

2. Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique

Au cours de ces trente dernières années, le tutorat entre pairs a connu d'importants développements dans de nombreux pays : États-Unis, Grande Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande, Israël, Belgique, etc. En complément à la forme habituelle d'enseignement, le tutorat autorise une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il s'appuie sur une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer, d'enseigner. On le trouve mis en œuvre dans des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire (Goodlad & Hirst, 1989) ainsi que dans des activités pédagogiques visant à individualiser l'enseignement (Allen, 1976), et ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs.

C'est avec le *learning through teaching* ou apprentissage réalisé en enseignant (Gartner, Kohler & Riessman, 1971-1973) que de nombreux dispositifs de guidage, d'entraide et de tutorat n'ont cessé de se mettre en place, un peu partout dans le monde, à différents niveaux d'enseignement (Topping, 1988), mais aussi dans l'accompagnement et l'aide au travail scolaire. La place centrale de l'élève dans le système éducatif (loi d'orientation, 1989) et l'essor des pratiques de pédagogie différenciée favorisent également le développement du tutorat entre pairs qui prend alors place comme une variante du travail d'élèves en petits groupes.

Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition de savoirs des tutorés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner. C'est ce dernier aspect qui est au centre de la définition proposée par Goodlad et Hirst (1990) : « le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant ».

Bien que les dispositifs de tutorat soient extrêmement diversifiés, le principe de base reste relativement simple : un élève plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tâche particulière, vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même.

Ce qui paraît intéressant dans le tutorat entre pairs tient notamment au fait que, selon les dispositifs, *l'élève en difficulté* est tantôt *celui qui reçoit une aide*, tantôt *celui qui apporte une aide*. C'est donc l'idée même que l'on se fait de l'élève en difficulté, ainsi que le sens et la nature des dispositifs d'accompagnement mis en place, que nous avons interrogés à travers la diversité des matériaux disponibles. Les effets bénéfiques les plus satisfaisants sont souvent obtenus auprès d'élèves qui, malgré leurs difficultés, sont sollicités pour être tuteurs, et sont donc amenés à se penser eux-mêmes comme capables.

Le travail mené à bien dans le cadre de cette recherche s'est centré prioritairement

- sur les formes d'entraide, de guidage, de parrainage, de tutorat, s'inscrivant dans la perspective du *learning through teaching*, de l'apprentissage réalisé en « enseignant » ;
- sur ce qui peut éclairer la fonctionnalité de la notion d'enseignement / apprentissage ;
- sur les processus interactifs à l'œuvre dans les constructions cognitives ;
- sur la fonction tutorale et son rôle médiateur dans les apprentissages ;
- sur l'effet-tuteur, c'est-à-dire sur les bénéfices retirés par ceux qui apportent une aide.

La lecture des documents examinés a été orientée par les questions suivantes :

- quand, comment et pour quelles raisons des dispositifs d'entraide, de guidage, de tutorat sont utilisés dans un cadre scolaire et périscolaire ?
- y a-t-il une visée de recherche en matière d'apprentissage ? Laquelle ?
- de quelle manière s'intéresse-t-on au statut et au rôle de celui qui apporte une aide ?

Depuis quelques dizaines d'années, la littérature concernant le tutorat entre pairs est extrêmement nombreuse et variée, mais plus de 9 références sur 10 concernent des pratiques et des recherches anglo-saxonnes. Conscient du marquage culturel de pratiques telles que le tutorat entre pairs, nous avons choisi, pour l'essentiel, de faire principalement référence à des travaux de culture francophone, ce qui ne nous a pas empêché, bien entendu, de faire figurer dans la bibliographie de nombreux textes anglo-saxons.

Le plan retenu sépare les travaux concernant l'école primaire, le secondaire, et les données issues de recherches en psychologie et sciences de l'éducation concernant l'effet-tuteur.

2.1. Pratiques de tutorat entre pairs à l'école primaire

2.1.1. Des élèves-tuteurs pour lutter contre l'échec scolaire

Depuis les années 1975, en Belgique francophone, des élèves de 11-12 ans viennent volontairement en aide, deux à trois fois par semaine pendant les heures de classe, à des enfants de 7-8 ans qui sont en situation d'échec, en particulier pour l'apprentissage de la lecture (Finkelsztein, 1981). Dans les années 1990, ce sont plus de 100 écoles primaires qui furent concernées par ce dispositif, et depuis 1987 de semblables pratiques se sont mises en place dans l'enseignement secondaire. Volontaires, les tuteurs ne sont pas les meilleurs élèves, mais ceux dont les maîtres pensent qu'ils peuvent tirer profit du fait d'être tuteur. Une sorte de contrat de travail lie le tuteur et son maître de classe habituel : la mobilisation du tuteur ne doit pas perturber son propre travail scolaire.

Deux aspects nous ont paru particulièrement intéressants dans le fonctionnement du dispositif tutorial (Finkelsztein & Ducros, 1989).

Le premier aspect a trait à la sensibilisation du tuteur eu égard à la complexité de la situation sociale et scolaire qui génère la nécessité de l'aide à laquelle il va participer. Cette phase préliminaire comporte une ou plusieurs séances d'échanges entre les adultes responsables du projet et les futurs tuteurs. Le but poursuivi est double.

D'une part – et c'est une condition nécessaire à la crédibilité de la démarche tutorale – il faut éviter que le tuteur associe retard en lecture et capacité intellectuelle réduite, car son rôle lui apparaîtrait alors comme peu utile.

D'autre part, il s'agit de faire en sorte que le tuteur ne se sente pas investi d'une trop grande responsabilité quant à l'efficacité de l'aide qu'il va apporter, et d'éviter qu'il puisse penser que c'est de sa faute si l'autre ne progresse pas.

Le deuxième aspect concerne le suivi des tuteurs pour les aspects relationnels et techniques de l'aide. Le moment clé de cet encadrement est constitué par les fins de séance de tutorat, où adultes et tuteurs se retrouvent pour parler de ce qui s'est passé, des problèmes rencontrés en matière de lecture et d'apprentissage, de l'attitude des tutorés, des relations établies entre le tuteur et son « élève ». Ces liens privilégiés sécurisent les tuteurs, renforcent leur motivation et rendent plus efficace leur rôle de médiateur d'apprentissage. Ce moment de fin de séance constitue l'un des temps forts d'une stratégie qui vise à mettre en place « une situation qui permette à l'enfant de réussir là où il a toujours échoué ; une situation qui lui permette de mettre en échec l'idée que l'adulte a de lui » (*ibid.*, p. 16).

Une étude concernant 104 élèves de CE1 tuteurs met en évidence des bénéfices sur le plan socio-affectif (Finkelsztein & Ducros, 1989). Ces travaux confirment d'autres observations concernant la valorisation de soi à travers une activité enseignante, la prise de confiance en ses capacités : « par les responsabilités réelles qu'on lui confie, il [le tuteur] a l'occasion de pratiquer un rôle qui lui donne prise sur son environnement » (*ibid.*, p.24). Sur le plan de la maîtrise de la lecture, les progrès des tuteurs concernent la vitesse de lecture et son exactitude, ainsi que la compréhension de ce qui est lu. Les tuteurs qui profitent le plus de l'aide qu'ils apportent sont ceux qui lisent suffisamment bien pour aider ceux de 7-8 ans, mais pas assez bien pour s'appuyer sur des pratiques routinières. L'effort que le tuteur fait alors sur lui-même pour accompagner l'autre dans son propre effort de lecture s'avère bénéfique pour lui.

Parmi les effets positifs, certains portent sur le comportement, l'attitude à l'égard de l'école, mais ils restent difficiles à apprécier. Sur le plan cognitif, des évaluations ont porté sur le degré de maîtrise de la lecture et montrent que les enfants aidés ont fait des progrès significativement plus importants que les enfants des groupes témoins. En outre, il apparaît que ces progrès en lecture ont eu des incidences bénéfiques sur d'autres activités scolaires. Tous bien sûr ne progressent pas. Des échecs subsistent qui révèlent la nécessité de mieux encadrer les moniteurs ou qui parfois rendent nécessaires la mise en place de dispositifs d'aide plus lourds, davantage structurés et plus encadrés professionnellement parlant.

2.1.2. Recherches INRP sur l'entraide pédagogique

Même si sa contribution au tutorat entre pairs est beaucoup plus modeste, la France a néanmoins été le théâtre de quelques expériences dans les années 1980. L'apport le plus important est celui de l'INRP, suite à une commande institutionnelle pour un travail de recherche sur les possibilités de l'entraide chez des enfants d'âge scolaire (Adamczewski & Peterfalvi, 1985). À l'appui de cette commande, on note trois références principales : les expériences anglo-saxonnes du *L.T.T.*, le dispositif belge institutionnalisé de tutorat entre pairs dans le primaire (Finkelsztein, 1992), et les recherches en matière de psychosociologie des apprentissages impulsées par Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981).

