûre eh !
29	t : Beh c'est pas grave ! « Pour chaque verbe entre parenthèses choisis l'imparfait le passé simple pour le conjuguer »
30	T : « Vite debout, hurle... hurlait-elle » non c'est ... attends
31	t : « Vite ... <u>Hurla</u> -t-elle de sa voix » /
32	T : Ouais c'est bien c'est ça « hurla » ...
33	t : « Hurla-t-elle de sa voix sur... »
34	T : « De sa voix suraiguë »
35	t : « Harry » euh « l'entendit » /
36	T : « L'entendait s'éloigner » non « l'entend.. »
37	t : « L'entendit » non
38	T : « L'entenda s'éloigner » ou « l'entendait s'éloigner » ? ... L'entendait ...
39	t : Euh mais non « l'entendit » ! « L'entendit » ... non
40	T : Mais non c'est pas, c'est pas au passé simple ni à l'imparfait
41	t : Bah ... (<i>regards complices/ sourires/ rires</i>) Bah ... Bah
42	T : Arrête (<i>rires</i>) M*** ... C'est « l'entenda » ou « l'entendait » ?
43	t : Bah bah bah (<i>regards complices/ rires</i>) j'aime les kiwis (<i>rires</i>)
44	T : M*** (<i>rires</i>) « l'entendait » ou « l'entenda » ?
45	t : Bonjour (<i>rires</i>) « L'entendit » ?
46	T : Mais (<i>rires</i>) c'est pas dans mes propositions

47	t : Mais non mais attends « l'entenda » et quoi ?
48	T : « Et s'éloigna ... l'entenda s'éloigna »
49	t : Mais attendre euh hein ? (<i>Sourires</i>)
50	T : « L'entendait s'éloigner » (<i>sourires</i>)
51	t : « L'entendait ... l'entendait s'éloigner »
52	T : Bon allez on met au pif (<i>rires</i>)
53	t : Mais non « l'entenda s'éloigner » non mais euh ça ça veut rien dire
54	T : C'est bon je marque juste attendre et la terminaison / (<i>sourires</i>)
55	t : Mais non mais moi je passe eh je passe (<i>sourires</i>) euh « s'éloigner vers la (<i>rires</i>) et po ... et poser un poêle sur la cuisinière »
56	T : « Il se touna s... » /
57	t : « Sur le ... » (<i>chantonne</i>) tourna
58	T : (<i>rires</i>) t'es bête
59	PE : Pour l'exercice 2, par rapport à tout ce que l'on a dit sur l'emploi du passé simple et de l'imparfait, à vous de trouver s'il est plus judicieux d'utiliser l'imparfait parce que c'est une action qui dure ou etc ... ou ... ou c'est une description, ou le passé simple parce que c'est plus judicieux d'utiliser le passé simple parce que c'est une action brève ou à vous de ... de chercher
60	T : « Sur le dos et essaya de se rappeler ... essaya de... »
61	t : « Essaya » ?
62	T : Oui
63	t : « Et essaya de se rappeler le rêve qu'il ... était » ...
64	T : « Qu'il ... »
65	t : « Était »
66	T : Mais non
67	t : Beh si
68	T : « Qu'il était en train de faire ... »
69	t : Beh si
70	T : Ah oui t'as raison ! ... était ... -ait
71	t : Ah mince ...
72	T : -ais ! Non mais M*** (<i>rires</i>)

73	t : D'accord, d'accord, d'accord (<i>sourires</i>)
74	T : Faut que tu revois ta conjugaison (<i>rires</i>)
75	t : Beh bien sûr ! « En train de faire ... »
76	T : « ... En train de faire, c'était un beau rêve
77	t : « En train de faire ... »
78	T : « <u>C'était</u> un beau rêve »
79	t : « C'était » ?
80	T : « C'était un beau rêve ... avec une moto qui volait » (<i>rires</i>)
81	t : « Un beau rêve avec une moto qui ... »
82	T : « Vola » /
83	t : « Qui vole » ! Oui « qui vola » ! (<i>Rires</i>) Ah oui !
84	T : « qui ... vola »
85	t : « Et il ... avait l'êt » /
86	T : « Avait » ! Ah euh « l'étrange impression d'avoir ... » oui .../
87	t : -ais ? Ou -ait ?
88	T : Non -ait M*** ... il... il !
89	t : Ah oui oui « l'impression d'avoir déjà... » /
90	T : Alors maintenant on revient sur « attendre », là
91	t : Pfff ... C'est, c'est quoi ?
92	T : Allez on a bientôt fini ... Donc « l'attenda » ou « l'attendait » ?
93	t : Moi j'aurais dit « l'attenda s'éloigner » euh « l'attendait s'éloigner » ... M j'en sais rien moi
94	T : Mais si tu sais, réfléchis ... « Il l'attendait s'éloigner ... ». Attends, on rel début de la phrase
95	t : Ok « vite debout, hurla-t-elle de sa voix suraiguë ... »
96	T : « Suraiguë »
97	t : « Harry l'attendit ... l'attendit » !
98	T : « L' <u>attendait</u> »
99	t : Oui ! Oui « l'attendit s'éloigner »
100	T : Mais non c'est pas « l'attendit » c'est pas le passé simple (<i>rires</i>)

101	t : Ah oui ... Ooh (<i>sourires</i>) Euh
102	T : « Harry l'attenda s'éloigner »
103	t : Beh « l'attenda » ... « L'entenda » ... (écrit) « L'en...ten...da »
104	T : « ... s'éloigner » ... Et après je crois qu'on avait pas fait « se lève »
105	t : Ouais « se lève » on a pas fait ... euh « se leva » ... « se leva » !
106	T : « Se leva » ...
107	t : Et on a fini ! Attends je vais aller le dire à /
108	T : Ça doit être faux, ça doit être faux ... On a pas bien réfléchis à l'action br

Verbatim 5 : dyade affective (t*4)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Donc le premier verbe «pendant qu'il pleuvait » donc du coup c'est -ait
2	t : oui
3	T : Vas-y marque euh ça a marqué ou pas ?
4	t : J'en sais rien
5	T : Marque au crayon à papier
6	t : Ouais ! ... Euh « pendant qu'il pleuvait » (<i>écrit</i>)
7	T : -ait [—] « Ma sœur ... » c'est le verbe venir, donc « venir pendant que ... c'est elle ... pendant qu'elle v... vint
8	t : v..vient
9	T : « Ma sœur vint me rendre visite »
10	t : Purée c'est compliqué ...
11	T : « Pendant qu'ils marchaient »
12	t : « ils marchaient » ...
13	T : T'es d'accord ?
14	t : Oui
15	T : Donc -a ... -aient « Dans la forêt une tempête se ... se lève » ... une tempé
16	t : Se leva ...

17	T : Se lève ...
18	t : Se levait ...
19	T : Et c'est une tempête donc c'est ...
20	t : C'est elle
21	T : Oui, donc c'est avec ...
22	t : Lève
23	T : Donc ça doit être « l-e-v-a-i-t » parce que la terminaison c'est l'imparfait
24	t : Si tu le dis
25	T : « Se lève » ... Bon on va le laisser de côté lui
26	t : C'est pas grave parce que celui-là ...
27	T : « J'avais », -ais, t'es d'accord ?
28	t : Oui
29	T : Mmm « un éclair aveuglait le ciel d'orange, d'orage », alors déjà le verbe c' ?
30	t : Aveugler
31	T : Euh aveugler ouais, c'est il, « il aveuglait »
32	t : Oui « aveuglait »
33	T : C'est -ait ?
34	t : Oui
35	T : Ouais c'est ça ... Et là c'est juste euh là « se lève »
36	t : ouais, « se lève » c'est quoi c'est euh on verra après
37	T : Attends, parce qu'en fait « se levait » ... « pendant qu'ils marchaient dans une tempête <u>se levait</u> » ?
38	t : Ouais !
39	T : Donc du coup -ait
40	t : Beh non c'est au passé simple ...
41	T : Ah peut-être ... (<i>relis la consigne</i>) [—]
42	t : Ok, alors après... je sais pas

43	T : « Pour chaque verbe entre parenthèses choisis l'imparfait ou le passé simple conjuguer », « vite debout, (hurler) » on le met au p.. euh à l'imparfait, tu vois fait là c'est là c'est marqué on met soit à l'imparfait soit au passé simple
44	t : Euh beh c'est l'imparfait
45	T : « Hurler », tu me dis la terminaison ... ?
46	t : Attends, « vite debout, (hurler) » c'est elle, du coup beh -ait
47	T : (<i>applaudit</i>) Donc « hurlait »... là euh « arrive » donc « il entendait.. »
48	t : euh ...« il entendait » euh ... -ait ?
49	T : Oui... euh blablabla « il se... tournait »
50	t : « se tournait » ... euh ... -ait ?
51	T : Ouais ... « sur le dos et ... il essayait »
52	t : Donc -ait
53	T : Attends mais du coup puisque ... puisque c'est avec il ...c'est ... c'est il o
54	t : Beh regarde sur ta leçon normalement on l'avait (essayer)
55	E1 : Y a une caméra les filles !
56	t : Beh on sait eh (<i>rires</i>)
57	E1 : Moi je lui ai fait coucou (<i>rires</i>) je lui ai fait comme ça
58	t : T'es bête M*** (<i>rires</i>)
59	T : Alors ! ... (<i>lit la leçon</i>) « passé composé euh ... L'imparfait : les verbes en c'est -y » ... [—] Ok ... « de se rappeler (<i>tousse</i>) de ce rêve qu'il... avait fait »
60	t : L'imparfait c'est avec (être)
61	T : Non avait c'est avec avoir, « il <u>a</u> fait » [—]
62	PE : Pour l'exercice 2, par rapport à tout ce que l'on a dit sur l'emploi du passé et de l'imparfait, à vous de trouver s'il est plus judicieux d'utiliser l'imparfait que c'est une action qui dure ou etc ... ou ... ou c'est une description, ou est c c'est plus judicieux d'utiliser le passé simple parce que c'est une action brève, de ... de chercher
63	T : « Vite debout... vite debout » ...
64	t : C'est une action brève, donc c'est le passé simple...
65	T : Ah ! Attends ! Ah oui en fait il faut choisir, ah oui euh il /
66	t : Donc là ... Prends ta leçon ça va peut être nous aider ...

67	T : Passé simple ...
68	t : Parce que « vite debout » ...
69	T : « Vite debout, (hurler) » ...
70	t : Hurler c'est le 1er groupe de... en -er ... t'as pas en -er ?
71	T : Beh si mais j'ai que ... [—] « hurler »...
72	t : Attends c'est avec il ... « hurlait » ...
73	T : « il hur..la »
74	t : Ah ouais ...[—] On met quoi pour lui ?
75	T : -as
76	t : Euh beh -s avec tu... ?
77	T : Oui -s avec tu on met toujours un -s
78	PE : Dites donc là, les verbes du 1er groupe ? Les verbes du 1er groupe avec i quoi la terminaison ?
79	T : C'est -a
80	PE : C'est -a c'est pas -e ...
81	T : En fait t'avais juste à mettre -a ...
82	t : -a ...
83	T : « était » avec être
84	t : « était » par contre ... je crois que je vais l'enlever
85	T : Euh c'est « qu'il fut en train de faire » ...
86	t : Et à « fut » il faut quoi à la fin ?
87	T : -ut ! Avec il ... « C'était » ... non attends, alors ... là c'est ...
88	t : C'est être
89	T : « C'était » c'est f... c'est ... c'est
90	t : « C'était » c'était peut être un truc qu'il pourrait être
91	T : « C'était un beau bateau » c'est il le sujet
92	t : Et... et c'est une action lointaine, ça dure
93	T : Oui action qui dure donc c'est à l'imparfait ... On va le vérifier après hein « C'était un beau rêve avec une moto qui volait » donc là action brève !
94	t : Ça dure pas longtemps « volait » ?

95	T : Bah voler tu crois que ça prend 1000 ans (rires)
96	t : « Volait » ... c'est une action brève ?
97	T : Bah oui c'est une action brève ... « volait » ... attends c'est une moto donc elle ... volait ... vola !
98	t : ok ... (<i>écrit</i>) « qui vola »
99	T : -a tout court ... (<i>regards complices/rires</i>) Après c'est ... « et il (avoir) » et -e-u-t ! ...
100	t : « eut »
101	T : Du coup on doit le faire sur la tienne de feuille
102	t : Ouais

Verbatim 6 : dyade cognitive (t*6)

Tour de parole	Re transcription
1	T : Allez F*** prends ton crayon à papier là
2	t : Ouais... donc c'est euh c'est quel exercice ?
3	T : C'est... là c'est celui là « Une tempête se lève »
4	t : « Une tempête se lève »
5	T : Il faut mettre les verbe au passé donc là par exemple c'est quoi ?
6	t : Heu beh c'est ...
7	T : « Une tempête se lève ... » ?
8	t : C'est ...
9	T : Regarde je fais le premier d'accord « Une tempête se lève » au passé c'est tempête se levait »
10	t : Ah oui « une tempête se levait » !!!
11	T : « Se levait » ça finit comment ? C'est comment euh c'est quoi la terminais
12	t : Beh c'est -é ... Euh non -ait ! C'est -ait
13	T : Oui -ait parce que c'est de l'imparfait
14	t : Oui ...

15	T : Bon ensuite « J'avance tranquillement le long du fleuve, tout a coup un éclaireur aveugle le ciel d'orage » euh alors déjà faut voir les verbes
16	t : Déjà les verbes c'est euh « avance »
17	T : Oui très bien F***, « avance » après y a aussi euh ... « aveugle » !
18	t : Ah ouais
19	T : Donc « avance » ça fait euh ... au passé /
20	t : Au passé ça fait ...
21	T : « Avançais » !
22	t : Ouais
23	T : Et donc là c'est quoi la terminaison F*** ?
24	t : C'est euh -ait ?
25	T : Mais non regarde bien ... « J' <u>a</u> vançais »
26	t : Beh
27	T : Avec « je » c'est ...
28	t : Ah beh -ais !
29	T : Oui voilà ! Bon et après « aveugle » ça fait quoi au passé ?
30	t : Bh « aveugle » c'est ... beh euh ...
31	T : Le passé c'est euh comme si c'était avant quoi tu comprends ?
32	t : Oui
33	T : Faut dire « hier, un éclair aveug- ... »
34	t : Ah « aveuglait » !!
35	T : Ouais c'est ça F*** ... Après, l'autre partie, donc « Pour chaque verbe entre parenthèses choisir l'imparfait ou le passé simple pour le conjuguer ». Alors « debout, (hurler)-t-elle de sa voix suraiguë » donc là pareil c'est euh il faut le passé donc déjà le verbe c'est euh « hurle » donc au passé c'est ... c'est quoi F*** passé ?
36	t : (<i>s'amuse avec sa trousse</i>)
37	T : Allez F*** concentre toi là !
38	t : Hein ? (<i>Sourires</i>)
39	T : Allez faut qu'on finisse la fiche là ... sinon on va jamais finir (<i>rires</i>) Donc reprends le verbe « hurle » au passé ça fait quoi ?

40	t : Beh « hurl... »
41	T : « Hier, elle hurl... »
42	t : « Hurlait » ?
43	T : Ouais « hurlait » c'est bien c'est ça ... Heu après ... [—] Ah mais attends r pas ça ...
44	t : Quoi ?
45	T : Beh en fait on s'est trompé je crois /
46	t : Où ?
47	T : Beh parce que en fait regarde PS pour passé simple et I pour imparfait donc choisir euh ... entre passé simple et imparfait mais nous on a fait que imparfait ...
48	t : Ah ... /
49	T : Donc alors attends euh qu'est ce qui est du passé simple là dans les verbes
50	t : Dans les verbes du passé simple c'est ... /
51	T : En fait le passé simple c'est une action brève on a dit ... Donc là ... Mais c toi aussi F*** !
52	t : Mais je cherche !
53	T : Je crois que par exemple « hurlait » c'est une action brève en fait
54	t : Beh ... pourquoi ?
55	T : elle hurlait ... elle hurla ... /
56	t : Mais t'en es où là ?
57	T : Parce que elle hurle ça dure pas dans le temps, elle hurle pas pendant 1 000 (rires)
58	t : Ouais donc là c'est une action brève
59	T : Voilà donc c'est pas de l'imparfait c'est du passé simple plutôt ... enfin je c ... Voilà bon après ... « Harry entendait s'éloigner vers la cuisine et poser une la cuisinière » donc là faut savoir si c'est une action brève ou non ...
60	t : Ah ouais
61	T : Beh euh déjà ...
62	t : « entendait » !
63	T : oui ?

64	t : « entendait » c'est euh c'est court pqc c'est comme « hurlait », il euh ... c'e crie pas pendant 1 000 ans (<i>rires</i>)
65	T : Ouais « entendait » toi tu penses que c'est une action brève ... euh ouais po c'est euh ... oui mais donc c'est passé simple alors, et la terminaison c'est quo
66	t : Ça je sais pas (<i>rires</i>)
67	T : Beh euh c'est ... « hier il entend... entenda ? Entendu ? »
68	t : C'est bizarre ...
69	T : Ouais c'est .. euh regardes dans ton cahier de leçon F***
70	t : Ouais
71	T : Parce que là je sais pas trop ... Euh toi tu cherches moi j'essaye d'avancer sinon on va pas finir après
72	t : Ouais ... [—]
73	T : Tu trouves F*** ? Fais voir ? ... Euh donc le verbes du 3ème groupe c'est Ah voilà, donc là c'est « entendit » !
74	t : « entendit » ...
75	T : Vas -y écris le ... Donc tu marques PS hein
76	t : Mais euh attends je cherche ma gomme
77	T : Dépêche toi F***
78	t : Mais ... Roh j'ai faillit tomber (<i>rires</i>)
79	T : Allez c'est pas rigolo là, les autres ils ont bientôt fini là... Donc après « Il s tournait sur le dos et essayait de se rappeler le rêve qu'il était en train de faire) toi
80	t : Beh déjà « tournait » c'est bon
81	T : « tournait » c'est pas euh c'est bon t'as dit ?
82	t : Oui
83	T : beh « tournait » c'est une action brève... donc c'est « tourna » plutôt
84	t : Ah ouais d'accord ... « Tourna » ça finit comment ?
85	T : -a ... et « essaya » aussi
86	t : « essaya » ? Ok
87	T : Voilà et après ?
88	t : Beh après euh « était » c'est bon non ?

89	T : Oui « était » je suis d'accord
----	------------------------------------

Séance 2 de français

Verbatim 7 : dyade affective (t*4)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Ben moi je dirais qu'on souligne d'abord tous les verbes et après on se met d'accord sur les verbes
2	t : Ouais ok ... moi j'ai fait euh « courir » ...
3	T : Attends parce que « courir » c'est à l'infinitif, c'est pas conjugué, je courais, il courait ... tu vois
4	t : Ah oui ... (<i>efface</i>) Oh non il est encore tombé mon stylo ...
5	T : Oh crotte ... Ok donc on reprend, « manger », « rouillée », « passe » ... m « arrête » c'est pas conjugué, ni « regarde »
6	t : Hein ? C'est juste [inaudible] ... Mais non c'est pas conjugué (<i>rires</i>) ... M « repart » c'est pas, c'est pas conjugué aussi ?
7	T : « Repart », je repartis, tu repartis, il repartit, ... repartait ...
8	t : Je crois que j'aime pas trop ce verbe (<i>rires</i>)
9	T : Alors ... « Elle ne sait » le verbe « savoir » et « elle va » le verbe « aller »
10	t : Et « réalités » beh « réalité »
11	T : Ok et là après on doit conjuguer au passé ... « transposer au passé »
12	t : [propos inaudibles] (<i>rires</i>)
13	T : Bon alors il faut le transposer avec -i, donc c'est « elle ... » donc ça va être y marque toi ... « franchit » -it ... Euh ...
14	t : Mais « la grille rouillée » /
15	T : Oui « la grille rouillée » donc c'est elle, « la grille rouilla » ? Attends ... M c'est pas un verbe conjugué ...
16	t : Ah ...
17	T : Alors ... tu l'as souligné toi ?

18	t : Oui ...
19	T : Mais c'est euh c'est comme un adjectif parce que on dit « comment est la
20	t : Ah ...
21	T : La grille <u>est</u> rouillée
22	t : Ah mais oui ! Donc c'est pas un verbe ...
23	T : Je rouillais, tu rouillais, ... il rouilla ... Si mais là c'est pas un verbe, c'est un adjectif plutôt
24	t : Bon c'est pas grave au pire
25	T : « Par laquelle on passe... » ... passa du coup ?
26	t : Ouais on passa, -a
27	T : Voilà ...
28	t : Ah beh oui du coup « intrigués » aussi c'est un adjectif ...
29	T : Euh « intrigués » oui c'est ça, c'est bien ! ... « Elle ne sait » c'est le verbe ah euh savoir ... attends ...
30	t : Mais t'es sûre que « s'arrête » c'est pas ... ?
31	T : Oui « s'arrête » c'est au présent là
32	t : Et « regarde » ?
33	T : Beh c'est aussi au présent
34	t : Beh justement il faut qu'on le mette au passé simple ...
35	T : « Souligne les verbes conjugués, transpose le texte au passé »
36	t : Oui ... (<i>sourire</i>)
37	T : Roh crotte de bique ! (<i>Rires</i>) « Le, la fillette se mit à cour ... » court... à courir ! « Elle a franchi la grille rouillée, toujours ouvertes par laquelle ... par laquelle on passa sans transition du jardin dans le bois. À bout de souffle s'arrêta »
38	t : [propos inaudibles] (<i>rires</i>)
39	T : « ... dans la première clairière. ... Son chien, la langue pendante, la regarda avec des yeux intrigués » ... « Elle se mit ... » elle se met ? Elle se mit ?
40	t : « Elle se mit », attends t'es où là ? Oui « elle se mit »
41	T : « ... à courir, à lui tirer ... la queue » (<i>regards complices, rires</i>) « puis elle fais voir, t'en es où ?

42	t : « ... et à lui tirer la queue ... »
43	T : « ... dans une cabriole, elle ne savait ... » alors ...
44	t : « ... la queue, et elle re ... » ... il repart ...
45	T : « ... pas où elle allait, alla »
46	t : Reparta ... elle re...par...par ... ta ...
47	T : « ... la ramena brusquement dans le domaine des réalités »
48	t : Mais là ça serait pas « sera » ?
49	T : Sa, sa, sait, c'est le verbe « savoir »
50	t : Oui ...
51	T : Alors ... « savait » beh non c'est le verbe « savoir » au passé simple
52	t : « sera » j'ai dit ... « elle ne sera pas où elle va »
53	T : « Elle ne <u>savait</u> pas où elle allait »
54	t : Ouais d'accord, ouais t'as raison, c'est pas français sinon ... « Elle ne savait pas où elle ... allait » ?
55	T : Faut aussi trouver tous les temps !
56	t : « allait ... allait » -a-l-l-a-i-t ?
57	T : Oui ... C'est pas « passa... »
58	t : <u>Passa</u>
59	T : <u>Passait</u>
60	t : Euh non attends ...
61	T : « ... ouverte, par laquelle on passa sans transition » ...
62	t : Passa, parce que c'est une action ... mais non parce que c'est une action qui dure
63	T : « Par laquelle on passait »
64	t : Mais non parce que ... elle passe tout le temps là
65	T : Beh oui ... elle passe tout le temps par là-bas donc c'est une action qui dure
66	t : Oui ... C'est comme nous on passe tout le temps par là quand on va chercher des manteaux donc c'est une action qui dure
67	T : Oui donc action qui dure c'est imparfait
68	t : Aah mais oui c'est vrai ... beh ... j'ai confondu
69	T : Ouais ... Mais « rouillée » du coup c'est quoi ?

