

NOTE DE SYNTHÈSE

Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?

Alain Baudrit

INTRODUCTION

D'abord, que faut-il entendre par « tutorat » ? L'étymologie latine de ce terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ». Le tuteur est donc quelqu'un dont l'attention est particulièrement portée sur une autre personne, qui veille sur elle, s'assure qu'elle ne manque de rien, etc. Ce rôle de protecteur, cette charge tutélaire, prend inmanquablement des formes différentes d'un domaine à l'autre, d'une situation à l'autre. C'est le cas dans le champ de l'éducation.

À l'école, au collège, au lycée, et même à l'université, il est courant de considérer qu'il y a du tutorat lorsqu'un élève s'occupe d'un autre élève ou d'un petit groupe d'élèves, ou qu'un étudiant fait de même avec d'autres étudiants. La notion de « pair » prend ici toute son importance ; puisque tuteurs et tutorés occupent des positions semblables, ont des statuts sociaux équivalents. Mais il faut bien que les premiers aient quelque chose en plus, qu'ils se distinguent des seconds sur un ou plusieurs aspects, pour pouvoir assurer leur mission. En général, des critères comme l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté, sont utilisés pour choisir les tuteurs. Plus âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante, détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leurs tutorés ont besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens, etc.

Cependant, pour logique qu'elle soit, cette conception du tutorat n'est pas exempte de toute critique, tout comme elle ne peut prétendre à l'exhaustivité. Ainsi, Sarbin (1976) a pu différencier deux types de statuts sociaux. D'un côté, il parle de « statut admis » lorsque des aptitudes personnelles sont mises en avant pour exercer une activité. Par exemple, le rôle de mère est associé à des qualités de protection, d'assistance et d'attention. De l'autre, il considère qu'un « statut acquis » est lié à la maîtrise de compétences spécifiques faisant l'objet de certifications. Ainsi, les enseignants

se trouvent dans ce second cas, étant donné qu'ils passent par des formations diplômantes avant d'exercer leur métier. Cet auteur associe plutôt le tutorat au premier type de statut. Pour lui, un tuteur est une personne prête à rendre service ou à se montrer bienveillante à l'égard d'une autre, sans qu'il lui soit nécessaire de posséder des titres ou connaissances particulières. À la limite, un élève faible, voire en difficulté, devrait être accepté en tant que tuteur. Le principal est qu'il dispose d'une inclination pour exercer ces fonctions, d'un penchant spontané pour l'aide à autrui. À l'appui de recherches et de travaux, nous verrons que, de ce point de vue, des pistes sont à ouvrir dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, toujours dans le même domaine, ce ne sont pas systématiquement des pairs qui se voient confier des missions de tutorat. C'est notamment le cas aux États-Unis où le programme *Success for all* a pour but d'améliorer les compétences, en lecture, d'élèves habitant des quartiers défavorisés (Madden *et al.*, 1993). Ici, deux adultes sont chargés de travailler en complémentarité. L'un, le maître de la classe, auprès de l'ensemble de ses élèves ; l'autre, un intervenant d'appoint, en seul à seul avec ceux qui sont en retard. Ce dernier a le statut de tuteur ; il peut s'agir d'un étudiant, d'un parent d'élève ou d'un membre d'une association. Bref, c'est un adulte, mais quelqu'un dont on ne peut pas dire qu'il soit un spécialiste de l'éducation. La notion de « statut admis » reste toujours valable.

Donc, qu'ils soient des adultes ou des enfants, les tuteurs ont bien cette image de non-professionnels de l'éducation ou de l'enseignement, comme Finkelstein et Ducros (1989, p. 15) se sont attachés à le spécifier. Ils écartent l'idée de métier concernant les tuteurs, mais ils montrent bien l'intérêt qu'il y a à faire appel à eux. Parce que, par rapport aux professeurs, ils ont une approche moins formelle des contenus enseignés, ce sont des auxiliaires pédagogiques utiles, susceptibles de contrebalancer un excès d'académisme.

Maintenant, que dire des domaines d'intervention des tuteurs ? Ils peuvent avoir pour mission de faciliter les apprentissages scolaires ou universitaires de leurs tutorés ; mais est-ce tout ?

Dans le champ de l'éducation, le rayon d'action des tuteurs a tendance à s'étendre de plus en plus. Ils ont parfois pour mission de familiariser d'autres personnes avec une nouvelle langue. Cette formule est souvent adoptée Outre-Atlantique où les minorités ethniques et les immigrants rencontrent des difficultés à cause de leur manque de maîtrise de l'anglais. C'est le cas des enfants mexicains qui arrivent à Los Angeles. Ils échangent progressivement dans la langue du pays d'accueil avec leurs enseignants et des tuteurs. En général, ces derniers sont des élèves californiens de quelques années leurs aînés (Newmark et Melaragno, 1969). Des préoccupations très proches animent les responsables pédagogiques de la Western Illinois University. Dans cet établissement, les étudiants primo-arrivants sont pris en charge par des étudiants confirmés pour des activités de lecture et d'écriture en anglais (Barclay et Mosley, 1996). L'intégration sociale et universitaire des étudiants étrangers est envisagée de la même façon à l'Université de l'Alabama à Birmingham (Johnson et Austin, 1996). Mais est-il nécessaire d'aller si loin pour rencontrer de telles formules ? Dans une autre publication, nous avons rapporté les propos d'une institutrice bordelaise qui ne s'y prend pas autrement pour accueillir les enfants de migrants dans sa classe (Baudrit, 1999, p. 50).