Ces travaux, de type recherche-action, ont mobilisé une vingtaine d'écoles en relation avec des enseignants des écoles normales de l'époque, avec des pratiques qui ont concerné une ou plusieurs classes de la même école, et qui vont de l'occasionnel à un suivi sur plusieurs années. Sont impliquées aussi bien des classes maternelles que primaires, avec quelques exemples de tutorat centré sur la liaison maternelle-primaire. Deux cas ont concerné

l'ensemble des cycles d'une école. La plupart du temps il s'agit de pratiques entre deux classes différentes ou au sein d'une même classe. Même si des opportunités d'organisation liées à des affinités et des visées communes entre enseignants ont joué, les pratiques interclasses recherchent, soit la plus grande proximité d'âge (par exemple CP-GS maternelle), soit un écart d'âge important (3 ans). L'écart des âges, des niveaux scolaires et des compétences rend moins risqué le choix de tous les élèves d'une classe pour être moniteurs, y compris ceux qui sont en difficulté. C'est donc souvent la garantie d'une dissymétrie suffisante pour que l'entraide se passe correctement.

Parmi les présupposés favorables au tutorat, on peut ranger :

- la sollicitation des interactions entre pairs comme élément facilitateur d'apprentissages ;
- la responsabilisation motivante et favorable pour l'image de soi, d'enfants placés en position de moniteurs¹ ;
- une façon d'apprendre en expliquant à d'autres, qui peut permettre un travail de consolidation et d'appropriation de connaissances ;
- l'appui sur la dynamique du rôle de moniteur comme modèle d'identification ;
- un dispositif supplémentaire de soutien scolaire à la disposition des enseignants ;
- une façon de faire face à différentes formes d'hétérogénéité.

Parmi les visées de ces pratiques, on retrouve, comme pour le *L.T.T.* :

- la recherche d'une autre réponse à des échecs scolaires ;
- l'amélioration de conditions d'apprentissage ;
- le souci d'agir sur le climat général de vie dans l'école ;
- un travail sur l'image de soi et sur les aspects relationnels.

Aspects du déroulement de l'entraide

Les domaines d'application de l'entraide sont très variés. Comme pour le *L.T.T.*, on retrouve l'apprentissage de la lecture et les mathématiques (Peterfalvi, 1987). Bien sûr, là aussi, les pratiques de tutorat viennent en plus des activités scolaires habituellement conduites par l'enseignant (soit en renforcement, soit en soutien), mais aussi par rapport à la motivation, au plaisir de travailler de manière différente. À ces disciplines fondamentales s'ajoute tout ce qui a trait aux activités plastiques à caractère artistique, aux travaux manuels. La dimension relationnelle et de socialisation est présente dans la plupart des projets, outre des préoccupations d'apprentissage et de contenus disciplinaires. Il est arrivé parfois que ce soit la vie scolaire en elle-même qui soit au centre du projet, avec la volonté de travailler sur les règles de vie, la discipline, l'animation.

Ces activités de monitorat s'inscrivent dans une démarche de projet (d'école, de classe) et de diversification pédagogique. L'entraide est le plus souvent utilisée au même titre que d'autres pratiques, même si elle joue parfois un rôle fédérateur pour dynamiser des activités innovantes. Mis à part les cas de soutien concernant seulement quelques élèves dans une classe, la plupart du temps c'est l'ensemble des élèves d'une classe qui sont impliqués. Attentifs au fait que l'expérience d'être à un moment donné en position de moniteur est davantage formatrice, plusieurs projets ont admis le principe de la réciprocité de l'aide. Deux

¹ Les auteurs emploient le terme de moniteur pour désigner l'enfant aidant. Ils parlent par ailleurs d'enfant aidé pour le tutoré, et d'entraide au lieu de tutorat. Il faut voir dans ces appellations le souci de ne pas introduire de confusion à l'égard du tutorat adulte-élève développé également dans les années 1980 en France.

modèles d'interactions ont été majoritairement retenus : en couples ou en petits groupes avec autant de moniteurs que d'enfants aidés. Les tentatives pour constituer des groupes d'entraide, avec par exemple un moniteur et trois enfants aidés, ont eu tendance, soit à stresser le moniteur qui se sentait à la fois trop responsable et pas assez compétent pour gérer les relations à plusieurs, soit au contraire survalorisé, ce qui tendait à renforcer le rapport d'autorité dans le groupe au détriment du travail sur les contenus.

Dispositifs et scénarios des séquences sont pensés à l'avance et structurés, mais les moniteurs ne sont pas là pour mettre simplement en application une méthodologie spécifique, comme on l'a vu avec le tutorat instrumentalisé. La dimension d'initiative personnelle existe. Le côté structuré tient à plusieurs raisons : aspect novateur qui impose une certaine prudence, souci de favoriser la réussite du projet, peur (partagée parfois par les enseignants porteurs du projet et les moniteurs) que les moniteurs ne s'en sortent pas bien. Le regard des autres joue ici un rôle particulièrement important, d'autres collègues ne voyant pas toujours d'un bon œil de telles pratiques. Une proximité trompeuse entre les rôles de l'enseignant et du moniteur entretient parfois des confusions quant aux intentions qui président à ce genre d'initiative : présence du monitorat comme signe d'insuffisances du système habituel d'enseignement, faire intervenir des élèves là où des enseignants n'auraient pas bien réussi, etc.

Rôle des enseignants, impact de l'entraide

Pourtant, même si la fonction enseignante se modifie lorsqu'une pratique de tutorat se met en place, on ne peut pas dire, loin s'en faut, que son rôle soit moindre. C'est l'enseignant qui accrédite « l'institution de la pratique » (Adamczewski, & Peterfalvi 1985, p. 219). Il y a tout le travail de préparation des séances : penser les tâches, le scénario de l'entraide, le rôle de chacun, organiser l'espace, prévoir le matériel. S'y ajoute, la plupart du temps, la préparation des enfants eux-mêmes, des moniteurs en particulier, à la fois du point de vue du rôle (communiquer avec l'autre, l'encourager, lui expliquer des choses) et par rapport aux tâches et aux connaissances qui vont faire l'objet des transactions. Le déroulement des séquences sollicite également beaucoup les enseignants : il sert de recours, de personne-ressource, d'arbitre prêt à intervenir en cas de litige ou de difficulté. Il lui arrive aussi de jouer « un rôle de médiation ou même de traducteur entre les élèves aidants et les élèves aidés » (*ibid.*, p. 169). En outre, l'observation de la manière dont les choses se passent lui fournit des informations sur l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Après les séquences, il y a un travail de régulation, entre enseignants, mais aussi, pour un certain nombre de dispositifs, avec les élèves ayant été moniteurs.

À l'inverse de ce qui a pu se passer pour certaines des pratiques anglo-saxonnes, des procédures d'évaluation n'ont pas été réellement mises en œuvre, hormis des questionnaires proposés parfois aux participants. S'agissant du vécu de l'entraide, la plupart des élèves et des enseignants disent leur satisfaction, le plaisir qu'ils y ont pris, l'investissement qui a été le leur. Les enseignants insistent sur l'amélioration des relations entre élèves, notamment sur les relations entre grands et petits, ainsi que sur la diminution des tensions dans les cours de récréation. Ils ont noté, au fur et à mesure du déroulement des séquences de tutorat, davantage de confiance en soi chez les moniteurs, plus d'écoute mutuelle, d'acceptation de l'autre, davantage de prise en charge du monitorat par les élèves eux-mêmes. Quelques progrès en terme de résultats scolaires sont également signalés.

Les travaux anglo-saxons sur le tutorat entre pairs étant alors peu connus, bon nombre de dispositifs ont été initialement mis en place en vue d'effets bénéfiques pour les enfants aidés.

Or, contrairement aux attentes, c'est l'impact du rôle de moniteur sur les moniteurs eux-mêmes qui est cité en premier, en particulier lorsque les projets ont donné à ce rôle une consistance bien définie. Les points sensibles, chez les moniteurs, sont les mêmes que ceux du *L.T.T.* : changements de comportements, personnalité et image de soi, travail scolaire de meilleure qualité.

Ces effets bénéfiques sont regardés comme liés au statut valorisant de l'aidant, au travail de régulation enseignants-moniteurs, à l'effet d'enrôlement dans leur fonction de moniteur, au fait qu'on soit plus attentif à eux, au travail d'explicitation et d'explication auprès de ceux qu'ils aident, etc. Beaucoup ont alors pris conscience du fait que c'est en plaçant des élèves confrontés à des difficultés en position de moniteurs et non en position d'élèves aidés qu'on accroît les chances de leur venir en aide.

Problèmes et difficultés rencontrés

Institutionnellement, la constitution d'équipes soudées pour élaborer et mettre en place un projet, n'a pas toujours été possible. Dans une même école, la méfiance de collègues à l'égard de ces pratiques a eu parfois pour effet de limiter l'expérience à une ou deux classes et d'en réduire la durée.

Sur le plan de l'élaboration des projets et de leur mise en œuvre, les équipes ont été confrontées à divers problèmes. Outre le surcroît de travail occasionné par la préparation, il a fallu faire face aux réunions accompagnant le déroulement des séquences de monitorat. Il n'a pas toujours été possible de choisir un créneau horaire adéquat en tenant compte des multiples contraintes de la vie des classes, d'éviter que le monitorat se trouve relégué à un moment peu favorable. Nombreux sont ceux qui soulignent la complexité du dispositif à mettre en place, les paramètres à prendre en compte, la nécessité d'avoir une organisation bien rodée.

