

**L'INTERACTION DE
TUTELLE ENTRE
PAIRS : APPROCHE
PSYCHOLOGIQUE
ET USAGE
DIDACTIQUE**

Alain MARCHIVE*

RÉSUMÉ

L'entraide pédagogique entre élèves n'est pas une idée nouvelle, mais elle semble connaître actuellement un regain d'intérêt. Après avoir défini la notion d'interaction de tutelle et ses différentes fonctions, nous proposons une première tentative de modélisation à l'aide des concepts « d'élève transducteur » et de « zone d'interaction de tutelle ». Le récit de plusieurs « scènes ethnographiques » nous permet d'étudier les situations d'interaction de tutelle, d'en analyser le fonctionnement et d'en mesurer les difficultés et les limites. Il montre en particulier l'importance du niveau de développement des élèves et du rôle du maître, à qui revient la responsabilité de l'usage didactique de la situation d'interaction de tutelle.

Mots clés : Entraide, interaction de tutelle, zone proximale de développement, didactique, apprentissage, ethnographie.

ABSTRACT

Pedagogic mutual aid between pupils is not a new idea but nowadays it seems to be more topical. After defining the nature of the interactions and its different functions, we show a first attempt of modelisation with the concepts of « pupil-transducer » and « peer-tutoring area ». The account of several « ethnographic scenes » permits us to examine peer-tutoring situations, to analyse its operation and to measure its drawbacks and its limits. It shows us particularly the importance of the development level of the pupils and the importance of the master's part, who has the responsibility of the didactic use of peer-tutoring situations.

Key words : Mutual aid, peer-tutoring, zone of proximal development, didactic, learning, ethnography.

* Laboratoire « Innovation Pédagogique et Politiques Locales », Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II.

L'entraide pédagogique entre pairs n'est pas une idée nouvelle : elle existait déjà chez Comenius, au début du XVII^e siècle, qui dans *La Grande Didactique* prône à plusieurs reprises l'aide mutuelle. Plus près de nous, au XIX^e siècle, l'expérience de l'Enseignement Mutuel, initié par Bell et Lancaster sera la première grande tentative de faire des élèves les plus avancés, les instructeurs de leurs pairs¹. De nos jours le développement des expériences de tutorat et de monitorat, en particulier dans le secondaire, contribuent à renouveler l'intérêt pour ce type de pratique déjà largement expérimenté, aux États-Unis et en Belgique en particulier².

En France, un certain nombre d'expériences d'entraide pédagogique entre élèves ont lieu à l'école élémentaire ou dans le secondaire³. Elles essaient de réunir les conditions pour que se développent des relations d'aide mutuelle entre élèves dans les apprentissages scolaires, un élève plus âgé prenant en charge un élève plus jeune dans une matière où il est déficient⁴. Il apparaît toutefois que fort peu de recherches se fondent sur une observation des situations de tutelle en dehors de toute perspective expérimentale et qu'on connaît encore fort peu ce qui se passe entre les élèves, dans la classe.

L'objectif de cet article n'est pas de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus à titre expérimental quant à l'efficacité de ces pratiques au plan des apprentissages, mais d'apporter un éclairage nouveau, en se préoccupant de ce qui se passe *in situ*, dans des situations « naturelles » d'interaction de tutelle entre élèves. Pour mieux en comprendre les modalités et en mesurer les limites, nous proposerons les concepts d'élève « transducteur » et de « zone d'interaction de tutelle ».

LA NOTION D'INTERACTION DE TUTELLE

Définition et fonctions de l'interaction de tutelle

Bruner a défini le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui »⁵. Bien entendu, de nombreuses situations

1. Tronchot R., 1972 ; Lesage P., 1985.

2. Gartner A. *et al.*, 1973 ; Topping K., 1988 ; Finkelsztein D., 1986. Pour une description fonctionnelle des différents systèmes d'enseignement mutuel et de leurs applications, on se reportera également à l'étude de M.G. Charconnet (1975).

3. Peterfalvi B., Adamczewski G., 1985 ; Peterfalvi B. *et al.*, 1989 ; CRESAS, 1987, 1991.

4. Un récent ouvrage de D. Finkelsztein (1994) fournit des éléments pour la mise en place de dispositifs de monitorat, considérés comme des outils de lutte contre l'échec scolaire. Voir aussi Finkelsztein, 1989.