Voilà à quoi peuvent aussi servir les tuteurs, outre leur présence auprès d'élèves ou d'étudiants dont les acquisitions académiques posent problème. Il est clair qu'ils n'ont pas à se substituer aux enseignants ou à vouloir apparaître comme leurs doubles. Leur vocation est ailleurs. Lorsqu'il définit l'interaction de tutelle, Gilly (1989) circonscrit assez bien ce qu'il faut entendre par tutorat : « Quand un sujet (adulte ou enfant) qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche » (*ibid.*, p. 163).

L'aide est effectivement au cœur de l'activité tutorale. Aider à apprendre, aider à se familiariser avec la langue du pays d'accueil, aider à s'intégrer dans une nouvelle culture, aider les membres d'un groupe à travailler ensemble, intervenir dans l'aide aux devoirs, etc. ; la liste serait longue si nous voulions recenser tout ce qui est aujourd'hui demandé aux tuteurs dans le champ de l'éducation. Cela dit, il n'en a pas toujours été ainsi. Leur mission n'a pas toujours été d'aider, ils n'ont pas toujours eu à agir dans des secteurs aussi variés ; comme le montrent les études historiques consacrées à cette question.

DU PRÉCEPTORAT AU TUTORAT VIA LE MONITORAT

L'histoire du tutorat à travers les siècles est retracée dans deux publications écrites en langue anglaise : Gordon et Gordon (1990) ; Wagner (1990). Ces auteurs s'attachent effectivement à montrer l'évolution des pratiques de l'antiquité à nos jours, les attentes sous-jacentes, les publics concernés, les différentes façons de faire, etc.

En fait, les origines de la formule tutorale sont très lointaines. Dès 7000 avant J.C., les enfants de la société aristocratique sont éduqués de cette manière, au sein des familles, par des prêtres ou des tuteurs royaux. Il s'agit de leur transmettre les traditions religieuses, de leur faire connaître la loi ou de les initier à l'écriture. Plus tard, Aristote l'aurait utilisée pour permettre l'accompagnement du travail de réflexion, comme une sorte de guidance de la pensée, grâce au langage. La formation morale et l'éducation à la vie sociale sont aussi envisagées de cette façon dans la Grèce Antique. Elle est également visible à Rome où le rôle de « tutela » est élargi à la garde et à la surveillance des enfants. De façon complémentaire, ils apprennent la rhétorique, la philosophie, la peinture, la littérature, le grec, le latin et s'adonnent à des sports de plein air. Il va sans dire qu'ici nous avons affaire à des pratiques proches du préceptorat. Les tuteurs étant des personnes particulièrement bien choisies pour éduquer, de façon individualisée, des enfants appartenant à des familles privilégiées.

Mais il ne faut pas croire en l'existence de cette seule formule durant cette période de l'histoire. Au V^e siècle avant J.C., le philosophe chinois Confucius notait déjà que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres » dans ses réflexions sur l'éducation. Des passages de Cicéron et de Sénèque prouvent qu'en leur temps, des élèves aînés pouvaient aider des plus jeunes dans leurs études. Le grand maître romain Quintilien soulignait, lui aussi, l'importance du contact des jeunes élèves avec de plus grands. À la tête d'une école de rhétorique à Rome (*Institutio Oratoria*), il soutenait que « celui qui vient d'apprendre était le meilleur des enseignants, et qu'il était l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique, et plus profond » (Wagner, 1990, p. 22 ; trad. pers.). De son

côté, le Comte Alexandre de Laborde reprend les écrits de Plutarque, historien et moraliste grec, relatifs à de telles pratiques pour l'inculcation des principes de discipline : « Lycurgue ordonna que tous les enfants de sept ans fussent élevés dans le même milieu et soumis à la même discipline ; il les divisa en plusieurs classes, à la tête desquelles il plaça un certain nombre d'enfants choisis parmi les plus habiles et les plus courageux. Les autres devaient avoir sans cesse les yeux fixés sur ceux-ci, obéir à leurs ordres » (Laborde, 1815). Toutefois ces témoignages, pour intéressants qu'ils soient, ne font pas état d'applications massives, à grande échelle, à cette époque lointaine. Il s'agit plutôt de premiers balbutiements relatifs à une méthode qui, par la suite, va progressivement prendre de l'ampleur.

L'époque médiévale constitue, de ce point de vue, une période de transition. Le rôle de l'Église s'affirme dans l'instruction des enfants et des adolescents, et des pratiques tutorales ont cours dans des monastères et abbayes en Angleterre et en Irlande. Des ecclésiastiques, des moines ou des religieuses y enseignent la théologie, l'orthographe, la lecture, l'astronomie, les mathématiques et la version latine. Des ouvrages relatant des expériences de tutorat, d'éducation individualisée, sont produits à cette occasion. Par ailleurs, des moines copistes (en position de tutorés) sont chargés de retranscrire des ouvrages afin de préserver le patrimoine littéraire.

Extension et déclin d'un système pédagogique bien structuré

Par la suite, le mouvement va avoir tendance à s'amplifier avec la promotion de l'éducation populaire. Dans sa « Grande Didactique », Comenius (1592-1670) analyse et justifie la nécessité d'un enseignement de masse où des élèves s'occuperaient d'autres élèves ; ce en complémentarité de l'enseignement donné par le maître. De son côté, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) eut l'idée que le métier d'enseigner devait s'apprendre. Il préconisait l'usage de l'enseignement simultané (s'adressant à une collectivité d'élèves) à une époque où l'enseignement individuel était dominant (le maître dispensait la leçon en passant d'un enfant à l'autre). Cette nouvelle façon de faire impliquait des regroupements par niveaux, vu l'effectif des classes qui pouvait atteindre une centaine d'élèves. Il leur apprit alors à utiliser, comme moniteurs, les meilleurs éléments pour s'occuper des élèves faibles au sein de ces regroupements. Vers 1780, le Chevalier Paulet applique le même principe dans une école dont il fut à l'origine. Les enfants devaient s'instruire réciproquement, ce qui, selon lui, constituait un moyen d'émulation irremplaçable.

