

# VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

## Conseils pour une mise en place d'un dispositif d'aide et de tutorat dans une classe

### 1. Les limites et difficultés

Connac propose une synthèse des risques et limites du tutorat :

« Pour un groupe : hiérarchie cognitive entre les élèves, mauvaise perception par des observateurs extérieurs (liberté des élèves et posture de l'enseignant)

Pour le tuteuré : passivité, dépendance au tuteur, assistantat, sentiment d'incompétence, informations erronées ou aides non pertinentes, sentiment de subordination ou relation fusionnelle

Pour le tuteur (« effet tuteur ») : « sur-étayage (en dire trop ou faire à la place de), perte de temps, anticipation de l'aide apportée » (Connac, 2017, p. 64).

Ainsi, le dispositif va générer du bruit et des mouvements qui peuvent modifier le climat de classe, la posture de l'enseignant n'est plus centrale et va être repensée, l'aide n'est pas toujours efficace et n'a pas toujours des conséquences bénéfiques sur les relations entre les élèves.

Barnier (2001) pointe d'autres difficultés : les échanges hors-sujet entre les enfants, la gestion du temps, les réticences de certains enseignants quant à l'efficacité et l'intérêt pédagogique et la tradition bien ancrée du tutorat adulte-enfant. Des points de vigilance sont donc à noter pour que le dispositif bénéficie à tous.

À quelles conditions vont se manifester les effets bénéfiques ? Comment dépasser les difficultés et éviter les écueils ? Quels critères prendre en compte lors de la mise en place d'un dispositif de tutorat ?

### 2. Conditions de mise en œuvre

Quelles sont les caractéristiques de l'aide efficace ? Quel est le tuteur idéal ? Comment mettre en place l'aide et le tutorat entre pairs dans sa classe ? Comment le dispositif peut-il profi-

ter au tuteur comme au tuteuré ?

#### *2.1 Une aide efficace*

Les chercheurs s'accordent pour reconnaître plusieurs conditions (Vedder, 1985, Crahay et al., 2001, cités par Baudrit, 2007). L'aide doit être pertinente, d'un niveau d'élaboration approprié, fournie rapidement, compréhensible et utilisable dans le contexte donné ou d'autres contextes similaires. Par ailleurs, l'aide doit répondre à un besoin et une demande (Webb, cité par Baudrit, 2007). Elle est plus efficace si l'apprenant éprouve la nécessité de l'aide. Baudrit (2003) soulève le problème de l'aide imposée qui peut amener l'aidant à « rechigner » et voir l'aidé se sentir dévalorisé, développer un sentiment d'incompétence appris et voir son sentiment d'efficacité altéré. L'aide gagne donc également à être volontaire pour l'aidant et l'aidé.

Baudrit (2007) et Marchive (1995) reconnaissent l'efficacité de l'aide peu élaborée dans le cas de blancs de compréhension, quand ils ne peuvent plus avancer à cause d'un élément de la consigne non compris par exemple (cités par Connac, 2017). Guerrier (2006) précise que ces blancs de compréhension apparaissent lorsqu'un mot est inconnu ou décontextualisé, ou lorsque la question est trop ouverte ou imprécise. L'intervention d'un pair est d'autant plus efficace lorsqu'elle combine langage verbal et non verbal (cité par Connac, 2017). On parle alors de déblocage ou de dépannage. Guichard (2001) (cité par Connac, 2017), montre que le tutorat est plus efficace pour des activités de lecture que pour des activités de mathématiques dans lesquelles il est plus difficile d'expliquer une démarche. La nature et la complexité de la tâche va donc aussi influencer l'efficacité du tutorat.

#### *2.2 Le tuteur efficace*

L'âge des tuteurs a son importance. Plus l'écart d'âge est important et plus l'aide est efficace (Baudrit, 2007). Les recherches de Filippaki



# VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

nous apprennent que les enfants de maternelle sont capables de tenir un rôle de tuteur et l'effet-tuteur peut se manifester chez des enfants de cet âge. Ils sont capables de demander de l'aide et d'expliquer (Barnier, 2001).