5. Bruner J.S., 1987, p. 261.

peuvent s'inscrire sous ce vocable, avec cependant de grandes différences quant au degré de guidage, au degré d'expertise, ou à l'âge respectif des partenaires. On peut ainsi aller de la situation d'imitation, à celle de monitorat ou d'enseignement mutuel, vers un étayage plus souple en fonction des types de tâche, des compétences des partenaires, de leur degré d'implication. On peut considérer néanmoins, avec Winnykamen, que les situations d'interaction de tutelle remplissent pour l'essentiel trois conditions : « dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la compétence à acquérir, enrôlement effectif des partenaires et différence mais convergence des buts dans l'interaction »⁶.

Cette définition de l'interaction de tutelle, pour opérationnelle qu'elle soit, n'en est pas moins quelque peu restrictive : en se centrant essentiellement sur la dimension cognitive, elle pourrait laisser penser que la dimension émotionnelle ou affective en est absente et qu'il s'agit, pour reprendre les termes de Hartup, d'une « médiation froide »⁷. En réalité, les relations de réciprocité et d'égalité, l'esprit de coopération et de solidarité qu'elle implique, contribuent à rendre l'interaction de tutelle plus « chaude » et lui donnent une dimension autre que purement cognitive.

Si l'on considère la seule dimension pédagogique des situations d'interaction de tutelle, on peut lui attribuer une triple fonction⁸ :

– *une fonction que l'on pourrait qualifier d'initiatique* et qui consiste à intégrer plus facilement et plus sereinement les élèves nouveaux ou plus jeunes, à la « culture interne » de la classe. On pourrait dire qu'en les introduisant à la culture interne de la classe, la tutelle contribue à l'initiation des « profanes » ;

– *une seconde fonction, que l'on pourrait qualifier de domestique*, plus directement liée au travail scolaire, et qui consiste en aides ponctuelles, concrètes, matérielles. On pourrait considérer ces interventions comme des dépannages, des déblocages, voire des « coups de pouce », des « coups de main », pour reprendre des expressions plus triviales ;

– *une troisième fonction, plus directement didactique* qui concerne l'échange des savoirs et se donne pour but la facilitation des apprentissages, en particulier à travers des processus de guidage et d'étayage. C'est cette dernière fonction que nous étudierons plus précisément ici.

L'élève « transducteur » et la zone d'interaction de tutelle

« Sébastien m'aide parce que je comprends pas trop. On s'aide souvent. On s'explique. Il me traduit mieux l'explication si je comprends pas la phrase, les sens de la phrase, quand le maître nous la dit. »

6. Winnykamen F., 1990, p. 125.

7. Hartup W.W., 1988, p. 113

8. Marchive A., 1995, p. 180 *sqtes.*

On ne saurait mieux que Paméla exprimer cette caractéristique propre à la situation d'entraide pédagogique entre élèves que par cette fonction de « traduction » qu'exerce un pair auprès de l'élève en difficulté. Elle est l'exacte illustration d'une « réduction de la distance », fruit de la « proximité cognitive et culturelle » – et souvent « spatiale » – et de l'immédiateté de l'intervention. C'est peut-être cette double adaptation *hic et nunc*, qui rend le mieux compte de l'originalité des situations de tutelle entre pairs et qui en donne les conditions d'efficacité.

Le modèle du « transducteur » emprunté à Atlan nous semble bien rendre compte du rôle de l'élève aidant en situation d'interaction de tutelle. Ce que représente celui-ci, c'est le transport de l'énergie, « sans modification quantitative globale », c'est-à-dire sans changement de valeur, mais avec une « modification qualitative »⁹. 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.

Pour autant, comment expliquer ces difficultés que rencontrent les élèves aidants à fournir une aide efficace, à « traduire » en termes clairs, ce qu'ils ont eux-mêmes réussi à faire ? On peut certes penser qu'il ne s'agit que de difficultés à traduire explicitement, au plan de l'énonciation, ce qu'ils ont appris, ces difficultés ne constituant pas forcément un obstacle à la réussite de l'interaction¹⁰. Il n'en demeure pas moins que nombre d'interactions de tutelle se soldent par des échecs, et que la réussite ne signifie pas automatiquement la capacité à aider ou à communiquer son savoir. Réussir n'est pas comprendre et un « savoir faire » ne saurait constituer à coup sûr un savoir¹¹.