C'est Outre-Manche qu'il faut voir, à la même période, les premières tentatives de généralisation du « monitorial system » dans le but d'alphabétiser le plus grand nombre d'élèves, au meilleur coût et dans les meilleurs délais. Deux personnes vont alors s'illustrer : Andrew Bell et Joseph Lancaster. À partir de 1786, le premier eut l'occasion d'expérimenter cette formule à Madras dans un collège pour orphelins. Les enseignants autochtones étaient, selon lui, incapables de les aider. C'est ainsi qu'il pensa choisir les enfants les plus intelligents et les plus sages pour enseigner aux autres. De retour en Angleterre pour des raisons de santé, le Dr Bell reçut de nombreux témoignages de la part de ses anciens élèves, lui prouvant leur reconnaissance et vantant les mérites de son système d'éducation. De son côté, Lancaster ouvre en 1798 une école destinée aux enfants d'ouvriers dans un faubourg de Londres. Confronté à des difficultés financières, il lui vint l'idée d'utiliser les meilleurs élèves pour dispenser des enseignements aux moins bons. De

la sorte, il pensait apprendre à lire et à écrire pour la moitié du prix couramment pratiqué. Le succès fut au rendez-vous, mais le clergé anglican (tout en reconnaissant les bienfaits de sa méthode) décéla rapidement une menace dans le fait qu'un Quaker puisse s'occuper de l'instruction d'une classe entière de la société. Il décida alors de nommer le Dr Bell à la tête d'une société londonienne chargée de former des maîtres et des enfants instructeurs. Quant à Lancaster, son action fut financée par un comité de personnes généreuses qui décidèrent de propager son système d'éducation au-delà des frontières de l'Angleterre. Les deux hommes se sont rencontrés mais, se disputant la paternité de cette méthode, ils ne purent collaborer. Le Dr Bell en est plutôt l'inventeur, et Lancaster son promoteur (Topping, 1988, p. 14). Voici en quoi consiste le « monitorial system ».

Il faut considérer qu'il s'agit d'une mécanique bien réglée. Elle est liée à la division de l'école en classes, organisation qui permet à chaque enfant de se trouver à son niveau. Si un élève est au-dessus du niveau des autres, il a le choix d'être instructeur de sa classe ou d'être avancé dans la classe supérieure. L'instructeur se choisit des assistants pour l'aider. Lorsqu'il passe dans la classe supérieure, l'un de ses assistants devient instructeur. Le Dr Bell associait toujours un tuteur et un tutoré. Assis côte à côte, le premier devait expliquer ce qu'il savait, faire en sorte que le second ne fasse pas d'erreurs. Ainsi, l'instructeur est pour la classe entière ce que le tuteur est pour un seul tutoré.

Pour les instructeurs, il s'agit de regarder fixement les élèves, de les reprendre lorsqu'ils se trompent, d'encourager les plus faibles, etc. Ils ont également la charge de choisir les leçons à étudier. Celles-ci doivent être sues par la classe entière avant de passer à d'autres. Ils s'occupent du registre d'appel, notent les absences ou les retards. De leur côté, les maîtres sont chargés de superviser tous les mouvements qui se font dans l'école. Ils s'assurent que les instructeurs font correctement leur travail, ils tiennent un registre des fautes graves et distribuent les récompenses ou punitions. De cette manière, Lancaster a pu diminuer l'importance du livre dans son école, promouvoir l'utilisation des ardoises et des panneaux d'affichage, rendant par-là même l'instruction moins coûteuse.

Au début du XIX^e siècle, cette formule fut très utilisée en Europe et en Amérique du Nord. En France, on parle d'« enseignement mutuel » pour spécifier « la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins, et c'est ainsi que l'instruction est simultanée puisque tous avancent graduellement, quel que soit d'ailleurs le nombre d'élèves » (Hamel, 1818, p. 1-2). Par ailleurs, les élèves aidants ont le statut de moniteurs. Dans une classe qui leur est réservée, le maître leur transmet tous les jours ses savoirs. Il existe également une hiérarchie parmi les moniteurs. Les moniteurs généraux sont les adjoints du maître et, en conséquence, sont investis d'un rôle d'autorité. Les moniteurs généraux d'ordre veillent aux entrées et sorties de l'établissement. Les moniteurs particuliers, choisis pour leurs compétences scolaires, sont désignés pour enseigner la lecture, l'écriture et le calcul. En général, ils le font auprès d'une dizaine d'enfants installés en face d'eux. Et l'ensemble fonctionnait à coups de sifflet, à coups de sonnette, sous la férule du « maître qui dirigeait tel un capitaine sur le pont du navire, toute la manœuvre de l'enseignement » (Charconnet, 1975, p. 9 ; trad. pers.).

À propos de cette formule pédagogique, a-t-on bien fait de parler d'« enseignement mutuel » ? Cette question est clairement posée par Tronchot (1972, p. 59). Y a-t-il bien réciprocité dans la transmission des savoirs entre les élèves ? *A priori* non, puisque seuls les moniteurs ont cette mission. Les écoliers dont ils ont la charge ne leur apportent rien, ne leur apprennent rien ; ce d'autant qu'il y a souvent un rapport d'ainés à cadets.

