

### NOTES CRITIQUES

BARNIER Georges (2001). – *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, l'Harmattan, 287 p.

S'appuyant sur des recherches personnelles et un assez large recensement de travaux étrangers, l'ouvrage de Georges Barnier propose une synthèse sur le « tutorat » qui bénéficie aujourd'hui d'une reconnaissance sociale forte aussi bien dans le domaine de l'enseignement que de la formation. Il le fait dans une triple dimension : historique, en évoquant les pratiques pédagogiques ou de formation dont on peut considérer qu'elles sont à l'origine des pratiques actuelles ; épistémologique, en cherchant les fondements théoriques de ces pratiques d'interactivité sociocognitives ; expérimentale, enfin, en présentant et en analysant un certain nombre de recherches menées en France et à l'étranger dans le domaine pédagogique.

171

Ce propos très général, voire exhaustif par rapport au tutorat est tempéré par l'auteur lui-même dès son introduction où il précise qu'il s'intéresse plus particulièrement au « tutorat entre pairs » (et même, comme nous le verrons plus loin, à certains aspects de cette forme de tutorat) défini par Goodlad et Hirst comme « ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant ».

Les trois premiers chapitres sont précisément consacrés à l'histoire du fait que l'on puisse apprendre en enseignant.

D'abord en prenant des références anciennes et emblématiques, des « pionniers » : Socrate, Quintilien, et surtout Comenius (« Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ») et Pestalozzi (qui érige en principe pédagogique le monitorat entre élèves). Puis en évoquant les pédagogues de l'ancien régime, de Démià à Herbart, en passant par J.-B. de la Salle et l'éducation des demoiselles de Saint-Cyr, pour terminer par l'incontournable système d'enseignement mutuel initié par Bell et Lancaster

(« Enseigner revient apprendre deux fois ») et qui connaît un fort développement en France entre 1815 et 1830 sous l'égide de la Société pour l'Instruction élémentaire. Ensuite en revisitant « l'âge d'or du pédagogique » (1880-1970) pour identifier tous ceux – et ils sont nombreux – qui ont placé au centre de leurs pratiques la co-éducation et la coopération, du mouvement socialiste et libertaire (Robin, Ferrer, Makarenko), à la pédagogie coopérative et institutionnelle (Freinet, Vasquez et Oury), en passant par les ténors des « méthodes nouvelles » (Dewey, Claparède, Montessori, Ferrière, Cousinet).

Enfin, la seconde moitié du <sup>XX</sup>e siècle se caractérise par un changement essentiel dans la manière d'envisager le tutorat entre pairs : il ne s'agit plus tant de mettre en place des dispositifs à visée d'enseignement (comme dans le cas de l'enseignement mutuel), mais à visée d'apprentissage, en particulier pour l'améliorer. Ce sont alors les pratiques de *Learning through teaching* (LTT) et de l'entraide pédagogique entre élèves qui sont évoquées à travers la description d'un certain nombre d'expériences et de recherches le plus souvent anglo-saxonnes visant à remédier aux difficultés d'apprentissage et à lutter contre l'échec scolaire.

Le chapitre suivant dresse le tableau actuel des pratiques relevant du tutorat tant dans le domaine pédagogique que dans celui de la professionnalisation. Sur le premier point sont évoquées des pratiques pédagogiques alternatives d'accompagnement ou de remédiation telles que les réseaux d'échange des savoirs, les stratégies de lutte contre l'échec scolaire ou encore certains dispositifs mis en place dans les collèges et les lycées par les réformes qui ont marqué la fin du siècle (aide aux devoirs, soutien scolaire, TPE). Sur le second, ce sont les modalités du tutorat dans le cadre de la formation en alternance et dans celui de la formation professionnelle des enseignants du premier et du second degrés.

Les deux derniers chapitres sont sans doute ceux qui apportent la plus originale puisqu'il s'agit d'une part de chercher à définir un cadre théorique permettant de penser le tutorat et, d'autre part, de revenir sur « l'effet-tuteur », c'est-à-dire, pour reprendre les termes de l'auteur, « le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide ». Sur le premier point les références sont plurielles, même si elles s'inscrivent toutes dans une approche sociocognitive de l'apprentissage. On aurait sans doute pu faire l'économie d'une référence à Piaget qui, précisément, ne reconnaît qu'un rôle mineur aux relations sociales (enfants-adultes ou enfants-enfants) dans la construction du savoir. En revanche, les références aux travaux de Vygotsky (modèle ternaire du développement : sujet individuel/sujet social/objet et zone de prochain développement), à ceux de Bruner (rôle de la culture dans le développement mental et processus d'étayage) et de Perret-Clermont (conflit sociocognitif) sont bien venus et particulièrement éclairants.

Sur le second, l'auteur revient sur le fait que le tutorat est aussi en lui-même une situation d'apprentissage. Plusieurs recherches dont certaines personnelles, sont évoquées pour mettre en évidence cet « effet-tuteur » et en préciser les différents aspects tant en ce qui concerne l'apprentissage (le rôle de « tuteur » n'est pas nécessairement attribué à de bons élèves) que la socialisation du comportement ou encore l'estime de soi.

Au total, l'ouvrage, bien documenté, intéressera les pédagogues à la recherche de pratiques alternatives et de médiations sociocognitives. Mais, par rapport à son titre, il laissera un peu sur leur faim ceux qui s'intéressent au tutorat dans le domaine de la formation et de la professionnalisation. Qui trop embrasse mal étreint, et le parti pris de tenir ensemble ces deux aspects n'est pas nécessairement fondé. En réalité, l'ouvrage est centré sur les interactions entre pairs dans le cadre des apprentissages scolaires et plus précisément – on perçoit que c'est là que se situent les intérêts de l'auteur –, sur la mise en évidence, l'analyse et l'évaluation de l'effet-tuteur. Si l'on peut sans doute parler de « fonction tutorale » dans le domaine de la professionnalisation au-delà de la diversité des situations dans lesquelles elle se met en scène, il semble plus difficile d'y inclure les pratiques pédagogiques de l'aide entre pairs. De ce point de vue, la distinction établie par l'auteur (p. 11) entre « monitorat » (transmission de savoirs et de savoir-faire) et « tutorat » (réciprocité des apports) semble discutable et contribue à brouiller les cartes plus qu'à clarifier le débat. Il me semble que, précisément, la distinction entre le tutorat « professionnalisant » et le tutorat « pédagogique » réside dans le fait que, dans le premier cas, ce sont les différences (d'expérience, de statut) entre les protagonistes qui sont constitutives de la situation, alors que, dans le second, ce sont les ressemblances.

Patrice PELPEL  
IUFM de Créteil

173

DIET Emmanuel, FABLET Dominique (coord.) (2001). – « Clinique de la formation des enseignants », *Connexions*, n° 75, pp. 7-195

Dans le premier texte de ce numéro consacré à la « Clinique de la formation des enseignants » à travers les pratiques et les logiques institutionnelles, Emmanuel Diet pointe les incohérences dans le fonctionnement institutionnel de l'IUFM qui, selon lui, rassemble formateurs et stagiaires dans un même vécu de disqualification et d'angoisse persécutive. Ainsi, les compétences spécifiques des formateurs, universitaires, professeurs du second degré ou maîtres-formateurs, sont déniées. Du coup, toute collaboration effective entre eux s'avère difficile. Quant aux professeurs des écoles en formation, nul espace ne leur permet d'élaborer une identification professionnelle.