Nous référant au concept de zone proximale de développement introduit par Vygotsky¹², qui concerne plus spécifiquement l'élève aidé, nous avancerons l'hypothèse de l'existence d'une *zone proximale d'enseignement* pour l'élève aidant, cette zone représentant l'écart entre le savoir

9. Atlan H., 1979, p. 115.

10. Gilly M. et Roux J.P., 1984.

11. Dans la conclusion de son ouvrage *Réussir et comprendre*, Piaget exprime bien cette distance : « Réussir c'est comprendre en action une situation donnée, à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action » (Piaget J., 1974, p. 237).

12. Cf. in Schneuwly B. et Bronckart J.P., 1985, p. 95 *sqtes*. Il est à noter que Schneuwly propose de s'aligner désormais sur la traduction de F. Sève et d'appeler la zone proximale de développement, « Zone de Développement Proche » (ZDP). Cf. Schneuwly, 1995, p. 30, note 9. Nous nous en tiendrons quant à nous à l'ancienne dénomination.

acquis d'une part et les connaissances susceptibles d'être transmises, communicables, transférables, d'autre part.

Alors que la zone proximale de développement est l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'un expert, adulte ou enfant, la « zone proximale d'enseignement » 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, un pair le plus souvent.

On peut faire l'hypothèse d'un schéma strictement inverse pour chacun des élèves concernés par l'interaction de tutelle :

– pour l'élève aidé, la *zone proximale de développement* se situe au-delà d'un certain seuil (ce qu'il peut faire seul) ;

– pour l'élève aidant, la *zone proximale d'enseignement* se situe en deçà d'un certain seuil (ce qui est acquis et qu'il est en mesure de transmettre).

Dans le cas de l'interaction de tutelle entre pairs, la zone proximale d'enseignement de l'aidant est superposable à la zone proximale de développement de l'aidé. 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*.

Reste à s'interroger sur la pertinence, voire la limite de cette conceptualisation pour analyser les situations d'interaction de tutelle entre pairs. Pour ce faire, nous avons procédé de manière clinique, en établissant des sortes de monographies, qui sont la transcription la plus exacte possible des situations observées¹³. Nous ne présenterons ici que quelques unes des « scènes ethnographiques »¹⁴ relevées dans plusieurs classes de cycle 3 et relatées pour la plupart dans un travail antérieur¹⁵.

LES SITUATIONS D'INTERACTION DE TUTELLE

L'acquisition d'une règle d'orthographe grammaticale

L'objectif de la leçon est l'acquisition de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (leçon commune CM1/CM2 avec, pour le CM2, le COD). Incitant à la découverte individuelle (« Cherchez l'intrus ») et plusieurs moments de recherche individuelle suivis

13. Mais, comme le souligne Woods, l'ethnographie équivaut à un peu plus que de la description et « l'exposé ethnographique n'est pas l'examen de menus détails de surface, facilement visibles à l'œil nu mais l'examen des réalités plus dures qui se cachent derrière ces apparences ». (Woods P., 1990, p.150.)

14. Vasquez A. et Martinez I, 1990, p. 289.

15. Marchive A., 1995.

de temps collectifs de synthèse où les enfants sont sollicités oralement, la règle, trouvée par les enfants, est énoncée oralement. A l'issue de l'exercice de contrôle, il s'avère qu'un certain nombre d'élèves ne sont pas en mesure de l'appliquer. Le lendemain, le maître met en place une situation d'interaction de tutelle dans laquelle les élèves qui ont bien réussi au contrôle sont chargés d'expliquer à ceux ayant échoué. Le maître conseille aux tuteurs d'observer la feuille de contrôle de l'élève aidé, de repérer les erreurs, d'expliquer comment les éviter, d'énoncer la règle et de l'appliquer en proposant de nouvelles phrases. Nous proposons ci-dessous des extraits de l'enregistrement de l'interaction entre deux élèves de CM2, Khamy (élève aidante) et Sonia (élève aidée).