70	t : Beh « rouillée » c'est beh « rouillée » (<i>rires</i>)
71	T : « La grille rouilla » ? « ... rouilla, toujours ouverte »
72	t : C'est pas trop français eh (<i>sourires</i>)
73	T : « rouilla » ...
74	t : « rouillait » ... « rouillait » ! -ait ?
75	T : « ... toujours ouverte, par laquelle on passa sans transition ... du jardin da bois. À bout de souffle, elle s'arrêta dans la première clairière. Son chien la la pendante, la regarda avec des yeux intrigués »
76	t : Intrigués ...
77	T : « Elle se mit à rire, à lui tir... »
78	t : Mais je crois que c'est bon hein
79	T : « ... à lui tirer la queue. Elle reparta dans une cabriole. Elle ne savait pas c Un lapin qui détale ... » qui détala ? ... « la ramena brusquement dans le dom réalités »
80	t : Attends « à lui tira la queue » ... « elle se mit à rire, à lui tirer la queue, à lu queue »
81	T : « À lui tira la queue » mais c'est pas français ! (<i>Rires</i>)
82	t : C'est pas français (<i>rires</i>)
83	T : Alors ... mais en fait il faut choisir entre imparfait et passé simple
84	t : Ah bon ?
85	T : Oui
86	t : Alors, « elle a franchi la grille »
87	T : Beh on peut pas dire « franchait »
88	t : Non et c'est une action qui dure et qui se répète, donc ça c'est bon
89	T : « Par laquelle on passait »
90	t : Ça on a dit que c'était bon ... « elle s'arrêta dans la première clairière » ça trop ... beh elle ... s'arrêtait
91	T : Mais non
92	t : Beh si ...
93	T : Beh non c'est avec les verbes au passé « elle s'arrêtait » -ait, « elle savait »

94	t : « Elle s'arrêta » c'est une action qui dure, « elle s'arrête ... dans la première clairière »
95	T : Beh oui
96	t : D'accord ... Donc ça c'est bon ... « son chien, la langue pendante, le la regard avec des yeux intrigués » ça/
97	T : « La grille rouillée » [...]
98	t : Vite il reste 5 min
99	T : Et ça
100	t : Quoi ? Ah oui « tira », « à lui tirer la queue » ... alors là tac ... « elle ne savait où aller » /
101	T : Attends « Un lapin qui détala » ... « un lapin qui <u>détalait</u> , la ramène », c'est français ?
102	t : « Un lapin qui <u>détalait</u> » beh oui « un lapin qui <u>détale</u> , -lait » (<i>sourires</i>)
103	T : C'est bon, enfin je crois
104	t : Bah j'espere

Verbatim 8 : dyade cognitive (t*2)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Alors d'abord il faut souligner les verbes conjugués
2	t : Ouais ...
3	T : Donc « la fillette se met » donc on souligne « se met » on est d'accord ou p
4	t : Ouais ... « se met »
5	T : « se met » ... « la fillette se mit » ouais c'est un verbe ... t'es d'accord ?
6	t : Ouais ... [...]
7	T : « Elle a franchi la grille rouillée » alors « a franchi » ... (<i>s'adresse à une amie camarade</i>)
8	t : C'est « franchi » ? Qu'on met ?
9	T : Alors « a franchi », auxiliaire, participe passé, lequel on souligne ?
10	t : « franchi » ? Euh non « a franchi »

11	T : Oui, on va souligner les deux
12	t : Moi je, je souligne « franchi » [—]
13	T : « ... la grille rouillée, toujours ouverte, par laquelle on passe sans transition trouve le verbe ?
14	t : « Passe » !
15	T : Celui-là il était facile
16	t : Attends mais il est pas conjugué le verbe
17	T : Quand c'est conjugué M*** c'est ... Quand c'est pas conjugué c'est -er à l'infinitif, on est d'accord ?
18	t : Ah oui ! Beh ok ...
19	T : Attends mais du coup « se met » ... bon bref
20	t : C'est pas « courir » plutôt ?
21	T : De quoi ? Non « courir » c'est pas un verbe, ah quoi que ... Mais de toute façon courir, il faut courir, il est à l'infinitif tu vois
22	t : Ah d'accord
23	T : Donc faut pas souligner
24	t : Ah oui c'est vrai ...
25	T : Alors du coup « passe » on est d'accord eh ?
26	t : Oui, et là (<i>montre sur le texte</i>) c'est pas ?
27	T : Où c'est que tu as vu ?
28	t : Là « rouillée »
29	T : « La grille rouillée » euh non parce que c'est un adjectif là ... je vais chercher effaceur [—] Alors t'as regardé un peu ce qu'il y avait sinon ?
30	t : Oui
31	T : Qu'est ce que t'as trouvé ? Alors t'as trouvé ... c'est où ?
32	t : « Elle s'arrête »
33	T : Ouais « elle s'arrête », et c'est le verbe ?
34	t : Arrêter
35	T : Ouais très bien, on souligne que « arrête »
36	t : Ah oui ...

37	T : « ... dans la première clairière. Son chien la langue pendante, la regarde »
38	t : « regarde » euh non /
39	T : « ... avec des yeux intrigués » ... alors « la regarde » c'est possible oui oui
40	t : J'ai trouvé ça là
41	T : Attends ... « la regarde » on le met au cas où ou non ?
42	t : Vas-y on le met
43	T : On le met, même si on sait pas mais bon ... allez ... euh d'accord [propos inaudibles] (<i>sourires</i>) « elle se met à rire »
44	t : « se met » ? « met » ?
45	T : Ouais « met » ...
46	t : T'aurais du aller chercher ta règle quand t'es allée...
47	T : Ouais c'est pas très simple
48	t : « la regarde » /
49	T : « ... à lui tirer la queue » là « tirer » c'est à l'infinif
50	t : Oui donc il faut pas le souligner
51	T : « Puis elle repart », « repart » ok, on est d'accord pour « repart » ?
52	t : Oui
53	T : Ok ... Ah j'en ai mis partout
54	t : Pourquoi ça fait ça ?
55	T : Parce que je retire ma règle pas comme il faut
56	t : Tu veux dire <u>ma</u> règle
57	T : Oui ta règle (<i>rires</i>)
58	t : « Elle ne sait », « sait » /
59	T : T'as souligné ?
60	t : Non ... là j'ai souligné oui ...
61	T : Ah, attends, beh du coup attends ... « ... dans une cabriole. Elle ne sait pas va » ... Donc « elle sait » ouais « sait » et « va » ... « sait » et « va » ... et « va »
62	t : Et « va »
63	T : Ok ... « Un lapin qui détale », « détale » on est d'accord ou pas ?
64	t : Euh oui

65	T : Bon ... « ... la ramène ... » /
66	t : « ... brusquement dans le domaine des réalités » ... après y a plus de verbe
67	T : « la ramène », ramener, il faut ramener ... euh « ramène » j'ai un doute
68	t : Non
69	T : Non ? Tu crois pas toi ? T'es sûre de toi M*** ?
70	t : Je crois
71	T : Pourquoi tu penses que ça n'en ai pas un ?
72	t : Ah si ! Si je dis que c'est vrai ... et toi ?
73	T : Beh oui ... Donc on met « ramène » ou pas ?
74	t : Oui
75	T : Oui ? Allez ... On fait tous des erreurs c'est pas grave
76	t : Voilà, ... maintenant faut transposer euh le texte au passé
77	T : Alors, pfff
78	t : (<i>rires</i>)
79	T : J'ai pas envie (<i>sourire</i>) Bon, alors on va bien voir si on met au passé ou à l' on va voir
80	t : Attends au passé ... « La fillette se mettait » ?
81	T : « Se mit à courir » ?
82	t : C'est au passé, c'est pas au passé simple
83	T : Beh oui c'est au passé, y a plein de temps, y a plein de temps du passé, le t « passé » ça existe pas M***
84	t : Ok ... Beh ok on met « se mit »
85	T : « Elle se mit à courir » on est d'accord ?
86	t : Oui ...
87	T : Ok « elle se mit » ... « elle a franchi » ça c'est ... Elle « avait franchi » non
88	t : Euh
89	T : « Elle franchissa la grille rouillée » ? C'est bref ça dure pas éternellement . « elle franchissait » ?
90	t : Beh je sais pas on sait pas ... On passe ?
91	T : « Elle franchissait » ou « elle franchit » ? ... [...]

92	t : « Elle franchissait ... » beh non parce que on peut pas dire « elle a franchiss
93	T : Mais non « elle franchit la grille rouillée »
94	t : On passe ? [—]
95	T : Alors on reprend, « la fillette se mit » ça on est sûres, « elle franchit » ... A c'est quoi les terminaisons ? ... C'est quoi les terminaisons ... (<i>cherche dans s</i> ... les verbes en -ir ok ... « elle franchit » donc ça on le sait ... « elle passit » .
96	t : « elle passit » ? C'est comme ça ?
97	T : Euh « on passa », « on passait » ...
98	t : Oui ...
99	T : « On passait... on passait ... sans transition du jardin dans le bois. À bout c souffle, elle s'arrêta »
100	t : Mais « s'arrêta » ça existe pas
101	T : Quoi ?
102	t : « s'arrêta » ça existe pas
103	T : C'est du passé simple « s'arrêta » ...
104	t : « s'arrêta » ah oui « s'arrêta »... euh non je crois pas
105	T : « Elle s'arrêtait ou elle s'arrêta » ? « Elle s'arrêta » !
106	t : Franchement j'aurais dit « s'arrêtait »
107	T : « Elle s'arrêtait » ? C'est pas une action qui dure ...
108	t : Ah oui !
109	T : C'est bref ou c'est durable ?
110	t : C'est bref
111	T : Oui c'est bref ... « Son chien, la langue pendante, la regarda »
112	t : Mais euh c'est ... c'est comment « s'arrêta » ? « s'arrêta » ... Mais attends
113	T : Attends je .../
114	t : Mais arrête ...
115	T : (<i>discute avec un camarade</i>) [...]
116	t : Tu peux m'aider là ?
117	T : Attends juste ... hop
118	t : « repart » ... là c'est « repart » /

119	T : « Elle ne savait pas » ... [...]
120	t : Tu peux m'aider après ...
121	T : Oui oui ...
122	t : I*** ...
123	T : Quoiiii ...
124	t : Allez viens, I*** tu peux m'aider à « sait » là ?
125	T : Attends quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?
126	t : Tu peux m'aider à « sait » là ... Tu peux, tu peux m'aider à « sait » ...
127	T : Donc, qu'est-ce que, c'est où ?
128	t : Allez s'il te plaît aide moi
129	T : Beh euh c'est où ?!
130	t : Là « sait »
131	T : « Elle ne sait pas », beh moi aussi j'en suis là eh ! « elle ne savait pas » ? « elle allait », « allait » par contre c'est ça que je bloque
132	t : « Elle alla » ? (<i>Rire</i>)
133	T : « Elle ne savait pas où elle » ...
134	t : « Elle alla »
135	T : « Elle ne savait pas où elle allait » ... Non « elle allait ça va pas » ...
136	t : « Elle <u>alla</u> »
137	T : Non ... « elle ne sut pas où elle alla » alors ... « elle ne <u>sut</u> pas où elle alla ... « elle ne sut pas où elle alla ... » ...
138	t : « Elle ne sut pas où elle alla » ? ... « où elle alla » ... Beh non parce que c'est une action qui, qui dure
139	T : « Elle ne sut pas où elle allait »
140	t : Puisque c'est une action qui dure c'est « où elle allait » c'est ça ?
141	T : Ouais ... « Un lapin qui détala, la ramena »
142	t : « qui détala » ...
143	T : Quoi ?
144	t : « qui détala » c'est pas une action qui dure, il détale quoi
145	T : Mmm ça dépend jusqu'à où il détale, enfin je sais pas s'il fait de ça à ça be

146	t : (<i>sourire</i>)
147	T : Par contre s'il fait de là à là beh ça dure
148	t : (<i>sourire</i>) du coup beh on sait pas
149	T : Bah ... « qui détalait », « détalait » ... Après je pense qu'on va avoir plein ... « la ramena » ... Et on a fini !

Verbatim 9 : dyade cognitive (t*6)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Ok alors « elle franchit » ... « elle franchit » eh ?
2	t : Franchit ...
3	T : Parce que c'est elle
4	t : elle franchit ... elle
5	T : Mais je sais pas si c'est « franchit » mais je pense ... parce que, oui parce que avec le verbe avoir et du coup avec avoir on accorde pas
6	t : On souligne
7	T : Voilà exactement ... Hop et du coup le verbe avoir c'est l'auxiliaire, c'est composé je pense ... ensuite « à courir », euh oui « à courir, ... nanana on passe
8	t : Euh ...
9	T : Tu dis que c'est quoi toi ? « On passe » c'est pas, il est pas conjugué le verbe plus
10	t : Non c'est sûr
11	T : Donc on le souligne pas
12	t : Je crois que y a aucun ...
13	T : Quoi ?
14	t : Je crois que y a aucun qui est conjugué ici
15	T : Mais attends on lit ! Alors « ... ouverte par laquelle on passe sans transition jardin ... » ouais t'as raison « À bout de souffle, elle s'arrête »
16	t : Donc euh /

17	T : Mais regarde bien, y a des verbes au passé composé et y a des verbes qui se font au passé composé
18	t : Ils sont euh au français
19	T : (<i>rires</i>) t'es bête ... Euh non attends je sais pas, on fait, on prend le crayon à papier on le reverra mais d'abord on fait les autres verbes pour pas être trop en retard on le fait au crayon à papier et on verra après ... Allez on y va !
20	t : (<i>s'amuse avec son stylo</i>)
21	T : Arrête ... Allez travaille ! « Son chien, la langue ... » /
22	t : Hein ? Quoi ?
23	T : « À bout de souffle elle s'arrête dans la première clairière. Son chien virgule la langue pendante virgule la regarde avec des yeux intrigués »
24	t : Hein ? What ? Je comprends rien
25	T : Intrigués c'est euh
26	t : Je sais pas
27	T : Beh si intrigué ça veut dire euh qu'il comprend pas trop quoi
28	t : (<i>fait des signes à un camarade</i>)
29	T : Qu'est ce que tu fais F*** travaille là
30	t : M*** arrête (<i>rires</i>)
31	T : Allez alors « Son chien, la langue pendante, la regarde avec des yeux intrigués » pense que « intrigués » c'est une verbe
32	t : Pareil
33	T : Parce qu'il est conjugué avec « les yeux » ... Donc là tu soulignes, mais pourquoi t'as souligné « yeux » avec ? C'est pff « les yeux » c'est pas ... pfff t'as pas de Blanco ?
34	t : Non [...] T'as pas de Blanco toi sinon ? ... Dans ta trousse t'as pas de Blanco
35	T : Si j'en ai un en plus (va chercher son Blanco) Tu fais ça regarde, voilà tu le vois ça a jamais existé (<i>sourire</i>) Allez vite parce que après on va être en retard « ... intrigués. Elle se met à rire » Ahaha
36	t : (<i>rires</i>)
37	T : Euh « elle se met à rire, à lui tirer la queue » ... Ah ouais en fait nous on a fini ils ont fini nous on a pas commencé
38	t : Oh non ...

39	T : « Souligne les verbes conjugués » on est même pas à la moitié là ... « Elle
40	t : On est à la moitié
41	T : (<i>rires</i>) Tais-toi ... « Elle se met » c'est ... c'est quoi ?
42	t : Se metta c'est pas français
43	T : Non elle se met ...
44	t : Elle se mettu (<i>rires</i>)
45	T : Non euh ... Oh mais c'est quoi ?
46	t : Le verbe il est pas conjugué ! Ah ! C'est ça le problème !
47	T : Mais si il est conjugué... Bon on passe, on le fait au crayon à papier
48	t : Aïe
49	T : Pardon ... Mais je sais pas pfff...
50	t : Regarde tu m'as fait tomber mon crayon à papier ... /
51	T : Bon allez c'est pas grave on passe au pire si on a faux c'est pas grave, c'est pas grave
52	t : Merde ...
53	T : T'as dit quoi là ? C'est un gros mot
54	t : Mais c'était pour mon crayon ...
55	T : Oui beh on dit pas de gros mot ... « elle ne sait pas » ah ouais on en a un, a pas du tout, non qu'est ce que tu fais attends, « puis elle repart », repart ! Repart
56	t : « Elle repart » ?
57	T : « Repart » on l'a, il est conjugué, parce que « elle repart » avec /
58	t : Je euh souligne « elle » aussi ?
59	T : Beh non elle c'est le sujet ... Comment tu souligne toi ? Arrête F*** arrête c'est pas bon comment tu vas faire après ? « ... dans une cabriole. Elle ne <u>sait</u>
60	t : Je ne sais pas où je vais ... super !
61	T : (<i>Chante</i>) Elle le sait, le sait, ne sait pas pourquoi ... Pardon euh alors ! « Elle sait » mais aide moi F*** là, je fais tout !
62	t : « Elle ne sait pas où elle va. Un lapin » /
63	T : Non mais arrête de lire, on finit celui-là d'abord ... Je sais pas si « elle le sait » ... « elle le sait » ...
64	t : Alors, si je prends « ne » et « un »

65	T : (<i>rires</i>) Mais qu'est ce que tu fais F*** ?
66	t : Quelque chose pour calculer la conjugaison ...
67	T : Qu'est ce que tu racontes ? (<i>Rires</i>) Donc ... « Elle le sait » beh oui je pense c'est un verbe « sait » ...
68	t : (<i>s'amuse avec son stylo</i>) C'est magique
69	T : Oui parce que c'est, je pense que c'est un verbe parce que je pense que c'est un verbe savoir
70	t : Mais c'est le verbe savoir en fait
71	T : Oui et du coup il est conjugué à quel /
72	t : Bon « ... brusquement » /
73	T : Beh « met » aussi alors ! C'est le verbe mettre alors souligne « met »
74	t : Pff je souligne tout ça ... « Brusquement » /
75	T : Donc là « met » tu l'as souligné, « elle s'arrête » c'est le verbe « s'arrêter » euh beh non il est pas conjugué ... elle est où ta gomme ? Elle est là donne ...
76	t : « ... brusquement dans le domaine des réalités » ...
77	T : Thank you F*** ... C'est bon allez ! T'as souligné « met » ?
78	t : Où
79	T : « met » là, c'est ça « met », -m-e-t, voilà, heureusement qu'on l'a mis entre parenthèses ! C'est bien .../
80	t : « ... brusquement dans le domaine des réalités » ...
81	T : « Elle ne sait pas où elle va » moi non plus ... « Un lapin qui détale ... » /
82	t : « ... la ramène brusquement dans le domaine des réalités » ooh !
83	T : Calme-toi F*** ... Beh c'est bon on a fini ! Ah non il nous manque ... Ok maintenant on transpose le ... « transposer le texte au passé » mais il est déjà a ... Attends je vais voir
84	t : (<i>chantonne</i>) [...]
85	T : F***, F***
86	t : Quoi ?
87	T : Sors ton cahier de brouillon
88	t : Cahier de tête ? Hein ? Quoi ? Mon cahier de tête ?
89	T : C'est bon, tu l'as ?

90	t : Mon cahier de tête ?
91	T : Non ton cahier de brouillon ... Arrête on a pas le droit F*** ... Allez dépêc
92	t : Finito pipo
93	T : Oui si tu veux ... Sors ton cahier de brouillon allez ! ... Bon alors ...
94	t : On fait quoi ?
95	T : Range ton bureau là, on a plus de place ... Allez alors je commence
96	t : Euh je prends le tien aussi ?
97	T : De quoi euh mais range pas ton crayon à papier on va travailler avec ! (<i>Sou</i> (<i>cherche dans sa leçon</i>) dans conjugaison ... ouais voilà le plus-que-parfait
98	t : Ça ?
99	T : Non nous c'est le ...
100	t : Plus-que-parfait
101	T : Tu penses que, tu penses que le euh le, le passé simple euh
102	t : Oui ... C'est une pokeball
103	T : Non ... Mais euh sors ton cahier là !
104	t : Ok
105	T : Je m'en fiche de ta pokeball ... non je rigole (<i>sourire</i>) ... Le plus-que-parf après on a rien dedans, alors c'est pas en conjugaison ça doit être en ... ça doit grammaire, je sais pas, non toujours pas, mais c'est où ce passé simple
106	t : (chantonne) Je ne sais pas où je vais
107	T : Non là y a pas... mais c'est quoi ça ? Euh donne, sors ton cahier de leçon s plaît ... Orthographe, conjugaison
108	t : (secoue son cahier)
109	T : Arrête calme-toi F***, euh on est pas au Club Med
110	t : Voilà j'ai tout lu (<i>rire</i>)
111	T : Euh [...] Euh attends je vais demander [...] (<i>revient avec la leçon</i>)
112	t : C'est ça ?
113	T : Oui, tiens
114	t : Nickel
115	T : Allez vite (<i>siffle</i>) Ça tu peux le mettre dans ton sac

116	t : (<i>rire</i>)
117	T : Roh voilà j'ai tordu ma leçon
118	t : (<i>rire</i>) t'as tordu le passé simple
119	T : pff tu peux ... Faut se concentrer F***. Ok allez, on conjugue le verbe /
120	t : « des réalités » ... super
121	T : Euh ok alors
122	t : « Hier, il y avait la fillette qui se mettait à courir » (<i>rire</i>)
123	T : Ah ouais, beh du coup ouais « se mettait » et euh c'est le verbe mettre, et y verbe mettre
124	t : Ah bon ?
125	T : Beh non
126	t : (<i>s'agite sur sa chaise</i>)
127	T : Calme-toi, « elle se ... » attends pour le passé simple on met attends ... Ah choisir entre l'imparfait et le passé simple ... Alors moi je connais par cœur me terminaisons de l'imparfait donc on va le faire à l'imparfait /
128	t : « se metta », « se mettait » /
129	T : Ok donc « la fillette », tu veux que je l'écrive ? Je vais l'écrire si tu veux, t préfères écrire ?
130	t : Euh non
131	T : T'aimes pas écrire ?
132	t : Non j'aime pas écrire ... Ça me casse les bras
133	T : D'accord ... je sens qu'on va le faire au crayon à papier parce que j'ai pas /
134	t : Mes bras peuvent euh /
135	T : Ok allez, F*** allez /
136	t : ... casser /
137	T : Donc « la fillette ... » ... « la fillette se m » ...
138	t : « mettait »
139	T : « hier la fillette se mettait à courir » oui c'est bien F***
140	t : Au moins « mettait » c'est français ... parce que « metta » c'est pas français Mon intelligence est plus grande que Dream

141	T : Calme-toi ...
142	t : Dream c'est un youtubeur
143	T : « se mettait » ... Alors « mettait » F***, allez petite question « mettait » à l'imparfait c'est quoi ? Alors quelle terminaison avec /
144	t : -ais
145	T : Ok c'est bien, beh non pas du tout ... beh non
146	t : -ait j'ai dit
147	T : Non t'as dit -ais ... Mais mince, j'ai marqué « metta » ... Ok merci F*** ... Allez vite parce que là faut se dépêcher ... « se mettait »
148	t : -ait !
149	T : « se mettait à courir » alors « elle a franchi ... elle ... elle »
150	t : « Elle a franchi la grille rouillée »
151	T : Je suis en train de tomber, je suis en train de tomber
152	t : Ah non t'es pas en train de tomber
153	T : « Elle a franchi » c'est le verbe franchir, F*** regarde, retrouve le passé si te plaît ... « Elle » ah mais non mais c'est ... moi je pense c'est /
154	t : (<i>ferme son cahier sans faire exprès, rires</i>) Ah ok
155	T : Met mon stylo comme ça au moins, voilà ferme le maintenant
156	t : Le truc en 1 seconde je l'ai perdu
157	T : « Elle a franchi ... »
158	t : (<i>se lève</i>)
159	T : Va t'asseoir F*** ... « Elle a franchi », tu dirais plus elle franchit, franchissa Attends est-ce qu'on sait déjà si il y est ou non ... Mince il y est pas
160	t : « Elle a franché » non ?
161	T : Il y est pas le verbe franchir dedans ... Franchir ...
162	t : C'est plus-que-parfait
163	T : Ah ouais
164	t : Tu cherchais le mauvais (<i>rire</i>) Tututu (<i>chantonne</i>)
165	T : Chut, du calme ... Mais non il y est pas franchir ... Ah franchir ça se rappro grandir
166	t : Quoi ?