Du côté des acteurs, moniteurs et élèves aidés, une multitude de problèmes ou de difficultés sont relevés. Il y a quelques refus d'aider ou d'être aidé, refus qui nécessitent des explications supplémentaires. Il y a les moniteurs un peu imbus de leur rôle, parfois désagréables ou suffisants vis-à-vis des enseignants et autoritaires par rapport à ceux qu'ils doivent aider, d'où un travail de régulation, de mise au point, de discussion quant à la manière d'assumer le rôle. On trouve aussi des moniteurs un peu démotivés, voire découragés devant la difficulté de la tâche, qui n'arrivent pas à produire les explications souhaitées ; ou même ceux qui se trompent, qui transmettent une réponse erronée, avec un enseignant qui n'est pas toujours présent au moment opportun pour provoquer la rectification. Il y a ceux qui outrepassent les consignes données et qui font à la place de l'autre au lieu d'apporter ce qui est nécessaire pour que l'autre puisse se débrouiller par lui-même. Il y a les incompatibilités, avec des dyades qui ne s'entendent pas.

Les auteurs du rapport final évoquent quelques conditions à satisfaire afin d'optimiser la mise en œuvre d'un dispositif d'entraide, parmi lesquelles : « degré d'initiative suffisant pour les élèves, mobilité ou alternance organisée des rôles, diversification des activités et des contenus, présence d'un enseignant comme médiateur, possibilité de verbalisation des conflits et des problèmes d'enseignement : existence de séances de régulation » (Peterfalvi & Adamczewski, 1985, p. 196).

2.1.3 Approche ethnographique des relations d'aide à l'école primaire

L'étude que Marchive a conduite sur l'entraide pratiquée par des élèves du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) apporte un éclairage original. Au lieu de se placer dans une perspective expérimentale, il s'est intéressé aux pratiques réelles d'élèves au sein de six classes différentes. Cette façon d'observer, de décrire et d'analyser des manifestations d'entraide dans le cadre « naturel » de leur déroulement le situe dans une perspective ethnographique.

Pédagogiquement parlant, il considère qu'un dispositif de guidage entre élèves peut remplir trois fonctions différentes, souvent complémentaires :

- une fonction initiatique qui vise à mieux intégrer à la classe celui qui est aidé ;
- une fonction domestique faite d'une multitude d'aides ponctuelles, de coups de pouce concernant les aspects matériels du travail scolaire tout autant que les tâches à réaliser ;
- une fonction didactique centrée sur les savoirs et les apprentissages.

L'élève tuteur fait un travail de transduction

Marchive qualifie le tuteur de transducteur. L'effort fait par ce dernier pour revenir sur ce que son camarade n'a pas compris en le reformulant, en produisant des explications correspond à un double travail complémentaire de transmission et de traduction : « le transducteur serait donc à la fois un transmetteur et un traducteur : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre de l'enfant » (Marchive, 1997, p. 32). Le concept de transduction rend compte d'interactions de guidage où le tuteur réussit à produire une aide efficace.

Cependant, pour que le tutorat entre pairs produise les effets attendus, il est nécessaire que ce que le tuteur est capable d'expliquer et de faire comprendre, rejoigne ce que le tutoré peut comprendre et apprendre. Cette exigence, fondamentale pour le tutorat dans sa fonction didactique visant l'appropriation de savoirs et/ou la réussite d'un apprentissage, nécessite selon Marchive la prise en considération de ce qu'il qualifie, en référence à un concept vygotkien, de zone d'interaction de tutelle : « en fonction de ce que l'élève aidé est capable d'apprendre et de ce que l'élève aidant est capable de faire apprendre, se définirait une zone commune d'enseignement-apprentissage que nous proposons de nommer zone d'interaction de tutelle » (Marchive, 1997, p. 33).

Il y aurait donc prise en considération de deux zones. D'une part la zone proximale de développement de l'enfant aidé ; d'autre part la zone proximale d'enseignement qui serait « l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable d'expliquer, en tant qu'expert, à quelqu'un d'autre » (*ibid.*, p. 33). Cette zone caractérisant les potentialités explicatives du tuteur serait en deçà de ce qu'il est capable de réaliser par lui-même du fait des compétences logico-langagières requises. Plusieurs analyses d'interactions de guidage entre pairs paraissent confirmer l'existence de cette zone d'interaction de tutelle (Marchive, 1995). *A contrario*, certains dialogues tuteur-tutoré montrent qu'une telle zone ne se crée pas soit parce que le tuteur ne maîtrise pas suffisamment la tâche pour la rendre intelligible au tutoré, soit parce que ce dernier n'a pas toujours les appuis nécessaires pour bien comprendre ce que le tuteur lui dit.

Ces considérations, inhérentes aux difficultés techniques de mise en œuvre du guidage entre pairs, posent le problème de ses contraintes d'utilisation et de la responsabilité professionnelle

de l'enseignant quant à l'usage didactique qu'il peut en faire, en tant que dispositif d'enseignement-apprentissage. Selon le projet pédagogique, l'attitude de l'enseignant, l'existence ou non d'un dispositif institutionnalisé, l'entraide peut fonctionner comme quelque chose de perturbateur ou au contraire comme une forme de régulation voire de remédiation. Ces considérations sont l'occasion de rappeler que, tout comme le travail d'élèves en petits groupes, le tutorat entre pairs ne s'improvise pas. Sans bien entendu exclure que des formes spontanées d'entraide puissent se dérouler de manière satisfaisante, ce sont les formes instituées, portées par un projet pédagogique d'enseignement-apprentissage, qui produisent les effets les plus bénéfiques.

Le point de vue des élèves sur l'entraide

Très rares sont les chercheurs qui sont allés voir ce que les élèves pensent de l'entraide et de la manière dont ils la vivent. C'est un autre aspect de l'intérêt du travail de Marchive (1996, p. 6), qui a cherché à savoir « quel sens les élèves donnent aux différentes modalités d'acquisition (interactive et individuelle), comment ils les appréhendent et comment ils les interprètent ». Il l'a fait à partir d'entretiens avec les élèves du cycle 3, en prenant en compte le type de pratique pédagogique utilisée en classe et la place accordée à l'entraide : *institutionnalisée* (encouragée par le maître), *ponctuelle* (tolérée) ou *sauvage* (parce qu'interdite). Les élèves ont eu notamment à se positionner par rapport à cinq situations scolaires particulières : aide, coopération, imitation, opposition et travail personnel individuel.

Les résultats montrent que les situations scolaires d'aide, de coopération et de travail personnel individualisé sont massivement les plus valorisées par les élèves. Toutefois l'effet-classe ne joue pas aussi fortement qu'on aurait pu le penser. En moyenne, les élèves des trois classes accordant la plus grande place à l'entraide valorisent l'aide à 94%, la coopération à 97% et le travail personnel individuel à 95%. Par contre ceux des trois classes accordant la place la plus réduite à l'entraide valorisent quand même l'aide et la coopération à 90% et le travail personnel à 95%.

Les raisons invoquées par les élèves quant au choix de l'aide font apparaître des motivations à caractère moral et affectif où dimension altruiste et souci pragmatique sont également présents. Sur l'action d'aider, trois verbes expriment l'essentiel à leurs yeux : réfléchir, expliquer et comprendre. Ils attendent de l'aide qu'elle leur permette de surmonter certaines difficultés et d'améliorer leurs résultats scolaires. Par comparaison, les raisons de valoriser la coopération sont davantage du côté de la convivialité, du plaisir de l'échange. Les effets bénéfiques auxquels songent les élèves sont davantage exprimés en terme d'apports socio-relationnels que du point de vue de résultats scolaires. Pour Marchive, « en apportant un préjugé largement favorable aux pratiques interactives, les élèves rejoignent la volonté affichée *in texto* par l'Éducation nationale de promouvoir la solidarité et l'entraide ».

2.1.4 Autres exemples de tutorat

L'aide aux élèves peut viser le développement de l'autonomie. C'est le cas d'une expérience conduite dans une école primaire (Brunel & Quairel, 1995) avec mise en place d'ateliers d'aide et de besoins. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

Pour les enseignants	Pour les élèves
Favoriser la communication et l'échange dans un même cycle	Travailler à son rythme et à son niveau
Réajuster de façon ponctuelle une situation d'apprentissage	Analyser ses difficultés, prendre conscience de ses besoins
Rendre une situation pédagogique à la fois plus efficace et plus confortable	S'organiser dans l'espace et dans le temps
Enrichir des démarches à travers un travail d'équipe régulier	S'épanouir

2.2. Pratiques de tutorat dans le secondaire

2.2.1. Tutorat d'accueil entre élèves au secondaire

Le parrainage d'élèves de 6^e par des élèves de 3^e (Raynal & Grésillon, 1996) poursuit en général un triple but :

- permettre au grands et aux petits de mieux se connaître, de se côtoyer, de se comprendre, de mieux vivre ensemble dans le même établissement ;
- aider le plus petit à trouver sa place au collège, l'informer, le guider, le protéger ;
- responsabiliser le plus grand, l'aider à prendre confiance en lui, valoriser son image, lui donner le sentiment d'être utile.