Khamy montre ses erreurs à Sonia, après lui avoir fait chercher le COD. Elle lui indique précisément le rôle du COD. Lorsque toutes les phrases contenant des erreurs ont été vues, Khamy énonce la règle. Elles reprennent les phrases une à une et cette fois Khamy demande à Sonia d'expliquer : « - Là, c'est faux, tu vas m'expliquer pourquoi tu as fait faux.

Sonia : - *Parce que... "s"...*

Khamy feignant de ne pas comprendre : - *Quel "s" ?*

Sonia montrant la terminaison du participe passé : - *Eh ben, ici !*

Khamy se satisfait provisoirement de la réponse mais un peu plus loin, cependant, elle va amener Sonia à préciser : - *La Gaule, ils l'ont envahi... Pourquoi tu t'es trompée ?*

Sonia : - *Un "e"...*

Cette fois Khamy ne se satisfait pas d'une réponse lapidaire et pousse Sonia à justifier sa réponse : - *Pourquoi... pourquoi ça ?*

Sonia : - *Parce que... ils ont envahi la Gaule et la Gaule c'est féminin singulier.*

L'explication s'avérant encore incomplète, Khamy propose un exemple identique. Montrant le participe passé, elle interroge : - *Qu'est-ce que tu mets là ?*

Sonia sans hésiter : - *Un "e"...*

Khamy insiste faussement dubitative, utilise une stratégie de déstabilisation courante chez les enseignants : - *Et pourquoi ?... Regarde là...*

Sonia un peu perturbée : - *On l'accorde pas... euh... on l'accorde !*

Khamy ne cherche pas à déstabiliser davantage, elle valide la réponse : - *Alors on l'accorde.*

Sonia rassurée complète d'elle-même son explication, comme pour prouver qu'elle a bien compris : - *Et quand il est derrière, on l'accorde pas.*

Khamy reprend en précisant, autant sans doute pour aider Sonia que pour affirmer son statut d'experte : – *Voilà. Quand il est devant on l'accorde et quand il est derrière on l'accorde pas... Alors répète.*

Sonia commence et s'interrompt : – *Quand il est devant...*

Khamy intervient : – *Un verbe...*

Sonia reprend d'un trait : – *Quand il est devant un verbe on l'accorde et quand il est derrière on l'accorde pas.*

Khamy renforce encore : – *Voilà. Le verbe "avoir" plus le participe passé. D'accord ?*

Sonia, apparemment pressée d'en finir : – *D'accord... Bon, maintenant il ne nous reste plus qu'à expliquer [appliquer ?] la règle...*

A l'invitation de Khamy, Sonia répétera deux fois la règle puis Khamy propose de nouvelles phrases : – *Un petit garçon a volé une sucette... est-ce que ça s'accorde ?*

Sonia répète, réfléchit quelques secondes puis sûre d'elle : – *Non, on met un "é" !... Parce qu'il est derrière, le COD !*

Khamy propose plusieurs phrases sur le même modèle puis continue : – *Tout à l'heure j'ai dit "Mon oncle a ramassé des coquillages à la mer." "On les a ramassés"... "On les a ramassés", comment on l'écrit ?*

Sonia flairant le piège, réfléchit un temps puis s'exclame : – *Ah ouais !... "és" !*

Khamy valide puis renforce encore la réponse : – *Voilà !... Tu les as mangés, les coquillages... Insatiable, elle continue son "interrogatoire" : – Je les ai mangées. T'as mangé des sucettes... T'as fait un paquet de sucettes et après tu dis : je les ai mangées... "Mangées" ?*

Sonia sans hésiter : – *Mangées... "ées".*

Khamy poursuit encore : – *Attends. Par exemple, ta mère t'a acheté un paquet de sucettes. Elle est partie et après quand elle revient, y a plus de sucettes. Qu'est-ce que tu dis ?*

Sonia : – *Je dis : je les ai mangés... "és" ... Non !*

Khamy : – *Une sucette !*

Sonia : – *Ah oui !... "ées".*

Khamy avec le sentiment du devoir accompli : – *Voi - là ! »*

La relation de cette « scène ethnographique » appelle un certain nombre de remarques :

– en nous limitant à la transcription des interactions verbales, nous perdons un grand nombre d'informations pourtant essentielles à la compréhension de la situation interactive. Les interactions verbales s'accompagnent en effet de nombreuses interactions plus ou moins associées au discours verbal (mimiques, gestes, postures mais aussi regards,

intonations) qui non seulement servent à régler la communication entre partenaires, mais constituent à n'en pas douter des éléments de maintien de l'attention et de facilitation de la compréhension¹⁶ ;