167	T : « Je grandit, elle a grandi ... il a grandi » euh « Franchit ... elle franchit », pas ... peut être, peut être ... F*** tu sais toi ou pas ?
168	t : Non
169	T : Pff, réfléchis
170	t : « J'ai franchi » -ais
171	T : Non
172	t : Merde
173	T : Est-ce que tu peux arrêter de dire des gros mots s'il te plaît ? ... « Je franch franchis, nous franchissons, vous franchissez »

Verbatim 10 : dyade affective (t*5)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Du coup attends
2	T : C'est pas grave si c'est pas droit M***
3	t : Oui mais moi je veux que ce soit droit (<i>rires</i>)
4	T : Du coup euh « elle a, elle a franchi » donc c'est « franchi »
5	t : Mais là c'est du passé composé ...
6	T : Y a « passe », « s'arrête » euh
7	t : (<i>s'amuse avec ses stylos</i>)
8	T : Arrête de faire l'andouille M*** ... M***
9	t : (<i>chantonne</i>) Ça me soule
10	T : « Son chien, la langue pendante, la regarde » ... regarder ... euh ... « avec intrigués » ... C'est pas « Alice aux pays des merveilles » ? (<i>Sourires</i>)
11	t : Je sais pas ... (<i>discute avec des camarades</i>)
12	T : M*** concentre toi
13	t : Oh mais l'autre jour j'ai pensé à toi, chez ma grand-mère y avait un grand p comme ça avec plein de kiwis
14	T : Tu les as toujours toi tes kiwis ?
15	t : Ouais les sacs [propos inaudibles]

16	T : Bon allez dépêche toi à deux ça ira plus vite !
17	t : Pff on peut pas échanger des binôme (<i>rires</i>)
18	T : Bon allez ... au lieu de parler des kiwis là (<i>rires</i>)
19	t : Bah quoi c'est trop bons les kiwis
20	T : Les kiwis jaunes surtout
21	t : Oh oui les kiwis jaunes les meilleurs
22	T : Bon bref allez, c'est quoi ça ?
23	t : Donc attends, au euh au passé ! Toi, toi, toi tu dis ... /
24	T : « La fillette se met »
25	t : « se met » ?
26	T : « se met » attends « Hier la fillette se met... » alors au passé ça fait quoi ?
27	t : « se mit », « se metta », « se » euh (<i>fait semblant de tomber</i>)
28	T : (<i>rires</i>) « se metti à courir, se metta à courir » ... « se metti à courir » mais r
29	t : « se metti » ? (<i>Chantonne</i>)
30	T : « se metta à courir ... metta »
31	t : (s'amuse avec le Dictaphone)
32	T : « La fillette se metta à courir » arrête M*** ... « La fillette ... » Mat, arrête metta à courir »
33	t : Mais euh écris pas tout le texte écris que ce qui euh ...
34	T : Merci
35	t : T'écris en vert ?
36	T : Ouais j'aime bien ce stylo il est trop beau mais il me reste plus beaucoup d l'intérieur
37	t : (<i>attrape la règle de T</i>)
38	T : M*** arrête ! Tu vas me la casser
39	t : Mais non
40	T : M***, purée arrête tu vas me la casser j'aurais plus de règle
41	t : Je, je fais attention promis
42	T : M*** ... fais gaffe ... Allez, donc « elle a franchi ... » ... (cherche dans sa c'est où la conjugaison ? Ah c'est là, le passé simple

43	t : Non, mais non faut écrire au passé, pas au passé composé
44	T : Le passé simple ... non c'est le passé ... le passé simple de l'indicatif là ...
45	t : L'imparfait de l'indicatif...
46	T : Mais non c'est pas ça ... M*** va chercher ton cahier [...]
47	t : Voilà
48	T : Donc faut chercher à « conjugaison » ... « conjugaison » M*** ...
49	t : Là c'est « elle se metta » ?
50	T : Non c'est ... je sais pas attends
51	t : (<i>Fais de la musique avec son stylo</i>)
52	T : M*** ... Donc « elle a » /
53	t : Ah mais moi je suis au passé simple de l'indicatif ... Ah mais c'est pareil ?
54	T : Beh oui c'est celui-là ... gogol (<i>rires</i>) ... « mettre » c'est le /
55	t : Terminaison au 1er groupe, -ai
56	T : « elle mettit » c'est mettit -it, « elle mittit »
57	t : « elle mittit », « se mittit »
58	T : « La fillette » /
59	t : Ça s'écrit comment ?
60	T : Comme ça se prononce ... y a deux -t ... voilà ...
61	t : (<i>s'agite sur sa table, chantonne</i>) ...
62	T : « Elle eut franchi »
63	t : Mais y a ... attends c'est quoi ?
64	T : « Elle eut franchi »
65	t : Vas-y épelle
66	T : Beh euh comme ça se prononce M***
67	t : « Elle eut » quoi ?
68	T : Franchi
69	t : Franchi
70	T : N'oublie pas le -n
71	t : C'est -en ou -an ?

72	T : -an
73	t : -an ?
74	T : Oui !
75	t : D'accord -en ... « franchit » -it « franchit »
76	T : « Elle ne sait pas où elle va » ... M*** concentre toi « elle ne sait pas où e ... aide moi au lieu de regarder là, c'est facile de recopier les autres eh
77	t : Ouais, c'est facile je suis d'accord avec toi (<i>rires</i>) Allez S***, allez on trava es où (<i>rires</i>) « par laquelle on passe »
78	T : Maintenant j'en ai ras le bol, tu te dé... tu te démerdes (<i>rires</i>)
79	t : Oh ! S*** elle a dit un gros mot (<i>rires</i>)
80	T : « Elle se mit à courir »
81	t : « Elle se mit » ? (<i>Chantonne</i>) mimimi ... « elle se mit » c'est -m-i-e ?
82	T : -m-i-t
83	t : « mit », « elle se mit, elle franchit » ... Allez S***, du coup t'en es à où ?
84	T : « passait » ... « elle passe ... elle passait »
85	t : « elle passait » ... mais c'est « elle passe » !
86	T : « Elle s'arrêta » ... « elle regar... » alors ?
87	t : C'est pas « regarda » ?
88	T : Non c'est « regardait » c'est une action longue M***
89	t : Ah oui
90	T : « Elle ne s... » /
91	t : « Elle se met » beh « elle se mit »
92	T : Oui c'est bien ...
93	t : « sait » c'est quoi « sait »
94	T : Attends ... mais t'en ai à où ?
95	t : Là
96	T : Beh c'est ce que je suis en train de chercher ... « elle ne s... » /
97	t : « Elle ne sait pas où elle va »
98	T : Attends « elle ne ... elle ne savait » !
99	t : Allez on a bientôt fini, c'est le dernier verbe

100	T : Non
101	t : Y a d'autres verbes ?
102	T : Beh oui M*** y a « détale »
103	t : où
104	T : « détale »
105	t : « détale » ? Ah oui ...
106	T : Mais c'est quoi ? « elle ne s... elle ne s... »
107	t : Bon donne moi ça ...
108	T : Bon comment on fait là ?
109	t : Mais c'est « elle ne savait pas » non... beh si « elle ne savait pas » ... « elle pas où elle va »
110	T : C'est vachement français ...
111	t : (<i>rires</i>) « elle ne savait pas ... où aller » !
112	T : « savoir », les verbes en -oir, déjà c'est 3ème groupe ... « elle ne sait pas c ...
113	t : Mmm « elle ne s... elle ne sit » ! « elle ne sit »
114	T : Non ... « elle ne sut » ...
115	t : Oui je crois que c'est ça, « elle ne sut »
116	T : Donc du coup « détale »
117	t : « Un lapin qui détale la ramène brusquement dans le domaine des réalités »
118	T : « détale » ... « détalait » ... « un lapin qui détalait » ...
119	t : « qui détalait » ?
120	T : Oui

Verbatim 11 : dyade cognitive (t*1)

Tour de parole	Re transcription
1	T : Bon pour l'instant L*** faut souligner les verbes conjugués

2	t : J'ai compris, pas besoin de me le redire
3	T : Du coup t'as souligné quoi en premier ?
4	t : Beh j'ai mis « met », j'ai souligné [inaudible]
5	T : Pareil
6	t : Et après mon stylo il marche pas donc euh
7	T : Beh griffonne sur un truc et après ça ira mieux
8	t : Toi il écrit noir ou bleu ?
9	T : Noir
10	t : Toi il écrit bien ?
11	T : Moi euh oui ça va ... « elle a franchi la grille rouillée toujours ouverte par laquelle on passe sans transition du jardin vers le bois » ... « elle a franchi ... la grille rouillée... » ... ben « demain elle franchira la grille rouillée ... par laquelle on passera sans transition du jardin dans le bois » ... Alors t'as souligné quoi ?
12	t : Moi j'ai souligné « a » et toi ?
13	T : Non c'est pas ça, « elle a franchi » donc si on le met au passé, « elle ... hier euh hier elle franchissait la grille rouillée toujours ouverte par laquelle on passait sans transition du jardin vers le bois » ... c'est « franchi », je crois que c'est les deux je crois que c'est du passé composé là ... Alors « hier elle avait franchi la grille rouillée ... » ... « hier elle avait ... » ouais je crois que c'est du passé composé
14	t : Donc c'est les deux
15	T : Ouais ... « ... toujours ouverte par laquelle on passera sans transition du jardin vers le bois » ouais c'est ça ... « ... à bout de souffle » /
16	t : Pff il marche pas ce stylo !
17	T : Hein ?
18	t : Il veut pas marcher ce stylo
19	T : Moi le tien il marche (<i>sourire</i>)
20	t : Ah j'aurais du le garder (<i>sourire</i>)
21	T : Euh voilà voilà « À bout de souffle, elle s'arrête dans la première clairière ... à bout de souffle elle ... » /
22	t : « s'arrêta », « s'arrête » c'est « arrête »
23	T : « dans la première clairière. Son chien, la langue » /

24	t : Teste le pour voir si il marche avec toi
25	T : Attends d'abord on finit
26	t : Ça va prendre 2 minutes attends
27	T : « Son chien, la langue pendante, la regardait, la regarde avec des yeux intrigués »
28	t : (<i>discute avec une autre camarade</i>)
29	T : Alors « demain son chien, la langue pendante, la regardera » ...
30	t : C'est « regarde » /
31	T : « ... avec des yeux intrigués »
32	t : Il marche ?
33	T : Beh oui regarde
34	t : Moi mon stylo il marche pas ... /
35	T : « ... des yeux intrigués » Alors « demain son chien, la langue pendante, la regardera avec des yeux intrigués » donc c'est... « regarde » ... « Elle se met à rire, à lui tirer ... »
36	t : « ...à lui tirer la queue »
37	T : Alors « demain, elle se mettra ... » donc c'est « met », « à rire et lui tirera la queue » ... « puis elle reparti dans un cabriole » ... « elle se mit à rire à rire, à lui ... » Alors je relis pour l'instant on a pas tout souligné mais c'est pas grave, je dis juste les verbes au passé, alors « la fillette se mit à courir » euh « hier elle a franchi ... la fillette se mit à courir, elle a franchi la grille, la grille rouillée toujours ouverte par laquelle on ... passera, de par laquelle on ... » /
38	t : « passa »
39	T : « passait » ...
40	t : « on passa » ...
41	T : « on passait » c'est au passé qu'on doit mettre pas au futur ... « par laquelle on passait sans transition du jardin vers le bois. À bout de souffle, elle s'arrêta dans la première clairière. Son chien, la langue pendante, la regardait avec des yeux intrigués. Elle se mit à rire et lui ti, elle lui tira la queue. Puis elle reparti dans une cabriole. Elle ne sait pas où elle va... » euh « demain elle ne saura pas où elle, où elle ira ... Un lapin qui détala... un lapin qui détalera ... la ramène » /
42	t : T'as souligné quoi toi à « elle ne sait pas où elle va » ?

43	T : Beh met le au passé tu trouveras, il faut toujours conjuguer au passé pour trouver
44	t : « puis elle ne saura pas ... » /
45	T : « Un lapin qui détala ... qui détalera ... la ramènera brusquement vers le domaine des réalités » ... Voilà donc maintenant on va conjuguer, tu vas prendre ton cahier de brouillon comme ç on peut noter toute les deux
46	t : Mais moi je dois toujours prendre mon cahier de brouillon c'est chiant ... Avec M*** c'est toujours moi qui doit prendre mon cahier de brouillon jamais elle c'est chiant
47	T : Mais non mais on le prend toutes les deux là !
48	t : Ah ok ! Aïe là, aïe je me suis fait mal ! [—]
49	T : Alors ...
50	t : (<i>en parlant du stylo</i>) Pfff il marche pas du tout je suis déçue ...
51	T : Moi il marche
52	t : Ouais moi j'aurais du garder celui-là
53	T : Alors « La fillette se » /
54	t : En plus on dirait, on dirait que c'était précieux, que c'étaient des vraies pierres précieuses !
55	T : Alors « demain la fillette se mit... se mit » attends ... Alors « hier la fillette ... hier la fillette s'était mit ... » olala je sais pas « hier la fillette se mit ... » non ... olala
56	t : L*** décale tes affaires s'il te plaît
57	T : Quoi ? De quoi ?
58	t : Je vais me mettre là, parce que moi je suis trop serrée là
59	T : Mais quelles affaires ?
60	t : Je vais me mettre là, là, parce que là je suis trop serrée avec euh ...
61	T : Beh mets toi là au pire
62	t : Beh non
63	T : Beh si
64	t : Non
65	T : Mets toi là
66	t : J'aurais pas de place, mais euh c'est bon

67	T : Attends qu'on donne pas un coup à I*** ... Hop là ... Alors ... euh « la fillette se mit à courir ... elle a franchi la grille rouillée » ... euh « Hier, elle avait franchi la grille rouillée » olala je sais pas putain je suis pas concentrée là ... pfff
68	t : Qu'est ce qu'il y a ?
69	T : « Il se mit à courir » ... Non mais ça m'énerve j'ai mal dormi cette nuit je suis pas concentrée j'en ai marre ...
70	t : Donc là t'as mis ... /
71	T : J'ai trouvé ! « La fillette se mit à courir ... elle, elle, elle a franchi » je pense que ça change pas c'est du passé
72	t : « elle franchit » /
73	T : « elle a franchi » je pense que ça change pas c'est du passé composé eh
74	t : Ouais ...
75	T : « elle avait franchi » ouais je pense /
76	t : « elle franchissait la grille » /
77	T : Ça existe pas
78	t : « ... rouillée », si « elle franchissait » oui
79	T : Non ... « franchi ... franchissait » ça existe pas ... attends je demande ... attends je demande à maîtresse ...
80	t : Euh « franchi ... elle avait franchi » ...
81	T : Mais avec L*** on arrive pas là, c'est déjà conjugué non
82	PE : Beh non parce que il faut le mettre à l'imparfait ou au passé simple, alors qu'est cet qu'on choisi ?
83	T : Ah ...
84	t : Ah faut le mettre à l'imparfait ou au passé simple ...
85	PE : Donc « la fillette » oui « se mit à courir. Elle » quoi ?
86	t : « franchit » ...
87	PE : Oui, « elle franchit »
88	t : Merci ...
89	T : Donc avec un -t
90	t : Ah d'accord ! ...

91	T : « elle franchit la grille rouillée, toujours ouverte, par laquelle on .. »
92	t : « passait » ?
93	T : « par laquelle on passait » euh c'est donc du coup c'est de l'imparfait « on passait » parce que c'est une action qui dure donc /
94	t : « passait » faut souligner « passe »
95	T : Euh, mais moi je l'ai déjà souligné !
96	t : Ah, moi non
97	T : Ah
98	t : Moi non ... /
99	T : « ... on passait sans transition du jardin dans les bois » donc « elle ... »
100	t : « passait »
101	T : Donc « passait » c'est -ai quoi L*** ?
102	t : « passait » avec l'imparfait c'est -ait
103	T : Oui ... Alors « ... sans transition du jardin dans les bois. À bout de souffle elle s'arrêta » ...
104	t : « elle s'arrêta » ...
105	T : Attends je regarde dans mon cahier ... Parce que j'ai des doutes
106	t : <i>On</i> a des doutes
107	T : T'as, t'as des doutes toi aussi ?
108	t : Oui
109	T : (<i>sourire</i>) Euh attends, « arrêta, euh arrête ... À bout de souffle elle s'arrête dans la première clairière » ...
110	t : « elle s'arrêta »
111	T : « elle s'arrêta » donc c'est du ... plus que parfait non ? Attends je regarde ... Donc il faut ... il faut s'arrêter donc 1er groupe, « s'arrêta » -a ... « elle s'arrêta dans la première clairière » ... « s'arrêta dans la première clairière. Son chien, la langue pendante, la regardit avec des yeux intrigués » ...
112	t : Ouais, je pense
113	T : « la regardit » ou « la regarda » ? « la regarda » non ?
114	t : Euh ...

115	T : Attends je demande ... « la regarda » ... moi je pense c'est « la regarda » c'est plus français... « Son chien, la langue pendante, la regard <u>it</u> avec des yeux intrigué », « son chien, la langue pendante, la regard <u>a</u> avec des yeux intrigués »
116	t : « la regarda » ça me semble mieux
117	T : Attends parce que c'est une action qui dure ... alors c'est une action qui dure !
118	t : Ah oui
119	T : Donc avec il ...
120	t : « regardit » je pense
121	T : Mais non, de l'im-par-fait
122	t : Ah euh « regarda » euh « regardait » ... « regardait »
123	T : « regardait » attends « son chien, la langue pendante, la regardait avec des yeux intrigués » ouais
124	t : « la regardait » du coup
125	T : eh oui, -ait ... « ...avec des yeux intrigués ... Elle se mit à rire, et lui ... et lui tira la queue » ? Attends mais non c'est une action qui dure « tirer », non ou pas ...
126	t : « lui tirait la queue » ...
127	T : « lui tira » ...
128	t : Je pense que là c'est -ait, on met -ait
129	T : « lui tir <u>ait</u> la queue » ?
130	t : « elle se mit à rire et lui tirait la queue » ...
131	T : Ah mais non regarde, « tirer » comment ça finit ?
132	t : Hein ? « tirer » ... mais euh c'est -ait ?
133	T : Mais non là dans le texte, ça finit comment « tirer »
134	t : Ah euh dans le texte ! Euh ... ben -er, c'est euh ... ah oui 1er groupe
135	T : Non mais oui, d'accord mais -er ça veut dire quoi ... que c'est à ... à l'in...
136	t : Ah à l'infinitif !
137	T : Oui à l'infinitif donc on le change pas ça
138	t : Ah d'accord

139	T : Donc là on marque rien ... On marque rien parce que en fait là y a marqué que les verbes conjugués, tu vois ...
140	t : Oh punaise mais oui !
141	T : Voilà donc on marque rien ...
142	t : (<i>en parlant d'une règle</i>) Je peux te l'emprunter ?
143	T : Ma mère veut pas que je la prête, je suis désolée ... Donc « elle repart dans une cabriole ... puis elle repart <u>it</u> » ? « Puis elle repartit, puis elle repartait ... » ... « Puis elle repartit dans une cabriole, puis elle reparta dans une cabriole, puis elle repartait dans une cabriole » ...
144	t : « elle repartait » c'est mieux
145	T : Oui parce que c'est une action qui dure quand tu repars ... « elle repartait » ... -ait ... « ... dans une cabriole ... elle ne ... savait » ? « elle ne sait ... elle ne savait pas où elle allait » ...
146	t : Oui « elle ne savait »
147	T : « elle ne savait pas où elle allait » ... « savait pas où elle allait » ... T'as pas marqué la phrase ?
148	t : Non ...
149	T : « ... ne savait pas » alors « elle ne sait pas où elle allait » non « elle ne sa... »
150	t : « elle ne savait pas où elle allait »
151	T : Ouais je pense que c'est ça
152	t : Ouais ...
153	T : « Un lapin qui détalait ... qui détalait » -ait
154	t : Ah oui
155	T : « la ramenit ... brusquement la ramena ... » ... « qui détalait ... » -ait parce que c'est « le lapin » donc « il »... « la ramenait brusquement dans le domaine des réalités » donc « un lapin qui détalait la ramenit » ? ... Quand tu la ramène c'est ... /
156	t : « ramena » /
157	T : C'est brusque ... Pouf
158	t : « la ramena <u>brusquement</u> » y a écrit
159	T : Brusquement donc oui c'est euh une action brève ...
160	t : « la ramena » ... « la ramenit » ... ça veut rien dire « la ramenit »

161	T : Beh si
162	t : Bah je pense pas moi
163	T : « la ramenit », « la ramena » ...
164	t : Plutôt « ramena » non ?
165	T : Je sais pas ... Ouais je sais pas ...
166	t : J'adore regarder comment ça fait c'est trucs là ...
167	T : Ouais je sais pas ... « la ramenit », « la ramena » ... « la ramène »
168	t : T'hésites toi aussi entre « ramenit » et « ramena » ?
169	T : Les trois en fait ... y a « la ramenit », « la ramena », « la ramenait »
170	t : Ouais ... « la ramenait » c'est mieux
171	T : Je sais pas ...
172	t : « la ramenait brusquement »
173	T : Non je demande, il vaut mieux demander quand même c'est mieux L***

Verbatim 12 : dyade cognitive (t*3)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Donc on doit d'abord lire le texte t'es d'accord ?
2	t : D'accord
3	T : Comme ça ça sera plus facile
4	t : Ouais ouais
5	T : Je lis ou tu lis ?
6	t : Comme tu veux, vas-y lis
7	T : Ok ...
8	t : Heu non tu lis le début et moi la fin plutôt

9	T : Oui, alors « La fillette se met à courir. Elle a franchi la grille rouillée, toujours ouverte, par laquelle on passe sans transition du jardin dans le bois. À bout de course elle s'arrête dans la première clairière. Son chien, la langue pendante, la regarde avec des yeux intrigués. » Tu veux lire la fin ?
10	t : Ouais « Elle se met à rire, à lui tirer la queue. Puis elle repart dans une cabane, elle ne sait pas où elle va. Un lapin qui détale la ramène brusquement dans le domaine des réalités »
11	T : Ok donc maintenant on doit mettre le texte au passé ... Alors en premier faut repérer les verbes /
12	t : Mais euh au passé c'est euh ? C'est quoi en fait ?
13	T : Beh le passé c'est le passé (<i>rires</i>) c'est euh c'est avant quoi
14	t : Oui non mais c'est quoi le temps ?
15	T : Ah beh le temps c'est le passé simple et euh l'imparfait c'est un temps du passé aussi ...
16	t : Ah d'accord /
17	T : Mais euh oui voilà en fait y a plusieurs temps dans le passé, c'est euh voilà
18	t : Ouais ouais d'accord
19	T : Donc d'abord les verbes...
20	t : Bah on a qu'à faire moitié moitié sinon ?
21	T : Euh oui su tu veux
22	t : Moi je fais la partie que j'ai lu, la fin là et toi tu fais le début d'accord
23	T : Ouais [—] T'as fini les verbes ?
24	t : Ouais beh j'ai mis « rire, tirer, repart, sait, détale et ramène »
25	T : Euh d'accord moi j'ai trouvé « se met, franchi, passe, s'arrête, et regarde »
26	t : Ok ...
27	T : Beh maintenant il faut qu'on mette tous les verbes au passé
28	t : Beh on peut faire chacun ses verbes ?
29	T : Non beh non il vaut mieux qu'on le fasse ensemble, ça ira plus vite
30	t : D'accord beh on fait un tour chacun sinon
31	T : Ouais donc euh commence
32	t : Mais pourquoi moi ? (<i>Rires</i>)

33	T : Bon je commence si tu veux alors « La fillette se met à courir » donc au pa euh ... déjà faut voir si c'est du passé simple ou de l'imparfait ...
34	t : Moi je dis imparfait
35	T : Beh ça fait quoi à l'imparfait ?
36	t : À l'imparfait ? Beh ça fait euh « elle se mettait à courir »
37	T : Ouais d'accord mais ... euh je sais pas en fait je pense que c'est passé simp
38	t : Beh ...
39	T : Parce que c'est une action brève tu vois ?
40	t : Ouais
41	T : Elle court pas pendant longtemps en fait
42	t : Ouais donc « la fillette se metti à courir » ?
43	T : C'est « se metti » !?! /
44	t : C'est euh ... non c'est /
45	T : Attends je vais regarder ... euh avec le troisième groupe c'est oui c'est -it r sais pas c'est bizarre, je ... bon on passe celui-là d'accord ?
46	t : Ouais... après euh t'as souligné quoi d'autres comme verbes ?
47	T : Après j'ai mis « franchi »
48	t : Ah beh franchi c'est euh « franchait » mais non ça marche pas
49	T : Beh « franchi » c'est « franchi » ça change pas, parce que au passé simple donc ... En fait il est déjà au passé simple peut être ... Attends mais non en fai Ah mais oui c'est du passé composé « a franchi »
50	t : « a franchi » donc on peut le laisser comme ça c'est du passé déjà
51	T : Oui mais non il faut soit du passé simple soit de l'imparfait donc ça va pas
52	t : Roh beh celui-là aussi on passe
53	T : Beh non on va pas tous les passer (<i>sourires</i>)
54	t : Beh moi je sais pas pour celui-là
55	T : Je crois que c'est « franchit » -it, sans le « a » avant
56	t : Hein ?
57	T : Oui juste « elle franchit la grille rouillée »
58	t : Ah oui d'accord ... euh « franchit » c'est comment à la fin déjà ?