On note quelque chose de semblable également (Pluriel, 1999) mais au lycée où des élèves des classes de seconde ont été accueillis par des élèves de première et de terminale, le jour de la rentrée scolaire. Modeste et ponctuel, l'objectif était de présenter l'établissement et son fonctionnement, de parler de la vie lycéenne et de la participation des élèves dans les instances de décision. Après la rentrée, un point accueil tenu par des élèves volontaires a pris le relais, toujours centré sur la vie lycéenne.

2.2.2. Soutien scolaire de type *requin-rémoras*

Ce tutorat² est parti d'un constat d'échec pour des élèves de 6^e rencontrant des difficultés en lecture, mathématique, mémorisation de connaissances, organisation de leur travail. Vu le caractère chronique de ces difficultés, il fallait que ces élèves bénéficient d'un soutien régulier, de préférence dans l'établissement pour mieux le lier à l'enseignement du collège, et pour que ces élèves puissent davantage s'intégrer. La solution retenue fut d'utiliser les ressources humaines de l'établissement lui-même, en demandant à des élèves volontaires des classes de 4^e et de 3^e (les *rémoras*) de venir en aide à des élèves de 6^e (les *requins*) au moins une fois par semaine.

² Pour plus de détails, se reporter au numéro spécial que les *Cahiers Pédagogiques* ont consacré à l'aide au travail personnel en 1989, n° 289, 68-69, ainsi qu'à *Références Documentaires*, n° 53 (1991), 59-60.

Ce club requins-rémoras comportait un bureau de coordination de 20 élèves et de 10 enseignants. Une permanence a été mise en place, un planning affiché, des salles de classe mises à la disposition des requins et des rémoras. En 1988, ce sont 125 couples qui ont fonctionné dans le collège qui compte 800 élèves. La coopération enseignants-élèves a été à la base de ce dispositif. Les enseignants de 6^e ont suivi l'expérience de très près et ont aidé les rémoras dans leur travail. Les professeurs principaux ont réunis les rémoras une fois par mois pour faire un bilan, pour discuter des difficultés, etc. Ils étaient également prêts à rencontrer un requin ou un rémora à leur demande.

Les objectifs généraux furent les suivants : pour les élèves de 6^e, il s'agissait d'aider ceux qui avaient des difficultés et qui étaient désireux de progresser. Pour les élèves de 4^e et de 3^e, il s'agissait d'accroître leur sens des responsabilités, de les aider à devenir plus autonomes, de leur donner l'occasion de réviser leurs bases. Enfin sur un plan socio-relationnel, le but était d'améliorer les relations entre les élèves de l'établissement, en créant un meilleur climat général au sein du collège.

Pour être requin, il fallait être en 6^e, être volontaire, avoir l'accord de ses parents, s'engager à suivre régulièrement et ponctuellement les heures de tutorat, manifester le désir de faire des progrès, et faire avec sérieux son travail scolaire à la maison. Le tutorat était présenté comme quelque chose qui venait en plus des activités scolaires habituelles, et dont la finalité était de rendre le requin progressivement plus capable de travailler personnellement dans de meilleures conditions.

Pour être rémora, il fallait être en 4^e ou en 3^e, être volontaire pour aider un élève de 6^e, avoir l'accord de ses parents, s'engager à assurer régulièrement et ponctuellement les heures de tutorat, s'engager à participer une fois par mois à une réunion avec le professeur principal de l'élève aidé et à contacter ce professeur en cas de problème particulier, et faire sérieusement son travail scolaire à la maison. Là aussi, comme pour le requin, le tutorat était présenté comme quelque chose qui s'inscrivait en supplément du travail scolaire habituel, comme quelque chose qui était volontairement assumé et qui ne saurait servir d'excuse pour moins travailler à l'école.

2.2.3. Dispositifs d'enseignement-apprentissage

L'apprentissage coopérant

Face aux difficultés scolaires des élèves, des réponses sont également cherchées du côté de dispositifs d'enseignement-apprentissage sollicitant les activités et les interactions entre élèves, la possibilité d'enseigner autrement. Du coup, le rôle de l'enseignant n'est plus seulement d'exposer des connaissances afin de les transmettre aux élèves : il devient alors celui qui aide les élèves à construire des connaissances au sein d'échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves. Il fonctionne en tant que personne-ressource, accompagnateur, régulateur, tuteur, expert ayant à valider la démarche, les résultats du travail des élèves. Du coup les élèves sont amenés à avoir un rôle plus actif dans la construction de leurs connaissances. Ce changement de perspective est également perceptible dans quelques travaux de recherche en psychologie et science de l'éducation, travaux qui s'intéressent aux conditions de mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage coopérant, aux effets des interactions sur les fonctionnements cognitifs, à l'analyse des échanges langagiers, à l'étude de dialogues didactiques.

L'apprentissage coopérant paraît notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre. Complémentaire à la forme habituelle d'enseignement, ce type d'apprentissage engage une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. C'est en référence à la conception vygotkienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que cette forme d'apprentissage coopérant trouvent ses références théoriques les plus solides.

Cet apprentissage coopérant (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité au sens où l'entend Pléty (1996, p. 153) passe par « la prise en compte de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres, du fait de leurs capacités en intelligence, action et organisation ». C'est à partir de pratiques de tutorat entre élèves, et de travail en petits groupes en situation d'enseignement, que Pléty a fait le détour par la recherche pour déterminer si de telles pratiques pouvaient être érigées en méthode d'enseignement. Le questionnement initial, sous sa forme la plus générale, était de savoir si un élève pouvait enseigner à un autre et s'il pouvait apprendre d'un autre.

Les analyses qu'il propose sont étayées par un travail de terrain de grande ampleur, étalé sur sept ans et qui a concerné l'enseignement de l'algèbre chez plus de mille élèves de classes de quatrième d'un collège. Selon les années, cet apprentissage coopérant s'est déroulé sur la base de groupes de 2, 3 ou 4 élèves. Le chercheur étant lui-même enseignant, les élèves ont travaillé en situation réelle de classe, pendant les heures habituelles de cours, sur des notions et à partir d'exercices et de problèmes tout à fait en conformité avec le programme d'algèbre de quatrième.

Ce travail en situation de classe n'a pas empêché la mise en œuvre d'une démarche expérimentale utilisant le paradigme classique : pré-tests individuels, phases d'apprentissage coopérant, post-tests individuels. Selon les années, ce sont des séries de six à dix séquences d'apprentissage coopérant qui ont été organisées. Les exercices proposés en pré-test permettent d'identifier l'état initial de chaque élève du point de vue de son incapacité ou de sa capacité positive à travailler individuellement pour résoudre un problème en relation avec le cours qui a été fait.

Sur l'ensemble des sept années, il s'avère que 40% à peine des élèves sont capables de faire seul ce travail qui suit un cours. De tels résultats sont largement de nature à justifier la mise en place d'une forme d'activité susceptible d'aider les élèves à mieux travailler par eux-mêmes en complément des cours. Une fois que le niveau initial des élèves a été identifié, ceux-ci sont répartis dans trois sortes de petits groupes de 2,3 ou 4 : les « capables », les « non-capables » et des groupes mixtes. C'est l'évolution de ces états initiaux qui permet d'apprécier l'impact des séquences d'apprentissage coopérant.

Individuellement parlant, les résultats cumulés des sept années d'expérimentation montrent que sur 704 élèves négatifs en travail individuel, 417 (soit 59%) le resteront malgré les

séquences d'apprentissage coopérant, alors que 287 (soit près de 41%) se révèleront positifs dans leur travail personnel individuel, après les séquences d'apprentissage coopérant. Pléty a synthétisé l'évolution des groupes d'apprentissage pour les sept années. Les résultats obtenus montrent que 75% des groupes mixtes deviennent positifs, ce qui montre l'effet favorable d'une hétérogénéité mieux gérée. En outre, 24% des groupes négatifs deviennent positifs, ce qui atteste des effets bénéfiques du travail sociocognitif. D'autres analyses de résultats montrent que les gains obtenus correspondent à de véritables apprentissages, c'est-à-dire à un travail interactif de structuration des connaissances de la part des élèves.

Pléty s'est ensuite placé dans la perspective d'une étude éthologique des formes de communication et d'échanges au sein des groupes d'élèves afin de comprendre comment, à travers la réalisation d'exercices, de véritables apprentissages peuvent se réaliser (Pléty, 1998). Pour ce faire il s'est intéressé aux patterns interactifs caractéristiques des comportements d'élèves, patterns qui agissent sur le climat de travail au sein des groupes.

S'agissant des interactions, il repère trois types d'organisation et de structuration du travail des groupes mettant en œuvre des stratégies spécifiques : d'émulation, de collaboration et de recherche aboutissant à l'échec. Au sein de ces organisations chaque élève trouve sa propre place et joue un rôle à travers lequel il contribue au travail du groupe, à son équilibre relationnel, au problème à résoudre. Le repérage de traits comportementaux caractéristiques amène Pléty à spécifier quelques rôles, d'animateur, de vérificateur, de quêteur, etc. qu'il serait intéressant de comparer à ceux que Roux (1999) pointe chez des enfants d'âge scolaire travaillant par groupes de quatre à la résolution d'un problème de mathématique.