Pourtant, cette réponse n'est pas entièrement satisfaisante. Sur ce point, le Dr Bell avait pu faire l'observation suivante : « Les élèves qui remplissent les fonctions de maîtres apprennent eux-mêmes » (Propos rapportés par Charconnet, 1975, p. 12 ; trad. pers.). Il s'agit du fameux « *Docemur docendo* » dont parle Comenius. Celui qui fait acte d'enseignement est amené à apprendre, à profiter personnellement de cette activité. Plus tard, les américains auront une expression bien à eux pour désigner ce phénomène : « *Learning Through Teaching* » (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 20). Le LTT consiste effectivement à apprendre en enseignant. Ils l'expliquent par le fait que « le jeune est obligé d'étudier la matière à fond avant de l'enseigner à un camarade ; il faut qu'il organise son cours, qu'il observe l'autre élève et parvienne à établir un contact avec lui » (*ibid.*, p. 27). Donc, d'une certaine façon, les tutorés seraient eux aussi des éléments déterminants. Par leur seule présence, ils permettraient aux moniteurs de progresser. S'ils ne leur apportent pas quelque chose directement, ils le font de manière indirecte. Ils les obligent à préparer leurs interventions, à penser à ce qu'ils vont dire ou faire et, partant, à parfaire leurs connaissances disciplinaires. Alors, il n'était peut-être pas inopportun de parler d'« enseignement mutuel » au début du XIX^e siècle.

Par ailleurs, ce type d'enseignement a plus ou moins donné satisfaction à cette même période de l'histoire. Certes, il s'agit d'un système économiquement rentable puisque les moniteurs ne sont pas rétribués ; mais dont les résultats restent très inégaux. Lesage (1975) a bien étudié cette question. C'est en lecture et en écriture qu'il voit les principaux avantages. La première discipline fait l'objet d'une attention particulière : horaires importants, constitution de petits groupes de travail, utilisation de la méthode de Peigné. Cette dernière, appelée « nouvelle épellation », est basée sur l'appellation phonétique des consonnes, la lecture de mots ou de phrases courtes dès les premières leçons et la distinction des sons et des articulations. Trois temps d'apprentissage sont prévus : décodage, exercices de mémoire et encodage. L'écriture se prête à une approche non moins rationnelle : « De la formation des lettres sur le sable, avec le doigt, dans la première classe, à l'écriture à l'encre sur le papier dans la huitième classe, l'étude est progressive » (*ibid.*, p. 66). Par contre, la méthode présente d'incontestables faiblesses en arithmétique. Basé sur des dictées de nombres ou d'opérations, sur la répétition, cet enseignement incitait les moniteurs à corriger et non à expliquer.

Cela dit, l'enseignement mutuel connut un vif succès pendant près d'un demi-siècle. Des guides, traités ou manuels sont publiés à ce sujet ; une revue (*Le Journal d'Éducation*) lui est particulièrement consacrée. De nombreuses initiatives sont prises pour assurer sa promotion : cours pour la formation des maîtres, écoles du soir, cours d'adultes, etc. Cette méthode est également utilisée dans le domaine du handicap. À partir de 1836, le Dr Blanchet a pour projet de s'attaquer aux difficultés de scolarisation des enfants sourds et, pour ce faire, il les place dans des écoles d'entendants. Là, les trois ou quatre enfants mal entendants présents, dans chaque classe, se

voient assignés « un moniteur entendant qui sert de guide en matière d'articulation » (Gaucheraud, 1998, p. 56).

Mais cette période faste ne dura qu'un temps. À partir du milieu du siècle, plusieurs facteurs jouent en faveur de la disparition de ce type de pédagogie. D'abord, les maîtres vieillissent et deviennent routiniers. Il leur est reproché d'être des directeurs faisant enseigner et non des instituteurs enseignants (Lesage, 1975, p. 69). Les nouveaux maîtres formés dans les écoles normales sont peu familiarisés avec cette méthode. Le *Journal d'Éducation* est plus sensible à des thèmes comme la gratuité et l'obligation de l'enseignement. Les effets de la loi Guizot, qui avait incité chaque commune à avoir une école, font que les petites écoles se multiplient aux dépens des écoles mutuelles à forts effectifs. Par ailleurs, un doute pèse toujours sur les moniteurs : ne sont-ils pas insuffisamment formés ou compétents ? Auquel cas, ils risquent d'induire les tutorés en erreur ou de leur transmettre des connaissances incorrectes (Charconnet, 1975, p. 13). Ces objections font que le système des moniteurs va être abandonné.

Le renouveau du milieu du XX^e siècle

Après pratiquement un siècle d'oubli, il réapparaît aux États-Unis ; pays alors confronté à de réels problèmes éducatifs et sociaux. Il s'agit de dispenser un enseignement de base, élémentaire, à un grand nombre d'enfants portoricains ou appartenant à la population noire. Pour des raisons culturelles et linguistiques, ils ont des difficultés à s'intégrer au sein des écoles, à s'intéresser aux études, à comprendre ce qui leur est demandé. Or, les enseignants américains semblent assez démunis face à ce type de problème. D'où l'idée (que l'on doit à Peggy et Ronald Lippitt) de réhabiliter l'enseignement mutuel. Mais cette formule prendra d'autres formes, se démarquera de celle qui fut utilisée auparavant.

D'abord, il est plus question de tuteurs que de moniteurs. Certes, cette évolution terminologique sera plus européenne qu'américaine ; mais elle dénote un réel changement de statut et de fonctions. Les moniteurs s'inscrivaient dans une certaine hiérarchie, étaient perçus comme des « sous-maîtres » ; les tuteurs sont considérés comme des assistants ou des auxiliaires pédagogiques susceptibles de seconder les instituteurs (Charconnet, 1975, p. 12). Quand les premiers étaient chargés d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul, les seconds ont pour mission d'aider leurs pairs seulement là où ils rencontrent des difficultés (Charconnet, 1975, p. 5). L'autorité et la discipline exercées par les uns contrastent avec le rôle pédagogique des autres (Lesage, 1975, p. 67). Lorsque les premiers devaient corriger ou rectifier les erreurs de leurs tutorés, les seconds se chargent de leur fournir des explications, de les conseiller (Lesage, 1975, p. 66). En général, les moniteurs avaient en face d'eux une dizaine d'enfants ou plus ; les tuteurs s'occupent de groupes plus restreints, voire d'une seule personne (Gordon et Gordon, 1990, p. 308 ; Wagner, 1990, p. 39). Quand les premiers étaient soumis au contrôle des maîtres, les seconds peuvent agir plus librement (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 85-86). Lorsque les uns étaient choisis parmi les meilleurs élèves, les autres (souvent recrutés sur la base du volontariat) sont parfois porteurs de caractéristiques opposées (Duquesne et al., 1983, p. 60). Enfin, autant le monitorat était lié à l'enseignement primaire, autant le tutorat couvre les différents niveaux d'enseignement et, même, intéresse les domaines extra-scolaires.