– si l'attention, l'écoute, la sensibilité aux difficultés de son élève, le souci de s'adapter à la pensée d'autrui, en un mot la « compréhension empathique » sont les conditions d'un apprentissage réussi¹⁷, l'attitude de Khamy à l'égard de son « élève », la qualité des relations interpersonnelles et la proximité affective et cognitive sont à n'en pas douter des facteurs importants de facilitation de l'interaction de tutelle ;

– le fait que les échanges soient souvent brefs et plein d'implicites ne signifie pas pour autant qu'ils sont inopérants. La manière dont se déroule l'interaction de tutelle et la réussite de celle-ci semblerait confirmer au contraire que « l'essentiel [...] n'est pas l'argument de l'autre, mais le fait que l'autre intervient dans le cours même du déroulement de la pensée, pendant la démarche de construction cognitive »¹⁸ ;

– la nature de la tâche n'est sans doute pas étrangère à la réussite de l'interaction : il s'agit d'acquérir une connaissance procédurale, facilement algorithmisable (si C.O.D. avant, accord P.P. ; si non, pas d'accord) qui se prête parfaitement à la procédure didactique employée par khamy (procédure répétitive : exemple et contre-exemple).

On peut certes penser que l'interaction de tutelle trouve ses limites dans la nature de la connaissance à transmettre. Il n'en demeure pas moins que la capacité de Khamy à discriminer les informations à transmettre, à tenir compte des connaissances de son interlocutrice pour la faire entrer progressivement dans la maîtrise de la règle étudiée, montre que non seulement elle maîtrise la connaissance à transmettre, mais qu'elle a les capacités cognitives requises pour l'analyser et en dégager les caractéristiques pertinentes¹⁹. A cet égard, elle se situe donc bien à l'intérieur de la zone proximale d'enseignement et dans la mesure où la tâche s'inscrit dans la zone proximale de développement de l'élève aidée, on peut considérer qu'il existe bien entre les deux élèves, une zone d'interaction de tutelle propice à la réussite de l'interaction.

De la difficulté d'expliquer

Parmi les interactions de tutelle, nombreuses sont celles qui concernent la transmission de connaissances, l'échange des savoirs. Celles-ci peuvent prendre une forme directive, expositive où l'élève aidant se soucie peu de la participation voire de la compréhension de celui qui est aidé.

16. Cf. Genevois G., 1992.

17. Rogers C. R., 1990.

18. Gilly M. et Roux J.P., *op. cit.*, p. 185.

19. Cf. Beaudichon, 1982.

On assiste alors à une leçon de type classique où l'aidé applique purement et simplement ce qui lui est exposé. Il peut aussi se contenter d'imiter plus ou moins activement, c'est-à-dire en effectuant ou non un effort de compréhension. Il arrive aussi que l'aidant se substitue à l'élève aidé, lui faisant tout ou partie de son travail, sans se préoccuper du bénéfice cognitif que celui-ci pourra en retirer. Sans condamner complètement ces pratiques – dans certains cas elles peuvent se révéler bénéfiques, car déclenchant chez l'aidé un processus cognitif inattendu ou un déblocage salutaire – force est de constater qu'elles ne mettent généralement pas en œuvre l'activité de l'élève aidé et ne conduisent pas à un véritable progrès chez celui-ci.

Les interactions pédagogiques entre élèves ne se limitent cependant pas à ces démarches expositives ou imitatives. Les élèves aidants sont, dans la plupart des cas, conscients de la nécessité d'expliquer plutôt que d'apporter simplement une réponse. S'ils n'y parviennent pas, les élèves aidés eux-mêmes ne manquent pas de souligner leur incompréhension, qu'ils attribuent d'ailleurs bien volontiers au manque de clarté de l'explication fournie. Dans l'exemple de l'interaction Hélène-Victor que nous allons présenter, Victor fait état, à de nombreuses reprises, de son incompréhension, poussant ainsi Hélène à lui expliquer différemment. Peine perdue, Hélène ne saura pas modifier sa démarche explicative. Car c'est bien là toute la difficulté de l'interaction de guidage-tutelle : être capable de mettre en œuvre une stratégie explicative, une démarche didactique qui mobilise l'activité cognitive du partenaire et suscite sa compréhension.