A également été prise en compte, dans l'analyse des interactions, la spécificité des tâches auxquelles les élèves sont confrontés, ce qui induit nécessairement une forme particulière d'apprentissage sociocognitif. Parlant des aspects caractéristiques de la démarche des élèves, Pléty met en évidence trois aspects :

- la reconnaissance de ce qui est à faire ;
- l'organisation temporelle du travail ;
- la succession des opérations en vue d'atteindre un objectif.

Il y a un écart important entre la démarche de l'enseignant caractérisée par ses aspects déductif et affirmatif, et celle de l'élève qui est au contraire très pragmatique, inductive et analytique. Ces observations sont à la fois intéressantes pour une meilleure connaissance des logiques de fonctionnement des apprenants en situation de résolution de problèmes et pour leur meilleure prise en compte dans les activités scolaires.

Un dispositif de parrainage en mathématiques

Ce dispositif s'est inscrit dans le cadre général de la lutte contre l'échec scolaire. Il a d'abord concerné, pendant 3 ans, l'ensemble des classes de 3^e, avant d'être appliqué ensuite à l'ensemble des classes de 4^e, en mathématiques, dans un collège de ZEP. Entrant alors dans le cadre d'un projet d'aide à l'innovation, il bénéficia d'une heure supplémentaire de mathématiques par semaine et par classe ce qui permit de proposer chaque semaine une heure de parrainage pour un demi groupe classe. Sur cette base commune chaque enseignant organisa ensuite ce parrainage comme il l'entendait.

Par exemple, dans une classe, les meilleurs élèves en mathématiques ont chacun joué le rôle de parrain auprès de deux filleuls, et l'enseignant a insisté sur les contenus didactiques, sur la

manière de travailler. Avec l'aide de l'enseignant, chaque parrain a préparé la séance qui pouvait être une séance de révision en vue d'une interrogation écrite, de préparation d'une nouvelle leçon ou d'exercices d'application.

Dans une autre classe, l'enseignant a valorisé les aspects socio-relationnels et fait du parrainage un support pour favoriser la communication et améliorer les relations entre élèves ; il s'est alors arrangé pour faire en sorte qu'un maximum d'élèves puisse tenir le rôle de parrain, car il y voyait une manière de se responsabiliser et de prendre plus confiance en soi et en ses possibilités.

Ces modes de fonctionnement visaient à favoriser la coopération, à responsabiliser et à permettre aux élèves de devenir plus autonomes à travers des séquences scolaires plus valorisantes pour eux. Il s'agissait d'utiliser les interactions cognitives pour améliorer des apprentissages formels, d'aider à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire.

Pour la 4^e, outre les objectifs précédemment mentionnés, l'accent a été mis sur la lecture et la compréhension des messages scientifiques : apprendre à les recevoir, à les traiter et à les émettre. Comprendre un énoncé, une question, un corrigé, maîtriser un vocabulaire spécifique, traduire des phrases en langage mathématique, mettre en relation, repérer des propriétés, maîtriser de l'argumentation, des liens logiques, rédiger une résolution, conclure. Dans le processus d'appropriation de connaissances, ces interactions didactiques entre élèves ont fourni un complément nécessaire aux apports de l'enseignant. La transmission des connaissances a du coup été prolongée par une démarche d'appropriation et d'assimilation, démarche nécessaire pour que les élèves puissent ensuite la réinvestir dans d'autres activités de résolution de problèmes.

Les évaluations effectuées ont mis en évidence des progrès en termes de notes, aussi bien pour les parrains que pour les filleuls ; il y a eu une amélioration des comportements individuels avec quelques efforts de compréhension de l'autre et une meilleure maîtrise de soi. Élèves et enseignants ont insisté sur une ambiance de classe plus conviviale avec plus de sérieux et de motivation ainsi qu'un partage bénéfique des stratégies d'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Les enseignants se sont sentis plus efficaces et ont eu tendance à mieux gérer les difficultés des élèves au sein de ces petits groupes de parrainage. Ils voyaient mieux comment fonctionnaient leurs élèves, quelles difficultés ils rencontraient, ce qui leur posait problème, et en retour ils pouvaient proposer des tâches de remédiation mieux ajustées. Les élèves ont dit apprécier que l'enseignant ne soit plus seulement celui qui sanctionne, mais aussi celui qui guide, qui aide à réussir.

Parmi les difficultés persistantes, les enseignants ont noté que les élèves en très grande difficulté demeuraient toujours aussi passifs : ils sont restés éloignés de ce qui se faisait. Ils ont regretté que certains parrains se soient montrés un peu trop directifs. Des points ont demandé une vigilance constante de la part des enseignants : l'emplacement des séquences de tutorat dans l'emploi du temps, la gestion des différents groupes, l'ajustement des modalités d'organisation. Il leur a fallu être constamment attentif au mode de fonctionnement des parrains. Ils devaient veiller au maintien des objectifs initiaux (solidarité, coopération, réussite du plus grand nombre), et ne pas transformer les séances en TP ou TD, ou en simples rappels de cours.

2.3. Études sur l'effet-tuteur

2.3.1. Orientations générales des recherches

L'effet-tuteur désigne le bénéfice personnel retiré par les élèves qui apportent une aide. Ces « relations interactives d'instruction » (Bruner, 1983) constituent un dispositif médiateur du développement de la capacité à apprendre des tuteurs en sollicitant leur capacité à enseigner, à expliquer.

Le tutorat valorise l'image de soi. Le regard différent des enseignants sur les tuteurs, leur responsabilité, leur mobilisation, favorisent l'acceptation de la chose scolaire. Plusieurs études ont souligné que le fait d'être tuteur aide à prendre confiance en soi, à se sentir plus assuré quant à ses possibilités intellectuelles.

Il permet un « apprentissage par la reformulation » (Gartner, 1973) en amenant les élèves-tuteurs à revisiter des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. Ayant à apporter une aide, le tuteur produit des explications : il est sollicité sur un plan métacognitif, au niveau des fonctions régulatrices de l'action (capacités d'organisation, de contrôle, d'évaluation et de vérification). Il apprend à porter un regard critique sur ce qui est fait, à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin de mieux agir.

Il y a une mobilité cognitive, formatrice pour le tuteur, car il opère de constants va-et-vient entre ce qu'il pense d'une tâche et de la manière de s'y prendre pour la réaliser, et la nécessité de regarder ce que fait l'autre et comment il le fait, de vérifier et d'évaluer ce qu'il a fait, de lui montrer ce qui ne va pas en lui expliquant pourquoi ça ne va pas, en lui suggérant ce qu'il pourrait faire, etc. Ce processus d'étayage crée une situation d'apprentissage où s'articulent pensée, parole et action.

Cet intérêt pour l'effet-tuteur (Barnier, 1989 ; Fitz-Gibbon, 1990 ; Kellett, 1990), en particulier pour les bénéfices cognitifs et métacognitifs retirés par l'enfant tuteur ainsi que pour les processus socio-cognitifs qui les génèrent, demeure très présent. Travaillant avec des enfants de CE1-CE2 venant en aide à des enfants de CP confrontés à une tâche visuo-spatiale (Barnier, 1994), nous avons mis en évidence le rôle formateur, pour l'enfant tuteur, de son activité langagière d'élaboration de connaissances sur la tâche et de communication à l'enfant aidé. Placer le tuteur dans la double situation de contrôle et de vérification de l'action de l'autre, et de production d'explications, joue un rôle médiateur favorisant le passage des régulations interindividuelles aux régulations intra-individuelles.

Filippaki (1997 ; 1998), a conduit un travail semblable auprès d'enfants d'âge préscolaire. L'analyse des résultats obtenus confirme l'existence d'un effet-tuteur marqué par davantage de compétence résolutoire, une meilleure intelligibilité des exigences de la tâche et des procédures de résolution à mettre en œuvre. Pour l'enfant tuteur, la communication avec intention de faire comprendre une procédure apparaît comme un processus régulateur de l'activité cognitive de l'enfant et rend possible, en retour, une activité de contrôle de sa propre action (Barnier & Philippaki, 1999).

L'étude comparée des formes d'expertise mises en œuvre au sein de dyades adulte-enfant et enfant-enfant contribue à mieux repérer les processus de guidage efficaces pour le novice mais également formateurs pour celui qui apporte l'aide (Winnykamen, 1996). S'inspirant du travail de Gilly, Fraisse et Roux (1988), Berzin, Cauzinille-Marmèche et Winnykamen (1996)

ont comparé travail individuel, travail en dyades symétriques et asymétriques chez des enfants de 9-10 confrontés à des tâches de combinatoire. L'analyse des interactions leur permet de mettre à jour le rôle important joué par la prise d'initiative, les anticipations et les procédures de contrôle dans l'évolution des stratégies de résolution des enfants. Davantage centrées sur l'aspect transactionnel des interactions de guidage, d'autres recherches (Lorence & Winnykamen, 1998 ; Berzin, 1999) s'intéressent à l'évolution des compétences des tuteurs en matière de guidage et à son influence sur la nature des interactions ainsi que sur le développement cognitif des tuteurs et des tutorés.

À titre d'exemplification, nous avons choisi de parler de manière plus détaillée de travaux qui tentent de concilier pratiques scolaires et rigueur de la recherche.