Cette dernière tendance est visible Outre-Atlantique où, au début des années soixante, il est question de lutter contre la pauvreté, le chômage et la délinquance juvénile grâce à des campagnes d'alphabétisation. Différents programmes sont alors mis en œuvre. Le *Youth Teaching Youth* (Des jeunes enseignent aux jeunes) est l'un des plus connus. Préparé par Mary C. Kholer, il fonctionne en dehors des horaires de classe, le soir ou durant l'été, dans 250 districts scolaires. Il s'appuie sur le principe suivant : des jeunes de milieux sociaux défavorisés (qui bénéficient d'au moins deux ans d'expérience en lecture) aident, dans leurs apprentissages, d'autres jeunes de mêmes milieux sociaux. Une formation est proposée aux premiers. Elle consiste à leur faire créer des jeux, réaliser des fiches, élaborer leurs propres méthodes d'enseignement, pour rendre les activités de lecture plus attrayantes. Les tuteurs sont des adolescents, âgés de 14-15 ans, souffrant eux aussi de retards scolaires. Un double bénéfice est attendu de ce genre d'initiative. D'abord au niveau des tutorés, « en permettant à chaque enfant-élève d'entretenir des relations avec un grand élève grâce au monitorat, il peut y avoir une amélioration de son aptitude à la lecture et/ou de son attitude envers l'apprentissage » (Gartner, Kolher et Riessman, 1973, p. 45). Ensuite du côté des tuteurs qui, s'ils acquièrent « les techniques d'apprentissage, peuvent faire eux-mêmes des progrès en lecture » (*ibid.*, p. 45). Nous retrouvons ici l'idée du « Learning Through Teaching » (apprendre en enseignant) plus connue, en Europe, sous le nom d'« effet-tuteur ».

De la même façon, le programme *Homework Helper* a été mis en place au début des années soixante à New York. Il est alors question de fournir une assistance, à domicile, pour la réalisation des devoirs. Une nouvelle fois, des progrès en lecture sont escomptés auprès d'une population dont les résultats scolaires sont massivement faibles. Ainsi, des enfants noirs ou portoricains sont aidés chez eux, le soir, par des pairs plus âgés. Il faut croire qu'ils ont bénéficié de cette formule puisque, comparés à un groupe de contrôle (composé d'enfants ayant les mêmes caractéristiques, mais non concernés par cette assistance), ils deviennent de meilleurs lecteurs (Cloward, 1967, p. 17). De même, la présence d'un effet-tuteur semble vérifiée : « Il faut cependant noter que les moniteurs du groupe expérimental ont fait deux fois plus de progrès (en lecture) que les groupes de contrôle » (*ibid.*, p. 22 ; trad. pers.).

De nombreuses expériences de ce type pourraient être citées. La plupart sont recensées par Gartner, Kolher et Riessman (1973) et elles ont en commun de s'inscrire dans le cadre des politiques d'éducation compensatoire. Résorber l'échec scolaire qui touche principalement les enfants et les adolescents de minorités ou socialement défavorisés, tel est le principal objectif visé. Une autre institution va progressivement s'intéresser au tutorat : l'université. En effet, toujours dans les années soixante, l'enseignement supérieur nord-américain commence à faire l'objet de sévères critiques. Celles de Newcomb et Wilson (1966) sont assez éloquentes. D'un côté, ils lui reprochent ceci : « Cela fait trop longtemps que l'enseignement et la vie ne fusionnent pas dans nos collèges, cela fait trop longtemps que ce que les étudiants font et apprennent occupent des compartiments étanches dans leur conscience, cela fait trop longtemps que le collège est inefficace » (*ibid.*, p. 70 ; trad. pers.). De l'autre, ils pensent que la massification universitaire présente les inconvénients suivants : « indifférence des étudiants envers les idées et manque d'à-propos par rapport à leur enseignement ou à leur association avec d'autres étudiants » (*ibid.*, p. 67 ; trad. pers.). Des enseignements trop déconnectés de la réalité, des étudiants insuffisamment préparés

aux exigences propres au monde universitaire, peu enclins à travailler ensemble ; le constat est assez dur, mais il est suivi de propositions. Au nombre de celles-ci figure le fonctionnement en groupes de travail. Les auteurs pensent ainsi accroître les facultés de jugement des étudiants, leur permettre de mieux appréhender les situations ou problèmes rencontrés dans l'enseignement supérieur.

Une formule de ce type sera visible, entre autres, à l'Université McGill où les responsables pédagogiques vont instaurer le système des *cellules d'étude* (Goldschmid, 1970). Sur quelles bases fonctionnent-elles ? D'abord, elles permettent aux étudiants de réviser les cours, de préparer les examens ou de tester leurs connaissances. Ensuite, le principe du tutorat alterné est adopté au sein de groupes restreints (en général une dizaine de personnes) subdivisés en dyades. Cette structure permet à chacun de travailler alternativement avec tous les autres membres de sa *cellule d'étude* et d'être, tour à tour, en position de tuteur ou de tuteuré. Recevoir de l'aide ou en fournir, poser des questions ou y répondre, etc. ; la réciprocité des échanges est ici privilégiée.