Fitz-Gibbon (cité par Barnier, 2001) a mené des expérimentations de tutorat inter-âges avec des écarts d'âges allant de 3 à 5 ans afin de permettre à des élèves de faible niveau scolaire d'être tuteurs d'élèves plus jeunes et moins avancés scolairement. Ainsi, le rôle de tuteur n'est pas associé aux bons élèves. Cette étude montre qu'un élève peut-être un tuteur efficace sans être performant dans une discipline donnée. Un écart de compétence suffisant entre le tuteur et le tutoré justifie la dyade. Le tutorat en tant que dispositif d'apprentissage peut donc permettre aux élèves de faible niveau scolaire de progresser grâce à l'effet-tuteur. De plus, il analyse que les élèves considérés plus faibles scolairement bénéficient davantage du rôle de tuteur et permettent à leurs tutorés de progresser davantage, avec une préparation et des objectifs disciplinaires précis. Ils émettent l'hypothèse que la lenteur et les questions simples et directes, moins abstrait explique ce phénomène.

La *congruence cognitive*, décrite par Baudrit (2009), est la condition idéale rendue possible par l'ensemble des compétences relationnelles et sociales (compétences verbales : utiliser un langage approprié et compréhensible, utiliser des notions et concepts accessibles à l'interlocuteur) ainsi que des compétences dans le domaine concerné. Cette congruence cognitive du tuteur va déterminer l'efficacité de l'aide.

Au-delà de la maîtrise de la compétence disciplinaire engagée, Bruner explique que le tuteur doit montrer d'autres qualités afin de pouvoir remplir un rôle d'étayage auprès du tutoré (enrôlement dans la tâche, simplification de l'activité, maintien de l'orientation de la tâche, signalisation des caractéristiques déterminantes et démonstration de modèle). Barnier (2001) ajoute que le tuteur doit prendre en compte le tutoré en prenant appui sur ce qu'il sait et comprend pour lui apporter ce dont il a besoin.

L'importance des composantes socio-affectives dans l'interactivité du tutorat est soulignée par de nombreux chercheurs tels Damon et Phelps, Hartup (Barnier, 2001). D'après ces études, le tuteur efficace est impliqué, répète les explications si besoin, simplifie, effectue des comparaisons, encourage et motive celui qu'il aide. Sorsana (1999) ajoute que les relations affines ont un impact bénéfique (Barnier, 2001).

Enfin, ce ne sont pas les élèves les plus compétents par rapport à la tâche choisie qui sont les plus performants en tant que tuteurs. Les tutorés progressent davantage avec les tuteurs ayant des compétences verbales plus développées même s'ils sont moins compétents par rapport à la tâche choisie. Les tuteurs progressent dans tous les cas (Barnier, 2001). En effet, le tuteur doit expliquer sans faire à la place et sans dire ce qu'il faut faire. Il doit verbaliser les caractéristiques pertinentes de la tâche. La compétence verbale est donc essentielle. Marchive (cité par Barnier, 2001) qualifie même le tuteur de « transducteur », mot-valise pour rendre compte de la double-tâche de transmission et de traduction, qui permet une aide efficace.

Il parle également de *zone d'interaction de tutelle* en référence au concept de Vygotsky pour décrire une autre condition pour un tutorat efficace : ce que le tuteur est capable d'expliquer (sa zone proximale d'enseignement) doit être proche de ce que le tutoré peut comprendre et apprendre, sa zone proximale de développement. Cette zone commune parfois ne se crée pas par manque de maîtrise du tuteur par rapport à la tâche ou parce que le tutoré ne comprend pas par manque de bases.

## 2.3 Aide réciproque

Selon Barnier (2001), les résultats de l'étude de Cloward (1967 ; 1976) montrent que « des élèves, eux-mêmes en difficulté, peuvent apporter une aide effective à des élèves plus jeunes et moins compétents qu'eux. Il était important, par rapport à la représentation dominante de l'époque ainsi que pour l'avenir des pratiques du tutorat, de dissocier l'image du bon élève comme étant celle du bon tuteur possible. »



# VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

L'aide réciproque apparaît comme le moyen de contrer les limites de l'aide pour le tutoré et de faire bénéficier à tous de l'effet-tuteur.