59	T : -it ... Bon après « par laquelle on passe sans transition » donc là c'est « pas t'es d'accord ?
60	t : Oui ... mais attends on en a oublié non ?
61	T : Quoi ?
62	t : Beh euh « rouillée » on a pas dit
63	T : Ah oui .. ah mais euh « rouillée » je l'ai pas souligné moi parce que en fait c'est pas un verbe « rouillée »
64	t : Mais si on peut le dire « je suis rouillé », « elle est rouillée » euh non « elle
65	T : Mais oui mais non là c'est pas, en fait c'est un adjectif je crois parce que on dire « elle est comment la grille ? » « elle est rouillée »
66	t : Ah oui d'accord
67	T : Bon après « elle s'arrête » j'ai souligné ... beh là c'est « elle s'arrêta » /
68	t : « elle s'arrêta » oui !
69	T : Voilà, et donc après « son chien, la langue pendante, la regarde » /
70	t : T'as souligné quoi ?
71	T : C'est euh j'ai souligné « regarde », donc là tu penses que c'est quoi le verbe passé ?
72	t : C'est beh il euh « regardait »
73	T : Oui c'est bien c'est ça je pense, pqc c'est une action longue là ...
74	t : Après à moi ! Donc « rire » beh la on peut dire « riait »
75	T : Mais c'est pas français « elle se met à riait »
76	t : Beh ...
77	T : Mais en fait « rire » c'est euh c'est un infinitif donc il faut pas le souligner
78	t : Ah oui ... beh j'ai euh j'ai aussi mis « tirer » mais ça va pas alors
79	T : Ah beh non il fallait pas le souligner
80	t : Beh alors le prochain verbe c'est « repart » donc au passé c'est « repartait »
81	T : Moi je crois que c'est du passé simple là, parce que c'est une action brève « repartit »
82	t : Ah « repartit » mais c'est comment à la fin ?
83	T : -it ... Mais il manque un verbe là ! Il manque « elle se met »

84	t : Ah bh oui c'est alors c'est comme tout à l'heure c'est « elle se metti » ... m dit que c'était pas bon ...
85	T : « Elle se mit » ! C'est elle « se mit » je pense !
86	t : Ah oui « elle se mit » ça marche
87	T : Ouais c'est plus français que « elle se metti » (<i>rires</i>)
88	t : Oui (<i>rires</i>)
89	T : De toute façon je crois qu'on s'est beaucoup trompé dans les autres verbes
90	t : Non on s'est pas trompé pour le reste, les autres ils ont fait pareil je pense

Séance 1 de mathématiques

Verbatim 13 : dyade affective (t*6)

Tour de parole	Retranscription
1	T : « La ... l'aire », mince (<i>rires</i>), ça fait longtemps qu'on a pas travailler ça
2	t : Ouais...
3	T : (<i>lit l'exercice</i>) Euh non, je dirais non
4	t : Pareil
5	T : « Le prix de l'essence par rapport au litre d'essence acheté... »
6	t : Euh ... ouais
7	T : Ouais ouais ouais c'est bien ! Euh « à même vitesse la distance parcourue par voiture par rapport à un temps donné » ... Bah ouais !
8	t : [question inaudible]
9	T : Euh beh ouais ... Ah envoyé envoyé d'accord ...
10	t : Ok
11	T : Attends, efface [inaudible] ... Donc euh après « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe » ...
12	t : (<i>regard interrogateur</i>) euh ...
13	T : Beh en gros c'est comme si t'achetais, si par exemple, si par exemple y a 6 dans une classe privée

14	t : ouais ...
15	T : et euh beh t'achetais, du coup t'achètes 6 livres, beh ça coute euh on va dire imagine on va dire que ça coute 6 euros
16	t : ouais
17	T : Mais si y en a 24 élèves ça va couter 24 euros
18	t : ah ouais !
19	T : Donc euh ouais on va dire oui ... « Le périmètre du losange par rapport à la longueur d'un côté » ... le côté euh le côté c'est quoi déjà ?
20	t : le côté ? /
21	T : C'est tout, oui oui, le côté c'est tous les angles droits là ... Enfin non c'est les angles droits mais ... enfin voilà c'est les lignes en fait
22	t : Ouais
23	T : Attends beh du coup le périmètre du losange ... le périmètre c'est quoi déjà ?
24	t : Attends ... le périmètre .../
25	T : Ça oui c'est bon, c'est toutes les lignes ... euh c'est tout le tour quoi ... beh alors, vraiment non ... Ah d'un losange ! Non euh non ... « La pointure d'une chaussure par rapport à son âge » ...
26	t : Beh par exemple tu prends la pointure euh de quelqu'un
27	T : Ouais
28	t : Euh son âge ... à son âge
29	T : Euh parle plus fort
30	t : Tu prends quelqu'un ... comme par exemple tu prends quelqu'un à la pointure son âge
31	T : Ouais
32	t : Beh ça va être ... beh je dirais oui... /
33	T : Ouais non euh en gros tu, tu dis que par exemple il a 6 ans il fait euh 26
34	t : Ouais
35	T : Et beh il a 15 ans il en fait 40 ou un truc comme ça, tu veux dire ?
36	t : Ouais !
37	T : Ouais beh oui ... Donc euh ouais
38	t : Euh ...

39	T : « Le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » houlà complètement suis non mais là vraiment c'est la plus facile je pense
40	t : C'est vrai ? (<i>Sourire</i>)
41	T : En gros t'as un cercle et ton périmètre il fait 6 euh centimètres, beh tu, si t' le cercle il va faire 7 centimètres ... ça c'est une situation de proportionnalité
42	t : Ouais d'accord
43	T : « La longueur d'un problème par rapport à la difficulté » ... non
44	t : Non
45	T : Non, non
46	t : Non ok ...
47	T : C'est non ... « La taille d'une personne par rapport à son âge », c'est comme la pointure d'une personne, c'est euh tu fais 1 mètre
48	t : 1 mètre 50
49	T : Non tu fais 1 mètre 30 en ... non tu fais 1 mètre 30 et euh quand t'es plus grand tu fais 1 mètre 40 enfin ou 1 mètre 50 enfin c'est pareil tu vois ...
50	t : Ouais
51	T : Donc « oui » ... « Le volume d'un cube par rapport à son arête »
52	t : Euh ...
53	T : Je dis « non » parce que j'ai rien compris, donc on va mettre « non »
54	t : Les arêtes euh c'est genre t'as un cube et ...
55	T : Oui je sais c'est les petits points mais là c'est les angles droits ... enfin c'est mais enfin oui ouais voilà ... euh beh euh ... mais vraiment là je me demande là
56	t : Pareil ... en plus le volume d'un cube !
57	T : (rires) Oui ! Ça fait hyper longtemps qu'on a pas travaillé ça
58	t : Non mais le volume on l'a pas travaillé
59	T : Ouais le volume on l'a même pas travaillé du coup on va .../
60	t : Au collège on va le travailler
61	T : Ouais ... Donc « non » ... « L'aire d'un carré par rapport à son côté » son côté quoi déjà ?
62	t : Le côté ... T'as un carré ... (<i>dessine</i>)

63	T : Ouais
64	t : Et si je prends un angle droit ... hop ... un angle droit ...
65	T : Ouais ouais ouais je vois, je vois ... Non, je dirais non ... Beh ouais mais r prix de l'essence par rapport au litre d'essence acheté » (<i>sourires</i>) en gros c'es
66	t : C'est comme si t'avais une voiture avec euh une barre d'essence et ...
67	T : Ouais et t'en remets et euh plus t'en mets plus ça coute cher, non
68	t : Genre /
69	T : Mais euh oui /
70	t : Tu mets un bon plein d'essence et t'attends mille ans que ça se remplisse (ri
71	T : Mais voilà, mais voilà, ... « À même vitesse la distance parcourue par une par rapport à un temps donné » en gros c'est /
72	PE : C'est bon on peut corriger ?
73	T : Euh non euh là on corrige avec F***, on se relit euh beh en gros t'as ... la et la même vitesse et t'as du temps... donc en vrai non bon allez non, on mets vite
74	t : Et c'est bon ! (<i>Rires</i>)

Verbatim 14 : dyade affective (t*2)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Alors, je lis, je relis : « Objectif : reconnaître une situation de proportionna Consigne : ces situations sont-elles des situations de proportionnalité ? » Alors prix des livres par rapport au nombre d'élèves de l'école » ...
2	t : Mais qu'est ce que tu fais ?
3	T : Donne moi la règle, j'aime pas ça /
4	t : Mais mets simplement une, une croix
5	T : Ça veut dire « non » la croix
6	t : Mets juste une croix, mets juste une petite croix K***
7	T : Attends ...
8	t : Mais arrête de faire à la règle, mets juste une croix c'est tout, fais juste une chlack chlack c'est bon !

9	T : Tu sais que je vais avoir un cadeau parce que mon comportement, mon comportement est extra
10	t : Pas besoin de savoir (<i>rires</i>) !
11	T : Désolée
12	t : Ça nous a enregistré ici euh je te signale ! ... Je comprends pas pourquoi tu t'écrirais et moi non !
13	T : On va ... on va ... [...]
14	t : Hein ? Quoi ?
15	T : T'as pas vu la poche de tous mes mouchoirs
16	t : C'est tous tes mouchoirs ? Mais y a pas tous tes mouchoirs ...
17	T : Quelques-uns ... Attends va ...
18	t : Bon allez K*** faut qu'on avance là ! Mais je comprends ce qu'il faut faire
19	T : beh alors euh on va essayer de comprendre ...
20	t : Allez ... « Le périmètre de losange par rapport à la longueur d'un côté » [...]
21	T : (<i>s'amuse avec une camarade</i>)
22	t : Mais arrêtez sérieux, il faut travailler
23	T : Bon déjà on peut faire un schéma je pense
24	t : Mais moi il marche pas mon stylo
25	T : Mais pourquoi
26	t : Comment tu fais ?
27	T : Je sais ! Faut faire le losange là... et après on fait ça là ... Tac tac voilà ...
28	t : Ouais ...
29	T : (<i>s'amuse avec une autre camarade</i>)
30	t : allez K*** s'il te plaît, sinon on va pas avancer
31	T : (<i>rires</i>)
32	t : c'est pas drôle allez
33	T : (<i>rires</i>)
34	t : Allez on en a fait qu'un pour l'instant !
35	T : (<i>rires</i>)
36	t : Vas-y K*** arrête de rigoler pour rien là

37	T : Bah euh toi aussi tu rigoles pour rien des fois alors euh
38	t : Regarde on a presque rien fait par rapport aux autres !
39	T : Bon alors ... euh on en était où ?
40	t : Au losange là mais j'ai rien compris ...
41	T : Attends on va corriger

Verbatim 15 : dyade cognitive (t*5)

Tour de parole	Retranscription
1	T : D'accord, donc ... on a par exemple ... on a 40 élèves, imaginons dans la classe sachant qu'un livre coûte, imaginons, 5 euros ... et là le problème c'est « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe »
2	t : Ouais mais y a combien d'élèves ?
3	T : Je sais pas, imaginons y en a 40, on se fait un problème nous même ... le livre coûte 5 euros, donc là si on suit le truc, « le prix <u>des</u> livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe » à ton avis est-ce que c'est proportionnalité ou pas ?
4	t : Beh ...
5	T : Si un livre coûte 5 euros et qu'il y a 40 élèves ...
6	t : Beh oui euh beh non beh non
7	T : Pourquoi ?
8	t : Parce que
9	T : « Le prix <u>des</u> livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe »
10	t : Ah beh oui
11	T : Voilà ... T'as compris ou pas un peu ?
12	t : Euh ?
13	T : T'as compris un peu ou pas ?
14	t : Ouais
15	T : menteur
16	t : Non je sais !
17	T : Alors explique, explique un peu s'il te plaît !

18	t : « Le périmètre d'un losange par rapport à la longueur d'un côté » ...
19	T : À ton avis ?
20	t : « Le périmètre d'un losange ... par rapport à la longueur d'un côté ... »
21	T : Des côtés ou d'un côté ?
22	t : Euh d'un côté
23	T : Donc ? Donc quoi ?
24	t : Beh non
25	T : Ouais c'est ça, parce qu'en fait si t'as un losange qui fait comme ça (<i>dessin l'ardoise</i>) donc ça c'est un losange t'es d'accord ?
26	t : Bah ouais
27	T : Par rapport ... « par rapport à la longueur d'un côté » beh si le côté il est p beh du coup il est plus grand... le ... le périmètre ... « La pointure d'une perso rapport à son âge » ...
28	t : (<i>élève distrait, joue avec sa trousse</i>)
29	T : Allo (<i>siffle</i>) « La pointure d'une personne par rapport à son âge » ?
30	t : La, la, la quoi ? « « La pointure d'une ... »
31	T : « ... personne par rapport à son âge »
32	t : Beh oui
33	T : Non ... Regarde moi, je, j'ai 10 ans je fais du 35, alors qu'Ilona elle a le m que moi et elle fait 40, euh non L*** à le même âge que moi et elle fait 40. De pas, ça va pas là, c'est pas par rapport à l'âge ... Vas-y essaye
34	t : « Le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » beh euh oui
35	T : Non tu peux pas calculer son périmètre ...
36	t : Beh ...
37	T : « périmètre d'un cercle » ...
38	t : Ah beh oui ...
39	T : Attends regarde sur la leçon
40	t : Mais non ... (<i>prends la feuille d'exercice de T</i>)
41	T : (<i>sourire</i>) Arrête M***, M***, ... M*** ...
42	t : J'ai rien fait
43	T : Touche pas

44	t : J'ai fait semblant ... J'ai rien fait j'ai fait semblant !
45	T : Touche pas ! [...]
46	t : (<i>t se désintéresse totalement de l'exercice, s'amuse avec un camarade à côté</i>)
47	T : M*** ... Bon regardes on va faire un schéma ... euh fais un schéma sur ton de brouillon
48	t : (<i>prends son cahier</i>)
49	T : Alors « le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » ... tu fais un cercle ... c'est quoi déjà le périmètre ?
50	t : Euh ...
51	T : Je crois que c'est le côté le périmètre ... [...]
52	t : Bon sinon on passe !
53	T : Non
54	t : Bon on passe on passe on passe
55	T : Non, c'est « non » parce que c'est pas possible parce qu'il a pas de côté, de peut pas ... Allez encore à toi euh fais celle d'après
56	t : « La longueur d'un problème par rapport à sa difficulté »
57	T : Quoi ?
58	t : « La longueur d'un problème par rapport à sa difficulté »
59	T : Beh non ...
60	t : C'est marqué ça, bon vas-y mets non
61	T : « La longueur d'un problème par rapport à sa difficulté » ... beh non, plus petit et plus euh ... enfin il peut être petit et difficile, tu vois ?
62	t : Oui ...

Verbatim 16 : dyade cognitive (t*4)

Tour de parole	Retranscription
1	t : Allez, fait un losange
2	T : Un losange ? Bon beh il est vite fait mon losange

3	t : C'est un schéma I***... Ok donc « le périmètre d'un losange par rapport à longueur d'un côté » /
4	T : Donc euh le périmètre on est d'accord c'est tout le ... non ça c'est l'aire, le périmètre c'est l'intérieur, le contour de, euh à partir de l'intérieur
5	t : Beh intérieur et aire c'est un peu la même chose (<i>sourire</i>) ... En fait il faut tourner, là par exemple il faut que tu mettes, ça, euh un côté ça fait 12 par exemple
6	T : Ouais voilà 12 cm, et genre euh un côté ça fait 12 cm donc c'est pour le périmètre donc c'est une proportionnalité parce qu'on doit faire 12 fois 4
7	t : Donc la suite d'un périmètre quoi ?
8	T : Voilà donc on est d'accord
9	t : C'est « oui »
10	T : C'est fou comment ça aide les schémas, sans schéma des fois on est pas du tout sûr ... alors, bon là je suis pas du tout sûr non plus mais bon, ... euh « la pointure d'une personne par rapport avec son âge » non
11	t : Quoi ? J'ai pas compris ... « la pointure d'une personne par rapport à son âge » donc la pointure c'est le pied
12	T : Logiquement ... beh tu peux avoir 7 ans tu peux faire du 46, non je déconne pas autant mais
13	t : Ouais (<i>rires</i>) ... Non c'est « non »
14	T : Quoi ?
15	t : C'est « non » parce que c'est pas possible là, là « la pointure d'une personne par rapport, par rapport à son âge »
16	T : Bon pour l'instant on mets « non » et après on verra
17	t : Oui
18	T : C'est « oui » ?
19	t : Oui euh non (<i>rires</i>)
20	T : Ok, « le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » bah... on a tout appris le périmètre du cercle mais c'est pas grave !
21	t : « Le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » /
22	T : Beh oui parce que attends, le cercle, le périmètre du cercle c'est l'intérieur (<i>schéma sur l'ardoise</i>)
23	t : Oui, le périmètre ... le diamètre c'est ça là, ton truc

24	T : Oui c'est le périmètre donc du coup en fait faudrait faire ça fois 2 donc ou ... en fait moi je pense que oui /
25	t : Mais oui mais est-ce que c'est comme ça qu'on calcule le périmètre ? Je sais j'ai pas appris, je suis trop nulle ...
26	T : Non ! Parce que en fait, c'est pas comme ça souvent qu'on calcule le truc avec le rayon... et du coup en fait on fait fois 2 (<i>fait tomber son stylo, crie</i>)
27	t : Oh putain
28	T : Ce stylo c'est ma vie, eh j'ai fait ça, y a pas une seule tâche ... attends ... pas ... Euh du coup on met oui ?
29	t : Oui ... Me demande pas pourquoi j'adore manger ma règle, c'est comme ça j'aime bien la mâchouiller
30	T : (<i>rires</i>)
31	t : C'est mon bonbon (<i>rires</i>)
32	T : Bref alors, « la longueur d'un problème par rapport à sa difficulté » beh non
33	t : Non (<i>rires</i>) tu peux pas calculer un problème ... c'est bizarre quand même
34	T : « La taille d'une personne par rapport à son âge » donc t'as des personnes 40 ans genre ils dépassent la porte eh je te jure ... beh oui mais déjà le stagiaire vu, il doit avoir la trentaine d'années ou la vingtaine je sais pas, vu qu'il est st
35	t : Ouais ...
36	T : Donc du coup il fait la taille à [inaudible] on est d'accord ?
37	t : Oui
38	T : Ok ... « Le volume d'un cube par rapport à son arête » putain c'est quoi ça arête ?
39	t : Je sais pas ...
40	T : Ah c'est bon je me rappelle
41	t : Attends (<i>l'imite</i>) « c'est quoi déjà une arête ? Ah oui c'est bon je me rappelle (<i>rire</i>)
42	T : Putain ça fait trop longtemps qu'on a pas vu ça ... (<i>fait un schéma sur son</i> hop hop hop on va dire que c'est un cube, voilà euh et son arête c'est ça euh c mal fait je sais
43	t : Mais c'est un schéma I***
44	T : Un schéma c'est fait pour être bien fait genre ... Bref euh du coup l'arête on calcule toutes les ... beh non ... comment on calcule le périmètre cube ?

45	t : (<i>rires</i>) je sais pas ... le périmètre d'un cube c'est compliqué parce que tu vois trop tous les côtés en fait
46	T : Beh en fait c'est l'intérieur, tu fais hop, hop, hop, hop
47	t : Beh en fait tu fais ... tu fais un carré fois quatre carrés en fait
48	T : Pourquoi ?
49	t : Beh parce que t'as quatre carrés en fait, donc ça fait un cube
50	T : Beh non c'est fois 6
51	t : Ah beh oui en fait 6 /
52	T : 1, 2, 3, 4, 5, 6
53	t : Oui t'as raison 6
54	T : Donc euh mais oui mais l'arête qu'est ce qu'elle a voir la dedans ? Rien ou d'accord ?
55	t : Beh oui ... puisque l'arête /
56	T : Mais on a rien appris en plus sur ça, c'est pas normal ça ... ou alors c'est une histoire d'aire mais je sais pas...