Par ailleurs, les carences de certains étudiants débutants feront l'objet d'attentions particulières. Afin de mieux les préparer à l'enseignement supérieur, des institutions spéciales vont être ouvertes ; il s'agit des « community colleges ». Là, ils bénéficient de premiers cycles universitaires renforcés où des tuteurs (des étudiants confirmés) sont mis à leur disposition. Ces derniers les aident à comprendre le contenu des cours, à résoudre leurs problèmes d'écriture ou à appréhender les notions difficiles. De plus, afin que les études ne présentent pas un caractère trop artificiel, sans liens avec la réalité, ils sont invités à s'intéresser à des thèmes d'actualité comme les injustices sociales, les inégalités entre les sexes ou les catégories socio-économiques, les discriminations culturelles, etc. Sur cette question, les stratégies de formation développées à l'Université Miami de Middletown paraissent tout à fait exemplaires (Tassoni, 1998).

Voilà comment, au fil du temps, le préceptorat s'est transformé en tutorat en passant par la période intermédiaire du monitorat. Voilà aussi comment la formule, basée sur l'aide des pairs, réapparaît en Amérique du Nord au cours des années soixante et au début des années soixante-dix. Outre l'usage diversifié qu'ils ont pu faire du tutorat, les américains se sont ensuite posé un certain nombre de questions relatives au bien-fondé de ce type de méthode, à ses dérives possibles, aux différences d'âges entre tuteurs et tuteurés, aux interactions qu'ils mettent en œuvre, aux rôles et registres d'action des tuteurs, à l'opportunité de leur formation, à leur recrutement, etc. Bref, une analyse critique s'est progressivement imposée afin de rendre les pratiques tutorales plus lisibles, moins incertaines et, par là-même, plus efficaces.

LE TEMPS DES INTERROGATIONS

Allen (1976) a dirigé la publication d'un ouvrage qui s'inscrit bien dans cette perspective. D'entrée, il donne le ton en allant chercher des bases théoriques susceptibles de valider l'usage du tutorat. Entre autres, il fait référence à Bruner (1972) qui voit, dans le fait de donner des responsabilités aux jeunes, un double intérêt : favoriser leur socialisation et faire d'eux des adultes responsables. D'où sa proposition de passer d'une école organisée

sur un mode compétitif, à une autre pensée comme une entreprise communautaire. En cela, il est relayé par d'autres auteurs. C'est notamment le cas de Hartup (1976) dont le mérite est de comparer, en matière de formation de groupes de jeux, les cultures primitives et les cultures modernes. Ils constatent que, pour s'associer, les enfants privilégient la différence d'âges au sein des premières et l'équivalence à l'intérieur des secondes. Pour lui, la seconde formule est propice à une expérience sociale équilibrée, ni trop frustrante ni trop gratifiante ; ce qui n'est plus le cas lorsqu'il est question d'interagir avec des aînés.

Une différence d'âges idéale ?

Se regrouper pour jouer est une chose, se mettre ensemble pour apprendre ou pour travailler en est une autre. Pour cette raison, le thème de l'âge des partenaires est également abordé par Lippitt (1976). Cette collègue parle d'*influence constructive* lorsque le tuteur arrive à faciliter le travail d'appropriation du tutoré. Mais, toujours selon elle, ce phénomène est lié à une différence d'âges optimale : « Un camarade de 2 à 4 ans plus âgé peut avoir une relation de travail moins distante et morcelée à l'égard de plus jeunes que celle d'un adulte » (*ibid.*, p. 158 ; trad. pers.). C'est l'étude d'expériences de pratiques tutorales qu'elle a supervisées (*Michigan Design ; Detroit Pilot Program*) qui lui permet d'avancer cette thèse. Et les autres travaux consacrés à cette question vont plutôt dans le même sens. Par exemple, Linton (1973) a mis des élèves de huitième année (faibles en mathématiques) en présence de tuteurs de huitième, dixième ou douzième années. C'est avec ces derniers que les tutorés progressent le plus, soit quand la différence d'âges est de quatre ans. De son côté, Poole (1971) a étudié de près les effets du tutorat dans le district scolaire d'Ontario-Montclair en Californie. Ici, soixante jeunes de quatrième, cinquième et sixième années sont concernés en tant que tutorés. Des aînés de huitième année leur servent de tuteurs pour tout ce qui touche au travail scolaire. Comparés à un groupe témoin (qui ne bénéficie pas du tutorat), les résultats scolaires de ces élèves sont significativement plus importants.

Maintenant, comment faut-il interpréter ces observations ? Quel est l'intérêt, pour un tutoré, d'avoir un tuteur un peu plus âgé que lui ? Une première réponse est fournie par Lippitt (1976, p. 158) : « Les jeunes enfants peuvent bénéficier d'un enseignement individualisé et d'encouragements personnels apportés par des pairs suffisamment âgés pour être des modèles crédibles, mais assez jeunes pour être « en connexion » (trad. pers.). En somme, elle préconise une différence d'âges ni trop faible, ni trop importante. Ni trop faible, pour que l'un puisse « tirer l'autre vers le haut » ; ni trop importante, afin que les partenaires soient en mesure de se comprendre. Une seconde remarque est faite par Devin-Sheehan et Allen (1976). Eux aussi voient un écart d'âges optimal d'au moins deux ou trois ans, mais la raison évoquée est autre : « Une différence d'âges importante amoindrit la possibilité, pour le tuteur, de bénéficier de manière académique du tutorat » (*ibid.*, p. 257 ; trad. pers.). Dans cette affaire, il convient effectivement de ne pas oublier les tuteurs. Beaucoup plus âgés, ils resteront, quoi qu'il arrive, plus compétents que leurs tutorés dans la matière enseignée. Toutefois, dans ces conditions, il leur sera difficile de profiter de l'effet-tuteur. Que pourront-ils apprendre d'une action pédagogique portant sur un programme qui concerne

de très jeunes élèves ? Voilà une objection tout aussi pertinente, dont le mérite est aussi d'accréditer la thèse défendue par Lippitt.