Hélène et Victor sont tous les deux d'un bon niveau en mathématiques. Hélène est au CM2, Victor au CM1. Ils ont travaillé individuellement sur une « idée de calcul » proposée par Hélène. Cette idée, déposée dans la boîte « idée de calcul » est la suivante²⁰ :

« Une voiture roule à 100 Km/h. Elle parcourt une distance d'un kilomètre. En combien de temps aura-t-elle parcouru un kilomètre ? »

Cette idée a été lue devant la classe, son énoncé explicité par Hélène, clarifié par le maître, le problème strictement mathématique restant entier. Après un temps de recherche individuelle, Victor et Hélène se mettent ensemble pour comparer leurs résultats. Hélène ayant trouvé la réponse exacte (le maître lui ayant fourni quelques indices sans lesquels elle n'aurait pas trouvé), elle se charge d'expliquer à Victor qui, lui, n'a pas de réponse. Voici quelques extraits de ce dialogue, parfois surréaliste :

20. Dans cette classe, les élèves déposent des propositions de problèmes ou situations mathématiques, dans une boîte « idées de calcul ». Celles-ci seront proposées aux autres élèves, qui devront les résoudre, au cours d'une séance hebdomadaire réservée à cet effet.

Hélène : – *Les 100 km, tu vois, il les fait en 3600 secondes alors... comme c'est pas 100 km, c'est 1 km, on a enlevé les deux zéros là. Eh bien, tu fais pareil pour 3600 et puis...*

Victor : – *Mais moi je comprends pas pourquoi tu as fait tout ça...*

Hélène : – *Ben, ça t'aide à trouver, sinon...*

Victor : – *Oui, mais c'est des km/h, c'est pas des minutes et des secondes...*

Hélène : – *Tu as compris ?*

Moue de dénégation de la part de Victor. L'échange va se poursuivre plusieurs minutes. Hélène réitère ses explications. Victor répète qu'il ne comprend toujours pas. Le maître arrive et demande si tout va bien. Hélène répond par l'affirmative, sans grande conviction.

Maître : – *C'est bon. Si c'est clair, ça va être facile à présenter. Organisez-vous pour présenter si c'est fini.*

Victor : – *Non, mais elle a fini mais j'arrive pas à comprendre à quoi servent les heures là !*

Maître : – *Eh bien, il faut que vous discutiez encore. Il reste un moment...*

Victor : – *Hélène, ça fait cinq ou six fois qu'elle me répète et je comprends toujours pas !*

Maître : – *Si elle fait que te le répéter, c'est peut-être normal. Il faudrait peut-être lui dire autrement... Essaie de trouver une autre façon...*

Hélène soupire et reprend ses explications. Toujours les mêmes propos de Victor. Hélène perd patience et se fâche, visiblement exaspérée. Victor réplique vertement puis ricane, désabusé. Hélène tente une nouvelle explication puis propose un schéma que Victor essaie vainement de comprendre. Le maître revient.

Maître : – *Avez-vous quelque chose à présenter ?*

Hélène : – *Mmmm.... J'arrive pas à lui expliquer.*

Maître : – *On vous aidera, c'est pas grave, on vous aidera...*

On saisit, à la lecture des propos échangés au cours de cette séance toute la difficulté éprouvée par Hélène pour expliquer ce qu'elle avait fait et surtout pour le faire comprendre à Victor. Aucun des deux ne semble en mesure de se décentrer pour adopter le point de vue de l'autre : Victor ne comprend pas et le fait savoir, sans toutefois être capable de l'expliquer vraiment, sans pouvoir situer le nœud du problème ; malgré sa patience, sa bonne volonté et ses tentatives pour modifier ses explications (faire un schéma par exemple), la démarche d'Hélène restera infructueuse. On pourrait avancer plusieurs hypothèses pour expliquer cet échec :