Verbatim 17 : dyade affective (t*1)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Ok donc là on doit dire si c'est des situations de proportionnalité ou pas par exemple : « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves » euh ben là oui c'est proportionnel
2	t : Oui
3	T : Parce que en fait si on prend 10 élèves et que les livres ils sont euh à 2 € par exemple eh beh alors on fait euh 10 fois 2 et ça fait 20 ... donc ça coutera 20 € compris ?
4	t : Euh oui
5	T : En fait c'est facile (<i>rires</i>)
6	t : ouais (<i>sourires</i>)
7	T : « Le périmètre d'un losange par rapport à la longueur d'un côté »
8	t : Là c'est plus dur

9	T : Mais non regarde c'est simple ... euh on peut faire un schéma par exemple losange il est comme ça et si euh attends c'est quoi déjà la question ?
10	t : Euh « le périmètre d'un losange par rapport à la longueur d'un côté »
11	T : Ah oui voilà donc déjà le périmètre tu sais ce que c'est ?
12	t : C'est quoi déjà le périmètre ?
13	T : C'est le contour en fait, c'est le tour du losange, tout ça là
14	t : Ah oui oui c'est bon je m'en souviens !
15	T : Voilà et donc là si le périmètre il euh ... non attends, euh voilà si le côté du il est plus grand beh le périmètre il sera plus grand aussi
16	t : Ah oui
17	T : Comme ça regarde (<i>fait un schéma</i>)
18	t : Ouais ouais d'accord
19	T : T'as compris ?
20	t : Oui oui (<i>rires</i>) du coup après, « La pointure d'un personne par rapport à son
21	T : Alors « La pointure d'un personne par rapport à son âge » euh
22	t : Oui ! Oui oui oui
23	T : Mais euh attends faut réfléchir, parce que là la question c'est est ce que c'est proportionnel, donc euh ... beh non c'est pas proportionnel
24	t : pourquoi ?
25	T : Beh parce que c'est pas euh en fait c'est plus tu grandis et plus tu, ta pointure est grande et ça c'est non, c'est pas proportionnel
26	t : Beh oui mais si quand on grandit nos chaussures aussi elles grandissent quoi
27	T : Oui mais non parce que sinon nos pieds ils feraient 3 mètres (<i>rires</i>)
28	t : Oui (<i>rires</i>)
29	T : Bon bref après « Le périmètre d'un cercle par rapport à son diamètre » bon
30	t : Déjà le diamètre d'un cercle c'est euh c'est tout le centre quoi
31	T : Le diamètre c'est ça (<i>fait un schéma</i>)
32	t : Ah oui voilà c'est ce que je disais
33	T : Donc beh là je pense que oui parce que si le diamètre il est plus grand auto le périmètre aussi tu vois, parce que le cercle il sera plus grand aussi
34	t : Ouais

35	T : Ça te va comme réponse ?
36	t : Oui oui on met ça ! Après « La longueur d'un problème par rapport à sa diff
37	T : Ouais alors ...
38	t : Moi je dirais non
39	T : Oui ?
40	t : Parce que beh si le problème il est long ça veut pas dire qu'il est compliqué
41	T : Ouais t'as raison
42	t : Des fois y a des tous petits problèmes et c'est ceux-là les plus durs (<i>rires</i>)
43	T : Oui oui c'est vrai t'as raison ... Beh voilà c'est bien tu vois que t'y arrives
44	t : Oui mais des fois c'est simple et des fois je comprends pas en fait
45	T : Beh quand tu comprends pas il vaut mieux faire un schéma tu vois comme comprend mieux au final

Verbatim 18 : dyade affective (t*3)

Tour de parole	Re transcription
1	T : Beh en fait une situation de proportionnalité c'est euh c'est quand ... je sais comment expliquer, en fait c'est quand les deux trucs ils sont liés l'un à l'autre
2	t : Hein ?
3	T : C'est quand, là par exemple tu vois les livres et le nombre d'élèves ils sont parce que plus y a d'enfants et plus y a de livres donc ben là c'est proportionné
4	t : Ah oui d'accord je vois
5	T : Mais après je sais pas trop comment t'expliquer (<i>rires</i>)
6	t : (<i>rires</i>)
7	T : Je suis nulle pour expliquer
8	t : Mais non t'inquiète j'ai compris (<i>rires</i>)
9	T : Bon du coup après on va faire euh « le prix de l'essence par rapport au litre d'essence acheté »
10	t : Ah ouais ça je sais !
11	T : Vas-y

12	t : Beh oui c'est proportionnel parce que plus t'achètes d'essence et plus c'est
13	T : Oui surtout si t'as une grosse voiture (<i>rires</i>)
14	t : Ah oui là tu ... c'est très cher alors (<i>rires</i>)
15	T : Bon beh voilà t'as compris t'y arrives toute seule (<i>rires</i>)
16	t : Ouais, donc après « à même vitesse la distance parcourue par une voiture par rapport à un temps donné » oulah alors ...
17	T : Euh ouais elle est compliquée celle-là
18	t : Beh c'est euh je dirais non
19	T : Beh moi je pense que c'est proportionnel en fait oui
20	t : C'est euh ...
21	T : Oui parce que en fait plus elle roule la voiture beh ... en fait comme elle roule le temps pareil tu vois « à même vitesse » donc ça ça veut dire que c'est proportionnel par exemple
22	t : Oui oui
23	T : Après, euh on peut faire « Le volume d'un cube par rapport à son arête »
24	t : Le quoi ?
25	T : Le ... le volume (<i>rires</i>) mais déjà c'est quoi le volume ? On l'a pas vu ça euh
26	t : Mais non on l'a pas vu (<i>rires</i>)
27	T : Mais alors euh une arête c'est quoi déjà ?
28	t : C'est ... une arête ?
29	T : Ah oui je sais c'est un côté là tu vois
30	t : Heu ... (<i>sourires</i>)
31	T : Beh c'est, quand t'as un cube tu vois, faut faire le côté du carré euh du cube. Attends comment on fait un cube déjà
32	t : Ah ça je sais le faire, vas-y donne (<i>fait un schéma</i>)
33	T : oui voilà et donc en fait l'arête c'est ça la tu vois
34	t : Ah oui d'accord
35	T : Et du coup la question c'est l'arête par rapport au volume voilà
36	t : Mais comme on connaît pas le volume on peut pas le faire
37	T : Beh non on peut pas, donc celui-là on passe d'accord ?

38	t : Ouais ouais ... Ils ont fini les autres tu crois ?
39	T : Beh je sais pas ...
40	t : Parce que là on en a fait que ... euh pas beaucoup de questions quoi
41	T : Non mais c'est pas grave on va finir après
42	t : Beh la c'est bientôt fini regarde l'aiguille
43	T : Ah oui ! Bon on se grouille (<i>rires</i>)
44	t : Oui
45	T : Alors « L'aire d'un carré par rapport à la longueur de son côté » euh beh là pareil c'est quoi déjà l'aire ?
46	t : L'aire c'est pas le, le tour là ?
47	T : Le tour ?
48	t : Oui tout ça quoi
49	T : Ah non toi tu confonds avec le périmètre je crois
50	t : Ah oui le périmètre !
51	T : Ouais le périmètre c'est le contour du carré mais l'aire c'est ... je sais pas

Séances 2 de mathématiques

Verbatim 19 : dyade affective (t*3)

Tour de parole	Re transcription
1	T : Bon alors là en fait c'est ...
2	t : On doit trouver quoi ?
3	T : Mais en fait on doit trouver en combien de mètres euh ... oui c'est ça en cent mètres la tortue elle fait en 18 min
4	t : Attends quoi tu peux répéter ?
5	T : Là marque le là, on cherche les mètres que ... qu'elle fait la tortue en 18 m

6	t : Ok ...
7	T : Donc là je pense que... en fait il faut peut être trouver combien euh attends
8	t : Beh peut-être /
9	T : 12 divisé par 6 ça fait combien ?
10	t : Euh je sais pas
11	T : Attends on essaye de le poser ...
12	t : Ouais donc 12 divisé par 6 c'est ça ?
13	T : Ouais
14	t : Donc ça fait ...
15	T : Ça fait 2 !
16	t : oui (<i>rires</i>)
17	T : Et donc là on peut faire, tu vois on peut savoir maintenant
18	t : Euh ...
19	T : En fait maintenant on sait que la tortue elle fait 2 mètres en 1 minute et cor
20	t : Ah oui oui d'accord !
21	T : Voilà t'as compris (<i>rires</i>)
22	t : Oui
23	T : Comme elle met 18 minutes elle ... il faut faire 18×2 ça fait ...
24	t : Attends on va poser aussi
25	T : 18 fois 2 ... [—] voilà ça fait 36 !
26	t : Ah oui donc elle met 36 minutes pour ... euh non
27	T : Non non attends c'est ... en fait non voilà faut le mettre dans le tableau là, exemple là c'est 36 c'est dans les mètres donc ...
28	t : Ah oui donc elle fait 36 euh mètres ?
29	T : Oui voilà c'est ça
30	t : Donc on l'écrit ?
31	T : Oui on peut écrire « la tortue fait 36 mètres en 18 minutes »
32	t : Ah beh voilà on a déjà fini en fait

33	T : Mais oui c'est facile ... (<i>rires</i>) c'est facile la proportionnalité
----	--

Verbatim 20 : dyade cognitif (t*5)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Là j'avais commencé à faire ça mais en fait c'est faux, 6 fois 2 divisé par h
2	t : Beh oui
3	T : Donc ça c'est pas bon ... Roh merde ça commence mal déjà ... donc du coup j'efface tout ... Je fais le tableau ou pas du coup ?
4	t : Quoi ?
5	T : Je refais le tableau ?
6	t : Bah oui c'est mieux, attends je le fais !
7	T : Ah beh vas y ... Donc la tortue elle avance de 12 mètres en 6 minutes et on sait savoir combien elle fait de mètres en 18 minutes ... Ah je sais pas ... 6 fois ça égale 12 ?
8	t : Quoi y a rien ?
9	T : Y a pas de 12 dans la table de...
10	t : Mais non mais, mais dans la table de 12 ! Tout ce qui se rapproche de 24
11	T : Ah mais non ! On est bête ! 6 x 2 ça fait combien ?
12	t : Euh j'en sais rien ... 12 euh
13	T : Voilà 6 fois 2, 12 ... Donc c'est /
14	t : C'est fois 2 donc /
15	T : 6 fois 2 égale 12 donc on peut marquer ça comme ça
16	t : Là 6 fois 2 ... égale ... 12 ... Mais donc là du coup ...
17	T : Non c'est pas ça /
18	t : Quoi ?
19	T : C'est pas ça, c'est pas ça, c'est pas ça ... Comme on a fait 6 x 2 maintenant faire aussi 12 x 2 là au dessus
20	t : Mais faut pas, normalement c'est pas comme ça qu'on calcule
21	T : Beh si euh elle m'a dit comme ça la maîtresse

22	t : Mais ...
23	T : Attends ... non c'est 6, 6 fois, ... 6 divisé par hum hum égale 18, regarde là, qui est au tableau
24	t : Mais non !
25	T : 6 divisé par hum hum ... égale 18 ... donc 6 divisé par hum hum égale 18 coup donc 6 divisé par hum hum égale 18 c'est pas possible, ou 18 divisé par hum hum égale ... Donc non ...
26	t : C'est quoi ça ?
27	T : Le temps et la longueur ...
28	t : (<i>va voir un camarade</i>)
29	T : M***
30	t : Quoi L*** ?
31	T : Viens là ... Du coup, en fait il faut trouver combien de mètres elle va faire minutes ... Il faut trouver déjà en 1 minute combien elle fait de mètres ...
32	t : (<i>chantonne</i>)
33	T : M***
34	t : Donc combien en 1 minute elle fait de mètres ?
35	T : Ouais ... En 1 minute égale /
36	t : Euh donc euh ...
37	T : Hum hum mètres /
38	t : 12 divisé en 6
39	T : Quoi ?
40	t : 12 divisé en 6
41	T : Pourquoi ?
42	t : Bah parce que ... ça c'est comme ça c'est la moitié
43	T : Mais non ! Bon en 1 minute qu'est ce que ça fait ? Combien ça fait de mètres ?
44	t : Beh j'en sais rien moi
45	T : Beh réfléchis toi aussi là !
46	t : Mais toi aussi réfléchis !
47	T : Y a que moi depuis tout à l'heure qui réfléchis !

48	t : De quoi ?
49	T : Toi tu fais n'importe quoi depuis tout à l'heure tu vas voir tes copines là !
50	t : Quoi ? (<i>rires</i>) Ouais au moins moi j'en ai des copines, pas comme toi !
51	T : (<i>rires</i>) Ouais enfin toi t'es un garçon, moi je suis pas une fille, enfin je suis
52	t : Polo
53	T : Marco
54	t : (<i>rires</i>)
55	T : Bon allez sois sérieux là ...
56	t : Tu sais qui c'est ?
57	T : Non ...
58	t : C'est un explorateur
59	T : (<i>rires</i>) quoi ?
60	t : Non en vrai c'est, je crois que c'est un explorateur ...
61	T : Alors ...
62	t : Euh ...
63	T : Allez là, réfléchis là dépêche toi !
64	t : Mais je fais que ça ! ... Mais si L*** !
65	T : Non
66	t : En 18 minutes ça fait, euh en 18 minutes ça fait 48 milimètres
67	T : Mètres
68	t : Oui c'est ce que j'ai dit, mètres
69	T : C'est pas possible parce que 6 ... 6 et 6 ça fait 12 ! Faudrait savoir, faudra
70	t : Mais /
71	T : pour 1 minute combien de mètres c'est ... Il faut faire une multiplication à
72	t : Euh ...
73	T : Non mais attends je crois que j'ai compris ... c'est super simple en fait
74	t : Quoi ?
75	T : Beh là on s'est compliqué pour rien ... regarde ... Dans la table de 6 qu'es fait 12 ?

76	t : Beh ...
77	T : 6 fois quoi égale 12
78	t : Ah beh 6 fois ... 2 ... $6 \times 2 = 12$!
79	T : Voilà !
80	t : Donc j'avais raison c'est la moitié
81	T : Chut mais non ! Et donc regarde ça, ça veut dire que la tortue elle fait 2 mètres en 18 minutes et donc là comme on cherche On cherche quoi ?
82	t : Euh beh on cherche, on cherche ... en 18 minutes combien beh combien ...
83	T : Oui voilà combien elle fait de mètres en 18 minutes !
84	t : Ouais
85	T : Et donc ? Là on sait qu'elle fait 2 mètres en 1 minute donc ... ?
86	t : Ah beh ... Ah beh si c'est 18 minutes fois ... fois 2 ?
87	T : Eh beh voilà ! On y arrive ...
88	t : Donc c'est 18×2 ? Ça fait combien ?
89	T : Beh pose le !
90	t : Ça fait ... 36
91	T : Ouais moi aussi je trouve 36 ... Donc c'est ça elle fait 36 mètres en 18 minutes

Verbatim 21 : dyade cognitive (t*4)

Tour de parole	Retranscription
1	T : (<i>fait un tableau</i>) En minutes ... -m-i-n
2	t : Tu t'es mis du feutre rouge partout
3	T : Je sais
4	t : Ah bh bravo I***, on dirait que t'as saigné
5	T : (<i>rires</i>)
6	t : Ok donc euh on veut savoir combien elle fait en mètres

7	T : Alors de là on va aller, euh on va faire ...
8	t : Donc là on fait comme ça ? Ou comme ça ?
9	T : Euh comme ça
10	t : Donc c'est une division là ?
11	T : Beh non ...
12	t : Beh si, si tu fais comme ça ... sinon la flèche elle est là
13	T : Quoi ?
14	t : Là tu vas faire une division ou une multiplication ?
15	T : Beh une multiplication
16	t : Beh alors c'est dans ce sens ... Hop et là .../
17	T : Beh non parce que 12 que multiplie quelque chose ça peut pas faire 6
18	t : Roh ... crotte ... (<i>efface</i>) Voilà c'est bon ?
19	T : Oui
20	t : Ok ... Après
21	T : Beh du coup dans la table de 6 tu peux pas parce que ... c'est comme ça ... mais en vrai je crois que c'est plutôt la division
22	t : Roh (<i>sourire</i>)
23	T : Ah mais du coup j'avais pas besoin d'effacer mais je suis bête
24	t : Oui
25	T : Tais-toi (<i>rires</i>)
26	t : Euh on veut savoir quoi ? Parce que dans la table de ... une division ? Et là table de 6
27	T : Alors euh, 6 beh 6 c'est le plus petit ... Attends mais on est obligé de faire parce que le tableau parfois ça donne pas toutes les réponses ... Au pire je sais faire 12 divisé par 6
28	t : Magnifique I***
29	T : (<i>rires</i>)
30	t : Et le pire c'est qu'elle se moque de moi (<i>rires</i>) Bon allez on marque 12 divi 6... Oh mon 6 on dirait un vieux papi
31	T : (<i>rires</i>)

32	t : Non mais elle se marre depuis tout à l'heure et elle se moque de moi, elle parle les airs là
33	T : (<i>rires</i>) Bon allez ... Ah mais on est bêtes, mais on est bêtes, c'est un truc d'observation en fait ! Euh non j'ai beugé
34	t : Sinon on est tout simplement bêtes
35	T : Oui (<i>rires</i>) Ah mais oui on est bêtes ... parce qu'en fait on a fait les mètres minutes
36	t : Oui et ? On veut savoir combien elle fait de mètres en 18 minutes /
37	T : Attend je sais ! On va pas faire comme ça on va faire comme ça ... C'est p
38	t : Donc là c'est fois ?
39	T : Y a pas 18 dans la petite table là ?
40	t : Là t'as 6 et là t'as [inaudible]
41	T : Oui mais nous on cherche là !
42	t : Mais il est là le 6
43	T : Eh beh ... /
44	t : Beh alors on est obligé de faire 18 ... Allez tu mets 18 ...
45	T : Mais je pige rien
46	t : Faut mettre 18 là
47	T : Mais non ... vas-y explique moi pourquoi ?
48	t : Là regarde ... /
49	T : Ah mais on est bête
50	t : Quoi ?
51	T : Je sais comment faire ! Je sais comment on va faire, faut pas s'embêter dans (<i>sors son cahier de leçon</i>)
52	t : Ah oui, pas bête ... Alors, faut faire quoi ? Une division ou une multiplication
53	T : Une division je pense ... Ah mais oui c'est facile !!
54	t : Ah bon ?
55	T : Oui ... on doit faire 12 divisé par 6
56	t : Ah voilà j'en étais sûre
57	T : En fait ça va nous donner euh ... ça nous donne le nombre de mètre en 1 m comme ça après on fera ça fois 18 ! T'as compris ?

58	t : Euh oui ...
59	T : Regarde on va le faire ensemble tu vas voir
60	t : Oui
61	T : Donc déjà 12 divisé par 6 ça fait quoi ?
62	t : Bah ... 2 ?
63	T : Ouais et donc maintenant on fait quoi ?
64	t : Euh beh ... Attends ...
65	T : Regarde la leçon ...
66	t : Ah oui donc on fait 18 ...
67	T : Oui ...
68	t : 18 x 2 !
69	T : Ouais et ça fait 36 ! Donc la réponse c'est 36

Verbatim 22 : dyade affective (t*1)

Tour de parole	Retranscription
1	T : 3 fois 8, 24 donc marque
2	t : Mais non
3	T : Non
4	t : 3 fois 7
5	T : Mais non L***
6	t : 27 fois 3
7	T : Mais où tu vois ça ?
8	t : Là
9	T : Mais 3 fois 7, 21 on est d'accord
10	t : Oui
11	T : Donc là on met 2, après 3 fois 2 ?
12	t : Heu ...

13	T : C'est quoi le résultat ?
14	t : 6
15	T : Voilà 6, et là il faut pas oublier la retenue !
16	t : Ah oui ...
17	T : Et donc là tu peux répondre
18	t : Elle va payer euh ...
19	T : Regarde là, « combien va-t-elle payer de litres » ?
20	t : 27 litres
21	T : Voilà, écrit là ... [...] Alors on commence le problème ...
22	t : (<i>va chercher son cahier</i>) j'arrive eh [...]
23	T : Bon dépêche toi L*** s'il te plaît, parce que les autres ils ont presque fini et même pas encore commencé ... Bon alors, « une tortue avance de 12 mètres en 6 minutes, de combien de mètres va-t-elle avancer en 18 minutes ? » Donc là démarquer les minutes
24	t : Euh ouais donc « une tortue avance de 12 mètres ... » le nombre de mètres de mètres
25	T : Ouais ... Attends je vais chercher mon cahier [...] Alors donc là faut calculer la distance ... et là les minutes c'est quoi ?
26	t : euh
27	T : C'est la d...
28	t : Ah la durée
29	T : Oui très bien ... Allez L*** !
30	t : Oui beh je me dépêche !
31	T : Donc là on note durée et là nombre de mètres ... Voilà ... et donc maintenant qu'on trouve ça là ... Combien elle fait de mètre en 18 minutes ...
32	t : On met un point d'interrogation ?
33	T : Oui oui on peut
34	t : Beh si on fait 6 fois 12 déjà
35	T : Hein ? Mais non c'est pas comme ça ... pourquoi 6 x 12 ? (<i>Sourires</i>)
36	t : Ah mais oui non non ...

37	T : Donc on fait 12 divisé par 6 je pense ... parce que là regarde (<i>montre son cahier de leçon</i>) là on faisait 18 divisé par 2
38	t : Ah oui oui
39	T : Et là c'est pareil je pense ... Donc 12 divisé par 6 ... Voilà, ça fait euh ... 2
40	t : Oui ...
41	T : Et après comment on faisait déjà (<i>regarde son cahier de leçon</i>)... ah oui voilà après faut faire ça fois ce qu'on a trouvé en fait
42	t : Quoi ?
43	T : Là regarde on va faire euh ... ce qu'on cherche donc ... 18 x 2 ... Oui voilà 18 x 2 c'est ça le résultat !
44	t : T'es sûre ?
45	T : Non mais je crois que oui (<i>rires</i>)
46	t : Bon ok (<i>rires</i>)
47	T : Voilà ... 18 x 2 = 36, tiens tu peux marquer ça si tu veux
48	t : Ouais vas-y passe

Verbatim 23 : dyade affective (t*2)

Tour de parole	Retranscription
1	T : Attends on lit le problème déjà donc « Dans le poulailler de Marc 4 poules œufs, 2 poules font 6 œufs et 7 poules font 21 œufs, combien d'œufs font 9 poules »
2	t : J'ai rien compris (<i>rires</i>)
3	T : Moi non plus (<i>rires</i>)
4	t : Attends mais vas-y on relit la consigne /
5	T : Mais si déjà ... euh c'est simple en fait on fait un tableau
6	t : Ouais
7	T : Un tableau de proportionnalité
8	t : Ah oui mais euh ... Attends tu fais comment ?
9	T : Là déjà on va mettre les poules et là les œufs
10	t : Où ?