## 2.4 Formation des tuteurs et des tutorés

La seule pratique du tutorat ne garantit pas les effets bénéfiques. Différentes études (Blank et Solomon, 1967 ; Bensalah, 2009) s'accordent pour reconnaître la nécessité d'une préparation des élèves-tuteurs et insistent sur le caractère incertain, voire illusoire de l'efficacité du tutorat improvisé, spontané. Les tuteurs doivent également être supervisés (citées par Barnier, 2001). Quand les tuteurs sont formés, les performances des tutorés sont plus élevées (Lafont & al., 2006) et les stratégies d'aide sont plus élaborées (Filippaki et al., 2001), (cités par Connac, 2017)

Guichard (cité par Connac, 2017), souligne que la formation doit être proposée à tous et pas aux seuls bons élèves. Connac (2017), ajoute que la formation va traiter des deux fonctions, celles de tuteur et de tutoré. Connac (2012) souligne l'impact de la formation des tuteurs pour accepter de se faire aider dans son travail comme pour savoir apporter son aide à un camarade qui la sollicite. Une déontologie tuteur-tutoré est à définir. La formation s'adresse à tous et les aidés peuvent aussi aider à leur tour. L'auteur présente plusieurs modèles de formation existants :

La méthode Pause, Prompt and Praise (attendre pour laisser au tutoré la possibilité de se corriger seul, intervenir en aidant, encourager pendant et après).

Le modèle de Gardner qui propose aux élèves-tuteurs de construire des outils, jeux, objets et de travailler des techniques de communication.

La démarche IMA : identification du problème par l'aidé et l'aidant, modelage (réalisation de la tâche à voix haute par l'aidant et accompagnement (réalisation de la tâche par l'aidé sous le regard de l'aidant).

Pour Connac, la formation est aussi un moyen d'anticiper et de prévenir les limites du dispo-

sitif comme le bruit, les conflits relationnels, le sur-étayage.

L'auteur présente un protocole de formation d'élèves-tuteurs détaillé, une évaluation sous forme de brevet de tuteur et plusieurs outils pédagogiques : jeux de rôles et expériences pour que les élèves s'approprient le dispositif et comprennent les gestes d'aide, un système de feu (côté rouge quand l'élève ne souhaite pas être dérangé ou côté vert quand il est disponible pour aider) et des billets d'aide (avec un nombre prédéfini de cases que le tuteur coche à chaque intervention, pour contrôler le nombre d'aides demandées, si besoin, et ainsi limiter l'assistantat).

## 2.5 La place du maître

Connac (2017) évoque la posture de l'enseignant qui se met momentanément en retrait. Toutefois, les études expérimentales mettent en avant le rôle de régulation que l'enseignant doit jouer pour accompagner le tuteur dans l'explication et l'argumentation, pour réguler la composante socio-affective et trouver un équilibre avec la composante sociocognitive. Le maître a la responsabilité de la mise en œuvre de ce dispositif avec des objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour rendre possible les effets bénéfiques (Barnier, 2001).

Barnier (2001) précise que « le tutorat entre pairs n'est pas un dispositif d'enseignement » et que « l'élève placé en position de tuteur n'est pas là pour jouer le rôle d'un enseignant » ; c'est « un dispositif d'apprentissage médiatisé où le rapport au savoir du tuteur est travaillé par la nécessité d'expliquer des choses à l'autre ».

La classe multi-niveaux apparaît donc comme un lieu de prédilection pour la mise en place d'un tel dispositif. En effet, les écarts d'âge permettent une asymétrie et la mise en place d'une réciprocité de l'aide. L'aide pour les blancs de compréhension est une aide qui peut être prise en charge par les élèves et ainsi libérer le maître d'une partie des interventions auprès des élèves.

Jenny Sauvadet