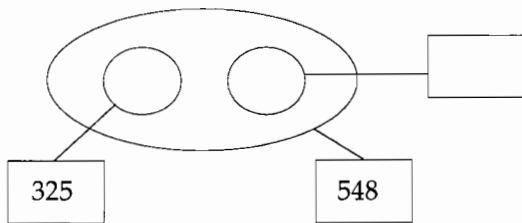
– la nature du problème lui-même, difficile, même s'il a été clarifié par le maître. Trois difficultés se superposent en effet dans le texte : les unités

– le niveau de Victor tout d’abord, qui, s’il est bon en calcul, n’est qu’au CM1 et n’a peut-être pas les acquis nécessaires à la compréhension réelle du problème. La tâche ferait alors appel à des compétences qui se situeraient au-delà même de la zone proximale de développement de l’élève aidé ;

– la compréhension d’Hélène elle-même, de sa propre solution. Nous avons dit plus haut que le maître lui avait fourni des indices pour la mettre sur la voie de la solution. Ces indices ont sans doute occulté la démarche de recherche et de questionnement chez Hélène, qui n’a pas affronté l’étape essentielle à la compréhension du problème et qui n’a donc pas été en mesure d’en effectuer la « transduction ».

Dans cet exemple, nous avons non seulement affaire à une tâche trop difficile pour l’élève aidé, qui se situe au-delà de sa zone proximale de développement, mais nous sommes également en dehors de la zone proximale d’enseignement de l’élève aidante, c’est-à-dire dans une situation où elle n’est pas en mesure de transmettre ce qu’elle a acquis. Il n’y a donc pas, contrairement à la situation précédente, possibilité de construire une zone d’interaction de tutelle : la procédure est un échec.

Le deuxième cas, que nous exposerons plus brièvement est celui de Muriel, prise en charge par Josepha au cours d’une séance de travail individuel. Muriel, présente de nombreuses difficultés scolaires, en particulier en mathématiques, matière où elle présente un véritable « blocage », aux dires du maître. Muriel a choisi d’être aidée par Josepha, après que le maître ait reconnu sa propre incapacité à lui faire comprendre les exercices du cahier de technique opératoire. Il s’agit entre autres de compléter le diagramme suivant :



Nous ne reprendrons pas l’ensemble du déroulement de la séquence interactive au terme de laquelle Muriel n’a pas été en mesure d’appliquer le raisonnement présenté par Josépha à d’autres situations. Ce que Muriel a acquis, au cours de cette séance – et encore n’est-il pas très assuré – c’est un mécanisme. Le processus d’apprentissage relève ici davantage du conditionnement que de la réflexion. Au fond, jamais le sens de l’opération n’est abordé. Josepha ne propose que de grands nombres qui n’ont probablement aucune signification pour Muriel. Le problème posé étant déjà une modélisation d’une structure soustractive, n’aurait-il pas fallu revenir à une étape antérieure, en s’appuyant par exemple sur un habillage

verbal accompagné éventuellement d'une manipulation en situation, plutôt que d'en s'en tenir aux schémas initiaux ? Cependant, même en supposant que cela ait permis à Muriel de mieux comprendre, Josepha était-elle en mesure d'avancer seule cette proposition ? Pouvait-elle s'improviser ainsi experte en didactique des mathématiques ?

De telles questions ne visent pas à remettre en question les hypothèses sur la validité et la fécondité des situations d'interaction de tutelle. Elles en montrent seulement les limites et les conditions de réussite. Les limites ne sont pas seulement celles du niveau de développement de l'élève aidé et de l'inscription de la tâche à l'intérieur de la zone proximale de développement de celui-ci, ce sont également celles des compétences didactiques que l'on peut attribuer à l'élève aidant, fut-il compétent au niveau disciplinaire : on ne s'improvise pas enseignant.

DISCUSSION

Si un élève – qu'on le nomme moniteur, tuteur ou « transducteur » – peut aider ses pairs, c'est justement parce qu'il est lui-même un élève. Il peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience, et parce que leurs échanges s'inscrivent à l'intérieur d'une zone commune d'enseignement-apprentissage, la zone d'interaction de tutelle. Or les situations de tutelle se passent le plus souvent à l'intérieur d'une même classe, entre élèves d'un niveau scolaire relativement proche, à propos de savoirs encore mal assurés. Comment dans ce cas le tuteur pourrait-il les maîtriser assez complètement pour les réinvestir, les reformuler, les expliciter et surtout les « didactiser », c'est-à-dire en permettre l'appropriation par ses pairs ?