2.3.2. Une manière d'aider les tuteurs à mieux apprendre

Parmi les nombreux travaux conduits par Fitz-Gibbon sur le tutorat entre pairs, aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Fitz-Gibbon, 1983, 1985, 1988), cinq expérimentations se sont particulièrement intéressées aux bénéfices retirés par les tuteurs, et à leur mode de fonctionnement (Fitz-Gibbon, 1990). Deux d'entre elles ont concerné un tutorat entre élèves de même âge (9-10 ans) dans le domaine des mathématiques, mais elles n'ont pas donné des résultats significatifs du point de vue des progrès des élèves qui furent tuteurs. Les trois autres ont concerné un tutorat inter-écoles et inter-âges avec des écarts d'âges tuteur-tutoré allant de trois à cinq ans.

Cet écart d'âges permet à Fitz-Gibbon de choisir comme tuteurs des élèves plus grands et plus avancés scolairement, mais de faible niveau scolaire. C'est une manière de ne pas associer bon élève avec tuteur, et de montrer que des élèves n'ont pas besoin d'être considérés comme bons dans un champ disciplinaire donné pour fonctionner correctement comme tuteurs : il faut et il suffit, de ce point de vue, qu'il y ait un écart de compétences suffisant pour justifier le tutorat entre tel et tel élève. Solliciter en tant que tuteurs des élèves faibles est aussi une manière de tirer parti des effets bénéfiques attachés à l'exercice de la fonction de tuteur en aidant ces élèves à progresser. Fitz-Gibbon prend par ailleurs des précautions dans l'organisation des dispositifs de tutorat afin que les tutorés ne servent pas simplement de faire-valoir par rapport aux tuteurs, mais qu'ils en retirent eux-mêmes des bénéfices.

Un tutorat intégré au dispositif scolaire

Conduite aux États-Unis par Fitz-Gibbon, la première expérimentation de tutorat entre pairs a mis en présence des tuteurs issus de quatre classes du 9^e grade d'un collège urbain, âgés de 14 ans, avec des tutorés de 9-10 ans de quatre classes du 4^e grade d'une école primaire du voisinage. Le choix s'est porté sur une zone scolairement défavorisée (l'équivalent d'une ZEP en France), à très forte population noire et hispano-américaine, et les élèves retenus pour être tuteurs étaient tous des élèves ayant eux-mêmes des difficultés scolaires. Organisé sur une période de trois semaines, avec des objectifs d'apprentissage précis centrés sur les fractions, ce tutorat s'est déroulé dans l'école en étant intégré au dispositif scolaire habituel.

Les tuteurs ainsi que leurs camarades de classes (non tuteurs, mais faisant partie d'un groupe contrôle) ont suivi trois séances de préparation assurées par l'équipe de recherche, en relation avec les enseignants : révisions sur les fractions, explicitations des objectifs du projet de tutorat, et jeux de rôle sur le tutorat. Le tutorat lui-même s'est déroulé sur trois semaines à raison d'une séance de trente minutes à une heure trente de tutorat par jour scolaire. Selon les

groupes, les élèves tuteurs ont fonctionné avec un, deux ou quatre tutorés. Lorsque les tuteurs quittaient leur classe pour aller travailler avec les tutorés, les enseignants continuaient leur travail avec les élèves restants. Un pré-test et deux post-tests, l'un immédiatement après la mise en œuvre du tutorat et l'autre trois mois plus tard, ont été proposés à l'ensemble des élèves ayant participé à l'expérimentation : tuteurs, tutorés et élèves du groupe contrôle.

Être tuteur : une situation d'apprentissage

Globalement, les résultats (pré-test / post-test, et groupe expérimental / groupe contrôle) font état de progrès chez les tutorés ainsi que chez les tuteurs. Pour ces derniers, le résultat le plus significatif aux yeux de Fitz-Gibbon est que, trois mois plus tard, c'est chez ces élèves que l'érosion des effets bénéfiques repérés lors du post-test immédiat est la moins marquée. Ils confirment que cette expérience de tutorat les met bien en situation d'apprentissage.

Une évaluation plus précise de l'impact du tutorat a été tentée. Des analyses prenant en compte le temps total de tutorat dont chaque tutoré a bénéficié, les compétences acquises de chaque tutoré et des caractéristiques du mode de fonctionnement de chaque tuteur, ont été réalisées. Elles montrent que ce sont souvent les élèves tuteurs considérés initialement comme les plus faibles qui en retirent le plus de bénéfices et qui permettent également aux tutorés de davantage progresser. Ainsi, « des élèves faibles, plus lents dans leur compréhension, peuvent être des tuteurs efficaces à condition qu'ils soient préparés à ce rôle et qu'ils interviennent dans un champ disciplinaire clairement délimité »³ (Fitz-Gibbon, 1990). Les chercheurs considèrent que cela tient notamment au fait qu'ils sont plus laborieux et plus lents dans leur travail, et qu'ils ont tendance à poser des questions simples et directes là où d'autres tuteurs ont un mode de questionnement plus indirect et plus abstrait.

2.4. Conclusion

À travers les différentes formes de tutorat entre pairs qui ont été évoquées, l'accent a été mis sur deux visées : d'apprentissage et d'aide aux difficultés.

S'agissant de l'apprentissage, on joue sur l'appropriation de savoirs et de savoir-faire par leur renforcement, l'activité métacognitive induite par la nécessité de produire des explications, la maîtrise de méthodologies pour apprendre à apprendre. La fonction tutorale pousse à revisiter des connaissances afin de les rendre plus intelligibles, à effectuer un travail de reformulation dont plusieurs études ont souligné l'impact bénéfique. La sollicitation métacognitive fournit des informations pour contrôler, réguler une activité.

S'agissant de la visée d'aide aux difficultés rencontrées par les élèves, on a noté l'impact responsabilisant d'un rôle socialement valorisé qui joue sur l'image de soi, la prise de confiance en ses possibilités. C'est une manière de davantage exister par rapport aux autres, de se sentir utile et porteur de connaissances profitables à d'autres, de prendre plus de plaisir dans l'acte d'apprentissage, de replacer la question du sens de la chose scolaire dans un contexte communicationnel où la composante affective joue aussi un rôle. Nous avons là autant de points d'appui qu'on a parfois tendance à négliger dans les démarches de remédiation. L'une des originalités du tutorat entre pairs est de permettre de travailler la

³ « *In the context of clearly-delimited instruction, and with training, low-achievers can make effective tutors* » (Fitz-Gibbon, 1990, p. 33).

question de l'aide à l'élève en difficulté dans une perspective plus globale articulant le cognitif, l'affectif et le socio-relationnel.

Les textes officiels en matière d'éducation publiés ces dernières années attestent à leur manière de l'importance de ces deux visées. La loi d'orientation de 1989 rappelle que les établissements scolaires – écoles, collèges et lycées – sont chargés de « transmettre et faire acquérir connaissances et méthodes de travail ». Faciliter l'acquisition de connaissances suppose que les élèves puissent maîtriser diverses techniques de travail individuel et en groupe, s'approprier des méthodes d'accès au savoir. L'aide au travail personnel des élèves vise à les rendre davantage autonomes dans leur fonctionnement scolaire en leur permettant de mieux gérer leurs propres apprentissages.

Le texte de 1997 sur la mission des professeurs exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel rappelle que « les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation ». Dans la conduite de la classe, l'enseignant est invité à solliciter les initiatives des élèves, leur sens des responsabilités, leur capacité à conduire un travail. Ce souci de davantage rendre l'élève acteur de sa progression devrait pousser l'enseignant à favoriser « les situations interactives [et à] mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage ».

Cet intérêt pour la gestion des apprentissages est également présent au niveau de l'école élémentaire, à travers des textes officiels tel que le référentiel des compétences du professeur des écoles. L'accent y est mis sur l'acquisition de méthodes de travail : s'organiser, développer la capacité à mémoriser, à distinguer ce qui est essentiel. Élément important de cette méthodologie, l'aide au travail personnel est à mettre quotidiennement en œuvre pendant le temps scolaire. L'enseignant est invité à concevoir des activités de consolidation et de réinvestissement des acquis, à prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement, à développer l'écoute mutuelle, à « varier les situations d'apprentissage magistrales, individualisées, interactives ». L'association dynamique entre la citoyenneté, la socialisation et la démarche d'apprentissage est particulièrement marquée dans le développement d'aspects tels que « entraide, coopération, écoute de l'autre ».

Toutes ces considérations sont de nature à favoriser l'usage du tutorat entre pairs, non seulement par rapport à la citoyenneté, à la socialisation, à l'intégration d'élèves dans un groupe classe, mais également du point de la démarche même d'apprentissage.

Il n'est pas suffisant de considérer que l'élève est là pour recevoir un savoir transmis par l'enseignant et pour être capable de le reproduire avec plus ou moins de fidélité. Ce serait, scolairement parlant, n'envisager le savoir que comme un produit, quelque chose d'achevé, d'objectivable, de non évolutif, quelque chose de déjà construit par rapport auquel l'enseignant aurait pour l'essentiel à faire un travail d'exposition. Or à travers le savoir, ce qui importe pour des personnes en position d'apprentissage c'est le type d'exigence auquel il soumet celui qui y accède. Il est alors plus important de regarder dans le savoir, non pas la forme achevée qu'il peut prendre à un moment donné de son histoire mais la manière dont il se construit pour ceux qui apprennent et ce qu'il contribue à développer chez ceux qui font l'effort de se l'approprier. C'est donc la dimension processuelle du savoir qui est ici valorisée. Du coup l'enseignant devient davantage celui qui encadre, accompagne les élèves dans des activités didactiques, une personne ressource, un régulateur des échanges, celui qui permet la

validation des acquis, des démarches. Bruner, en particulier, insiste sur l'importance de ce travail d'externalisation, de mise en commun, de négociations, qui permet l'appropriation.