Le tutorat en seul à seul : une formule satisfaisante ?

Cela dit, un autre thème préoccupe ce dernier auteur et d'autres : celui de l'enseignement individualisé. N'oublions pas que monitorat et tutorat se distinguent assez nettement sur cet aspect. Le premier concernait la conduite de groupes d'une dizaine d'enfants, voire plus ; le second s'adresse à des formations plus restreintes, ou souvent à une seule personne. En conséquence, des formations de tuteurs ont été prévues dans cette perspective. Lippitt (1976, p. 163) relate celle qui fut initiée par Herbert Rosner dans des écoles catholiques de Los Angeles. Par groupes de dix, des adolescents ont reçu des conseils et des recommandations pour aider, en seul à seul, des élèves (de première, seconde et troisième années) aux prises avec des difficultés en lecture. Le principal avantage offert par cette formule s'impose en toute logique : « Chaque tutoré fait l'objet d'une attention individualisée de la part du tuteur » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 243 ; trad. pers.). La règle est simple : moins il y a d'élèves à aider, plus le soutien apporté gagne en efficacité. Dès lors, la présence d'un seul tutoré constitue en soi une situation quasi idéale.

Pour évident qu'il soit, ce raisonnement n'est pas sans failles. Ces trois derniers auteurs le prouvent suite à l'analyse de quelques recherches antérieures. Ainsi, Shaver et Nuhn (1971) ont comparé les effets d'un programme tutorial annuel s'adressant à des élèves de dixième année, faibles en lecture et en écriture. Ils sont soit seuls avec leurs tuteurs, soit par groupes de trois. Si la première condition permet bien des progrès plus importants en lecture que la seconde, ce n'est plus le cas dans le domaine de l'écriture. Deux années après, la passation de nouvelles épreuves montre d'ailleurs que les différences initiales se sont estompées. De façon identique, Klosterman (1970) n'observe pas d'écarts significatifs entre ces deux mêmes situations tutorales avec des enfants de quatrième année. Il s'agissait ici de tester leur niveau de compréhension et leur habileté en lecture. De son côté, Crispin (1966) ne voit pas un désavantage particulier subi par des tutorés réunis en groupes. Alors, que dire de ces résultats ? Remettent-ils vraiment en cause le tutorat individualisé ?

Encore une fois, il convient de ne pas faire fi des tuteurs ; c'est tout le sens de l'interprétation fournie : « Pour un tuteur, il vaut mieux avoir affaire simultanément à plusieurs tutorés pour se rapprocher au mieux du rôle d'enseignant » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 243 ; trad. pers.). Est-il gratifiant de s'occuper d'un seul élève ? Est-ce de cette façon que l'on va responsabiliser un jeune ? Lui faire percevoir les charges qui incombent aux adultes ? Ces collègues ne le pensent pas et, par voie de conséquence, il n'est pas impensable que les tutorés pâtissent de cet état de fait. Que pourront-ils apprendre d'une personne qui juge la situation tutorale plus ou moins factice et dont la propension à aider s'amenuise ?

Plus récemment, nous avons pu pointer un autre travers du tutorat individualisé : *la dépendance au tuteur* (Baudrit, 1997, p. 130). Ceci est possible quand le tutoré considère son partenaire de travail comme un expert dans la discipline enseignée, ou lorsque des liens socio-affectifs les rapprochent. Ce phénomène a un nom : *l'effet d'apathie* (Mugny et Pérez, 1994, p. 29). Dans

ces conditions, il devient effectivement difficile (toujours pour l'enfant aidé) de se passer du tuteur, d'agir sans lui ou d'accéder à un certain niveau d'autonomie. Avec de petits groupes de tutorés, un tel risque est moins envisageable. Parce qu'il est pratiquement contraint de s'occuper de tout le monde, de partager ses interventions, de s'intéresser à chacun, le tuteur est moins enclin à rendre l'un ou l'autre dépendant de lui.

De son côté, Harrisson (1976, p. 176) formule un autre type de critique à l'égard du tutorat individualisé. Il laisse entendre que la simple association d'un tuteur et d'un tutoré ne garantit pas l'opportunité de l'aide fournie, ou la qualité des interventions tutorales. Il a pu faire ce constat après avoir observé l'action, en mathématiques, de tuteurs de cinquième et sixième années auprès de jeunes primo-arrivants mexicains. Les difficultés rencontrées par les premiers sont les suivantes : ils encouragent peu, punissent parfois leurs tutorés, ne rectifient pas leurs réponses erronées, ne canalisent pas leur attention, ne leur donnent pas d'informations pertinentes sur les tâches à réaliser, etc. Ce constat pessimiste amène l'auteur à développer la notion de *tutorat structuré*. Par là, il laisse entendre que l'activité tutorale mérite d'être travaillée dans une direction particulière : la sensibilité aux caractéristiques personnelles des tutorés. À cette fin, il a testé plusieurs programmes de formation de tuteurs.

Quand et comment former les tuteurs ?