Supposer que de telles compétences doivent être atteintes par le tuteur pour que l'interaction de tutelle soit réussie situe bien entendu les limites de celle-ci. Ces exigences en fixant les « conditions de possibilité » des interactions de tutelle efficaces, montrent qu'elles peuvent rarement être improvisées et que leur mise en œuvre nécessite une réflexion préalable importante quant aux acteurs concernés et à leur niveau respectif de compétence. La dévolution à l'élève aidant d'une tâche d'aide ou d'enseignement ne doit en effet pas faire oublier que le maître demeure le garant des apprentissages des élèves et que c'est à lui que revient la responsabilité de l'usage didactique de l'interaction de tutelle.

Le rôle du maître serait alors de veiller à cette adéquation entre les deux zones (zone de développement de l'aidé et d'enseignement de l'aidant), c'est-à-dire de s'assurer qu'une *zone d'interaction de tutelle* existe bien, commune aux deux élèves. Si le niveau de développement de l'élève aidé est trop faible ou si le niveau de l'élève aidant est trop élevé, ce

dernier risque de se situer au-delà de la zone proximale de développement de l'aidé et ne pouvant faire apprendre, il risque de s'en tenir à « faire faire » ou « faire à la place ». A l'inverse, s'il a des connaissances mal assurées, l'élève aidant ne sera pas en mesure d'en effectuer la « transduction », ou bien il se situera en deçà de la zone proximale de développement de l'élève aidé et ne provoquera aucun apprentissage réel. Dans les deux cas, l'interaction pédagogique sera inefficace. C'est seulement lorsqu'ils pourront se placer à l'intérieur de la zone d'interaction de tutelle, que la « transduction » sera possible et que pourra s'engager un véritable processus d'enseignement-apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- ATLAN H., *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil, 1979.
- BEAUDICHON J., *La Communication sociale chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1982.
- BRUNER J. S., *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F., 1987.
- CRESAS, *On n'apprend pas tout seul*, Paris, ESF, 1987.
- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF/INRP, 1991.
- FINKELSZTEIN D., *Le Tutorat dans les écoles*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, 1986.
- FINKELSZTEIN D., *Le Monitorat : s'entraider pour réussir*, Paris, Hachette Éducation, 1994.
- FINKELSZTEIN D., Ducros P., « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs », *Revue Française de Pédagogie*, 1989, 88, pp. 15-26.
- GARTNER A., CONWAY KHOLER M., RIESSMAN F., *Des enfants enseignent aux enfants*, Paris, EPI, 1973.
- GENEVOIS G., « Etho-psychologie des communications et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, 1992, 100, pp. 81-103.
- GILLY M., ROUX J.P., « Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1984, 4, 2, pp. 171-188.
- HARTUP W.W., « Les relations sociales et leur signification dans le développement cognitif » in R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont, J.S. Hinde (dir.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Cousset, DelVal, 1988.
- LESAGE P., « L'enseignement Mutuel de 1815 aux débuts de la III^e République », Th. Histoire, Paris-V, 1985.
- MARCHIVE A., « L'entraide entre élèves à l'école élémentaire », Th. Sc. de l'Éduc., Bordeaux II, 1995.

- PETERFALVI B., Adamczewski G., *Les Possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*, Paris, INRP, 1985.
- PETERFALVI B. et al., « Le monitorat, l'entraide », *Cahiers pédagogiques*, 1989, numéro spécial, pp. 68-75.
- PIAGET J. et al., *Réussir et comprendre*, Paris, P.U.F., 1974.
- ROGERS C. R., *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1990.
- SHNEUWLY B., « De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école », *Psychologie & Éducation*, 1995, 21, pp. 25-37.
- SHNEUWLY B., Bronckart J.P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- TOPPING K., *The Peer Tutoring Handbook*, Londres, Croom Helm, 1988.
- TRONCHOT R., « L'enseignement Mutuel en France de 1815 à 1833 », Th. Lettres, Paris-I, 1972.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I., « Interactions élève-élève : Un aspect non-perçu de la socialisation », *Enfance*, 1990, 44, 3, pp. 285-301.
- WINNYKAMEN F., *Apprendre en imitant ?*, Paris, P.U.F., 1990.
- WOODS P., *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.