11	T : Regarde là ... les poules ... euh non c'est pas comme ça qu'on écrit attends comment déjà ?
12	t : Je sais pas
13	T : Fais voir mais ... attends fais voir ton cahier deux secondes
14	t : C'est attends ... ouais voilà c'est là
15	T : Ah oui voilà proportionnalité, euh donc ... Ah oui c'est ça c'est « nombre c en tatata » (<i>regards complices</i>)
16	t : Hein ? (<i>Rires</i>)
17	T : En fait c'est oui voila c'est « nombre de poules en » ... euh ça je sais pas p
18	t : Euh ...
19	T : Bon on a qu'à mettre que « nombre de poules » voilà ...
20	t : Et là on met quoi ?
21	T : Euh beh là on met « nombre d'œufs en » ... euh beh là non plus je sais pas que là tu vois y a marqué « en centimètre » par exemple mais là ça va pas ...
22	t : Ouais ...
23	T : Où alors on met « nombre en œufs » ?
24	t : Euh ... c'est pas très français (<i>sourires</i>)
25	T : Ouais bon je sais pas (<i>rires</i>) on met « nombre d'œufs » tout court on verra
26	t : Ouais c'est mieux nombre d'œufs ! Donc ensuite faut chercher ce qu'on me
27	T : Bon voilà ... euh après on donc on a dit quoi déjà ? Ah oui voilà « 4 poules œufs » donc beh là c'est ça ... 4 ... 12 ...
28	t : Comme ça ?
29	T : Ouais ... après euh là c'est 2 et 6 ...
30	t : Ouais ...
31	T : Et là 7 et 21 ... Attends non ... Ah si, si si c'est ça 21
32	t : C'est là ? K*** ?
33	T : Ouais ... Attends tu peux me passer ta règle ?
34	t : Oui oui vas-y
35	T : Parce que là c'est pas droit mais ... ah voilà ... Je vais faire comme ça ... / j'ai envie de le refaire parce que là c'est pas propre (<i>rires</i>)
36	t : Mais non on a pas le temps

37	T : (<i>s'adresse à une autre camarade</i>) L*** t'as fait comment le tableau là ? Faut deux secondes s'il te plaît
38	t : Allez K*** c'est pas grave faut qu'on finisse là
39	T : Mais oui mais regarde moi j'aime pas quand ça fait ça ...
40	t : On s'en fiche c'est un brouillon ... Allez on fait quoi maintenant ?
41	T : Euh je sais pas attends ... Beh déjà on euh ... ah oui il faut faire ça comme vois, c'est quoi déjà ?
42	t : Quoi ?
43	T : Oui là tu sais faut faire fois ... euh oui voilà ça fois ça
44	t : Ah oui ...
45	T : Déjà cherche dans la table de 6 euh ... Ah non dans la table de 2 où il y a 6
46	t : Dans la table de 2
47	T : Oui c'est 2 fois euh 3 C'est ça ! 2 x 3 ça fait 6
48	t : Ouais t'as trouvé !
49	T : Donc après faut faire pareil pour tous les autres donc dans la table de 7 où
50	t : Beh 7 fois ... beh 7 x 3 !
51	T : 7 x 3 ... 7 fois 3, 21 oui c'est ça beh voila M*** très bien !
52	t : Ouais là c'était facile
53	T : Donc beh après on fait 9 x 3 et donc ça fait ... euh 9 fois 3, tu connaît la table
54	t : Euh mais 9 x 3 c'est ... attends
55	T : 27 !
56	t : Ah oui 27
57	T : Et voilà fini !
58	t : Mais attends mais c'est où ça ?
59	T : On fait sport cet après-midi ?
60	t : Oui je crois ... mais attends K*** c'est quoi là ?
61	T : Où ... beh là tu marque 9 et là 27
62	t : D'accord ...

Tour de parole	Retranscription
1	T : Regarde F*** là tu fais deux colonnes
2	t : Ouais
3	T : Et ici on met poules et ici œufs
4	t : En haut ou ...
5	T : Ouais ouais là c'est bien ! Mais attends par contre ce que je comprends pas c'est que ...
6	t : T'as vu le stylo que j'ai gagné ?
7	T : Ouais mais c'est pas toi qui l'as gagné c'est euh ... attends mais c'est ce qu'on avait dans nos pochettes
8	t : Oui mais c'est celui avec la marmotte
9	T : Ouais moi j'ai pas choisi lui
10	t : T'as quoi toi ?
11	T : Moi euh j'avais la carte avec la montagne, le taille crayon, euh j'avais quoi après ... je sais plus ... c'est chez moi je l'ai mis sur mon bureau en fait
12	t : Tu le prends pas dans ta trousse ...
13	T : Non ... Euh donc là faut qu'on remplisse le tableau déjà donc ici on va mettre toutes les poules par exemple /
14	t : Où ?
15	T : Beh là ... Euh ouais voilà là on met 4 et en dessous 12 ... après 2 ... [—]
16	t : Comment ... Comme ça ?
17	T : Fais voir ... oui oui c'est bien
18	t : Ok ...
19	T : Et après beh regarde recopie sur moi ... [—]
20	t : C'est bon
21	T : Ok et bon maintenant on cherche 9 euh enfin les 9 poules elles font combien d'œufs quoi
22	t : Ouais
23	T : Donc attends je réfléchis euh ... Ah oui j'ai trouvé, c'est bon en fait c'est super simple regarde !

24	t : Ouais
25	T : En fait c'est, ... regarde là on a 9 d'accord ?
26	t : Ouais
27	T : Et là si on fait $2 + 7$ ça fait 9, donc en fait ça plus ça ça fait ça là
28	t : Ah oui !
29	T : Donc beh logiquement c'est ... c'est que de la logique en fait si ça plus ça égale ça alors là c'est pareil
30	t : Où ?
31	T : Beh là 6 et euh 21, voilà on fait $6 + 21$ et ça fait ... Vas-y F*** pose le si
32	t : Ouais ... 27 ?
33	T : Oui très bien donc beh en fait elles font 27 œufs les /
34	t : C'est lesquelles ?
35	T : Les 9 poules elles font 27 œufs
36	t : D'accord ...
37	T : Mais en fait c'est marqué là tu vois ... (<i>montre la leçon</i>) c'est marqué là qu'on peut additionner les cases
38	t : Ah oui ...

Annexe L : Matrice « Éléments remarquables dans les dyades affectives »

Éléments remarquables dans les dyades affectives					
		Dyades affectives		Dyades cognitives	
		Occurrences dans les dyades affectives (en	Exemples verbatim	Occurrences dans les dyades cognitives (en	Exemples verbatim
Travail coopératif	Les élèves se coupent la parole	10,24 %	<p>« T : Attends c'est du 2ème ... ? Attends « lève » / t : C'est pas grave c'est bon on passe ... on passe c'est pas grave, on fera à la fin » (L.12-13, V4)</p> <p>« t : Mais « la grille rouillée » T : Oui « la grille rouillée » donc c'est elle, « la grille rouilla » ? Attends ... Mais non c'est pas un verbe conjugué ... » (L. 14-15, V7)</p>	24,07 %	<p>t : « repart » ... là c'est « repart » / T : « Elle ne savait pas » ... (8)</p> <p>t : Ok donc « le périmètre d'un losange par rapport à la longueur d'un côté » / T : Donc euh le périmètre on est d'accord c'est tout le ... non ça c'est l'aire, le périmètre c'est l'intérieur, le contour de, euh partir de l'intérieur (16)</p>

<p>Le tutoré lance l'activité, s'assure du bon enchainement des exercices, etc.</p>	<p>8,05 %</p>	<p>« C'est pas grave c'est bon on passe ... on passe c'est pas grave, on fera à la fin » (4)</p> <p>« Prends ta leçon ça va peut être nous aider ... » (5)</p> <p>« Vite il reste 5 minutes » (7)</p> <p>« Allez on a bientôt fini, c'est le dernier verbe » (10)</p> <p>« Allez K*** c'est pas grave faut qu'on finisse là » (23)</p> <p>« On s'en fiche c'est un brouillon ... Allez on fait</p>	<p>2,82 %</p>	<p>« Après du coup le deuxième c'est passé simple » (2)</p> <p>« Euh deuxième exercice... » (3)</p> <p>« Voilà, ... maintenant faut transposer euh le texte au passé » (8)</p> <p>« Bah on a qu'à faire moitié moitié sinon ? » (12)</p> <p>« Bon sinon on passe ! »</p> <p>« Allez, fait un losange » (16)</p> <p>« Ok donc euh on veut savoir combien elle</p>
---	---------------	--	---------------	--

<p>Le tuteur indique au tuteuré quoi faire, comment, quand, etc. Il exerce un guidage très précis</p>	<p>3,9 %</p>	<p>« Attends, on relit le début de la phrase » (4)</p> <p>« Marque au crayon à papier » (5)</p> <p>« Donc là on note durée et là nombre de mètres » (22)</p> <p>« Donc faut chercher à conjugaison » ...</p> <p>« conjugaison » M*** » (10)</p> <p>« Euh donc là faut qu'on remplisse le tableau déjà donc ici on va mettre toutes les poules par</p>	<p>5,5 %</p>	<p>« Donc on relit le texte, je le relis entier et puis après tu le relis d'accord ? » (1)</p> <p>« Parle moins fort » (1)</p> <p>« Allez F*** prends ton crayon à papier là » (6)</p> <p>« Vas -y écris le » (6)</p> <p>« C'est le verbe mettre alors souligne « met » » (9)</p>
---	--------------	---	--------------	---

Étayage peu précis	Les explications sont précises et explicites	26,1 %	<p>« "aveugla" ... attends ... "aveu..." c'est qui qui est aveugle ? Un éclair ... (aveugler) ... » (l. 22, V. 4)</p> <p>« Mais non c'est pas, c'est pas au passé simple ni à l'imparfait » (l. 40, V. 4)</p> <p>« Attends parce que « courir » c'est à l'infinitif, c'est pas conjugué, je courais, tu courais, il courait ... tu vois » (l. 3, V. 7)</p>	31,5 %	<p>« Mais non regarde bien ... « J'avançais » ... Avec « je » c'est ... ? » (6)</p> <p>« Regarde faut que tu cherches un verbe où il y a -ver à la fin ... J'sais pas euh ... Attends est-ce que y a ... lever oui c'est du 1er groupe » (l. 44, V. 3)</p> <p>« Du coup, en fait il faut trouver combien de mètres elle va faire en 18 minutes ... Il faut trouver déjà en 1 minute combien elle fait de mètres ... » (l. 31, V. 20)</p>
	Le tuteur s'assure fréquemment que le tutoré suive son raisonnement	4,15 %	<p>« 'J'avançais', -ais, t'es d'accord ? » (l. 27, V. 5)</p> <p>« 'Par laquelle on passe...' ... passa du coup ? » (l. 25, V. 7)</p> <p>« Parce que en fait si on prend 10 élèves et que les livres ils sont euh à 2 € par exemple eh beh alors on fait euh 10 fois 2 et ça fait 20 ... donc ça coutera 20 €, t'as compris ? » (l. 3, V. 17)</p>	8,77 %	<p>« Donc ils marchaient oui c'est ... imparfait. Qu'est ce que t'en penses ? » (l. 16, V. 2)</p> <p>« Bon après « par laquelle on passe sans transition » donc là c'est « passait », t'es d'accord ? » (l. 59, V. 12)</p> <p>« ça nous donne le nombre de mètre en 1 minutes et comme ça après on fera ça fois 18 ! »</p>

<p>Le tuteur donne la réponse</p>	<p>7,56 %</p>	<p>« <i>Ma sœur ...</i> c'est le verbe venir; donc 'venir pendant que ...' donc c'est elle pendant qu'elle v... vint » (l. 7, V. 5)</p> <p>« t : Y a d'autres verbes ? T : Beh oui M*** y a 'détale' » (l. 101-102, V. 10)</p> <p>« Bon voilà ... euh après on donc on a dit quoi déjà ? Ah oui voilà « 4 poules font 12 œufs » donc beh là c'est ça ... 4 ... 12 ... » (l. 27, V. 23)</p>	<p>0,3 %</p>	<p>« Alors qu'ils marchaient », ça c'est -aient à la fin » (l. 14, V. 2)</p> <p>« 'Avançais' -ais » (l. 56, V. 3)</p>
-----------------------------------	---------------	---	--------------	---

Dérives de l'amitié	Le tutoré ne maintient pas son avis	11,46 %	<p>« T : <i>Oui action qui dure donc c'est à l'imparfait ... O va le vérifier après hein ...</i> « C'était un beau rêve avec une moto qui volait » donc là action brève ! t : <i>Ça dure pas longtemps « volait » ?</i> T : <i>Bah voler tu crois que ça prend 1000 ans (rires)</i> t : <i>« Volait » ... c'est une action brève ?</i> T : <i>Bah oui c'est une action brève ... « volait » ... attends c'est une moto donc c'est elle ... volait ... vola !</i> t : <i>ok ... (écrit) « qui vola » » (l. 93-98, V. 5)</i></p> <p>« t : <i>C'est pas « regarda » ?</i> T : <i>Non c'est « regardait » c'est une action longue M***</i> t : <i>Ah oui » (l. 87-89, V.10)</i></p> <p>« T : <i>Hein ? Mais non c'est pas comme ça ... pourquoi 6 x 12 ? (Sourires)</i> t : <i>Ah mais oui non non ... » (l. 35-36, V. 22)</i></p>	1,04 %	<p>« t : <i>Mais non</i> T : <i>Beh si, c'est il</i> t : <i>Ah oui c'est il ... » (l. 112-114, V. 3)</i></p> <p>« t : <i>Oui mais -e accent circonflexe</i> T : <i>Mais non ! -e accent aigu</i> t : <i>Ah oui ... » (l. 142-144, V. 3)</i></p> <p>« T : <i>Non ? Tu crois pas toi ? T'es sûre de toi M*** ?</i> t : <i>Je crois</i> T : <i>Pourquoi tu penses que ça n'en ai pas un ?</i> t : <i>Ah si ! Si je dis que c'est vra ... et toi ? » (l. 69-72, V. 8)</i></p>
---------------------	-------------------------------------	---------	--	--------	--

Moments de déconcentration	16,59 %	<p>« t : Oh mais l'autre jour j'ai pensé à toi, chez ma grand-mère ; avait un grand plat comme ça avec plein de kiwis T : Tu les as toujours toi tes kiwis ? t : Ouais les sacs [propos inaudibles] T : Bon allez dépêche toi à deux ça ira plus vite ! t : Pff on peut pas échanger de binôme (rires) T : Bon allez ... au lieu de parler des kiwis là (rires) t : Bah quoi c'est trop bons les kiwis T : Les kiwis jaunes surtout t : Oh oui les kiwis jaunes les meilleurs T : Bon bref allez, c'est quoi ça ? » (l. 13-22, V. 10)</p> <p>« T : T'as pas vu la poche de tous mes mouchoirs t : C'est tous tes mouchoirs ? Mais y a pas tous tes mouchoirs ... T : Quelques-un ... Attends va ... t : Bon allez K*** faut qu'on avance là ! Mais je comprends ce qu'il faut faire ... » (l. 15-18, V. 14)</p>	20,06 %	<p>« T : Ok ... Ah j'en ai mis partout t : Pourquoi ça fait ça ? T : Parce que je retire ma règle pas comme il faut t : Tu veux dire <u>ma</u> règle T : Oui ta règle (rires) » (l. 53-57, V. 8)</p> <p>« t : Alors, si je prends « ne » et « un » T : (rires) Mais qu'est ce que tu fais F*** ? t : Quelque chose pour calculer la conjugaison ... T : Qu'est ce que tu racontes ? (Rires) Donc ... « Elle le sait » beh oui je pense que ça c'est un verbe « sait » ... t : (s'amuse avec son stylo) C'est magique » (l. 64-68, V. 9)</p> <p>« T : Toi tu fais n'importe quoi depuis tout à l'heure tu vas voir tes copines là ! t : Quoi ? (rires) Ouais au moins moi j'en ai des copines, pas comme toi ! T : (rires) Ouais enfin toi t'es un garçon, moi je suis pas une fille enfin je suis une fille t : Polo T : Marco T : Bon allez sois sérieux là</p>
----------------------------	---------	--	---------	---

<p>Le tuteur ramène l'attention du tuteur sur la tâche</p>	<p>3,9 %</p>	<p>« t : Bah ... (regards complices/ sourires/ rires) Bah ... Bah T : Arrête (rires) M*** ... C'est « l'entenda » ou « l'entendait » ? » (l. 41-42, V. 4)</p> <p>« t : Ah oui ... (efface) Oh non il est encore tombé mon stylo (rire) T : Oh crotte ... Ok donc on reprend, « manger », « rouillée », « passe » ... mais « arrête » c'est pas conjugué, ni « regarde » » (l. 4-5, V. 7)</p> <p>« T : Ouais le volume on l'a même pas travaillé du coup on va .../ t : Au collègue on va le travailler T : Ouais ... Donc « non » ... « L'aire d'un carré par rapport à son côté » son côté c'est quoi déjà ? » (l. 59-61, V. 13)</p>	<p>7,58 %</p> <p>« t : (s'amuse avec sa trousse) T : Allez F*** concentre toi là ! » (l. 36-37, V. 6)</p> <p>« t : (fait des signes à un camarade) T : Qu'est ce que tu fais F*** travaille là t : M*** arrête (rires) T : Allez alors « Son chien, la langue pendante la regarde avec des yeux intrigués », je pense que « intrigués » c'est une verbe » (l. 28-31, V. 9)</p> <p>« t : (va voir un camarade) T : M*** t : Quoi L*** ? T : Viens là ... Du coup, en fait il faut trouver combien de mètres elle va faire en 18 minutes ... Il faut trouver déjà en 1 minute combien elle fait de mètres ... t : (chantonne) T : M*** » (l. 28-33, V. 20)</p>
--	--------------	--	---

<p>Le tuteur se déconcentre lui aussi, suit le tuteuré dans ses égarements</p>	<p>2,68 %</p>	<p>« T : M*** (rires) « l'entendait » ou « l'entenda » ? t : Bonjour (rires) « L'entendit » ? T : Mais (rires) c'est pas dans mes propositions » (l. 44-46, V. 4)</p> <p>« t : Oh mais l'autre jour j'ai pensé à toi, chez ma grand-mère avait un grand plat comme ça avec plein de kiwis T : Tu les as toujours toi tes kiwis ? (l. 13-22, V. 10)</p> <p>« t : T'as vu le stylo que j'ai gagné ? T : Ouais mais c'est pas toi qui l'as gagné c'est euh ... attends mais c'est ce qu'on avait dans nos pochettes t : Oui mais c'est celui avec la marmotte T : Ouais moi j'ai pas choisi lui t : T'as quoi toi T : Moi euh j'avais la carte avec la montagne, le taille crayon, euh j'avais quoi après ... je sais plus ... c'est chez moi je l'ai mis sur mon bureau en fait t : Tu le prends pas dans ta</p>	<p>2,53 %</p> <p>« t : Oui ... Me demande pas pourquoi j'adore manger ma règle c'est comme ça ... j'aime bien la mâchouiller T : (rires) t : C'est mon bonbon (rires) (l. 29-31, V. 16)</p> <p>« t : Polo T : Marco T : Bon allez sois sérieux là ... t : Tu sais qui c'est ? T : Non ... t : C'est un explorateur T : (rires) quoi ? t : Non en vrai c'est, je crois que c'est un explorateur ... » (l.52-60, V. 20)</p> <p>« t : Magnifique J*** T : (rires) t : Et le pire c'est qu'elle se moque de moi (rires) Bon allez on marque 12 divisé par 6... Oh mon 6 on dirait un vieux papi T : (rires) t : Non mais elle se marre depuis tout à l'heure et elle se moque de moi, elle part dans les airs là » (l. 28-32, V. 21)</p>
--	---------------	--	--

Le tuteur est à l'origine des moments de déconcentration	4,39 %	<p>T : Donne moi la règle, j'aime pas ça /</p> <p>t : Mais mets simplement une, une croix</p> <p>T : Ça veut dire « non » la croix</p> <p>t : Mets juste une croix, mets juste une petite croix K***</p> <p>T : Attends ...</p> <p>t : Mais arrête de faire à la règle, mets juste une croix c'est tout, fais juste une croix chlack chlack c'est bon !</p> <p>T : Tu sais que j'ai un cadeau parce que mon comportement, mon comportement est extra » (l. 3-9, V. 14)</p> <p>« t : Beh oui c'est proportionnel parce que plus t'achètes d'essence et plus c'est cher</p> <p>T : Oui surtout si t'as une grosse voiture (rires)</p> <p>t : Ah oui là tu ... c'est très cher alors (rires) » (l. 12-14, V. 18)</p> <p>« T : On fait sport cet après-midi ? » (l. 59, V. 23)</p>	3,27 %	<p>T : Oui ... C'est, c'est dans Harry Potter une moto qui volait !</p> <p>t : Ah ouais !</p> <p>T : Et regarde « il avait l'étrange impression d'avoir déjà fait le même rêve auparavant » avec Hagrid » (l. 147-149, V. 3)</p> <p>« T : Attends je .../</p> <p>t : Mais arrête ...</p> <p>T : (discute avec un camarade) [...]</p> <p>t : Tu peux m'aider là ?</p> <p>T : Attends juste ... hop » (l. 113-117, V. 8)</p> <p>« T : Ce stylo c'est ma vie, eh j'ai fait ça, y a pas une seule tâche ... attends ... y en a pas ... Euh du coup on met oui ? » (l. 20, V. 16)</p>
--	--------	---	--------	---

Comportements significatifs des dyades affectives	Les élèves manifestent des signes amicaux (rires, sourires, plaisanteries, etc.)	26,59 %	« T : Bon allez on met au pif (rires) » (l. 52, V. 4) « T : Faut que tu revois ta conjugaison (rires) » (l. 74, V. 4)	9,66 %	« Allez faut qu'on finisse la fiche là ... sinon on va jamais finir (rires) Donc on reprends le verbe « hurle » au passé ça fait quoi ? » (l. 39, V. 6)
---	--	---------	--	--------	---

Annexe M : Matrice : « Éléments remarquables dans les dyades cognitives »

Éléments remarquables dans les dyades cognitives				
	Dyades cognitives		Dyades affectives	
	Occurrences dans les dyades cognitives (en pourcentage)	Exemples verbatims	Occurrences dans les dyades affectives (en pourcentage)	Exemples verbatims

Un étayage très complet	Le tuteur s'assure du bon déroulement de l'exercice	26,3 %	<p>« Ok ... Mmm après du coup on a passé simple donc les verbes au passé simple » (l. 6, V. 2)</p> <p>« Bon pour l'instant L*** faut souligner les verbes conjugués » (l. 1, V. 11)</p> <p>« Du coup, en fait il faut trouver combien de mètres elle va faire en 18 minutes ... Il faut trouver déjà en 1 minute combien elle fait de mètres ... » (l. 31, V. 20)</p> <p>« Euh non attends je sais pas, on fait, on prend le crayon papier, on le reverra mais d'abord on fait les autres verbes pour pas être trop en retard ... Donc on le fait au crayon à papier » et on verra après ... Allez on y va ! (l. 19, V. 9)</p>	13,17 %	<p>« Donc euh après « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves dans une classe » ... » (l. 11, V. 13)</p> <p>« Ok donc là on doit dire si c'est des situations de proportionnalité ou pas donc par exemple : « le prix des livres par rapport au nombre d'élèves » euh ben là oui c'est proportionnel » (l. 1, V. 17)</p> <p>« Voilà, écrit là ... [...] Alors on commence le problème ... » (l. 21, V. 22)</p>
-------------------------	---	--------	--	---------	--