2.5. Bibliographie

- Adamczewski G., Peterfalvi B. (1985), *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*. Paris : INRP.
- Allen V. L. (éd.) (1976), *Children as Teachers : Theory and Research on Tutoring*. New York : Academic Press.
- Amigues R., Zerbato-Poudou M.-T. (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Annis L.F. (1983), The Processes and Effects of Peer Tutoring, *Human Learning*, 2, 39-47.
- Azmitia M. (1988), Peer Interaction and Problem Solving : When are two Heads better than one ?, *Child Development*, 59, 87-96.
- Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique* (1965). Paris : Vrin.
- Bandura A. (1980), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- Barbier J.-M. (1996), Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse, *Recherche et Formation*, 22, 7-20.
- Bargh J.A., Schul Y. (1980), On the Cognitive Benefits of Teaching, *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604.
- Barnier G. (1989), L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans, *European Journal of Psychology of Education*, IV, 3, 385-400.
- Barnier G. (1993), Un atout : le tutorat entre pairs, *Cahiers Pédagogiques*, 317, 46-47.
- Barnier G. (1995), Les écarts aux modèles, indices de formation, *Éducation permanente*, 122, pp. 37-45.
- Barnier G. (1995), Pratiques de tutorat entre élèves pour mieux apprendre à apprendre, *Initiatives* 13, 2, 28-29.
- Barnier G. (1996), Interactions de guidage et effet-tuteur, *Éducatives*, 9, 44-47.
- Barnier G. (1996), Historique et actualité des pratiques de guidage et de tutorat entre pairs, *Skholê*, 5, 67-86.
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- Baxter-Magolda M.B., Rogers J.L. (1987), Peer Tutoring: Collaborating to Enhance Intellectual Development, *The College Student Journal*, 21, 288-296.
- Barth B.-M. (1993), *Le savoir en construction*, Paris : Retz.
- Baudrit A. (1997), *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF.
- Baudrit A. (1997), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. Paris : PUF.
- Berthet C., Rigard, G. (1991), La relation d'aide en éducation, *Références Documentaires*, 53.
- Berzin C. (1998), *Apports du travail en dyades faiblement asymétriques à la résolution de tâches logiques : contribution à l'étude du tutorat entre enfants*. Thèse de psychologie de l'université de Paris 5.
- Blancard P. (1996), Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat, *Recherche et Formation*, 22, 115-125.
- Bland M., Harris G. (1989), Peer Tutoring, *School Science Review*, 71, 142-144.
- Bonnichon G. (1997), *Tutorat : méthodologie du travail universitaire*. Paris : Vuibert.
- Boru J. J. (1996), Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mises en œuvre, *Recherche et Formation*, 22, 99-114.

- Bronckart J.P., Schneuwly B. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Brunel M., Quairel J. (1995), Cheminements vers l'autonomie, *Cahiers Pédagogiques*, 336, 64-66.
- Bruner, J.S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J.S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Cauzinille-Marmèche E., Melot A. M. (1998), Explication et apprentissage : l'analyse d'un dialogue tutoriel dans l'enseignement de l'algèbre, in A. Dumas-Carré et A. Weill-Barais, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, 239-251.
- Cloward R. D. (1967), Studies in Tutoring, *Journal of Experimental Education*, 36, 14-25.
- Cohen J. (1986), Theoretical Considerations of Peer Tutoring, *Psychology in the School*, 23, 175-186.
- Cohen P. A., Kulik, J.A., Kulik C.-L.C. (1982), Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings, *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.
- Colin-Michaux M., Cros F. (1984), *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique éducative*. Paris : INRP.
- Comenius J.A. (1657), *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1992). Paris : Klincksieck.
- Cook S.B., Scrugs T.E., Mastropieri M.A., Casto, G.C. (1986), Handicapped Students as Tutors, *Journal of Special Education*, 19, 4, 483-492.
- Crombie R., Low A. (1986), Using a Paired Reading Technique in Cross-Age Peer Tutoring, *Paired Reading Bulletin*, 2, 10-15.
- Custer J. D., Osguthorpe, R. T. (1983), Improving Social Acceptance by Training Handicapped Students to Tutor their Nonhandicapped Peers, *Exceptional Children*, 50, 2, 175-189.
- Damon W., Phelps E., 1989, Critical Distinctions among Three Approaches to Peer Education, *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 1-115.
- De Castéra B. (1988), *Le compagnonnage* (1996). Paris : PUF.
- Delannoy C. (1992), Apprendre en s'entraînant, *Cahiers Pédagogiques*, 304-305, 74-77.
- Deleau M. (1990), *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Armand Colin.
- De Péretti A. (1977), Les différentes formes de la relation d'aide, *L'éducation*, 329, 51-53.
- Devin-Sheehan L., Feldman R.S., Allen V.L. (1976), Research on Children Tutoring Children: A Critical Review, *Review of Educational Research*, 46, 3, 355-385.
- Doise W., Mugny G. (1981), *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris : InterEditions.
- Dumas Carré A., Weill-Barais A. (éds) (1998), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Ehly S.W., Larsen S.C. (1980), *Peer Tutoring for Individualized Instruction*. Boston : Allyn and Bacon.
- Eisenberg T., Fresko, B. et Carmelli (1983), A Follow-up Study of Disadvantaged Children Two Years after being Tutored. *Journal of Educational Research*, 76, 302-306.
- Ellson D.G., Barber L., Engle T.L., Kampwerth L. (1965), Programmed Tutoring: A Teaching Aid in a Research Tool, *Reading Research Quarterly*, 1, 77-127.
- Falchikov N., Fitz-Gibbon C.T. (1989), Peer Tutoring in Higher Education: An Experiment, in C. Bell, J. Davies, R. Winders (éds), *Promoting Learning: Aspects of Educational and Training Technology, XXII*. London : Kogan Page.
- Fantuzzo J.W., Riggio R.E., Connelly S., Dimeff L.A. (1989), Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Academic Achievement and Psychological Adjustment: A Component Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 173-177.

- Feldman R.S., Devin-Sheehan L., Allen V.L. (1976), Children Tutoring Children: A Critical Review of Research, in V.L. Allen (éd.), *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*, 235-252. New York : Academic Press.
- Fenrick N.J., Peterson T.K. (1984), Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 2, 83-90.
- Feshbach N.D. et Devor G. (1969), Teaching styles in four year olds, *Child Development*, 40, 183-190.
- Filippaki N., Papamichael Y. (1997), Tutoring conjunctions and construction of geometry concepts in the early childhood education: the case of the angle, *European Journal of Psychology of Education*, 12, 3, 235-247.
- Filippaki N. (1998), *Communication et apprentissage : contribution à l'étude de l'effet-tuteur dans la construction des connaissances à l'école maternelle*. Thèse de l'Université de Provence.
- Finkelsztein D. (1994), *Le monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette.
- Finkelsztein D., Ducros P. (1989), Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs, *Revue Française de Pédagogie*, 88, 15-26.
- Fitz-Gibbon C. (1983), Peer tutoring: a possible method for multi-ethnic education, *New Community*, 11 (1), 160-166.
- Fitz-Gibbon C. (1985), Peer tutoring projects: social education improves achievement, *NOISE: Journal of the National Organisation for Initiative in Social Education*, 4, 2, 5-10.
- Fitz-Gibbon C. (1988), Peer tutoring as a teaching strategy, *Educational Management and Administration*, 16, 217-229.
- Fitz-Gibbon C. (1992), Peer tutoring, *Encyclopedia of Educational Research* (6^e édition). New-York : Macmillan.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Free L., Harris C., Martin J., Morris S., Topping, K. (1985), Parent, peer and cross-age tutors, *Paired Reading Bulletin*, 1, 38-41.
- Freinet C. (1950), *Œuvres pédagogiques*, T1 & T2 (1994). Paris : Seuil.
- Fresko B., Eisenberg, T. (1985), The effect of two years of tutoring on mathematics and reading achievement, *Journal of Experimental Education*, 53, 4, 193-201.
- Fresco B., Carmeli A. (1990), PERACH : a nation-wide student tutorial programme, in S. Goodlad & B. Hirst (éds), *Explorations in Peer Tutoring*, 73-81. Oxford : Blackwell.
- Gartner, A., Conway-Kohler, M., Riessman, F. (1971), *Des enfants enseignent aux enfants* (1973). Paris : Épi.
- Gilly M. (1990), Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire, in G. Netchine-Grynberg (éd.), *Développements et fonctionnements cognitifs chez l'enfant*, 201-222. Paris : PUF.
- Goldschmid M.L. (1986), Teaching and learning in higher education: recent trends, *Higher Education*, 5, 4, 437-456.
- Goodlad S., Hirst B. (1989), *Peer tutoring : a guide to learning by teaching*. London : Kogan Page.
- Goodlad S., Hirst B. (1990), *Explorations in Peer Tutoring*. Oxford : Basil Blackwell.
- Guichard D. (1999), *L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problème*. DEA de Psychologie et Sciences de l'éducation, Bordeaux 2.
- Hamel J. (1818), *L'enseignement mutuel*. Paris : Colas.
- Harrison G. V. (1972), Tutoring: a remedy reconsidered, *Improving Human Performance*, 1, 4, 1-7.
- Héber-Suffrin C. et M. (1992), *Échanger les savoirs*. Paris : Desclé de Brouwer.