<p>Le tuteur indique au tuteuré quoi faire, comment, quand, etc. Il exerce un guidage très précis</p>	<p>5,5 %</p>	<p>« <i>Donc on relit le texte, je le relis entier et puis après tu le relis d'accord ?</i> » (1)</p> <p>« <i>Parle moins fort</i> » (1)</p> <p>« <i>Allez F*** prends ton crayon à papier là</i> » (6)</p> <p>« <i>Vas -y écris le</i> » (6)</p> <p>« <i>C'est le verbe mettre alors souligne met</i> » (9)</p>	<p>3,9 %</p>	<p>« <i>Attends, on relit le début de la phrase</i> » (4)</p> <p>« <i>Marque au crayon à papier</i> » (5)</p> <p>« <i>Donc là on note durée et là nombre de mètres</i> » (22)</p> <p>« <i>Donc faut chercher à conjugaison</i> » ...</p> <p>« <i>conjugaison M***</i> » (10)</p> <p>« <i>Euh donc là faut qu'on remplisse le tableau déjà donc ici on va mettre toutes les poules par</i> » (24)</p>
---	--------------	--	--------------	--

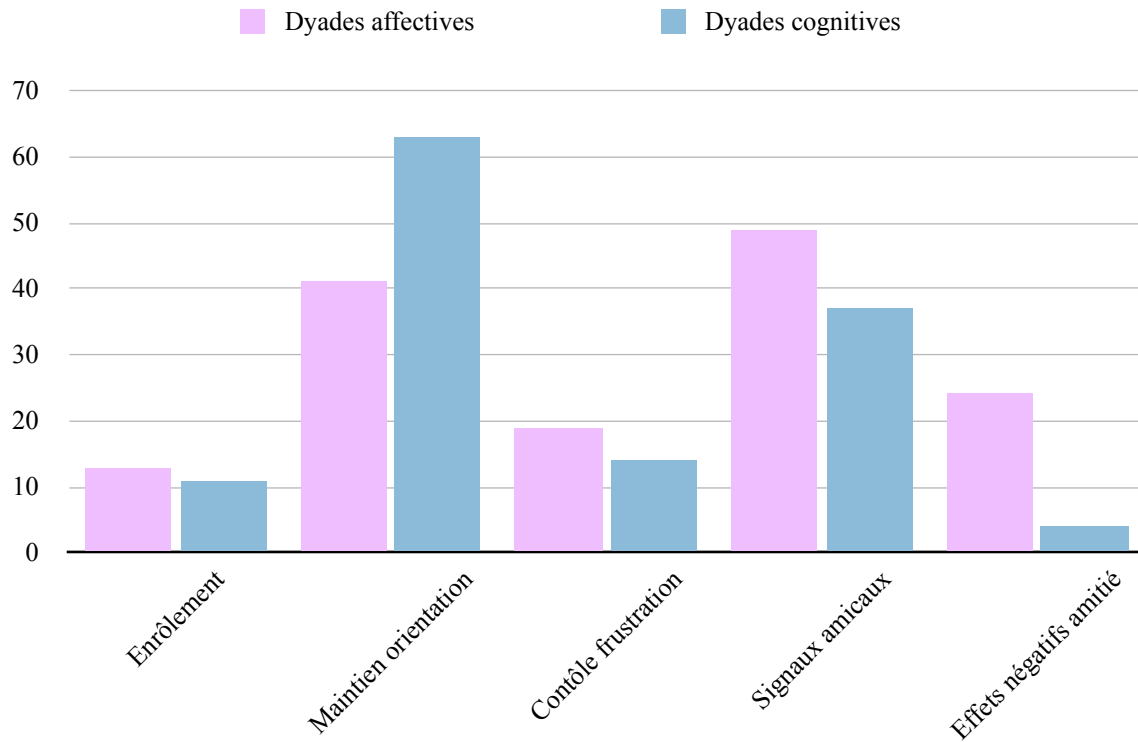
<p>Le tuteur décompose l'exercice en plusieurs sous-tâches</p>	<p>7,58 %</p>	<p>« « Harry entendait s'éloigner vers la cuisine et poser une poêle sur la cuisinière » donc là faut savoir si c'est une action brève ou non ... » (l. 59, V. 6)</p> <p>« « Elle a franchi » c'est le verbe franchir; F*** regarde, retrouve le passé simple s'il te plaît » (l. 153, V. 9)</p> <p>« Beh là on s'est compliqué</p>	<p>3,65 %</p>	<p>« Mmm « un éclair aveuglait le ciel d'orange, d'orage », alors déjà le verbe c'est quoi ? » (l. 29, V. 5)</p> <p>« « savoir » , les verbes en -oir, déjà c'est 3ème groupe ... » (l. 112, V. 10)</p> <p>« Ok donc maintenant on doit mettre le texte au passé ... Alors en premier faut qu'on repère les verbes » (l. 11, V. 12)</p>
--	---------------	---	---------------	---

<p>Le tuteur explique précisément (démonstration de modèles, exemples, propositions d'outils, etc.)</p>	<p>17,24 %</p>	<p>« <i>t</i> : lever hum <i>T</i> : il faut se lever » (l. 3-4, V. 1)</p> <p>« Regarde faut que tu cherches un verbe où il y -ver à la fin ... J sais pas euh ... Attends est-ce que y a ... lever oui c'est du 1er groupe... euh manger non... » (l. 44, V. 3)</p> <p>« Non c'est pas ça, « elle a franchi » donc s on le met au passé, « elle ... demain euh demain elle franchira la grille rouillée toujours ouverte par laquelle on passera sans transition du jardin vers le bois » » (l. 13, V. 11)</p> <p>« Beh met le au passé tu trouveras, il faut toujours conjuguer au passé pour trouver » (l. 43, V. 11)</p>	<p>10 %</p>	<p>« Attends parce que « courir » c'est à l'infinitif, c'est pas conjugué, je courais, tu courais, il courait ... tu vois » (l. 3, V. 7)</p> <p>« C'est quand, là par exemple tu vois les livres et le nombre d'élèves ils sont liés parce que plus y a d'enfants et plus y a de livres donc ben là c'est proportionnel » (l. 3, V. 18)</p> <p>« Attends on essaye de le poser ... » (l. 11, V. 19)</p> <p>« Non non attends c'est ... en fait non voilà faut le mettre dans le tableau là, donc par exemple là c'est 36 c'est dans les mètres</p>
---	----------------	---	-------------	--

	Le tuteur se montre enrôlant	2,23 %	<p>« Après, c'est parti ! » (l. 77, V. 2)</p> <p>« Allez faut qu'on finisse la fiche là ... sinon on va jamais finir (rires) Donc on reprends le verbe « hurle » au passé ça fait quoi ? » (l. 39, V. 6)</p> <p>« Non mais attends je crois que j'ai compris ... c'est super simple en fait » (l. 73, V. 20)</p>	4,63 %	<p>« Allez on a bientôt fini ... Donc « l'attenda » ou « l'attendait ? » (l. 92, V. 4)</p> <p>« Bon allez dépêche toi à deux ça ira plus vite ! » (l. 16, V. 10)</p> <p>« En fait c'est facile (rires) » (l. 5, V. 17)</p> <p>« Mais non regarde c'est simple ... euh on peut faire un schéma par exemple là le losange il est comme ça et si euh attends c'est quoi déjà la question ? » (l. 9, V. 17)</p>
Participation active du tutoré	Le tuteur tente d'induire des réponses chez le tutoré	5,5 %	<p>« Il faut mettre les verbe au passé donc là par exemple c'est quoi ? » (l. 5, V. 6)</p> <p>« C'est bref ou c'est durable ? » (l. 109, V. 8)</p> <p>« Donc déjà 12 divisé par 6 ça fait quoi ? » (l. 61, V. 21)</p>	2,2 %	<p>« Mais si tu sais, réfléchis ... « Il l'attendait s'éloigner ... ». Attends, on relit le début de la phrase » (l. 94, V. 4)</p>
Dérives des dyades cognitives	Silences prolongés	3,71 %	<p>« T : Ouais ... [—] Ok ... [—] Ah ! « l'entenda » ... « l'attendait » peut-être... » (l. 40, V. 2)</p>	0,49 %	<p>« T : « La grille rouillée » [—] t : Vite il reste min » (l. 97-98, V. 7)</p>

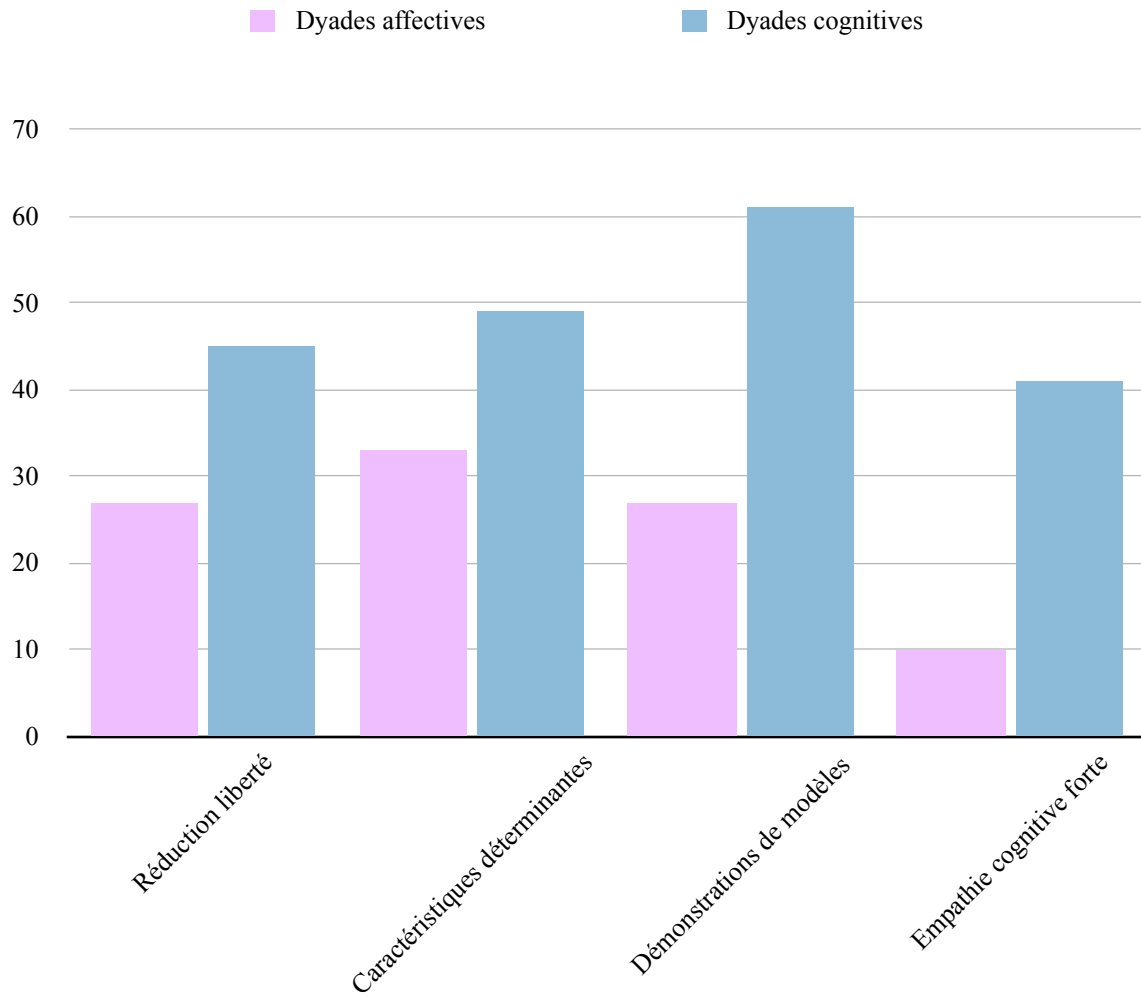
Le tuteur poursuit l'activité seul, sans se préoccuper du tuteur	2,97 %	« T : « <i>Qu'il était en train de faire</i> »... Alors « <i>c'était</i> » encore une fois t : <i>Attends moi j'y suis pas là</i> . T : <i>Ah t'en es pas encore là ?</i> » (l. 88-90 V.1)	0 %	
Le tuteur félicite le tuteur, l'encourage	1,04 %	« <i>Oui très bien F***</i> » (l. 17, V.6) « <i>Ouais</i> « <i>hurlait</i> » <i>c'est bien c'est ça</i> » (l. 43, V. 6)	3,17 %	« <i>Oui oui c'est vrai t'as raison ... Beh voilà c'est bien tu vois que t'y arrives (rires)</i> » (l. 43, V. 17)
Le tuteur réagit face au manque de confiance ou à la frustration du tuteur	1,93 %		2,2 %	« <i>Mais si tu sais, réfléchis ...</i> « <i>Il l'attendait s'éloigner ...</i> ». <i>Attends, on relit le début de la</i>

Annexe N : Graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie affective »



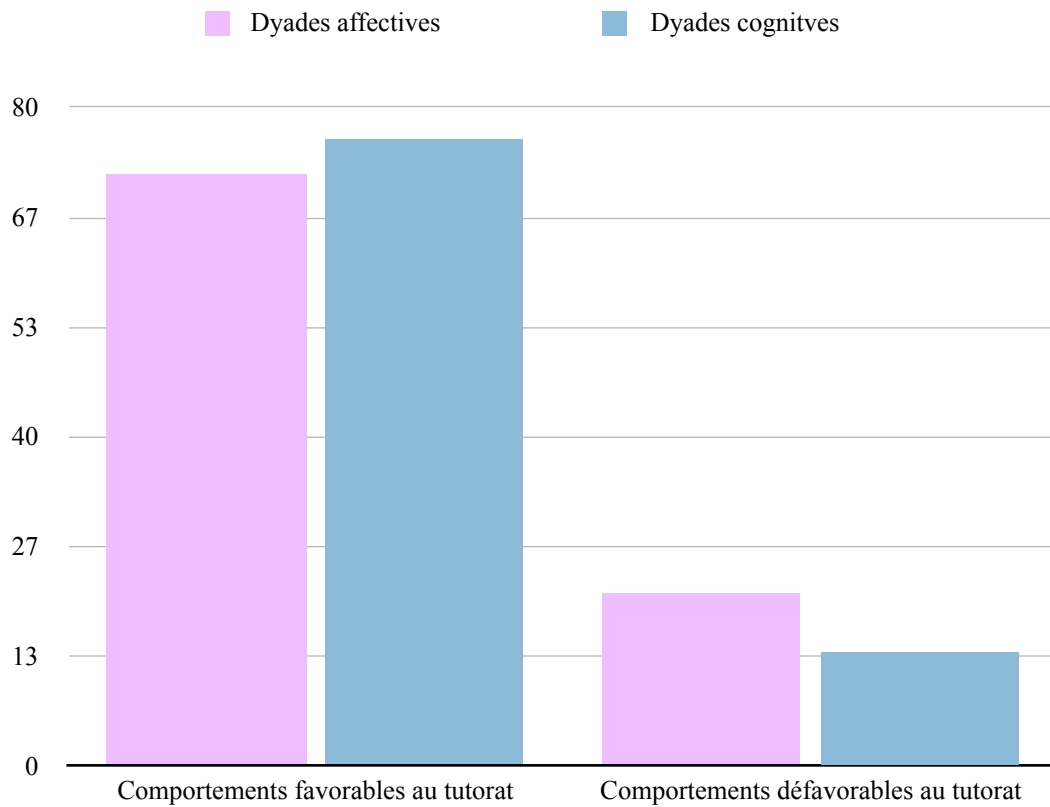
Représentation des comportements liés à l'empathie affective

Annexe O : Graphique « Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive »



Représentation des comportements liés à l'empathie cognitive

Annexe P : Graphique « Représentations des éléments liés à la mise en place d'un tutorat entre pairs »



Représentations des éléments liés à la mise en place d'un tutorat entre pairs

Annexe Q : Verbatims entretiens semi-dirigés élèves

... : temps de pause

/ : parole coupée

(*Italique*) : description

Tuteurs cognitifs

Verbatim T*1

Tour de parole	Re transcription
1	C : Alors, tu te souviens l'autre jour vous avez travaillé sur le passé simple avec
2	E : Oui
3	C : Voilà la semaine dernière, tu t'en souviens ?
4	E : Oui
5	C : D'accord, est-ce que des fois quand L*** elle était un peu en difficulté ou arrivait pas trop à comprendre un exercice t'as réussi à l'aider un petit peu ?
6	E : Euh oui euh ce que je faisais moi c'est que je trouvais le mot et je et elle je disais, euh elle lisait et je lui disais L*** met le, essaye de le mettre au passé e
7	C : Au passé simple
8	E : Oui au passé simple et euh du coup elle essayait et je l'aidais et tout ça
9	C : D'accord, donc tu trouves que tu l'as bien aidé ? Dans l'ensemble ?
10	E : Euh oui, on peut pas dire que j'ai fait des grand miracles mais je trouve que aidé
11	C : Hum d'accord. Est ce que tu trouves que le travail que vous avez fait ensem s'est bien passé dans l'ensemble ?
12	E : Oui ...
13	C : Euh donc là tu as travaillé avec L***, avec qui t'es pas forcément amie, tu que si tu avais travaillé avec quelqu'un qui est très ami avec toi, tu aurais trava même façon ?

14	E : Non mais c'est surtout en fait que je voulais pas être avec L*** parce que s Emma avec, en fait on était en groupe pour les sciences avec H*** et euh si le elles sont ensemble c'est vraiment c'est pas possible parce qu'elles font que r j'avais fait les 3/4 du travail
15	C : D'accord ... mais avec un ami à toi tu penses que tu aurais travaillé pareil aurait été différent ?
16	E : Beh non ... j'aurais travaillé pareil ...
17	C : D'accord ... Donc là le travail que vous avez fait avec L*** est-ce que tu p qu'il a amélioré, détérioré ou est-ce qu'il a rien changé du tout à la relation que avez ?
18	E : Beh je sais pas euh ... je sais pas franchement ça je sais pas

Verbatim T*2

Tour de parole	Retranscription
1	C : Tu te souviens l'autre jour vous avez travaillé en français sur le passé simp M***
2	E : Oui
3	C : Des fois quand M*** elle ne comprenait pas trop un exercice ou qu'elle ét en difficulté est-ce que tu as réussi à l'aider ?
4	E : Euh oui ...
5	C : Comment tu as fais, pour l'aider quand elle avait besoin
6	E : Beh je, j'ai essayé de lui expliquer un peu beh comment ça fonctionnait en Mais elle n'était pas trop en difficulté
7	C : Est-ce que tu penses que tu l'as bien aidé ?
8	E : Hum ... je sais pas
9	C : Tu sais pas ... Alors est-ce que tu trouves que le travail que vous avez fait il s'est bien passé ?
10	E : Oui
11	C : Tu penses que ce travail a amélioré ou détérioré votre relation ?

12	E : Euh je sais pas ... peut être amélioré comme maintenant j'ai travaillé avec alors que normalement on est pas souvent ensemble
13	C : Donc là tu as travaillé avec M***, avec qui tu n'es pas forcément amie, est-ce que tu penses que si tu avais travaillé avec une amie très proche à toi tu aurais travaillé de la même façon ?
14	E : Oui ...
15	C : D'accord, c'est terminé merci

Verbatim T*5

Tour de parole	Re transcription
1	C : Donc tu te souviens la dernière fois tu as travaillé avec M***
2	E : Oui
3	C : En maths
4	E : Oui
5	C : Tu trouves que tu as su l'aider quand il en avait besoin ?
6	E : Euh beh oui je pense ...
7	C : Comment tu as fait pour l'aider ?
8	E : Beh des fois je lui disais quoi faire et euh quel calcul il fallait faire quoi ... je lui expliquais quoi
9	C : D'accord ... Tu trouves que tu l'as bien aidé ?
10	E : Beh oui je pense quand même
11	C : Tu penses que le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé ?
12	E : Oui enfin ... euh des fois il écoutait pas toujours quoi (<i>rires</i>) mais après voilà
13	C : Là tu as travaillé avec M***, avec qui tu n'es pas ami, tu crois que si tu avais travaillé avec un ami à toi tu aurais travaillé de la même façon ?
14	E : Euh oui je pense
15	C : D'accord, alors est-ce que tu penses que ce travail avec M*** il a amélioré ou détérioré votre relation ?

16	E : Euh beh je sais pas... Peut être amélioré parce que avec M*** c'est ... euh rigole bien mais euh lui il rigole avec tout le monde quoi
17	C : D'accord, merci beaucoup L***

Tutorés cognitifs

Verbatim t*1

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors, tu te souviens l'autre jour vous avez travaillé ensemble avec L*** si passé simple
2	E : Oui
3	C : Voilà, la semaine dernière et mardi dernier, euh est ce que tu trouves que d quand tu avais quelques difficultés dans un exercice, L*** elle a pu t'aider un peu ?
4	E : Bah pas trop non
5	C : Tu trouves qu'elle t'as pas trop aidé ?
6	E : Non elle me criait un peu dessus donc ...
7	C : Elle te criait un petit peu dessus d'accord ... Donc tu trouves que le travail avez fait ensemble il s'est bien passé ou pas ?
8	E : Non ...
9	C : Ça t'as pas trop plu ... qu'est-ce qui a mal fonctionné, à part le fait qu'elle dessus ?
10	E : Beh le fait qu'elle m'aide sur quelques calculs dont j'ai du mal et autre cho je sais plus quoi d'autre
11	C : Donc là tu penses que le travail que vous avez fait ensemble il a amélioré, votre relation ou il a rien changé ?
12	E : Rien
13	C : Rien changé ?
14	E : Rien changé

15	C : Donc là tu as travaillé avec L***, avec qui tu n'es pas forcément amie, est-ce que tu penses que si tu avais travaillé avec une amie à toi, tu aurais travaillé de la même façon ?
16	E : Non ... je pense pas
17	C : Pourquoi ?
18	E : Beh parce que on s'entendrait un peu mieux ensemble ... et euh y a des moments où on se chamaillerait un peu mais ça serait pour rigoler ...
19	C : D'accord, merci c'est fini

Verbatim t*2

Tour de parole	Retranscription
1	C : Donc tu te souviens l'autre jour tu as travaillé en français sur le passé simple avec Ilona ... Est-ce que tu trouves que parfois quand tu étais un peu en difficulté ou que tu ne comprenais pas un exercice I*** elle a réussi à t'aider ?
2	E : Oui
3	C : Comment elle a fait pour t'aider ?
4	E : Beh elle m'a expliqué des choses, euh et voilà
5	C : Hum, elle t'a bien aidé tu penses ?
6	E : Euh oui parce que elle m'expliquait bien quand même et après je lui demandais quand je savais pas et elle m'aidait enfin euh elle m'aidait pour trouver quoi
7	C : D'accord, donc tu trouves que le travail que vous avez fait ensemble il s'est passé ?
8	E : Oui ça va
9	C : Là le travail que vous avez fait, tu penses qu'il a amélioré, détérioré ou rien changé votre relation ?
10	E : Euh je sais pas trop ...
11	C : Donc là tu as travaillé avec Ilona, avec qui tu es pas forcément amie, est-ce que tu penses que si tu avais travaillé avec une très proche à toi ça aurait changé quelque chose, tu aurais travaillé différemment ?
12	E : Non ...
13	C : Non tu penses pas ... D'accord, bon beh voilà c'est terminé