- Hertz-Lazarowitz R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 113-119.
- Hinde, R.A., Perret-Clermont, A.N., Stevenson-Hinde, J. (1988), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset : DelVal.
- Janvier C., Lapointe Y. (1998), Étude de la tutelle dans des activités de modélisation en optique, in A. Dumas Carré et A. Weil-Barais, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, 123-143.
- Johnson M., Bailey J. S. (1974), Cross-age tutoring: Fifth graders as arithmetic tutors for kindergarten children, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 2, 223-232.
- Joscelyne T. (1989), Changes in reading style following peer tutored paired reading and listening to reading, *The Paired Reading Bulletin*, 5, 88-93.
- Julo J. (1990), Surface features, representations and tutorial interventions in mathematical problem-solving, *European Journal of Psychology of Education*, V, 3, 255-272.
- Julo J., (1998), Tutelle spontanée et tutelle experte, in A. Dumas Carré et A. Weil-Barais, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, 307-314.
- Legrand L. (éd.) (1983), *Pour un collège démocratique*. Paris : Documentation française.
- Lesage P. (1975), La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^e siècle, *Revue Française de Pédagogie*, 31, 62-70.
- Limbrick E., Mc Naughton S., Glynn T. (1985), Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring programme, *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 26, 6, 939-953.
- Limbrick E., Mc Naughton S., Glynn T. (1987), Contexts for remedial reading: practice reading and pause, prompt and praise tutoring, *Educational Psychology*, 7, 207-223.
- MacNaughton S., Glynn T., Robinson V. (1987), *Pause, prompt and praise: effective tutoring for remedial reading*. Birmingham : Positive Products.
- Maher C.A. (1984), Handicapped adolescents as cross-age tutors: program, description and evaluation, *Exceptional Children*, 51, 56-63.
- Marchive A. (1995), *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire : relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois*. Thèse de l'Université de Bordeaux 2.
- Marchive A. (1996), S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ?, *Les Sciences de l'éducation*, 29, 5-23.
- Marchive A. (1997), L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Les Sciences de l'éducation*, 30, 29-42.
- Mead G. H. (1963), *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Melaragno R.J. (1972), Intergrade tutoring on a school-wide basis, *Improving Human Performance*, 1, 4, 22-6.
- Miller K. (1989), Cross-age tutoring in science, *Paired Reading Bulletin*, 5, 63-68.
- Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former : perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUF.
- Moyne A. (1983), *Relation d'aide et Tutorat*. Paris : Fleurus.
- Nicolet M. (1995), *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- O'Connor G., Glynn T., Tuck B. (1987), Contexts for remedial reading: practice reading and pause, prompt and praise tutoring. *Educational Psychology*, 7, 207-223.
- O'Hara M. (1986), Paired reading with the mentally handicapped, *Paired Reading Bulletin*, 2, 16-18.
- Osguthorpe R., Scruggs T. (1990), Special education students as tutors: a review and analysis, in S. Goodlad, B. Hirst (éds), *Explorations in Peer Tutoring*, 176-193. Oxford : Blackwell.
- Oury F., Vasquez A. (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

- Oxley L., Topping, K. (1989), Peer tutored cued spelling with seven to nine year olds, *British Educational Research Journal*, 16, 2.
- Palincsar A.S., Brown A.L., Martin S.M. (1987), Peer interaction in reading comprehension instruction, *Educational Psychologist*, 22, 3 & 4, 231-253.
- Palincsar A.S., Stevens D.D., Gavelek J.R. (1989), Collaborating with teachers in the interest of student collaboration, *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 41-53.
- Pelpel P. (1996), *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éditions de l'Organisation.
- Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont A.-N., Nicolet M. (éds) (1988), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : DelVal.
- Pestalozzi J.-H. (1799), *Lettre de Stans* (1985), Yverdon : Centre Pestalozzi.
- Peterfalvi B. (1987), Entraide pédagogique entre élèves, in CRESAS, *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et constructions des savoirs*. Paris : ESF.
- Peterfalvi B. (1989), Des élèves enseignants ?, *Cahiers Pédagogiques*, ATP, 1989, 70-72.
- Pigott H.E., Fantuzzo J.W. et Clement P.W. (1986), The effects of reciprocal peer tutoring and group contingencies on the academic performance of elementary school children, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 93-98.
- Pléty R. (1996), *L'apprentissage coopératif*. Lyon : PUF.
- Pléty R. (1998), *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Portelli P. (1995), Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective ?, *Éducation permanente*, 122, 63-77.
- Prévot J. (1981), *L'utopie éducative : Comenius*. Paris : Belin.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Quintilien, *De l'institution oratoire*, Livre 1 (1953). Paris : Garnier.
- Raynal H., Grésillon M. (1996), Le parrainage des élèves de sixième, *Initiatives* 13, 6, 25-26.
- Rogoff B. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York : Oxford University Press.
- Rosen S., Powell E.-R., Schubot D.B. (1977), Peer tutoring outcomes as influenced by the equity and type of role assignment, *Journal of Educational Psychology*, 69, 3, 244-252.
- Rosen S., Powell E.-R., Schubot D.B., Rollins P. (1978), Competence and tutorial role as status variables affecting peer tutoring outcomes in public school settings, *Journal of Educational Psychology*, 70, 4, 602-612.
- Sarbin T.F. (1976), Cross-age tutoring and social identity, in V.L. Allen (éd.), *Children as Teachers*, 27-40. New-York : Academic Press.
- Saunders W. M. (1989), Collaborative writing tasks and peer interaction, *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 101-112.
- Schermerhorn S.M. (1973), Peer teaching, *Learning and Development*, 5, 3.
- Shafer M.S., Egel A.L., Neef N.A. (1984), Training mildly handicapped peers to facilitate changes in school interaction skills of autistic children, *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 17, 4, 461-476.
- Sharpley A.M., Sharpley C.F. (1981), Peer tutoring: a review of the literature, *CORE : Collected Original Resources in Education*, 5, 3, 7-C11.
- Shaver J.P., Nuhn D. (1971), The effectiveness of tutoring under-achievers in reading and writing, *Journal of Educational Research*, 65, 107-112.
- Slavin R.E. (1978), Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task, *Journal of Experimental Education*, 48, 252-257.
- Slavin R.E., Sharan S., Kagan S., Hertz-Lazarovitz R., Webb C., Schmuck R. (éds.) (1985), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New-York : Plenum.
- Sorsana C. (1999), *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.

- Strain P.S. (éd.) (1981), *The Utilization of Classroom Peers as Behavior Change Agents*. New York : Plenum Press.
- Strodtbeck F.L., Ronchi D., Hansell S. (1976), Tutoring and psychological growth, in V.L. Allen (éd.), *Children as Teachers, Theory and Research on Tutoring*, 199-218. New York : Academic Press.
- Topping K. (1987), Peer tutored paired reading: outcome data from ten projects, *Educational Psychology*, 7, 2, 133-145.
- Topping K. (1988), *The peer tutoring handbook: promoting cooperative learning*. London : Croom Helm.
- Vasquez A., Martinez I. (1990), Interactions élève-élève : un aspect non perçu de la socialisation, *Enfance*, 3, 285-301.
- Vivier J. (1991), Pour une analyse langagière de la médiation dans l'évaluation de l'aide cognitive, *Actes du colloque « les Aides Cognitives »*, 158-171. Caen : Université de Caen.
- Vygotski L.S. (1934), *Pensée et langage* (1985). Paris : Éditions Sociales.
- Wallon H. (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant* (1965). Paris : Armand Colin.
- Webb N.M. (1989), Peer interaction and learning in small groups, *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 21-39.
- Wheldall K., Mettem M. (1985), Behavioural peer tutoring: training 16-year-old tutors to employ the "pause, prompt and praise" method with 12-year-old remedial readers, *Educational Psychology*, 5, 27-44.
- Wheldall K., Glynn T. (1989), *Effective classroom learning*. Oxford & New York : Basil Blackwell.
- Winnikamen F. (1996), 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*, 2, 13-35.
- Winter S., Low A. (1984), The Rossmere peer tutor project, *Behavioural Approaches with Children*, 8, 2, 62-65.
- Winter S. (1986), Peers as paired reading tutors, *British Journal of Special Education*, 13, 3, 103-106.
- Wittorski R. (1996), Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat, *Recherche et Formation*, 22, 35-46.
- Wittorski R. (1997), Évolution de la formation et transformation des compétences des formateurs, *Éducation permanente*, 132, 59-72.
- Wood D.J., Bruner J.S., Ross G. (1976), The role of tutoring in problem solving, *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

Gérard Barnier