Verbatim t*5

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors tut e souviens tout à l'heure et la semaine dernière tu as travaillé en r avec L***
2	E : Oui
3	C : Sur la proportionnalité
4	E : Oui
5	C : Est-ce que tu trouves que des fois, quand tu étais un peu en difficulté ou qu comprenais pas trop un exercice, L*** elle a pu t'aider ?
6	E : Pas trop ...
7	C : Pas trop ? Pourquoi ?
8	E : Beh parce que parfois elle voulait faire un peu toute seule c'était sur ses rè; peu
9	C : D'accord, donc mais elle a réussi à t'aider sur certaines choses quand même que grâce à elle tu as mieux compris ou pas ?
10	E : Un peu mais pas trop
11	C : Est-ce que tu penses que le travail que vous avez fait ensemble il s'est bien
12	E : Euh oui ça va, un peu mais pas trop ...
13	C : Qu'est-ce qui a pas trop fonctionné ?
14	E : Euh ... Beh que des fois euh enfin non tout le temps elle voulait que faire à ... et euh ... voilà
15	C : D'accord... donc là tu as travaillé avec L***, avec qui tu n'es pas forcéme est-ce que tu penses que si tu avais travaillé avec un ami très proche à toi, tu av travaillé de la même façon ?
16	E : Euh ... beh non !
17	C : Pourquoi ?
18	E : Beh on aurait travaillé un peu plus ... enfin moins sérieusement
19	C : Est-ce que tu penses que le travail que vous avez fait ensemble il a amélior détérioré votre relation ?
20	E : Hum ... je sais pas aucun des deux

21	C : D'accord, merci c'est bon
----	-------------------------------

Tuteurs affectifs

Verbatim T*4

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors tu te souviens l'autre et la semaine dernière t'as travaillé en français E***, sur le passé simple
2	E : Oui
3	C : Des fois quand elle avait un peu de difficultés ou qu'elle ne comprenait pas l'exercice est-ce que t'as réussi à l'aider un petit peu ?
4	E : Oui
5	C : Comment t'as fait pour l'aider ?
6	E : Beh par exemple elle comprenait pas le mot, beh je lui donnait quelques syllabes et après ça allait et si elle comprenait vraiment pas beh je demandais à maîtresse voilà
7	C : D'accord, donc toi tu trouves que tu l'as bien aidé ?
8	E : Euh ouais ça va (<i>rire</i>)
9	C : Donc le travail que vous avez fait ensemble tu trouves qu'il s'est bien passé ?
10	E : Ah oui !
11	C : Est-ce que tu penses que ça a amélioré, détérioré votre amitié ou ça a rien changé ?
12	E : Beh on est souvent ensemble en groupe donc je dirais pas que ça a vraiment beaucoup changé (<i>sourire</i>)
13	C : D'accord, donc là tu as travaillé avec E***, avec qui tu es amie, est-ce que tu avais fait ce travail avec un élève que tu n'apprécies pas forcément, tu penses que tu aurais travaillé de la même façon ?
14	E : Oui !
15	C : Très bien, on a fini

Verbatim T*6

Tour de parole	Re transcription
1	C : Alors tu te souviens mardi dernier tu as travaillé avec F***
2	E : Oui
3	C : En maths sur la proportionnalité
4	E : Oui
5	C : Est-ce que des fois quand F*** il était un peu en difficulté tu as réussi à l'aider ?
6	E : Beh eu en fait c'est que euh moi je lui disais euh la enfin pas la réponse le qui pouvait l'aider à répondre euh et lui disait toujours oui
7	C : D'accord
8	E : Et il m'aidait pas trop en fait
9	C : D'accord
10	E : Du coup voilà
11	C : Est-ce que t'as réussi à l'aider, à lui expliquer des choses ?
12	E : Beh des fois ouais, un petit peu, mais euh ...
13	C : Comment t'as fait ? Pour l'aider ?
14	E : Beh en fait euh j'ai pris des exemples, euh par exemple euh je me souviens par exemple y avait euh un truc avec l'essence beh je lui disait c'est comme si prenais euh des... enfin un litre d'essence et que, et que enfin voilà et du coup expliqué un peu comme ça
15	C : D'accord tu lui expliquais en prenant des exemples
16	E : Oui voilà
17	C : Donc est-ce que tu penses que tu l'as bien aidé ?
18	E : Euh non je pense pas trop mais euh voilà ... non pas trop
19	C : Pourquoi tu penses pas trop ?
20	E : Beh parce que euh ... j'avais l'impression qu'il comprenait tout mais il disait toujours oui ... du coup voilà
21	C : D'accord ... Est-ce que tu penses que le travail que vous avez fait ensemble bien passé ?

22	E : Beh ... on a eu euh des fautes mais euh oui ça allait, faut juste que F*** il fasse un petit mieux et qu'il dise pas toujours oui
23	C : D'accord ... Donc là est-ce tu penses que le travail que vous avez fait ensemble amélioré, il détérioré votre amitié ou il a rien changé du tout ?
24	E : Beh eh oui je pense ... un petit peu
25	C : Il a un petit peu quoi ?
26	E : Beh euh ... c'est euh ... parce que pfff ... je sais pas comment dire euh ... oui parce que comme c'est du travail d'équipe mais euh sauf que F*** il dit toi oui c'est un peu dérangeant, parce que voilà
27	C : Donc quand tu dis « un petit peu » c'est un petit peu amélioré ou détérioré
28	E : Beh euh je pense que oui ça a un petit amélioré
29	C : D'accord donc là t'as travaillé avec F*** avec qui tu es ami, tu penses que avais travaillé avec un élève avec qui tu es pas forcément ami tu aurais travaillé même façon ?
30	E : Beh oui je pense
31	C : Oui tu penses ?
32	E : Ouais ... sauf qu'il aurait dit euh ... Il aurait dit si c'était bon ou pas ... et euh ... enfin si ... il aurait dit son avis
33	C : Tu penses qu'un élève avec qui tu n'es pas ami il aurait plus dit son avis ?
34	E : Euh oui un autre élève il m'aurait ... il euh ... il aurait son avis
35	C : D'accord, bon beh c'est bon merci

Verbatim T*3

Tour de parole	Re transcription
1	C : Donc la semaine dernière t'as travaillé avec A***
2	E : Oui
3	C : Tu t'en souviens ?
4	E : Oui
5	C : Est-ce que quand A*** elle comprenait pas un exercice t'as réussi à l'aider ou pas ?

6	E : Euh je sais pas trop j'ai essayé oui mais je sais pas si ... si elle a bien compris (sourire)
7	C : D'accord, quand tu l'aidais tu faisais comment
8	E : Beh euh ça je me souviens plus ...
9	C : D'accord ... tu crois que tu l'as bien aidé à A*** ?
10	E : Euh non je pense pas ...
11	C : Pourquoi ?
12	E : Beh parce que je sais pas si euh elle a compris quoi ...
13	C : Hum ... le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé tu trouves ?
14	E : Oui oui
15	C : Ça a amélioré ou détérioré votre relation tu penses ?
16	E : Euh je sais pas ... c'est ça a rien changé quoi
17	C : Là tu as travaillé avec A***, c'est ton amie, mais si tu avais travaillé avec avec qui n'est pas amie tu aurais travaillé pareil ?
18	E : Euh non parce que si on est pas amis beh on aurait pas rigolé et tout quoi

Tutorés affectifs

Verbatim t*4

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors tu te souviens l'autre jour tu as travaillé avec A***
2	E : Oui
3	C : Sur le passé simple en français
4	E : Oui
5	C : Est-ce que des fois quand t'étais un peu en difficulté ou que tu ne comprenais trop un exercice A*** elle a réussi à t'aider un petit peu ?
6	E : Oui à certains moments elle a réussi un petit peu à me faire mieux comprendre

7	C : D'accord, donc tu penses qu'elle t'as bien aidé ?
8	E : Oui je trouve ...
9	C : Le travail que vous avez fait ensemble il s'est plutôt bien passé ou non ?
10	E : Oui il s'est bien passé
11	C : Qu'est ce qui a bien fonctionné selon toi ?
12	E : Beh ... euh avec A*** on est amie et on est à côté en classe donc euh beh s'elle peut m'aider ... Enfin on peut s'aider quoi
13	C : D'accord ... Est-ce que pour toi le fait de travailler ensemble ça a amélioré détérioré ou rien changé à votre amitié ?
14	E : Euh beh ça a rien changé je pense
15	C : Donc là tu as travaillé avec A***, avec qui tu es amie, est-ce que si tu avais travaillé avec un élève qui n'est pas ton ami, tu aurais travaillé de la même façon selon
16	E : Hum ... je sais pas trop ... je ... peut être ...
17	C : D'accord, c'est fini merci

Verbatim t*6

Tour de parole	Retranscription
1	C : Alors tu te souviens la semaine dernière t'as travaillé avec A*** en maths, souviens ?
2	E : Oui
3	C : Sur la proportionnalité
4	E : Oui
5	C : Alors est-ce que quand tu étais un peu en difficulté ou que tu ne comprenais un exercice A*** a réussi à t'aider un peu ?
6	E : Je sais pas ...
7	C : Tu tu souviens pas ?
8	E : Non pas trop ...
9	C : Est-ce que tu penses que le travail que vous avez fait ensemble c'est bien p
10	E : Oui ...

11	C : Là t'as travaillé avec A*** avec qui tu es ami, si tu avais avec un élève avec qui t'entends pas trop, tu penses que tu aurais travaillé pareil ?
12	E : Oui, j'aurais travaillé pareil
13	C : Est-ce que tu penses que le travail que vous avez fait ensemble avec A*** a amélioré, détérioré votre amitié, ou ça n'a rien changé ?
14	E : Il a amélioré
15	C : Pourquoi ?
16	E : Parce que avant on faisait que de se disputer ... on se disait des méchancetés moi et A*** ... et maintenant on a arrêté de dire des méchancetés
17	C : D'accord bon voilà c'est fini, merci

Verbatim t*3

Tour de parole	Retranscription
1	C : Donc la semaine dernière t'as travaillé en maths avec M*** tu te
2	E : Oui
3	C : Tu as eu parfois du mal à faire certains exercices ?
4	E : Euh oui surtout pour le problème là ...
5	C : M*** elle a pu t'aider un peu quand tu avais du mal ?
6	E : Oui elle m'a expliqué et euh elle montrait comment il fallait faire quoi, par exemple quand il fallait faire une multiplication ou voilà ...
7	C : D'accord, tu penses qu'elle t'as bien aidé alors ?
8	E : Beh oui
9	C : Le travail que vous avez fait ensemble s'est bien passé tu penses ?
10	E : Ah oui parce que avec M*** on est amies donc beh oui
11	C : D'accord, tu crois que ce travail il a amélioré ou détérioré votre relation ?
12	E : Bah euh amélioré peut être ...
13	C : Tu crois que si tu avais travaillé avec un élève avec qui tu n'es pas amie tu aurais travaillé de la même façon ?

14	E : Non parce que là avec M*** on se connaît et c'est mon amie mais avec quelqu'un ça aurait pas été pareil quoi
----	---

Annexe R : Représentation parallèles des tuteurs et tutorés

REPRÉSENTATIONS PARALLELES DES TUTEURS ET TUTORÉS			
		TUTEURS	TURORÉS
As-tu pu aider le tutoré ? / Le tuteur t'a-t-il aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	JE NE SAIS PAS	OUI
	Dyade 4 (DA)	OUI	OUI
Trouves-tu que tu l'as bien aidé ? / Trouves-tu qu'il/elle t'a bien aidé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	JE NE SAIS PAS	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	NON	OUI
	Dyade 4 (DA)	OUI	OUI
Le travail fait ensemble s'est-il bien passé ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI

	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	OUI	OUI
	Dyade 4 (DA)	OUI	OUI
	Dyade 6 (DA)	OUI	OUI
Aurais-tu travaillé de la même façon avec un autre élève ami/non ami ?	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	OUI	NON
	Dyade 2 (DC)	OUI	OUI
	Dyade 5 (DC)	OUI	NON
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	NON	NON
	Dyade 4 (DA)	OUI	JE SAIS PAS
	Dyade 6 (DA)	OUI	OUI
Le travail fait ensemble a-t-il amélioré, détérioré ou rien changé à votre relation	Dyades cognitives		
	Dyade 1 (DC)	RIEN CHANGÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 2 (DC)	AMÉLIORÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 5 (DC)	AMÉLIORÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyades affectives		
	Dyade 3 (DA)	RIEN CHANGÉ	AMÉLIORÉ
	Dyade 4 (DA)	RIEN CHANGÉ	RIEN CHANGÉ
	Dyade 6 (DA)	AMÉLIORÉ	AMÉLIORÉ

Annexe S : Ressenti des tuteurs

RESSENTI DES TUTEURS					
		Tutorés cognitifs		Tutorés affectifs	
		Nomb re d'élè ves	Exemples	Nom bre d'élè ves	Exemples
As-tu pu aider le tutoré ?	OUI	3	« Euh oui euh ce que je faisais moi c'est que je trouvais le mot et je et elle je lui disais, euh elle lisait et je lui disait L*** met le, essaye de le mettre au passé euh » (l. 6, ESD T1) « elle essayait et je l'aidais et tout ça » (l. 8, ESD T1)	2	« Beh eu en fait c'est que euh moi je lui disais euh la enfin pas la réponse le ... le truc qui pouvait l'aider à répondre euh et lui disait toujours oui » (l. 6, ESD T6)
	NON	0		0	
	JE NE SAIS PAS	0		1	
Comment l'as-tu aidé ?			« Euh oui euh ce que je faisais moi c'est que je trouvais le mot et je et elle je lui disais, euh elle lisait et je lui disais L*** met le, essaye de le mettre au passé euh » (l. 6, ESD T1) « elle essayait et je l'aidais et tout ça » (l. 8, ESD T1) « j'ai essayé de lui expliquer un peu beh comment ça fonctionnait » (l. 6, ESD T2) « Beh des fois je lui disais quoi faire et euh quel calcul il fallait faire quoi ... Et aussi je lui expliquais quoi » (l. 8, ESD T5)		« Beh par exemple elle comprenait pas le mot, beh je lui donnait quelques synonymes et après ça allait et si elle comprenait vraiment pas beh je demandais à maîtresse, et voilà » (l. 6, ESD T4) « Beh en fait euh j'ai pris des exemples, euh par exemple euh je me souviens plus ... par exemple y avait euh un truc avec l'essence beh je lui disait c'est comme si tu prenais euh des... enfin un litre d'essence et que, et que enfin voilà et du coup je lui ai expliqué un peu comme ça » (l. 14, ESD T6)

Trouves-tu que tu l'as bien aidé ?	OUI	2	« Euh oui, on peut pas dire que j'ai fait des grand miracles mais je trouve que je l'ai aidé » (l. 10,	1	
	NON	0		2	« Euh non je pense pas trop mais euh voilà ... non pas trop » (l. 18, ESD T6) « Beh parce que euh ... j'avais l'impression qu'il comprenait tout mais il disait toujours oui ... du coup voilà » (l. 20, ESD T6)
	JE NE SAIS PAS	1		0	
Le travail fait ensemble s'est-il bien passé ?	OUI	3		3	« on a eu euh des fautes mais euh oui ça allait, faut juste que F*** il ... il fasse un petit mieux et qu'il dise pas toujours oui » (l. 22, ESD T6)
	NON	0		0	
	JE NE SAIS PAS	0		0	
Aurais-tu travaillé de la même façon avec un autre élève ami/non ami ?	OUI	3	« j'aurais travaillé pareil ... » (l. 16, ESD T6)	2	
	NON	0		1	« Ouais ... sauf qu'il aurait dit euh ... Il aurait dit si c'était bon ou pas ... et si y avait euh ... enfin si ... il aurait dit son avis » (l. 32, ESD T6) « Euh oui un autre élève il m'aurait ... il euh ... il aurait son avis » (l. 34, ESD T6)
	JE NE SAIS PAS	0		0	

Le travail fait ensemble a-t-il amélioré, détérioré ou rien changé à votre relation	AMÉLIORÉ	2		1	« Beh eh oui je pense ... un petit peu » (l. 24, ESD T6) « Beh euh je pense que oui ça a un petit amélioré » (l. 28, ESD T6)
	DÉTÉRIORÉ	0		0	
	RIEN CHANGÉ	1		2	« Beh on est souvent ensemble en groupe donc je dirais pas que ça a vraiment beaucoup changé » (l. 12, ESD T4)

Annexe T : Ressenti des tutorés

RESSENTI DES TUTORÉS					
		Tutorés cognitifs		Tutorés affectifs	
		Taux	Exemples	Taux	Exemples
Le tuteur t'a-t-il aidé ?	OUI	1		2	« Oui à certains moments elle a réussi un petit peu à me faire mieux comprendre » (l. 6, ESD t4)
	NON	2		0	
	JE NE SAIS PAS	0		1	
Comment t'a-t-il aidé ?			« Beh elle m'a expliqué des choses, euh et voilà » (l. 4, ESD t2) « Euh oui parce que elle m'expliquait bien quand même et après je lui demandais quand je savais pas et elle m'aidait enfin euh elle m'aidait pour		
Trouves-tu qu'il t'a bien aidé ?	OUI	1		2	
	NON	2	« Non elle me criait un peu dessus donc ... » (l. 6, ESD t1) « Beh parce que parfois elle voulait faire un peu toute seule c'était sur ses règles un peu » (l. 8,	0	
	JE NE SAIS PAS	0		1	
Le travail fait ensemble s'est-il bien passé ?	OUI	1		3	« Beh ... euh avec A*** on est amie et on est à côté en classe donc euh beh souvent elle peut m'aider ... Enfin on peut s'aider

	NON	2	« Beh que des fois euh enfin non tout le temps elle voulait que faire à sa façon ... et euh ... voilà » (l. 15, ESD t5)	0	
	JE NE SAIS PAS	0		0	
Aurais-tu travaillé de la même façon avec un autre élève ami/non ami ?	OUI	1		1	
	NON	2	« Beh parce que on s'entendrait un peu mieux ensemble ... et euh y a des moments où on se chamaillerait un peu mais ça serait pour rigoler ... » (l. 18, ESD t1) « Beh on aurait travaillé un peu plus ... enfin moins ... » (l. 19, ESD t2)	1	
	JE NE SAIS PAS	0		1	« Hum ... je sais pas trop ... je ... peut être ... » (l. 16, ESD t4)
Le travail fait ensemble a-t-il amélioré, détérioré ou rien changé à votre relation ?	AMÉLIORÉ	0		2	« Il a amélioré » (l. 14, ESD t6) « Parce que avant on faisait que de se disputer ... on se disait des méchancetés entre moi et A*** ... et maintenant on a arrêté de dire des méchancetés » (l. 16, ESD t6)
	DÉTÉRIORÉ	0		0	
	RIEN CHANGÉ	3		1	« Euh beh ça a rien changé je pense » (l. 14, ESD t4)

Annexe U : Résultats prétests et post-tests

NA = 0 EA = 1 A = 2

t = tutoré

Résultat pré-test français				
	Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet	Connaître les régularités des marques de temps et de personne	Mémoriser le passé simple	Total
t*1	EA	EA	NA	2
t*2	EA	NA	NA	1
t*3	NA	EA	NA	1
t*4	EA	EA	NA	2
t*5	NA	NA	NA	0
t*6	NA	NA	NA	0

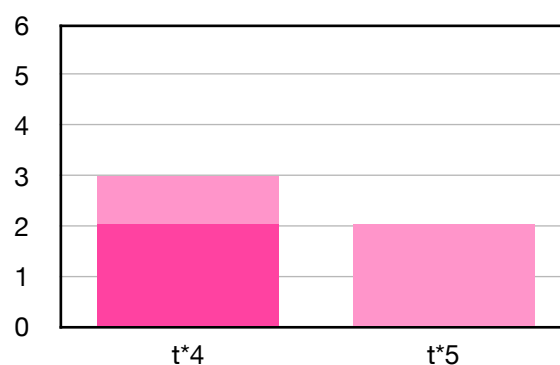
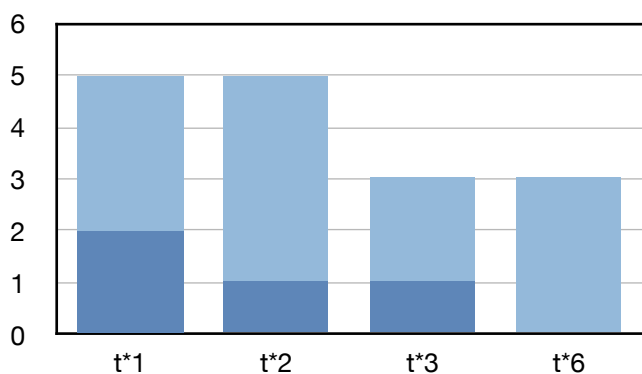
Résultat post-test français				
	Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet	Connaître les régularités des marques de temps et de personne	Mémoriser le passé simple	Total
t*1	A	A	EA	5
t*2	A	A	EA	5
t*3	EA	EA	EA	3
t*4	EA	EA	EA	3
t*5	EA	EA	NA	2
t*6	EA	EA	EA	3

■ Prétest

■ Posttest

■ Prétest

■ Posttest



Résultats pré-test maths				
	Identifier une situation de proportionnalité à partir du sens de la situation	Utiliser une procédure adaptée : propriétés de linéarité (additive et multiplicative), passage à l'unité, coefficient de	Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité	Total
t*1	NA	NA	NA	0
t*2	NA	NA	NA	0
t*3	EA	EA	NA	2
t*4	EA	NA	NA	1
t*5	NA	NA	NA	0
t*6	EA	NA	NA	1

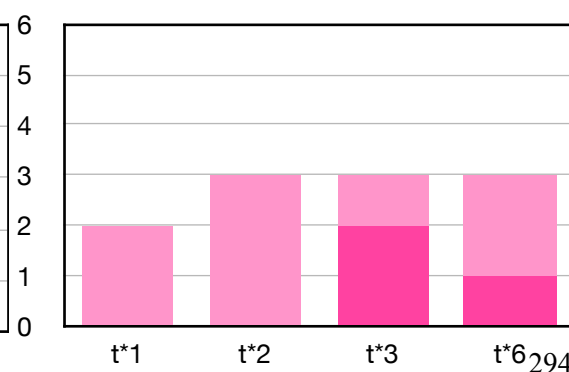
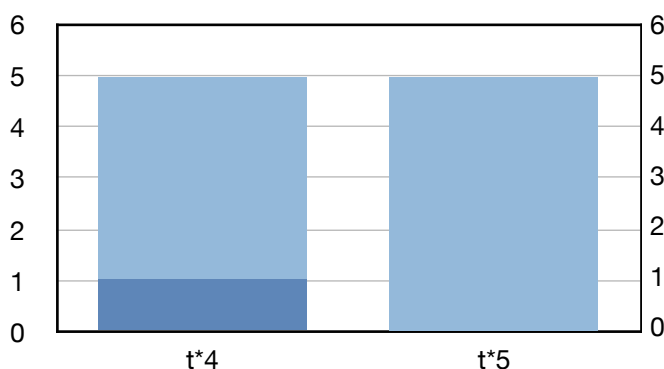
Résultats post-test maths				
	Identifier une situation de proportionnalité à partir du sens de la situation	Utiliser une procédure adaptée : propriétés de linéarité (additive et multiplicative), passage à l'unité, coefficient de	Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité	Total
t*1	EA	EA	NA	2
t*2	EA	EA	EA	3
t*3	EA	EA	EA	3
t*4	A	A	EA	5
t*5	EA	A	A	5
t*6	EA	EA	EA	3

■ Prétest

■ Postest

■ Prétest

■ Postest



Annexe V : Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests

Progression des tutorés d'après les résultats aux post-tests-3

	Progression au terme d'une dyade cognitive	Progression au terme d'une dyade affective
t*1	3	2
t*2	4	3
t*3	2	1
t*4	4	1
t*5	5	2
t*6	3	2