Le premier a consisté à préparer des tuteurs chargés de s'occuper, toujours en seul à seul, d'élèves de première année dans le domaine des mathématiques (Harrisson, 1969). Ils ont appris à leur clarifier les tâches, à les encourager et à ne pas les sanctionner. Comparés à un groupe témoin (constitué de tuteurs non formés), ils semblent plus proches de leurs tutorés et, surtout, plus prêts à détecter leurs besoins. Cependant, l'auteur n'est pas entièrement satisfait de cette opération : « Ces tuteurs de cinquième et sixième année n'assument pas certaines activités indispensables à l'enseignement individualisé (c'est-à-dire la passation de tests diagnostiques, l'apport de prescriptions). En conséquence, la supervision d'adultes est souhaitable quand des jeunes de cet âge sont utilisés comme tuteurs » (Harrisson, 1976, p. 172 ; trad. pers.).

Le second programme de formation des tuteurs est un peu plus concluant. Il s'agissait de leur donner des moyens pour l'apprentissage de la lecture à destination de jeunes élèves en difficulté dans ce domaine (Harrisson et Brimley, 1971). Ainsi, ils furent initiés à des activités comme : enseigner le nom et le son des lettres, apprendre à associer les sons, à décoder de nouveaux mots, à lire oralement, etc. Les tutorés profitèrent ensuite de leurs interventions ; mais les chercheurs jugèrent bon d'apporter quelques modifications, voire compléments, au programme initial. D'où une seconde version où sont prévues (toujours à l'intention des tuteurs) des visionnements de séquences tutorales enregistrées, des ouvrages consacrés à l'introduction du tutorat dans les écoles, des travaux personnels à faire à la maison, etc. (Harrisson, Nelson et Tregaskis, 1972).

Donc, même dans le cadre d'un tutorat réduit à sa plus simple expression (l'aide individualisée), même formés, les tuteurs ne donnent pas entière satisfaction. La question de la formation est d'ailleurs très discutée sachant que, est-il besoin de le rappeler, ce sont plus des qualités individuelles qui

important lorsqu'il s'agit de recruter des tuteurs. N'y a-t-il pas un risque à vouloir greffer des acquisitions, des savoir-faire précis, sur un potentiel naturel existant ? Doter une personne (initialement prête à aider) d'autres capacités, n'est-ce pas lui faire perdre tout ou partie de cette aptitude ? D'une certaine façon, la transformer ? Tout le problème est là.

D'autre part, aucune démonstration vraiment convaincante n'apporte la preuve de l'efficacité d'une quelconque formation proposée aux tuteurs. Feldman, Devin-Sheehan et Allen (1976, p. 245) arrivent à ce constat après avoir réalisé une revue de questions sur ce sujet. Par exemple, ils font référence aux travaux de Niedermeyer (1970) qui montre bien une supériorité chez des tuteurs formés comparés à d'autres non formés. Mais autant les premiers étaient volontaires pour ce genre d'expérience, autant les seconds furent sélectionnés par les enseignants ; autant les premiers avaient pu exercer cette activité avant l'expérimentation, autant les seconds la découvraient à ce moment-là. Dans ces conditions, toute comparaison est impossible. De leur côté, Frager et Stern (1970) ne perçoivent pas de différences entre des tuteurs formés de deux manières. Les uns ont suivi un programme qui s'apparente à une formation pour enseignants ; les autres une instruction limitée à la définition d'objectifs, à l'usage de méthodes alternatives et à leur sélection.

Un doute est bien présent quant à la nécessité ou non de former les tuteurs. Pour cette raison, certains font le choix de surseoir à cette décision, reportent plus ou moins ce moment. C'est ce qu'ont fait Finkelstein et Ducros (1989) lors de leur vaste investigation dans des écoles belges. Que préconisent-ils dans un premier temps ? Ils recommandent une phase de sensibilisation où les tuteurs sont prévenus de certaines difficultés qu'ils pourraient rencontrer, des lacunes de leurs tutorés, du soutien qu'ils auront de la part des adultes, etc. Leur formation est envisagée seulement en fin de séances, une fois les séquences tutorales terminées. À cette occasion, ils discutent avec les enseignants de problèmes techniques (concernant l'apprentissage de la lecture) ou relationnels (relatifs aux contacts noués avec les tutorés). D'ailleurs s'agit-il d'une réelle formation, puisqu'ils n'ont pas à suivre des cours, lire des manuels ou engranger des connaissances particulières ? À ce sujet, les auteurs parlent plutôt d'activités d'information et de gestion assurées par les adultes. Se sont-ils posé la question suivante : à trop vouloir former les tuteurs, ne risque-t-on pas de les professionnaliser ? Ce qui reviendrait à les faire passer d'un « statut admis » à un « statut acquis ». Il n'est pas interdit de le penser.

Un profil de tuteur particulièrement souhaitable ?

Ceci étant, cette dernière étude présente un autre intérêt, qui réside dans le choix de ces mêmes tuteurs. Celui-ci est basé sur le volontariat. Seuls des élèves terminant leur scolarité primaire, intéressés pour aider des plus jeunes, se voient confier cette tâche dans le domaine de la lecture. Mais comme le nombre de volontaires était souvent supérieur au nombre de tuteurs nécessaires, les enseignants furent invités à ne pas retenir les meilleurs écoliers. Encore une fois, il y a l'intention de faire bénéficier des élèves, dont le parcours scolaire est difficile, de l'« effet-tuteur » ; c'est-à-dire de leur propre activité pédagogique auprès des tutorés. Ce n'est pas la première fois que le niveau de compétence des tuteurs fait l'objet d'une attention particulière.

Cloward (1976) a pris soin d'observer, toujours pour l'apprentissage de la lecture, l'efficacité de bons lecteurs ou de lecteurs faibles recrutés comme tuteurs dans le cadre d'un vaste programme américain destiné à des enfants défavorisés (*Mobilization for Youth*). Les premiers ne sont pas à l'origine de progrès plus importants, chez les tutorés, que les seconds ; d'où la conclusion à laquelle aboutit l'auteur : « Il n'est pas nécessaire d'imposer un haut niveau académique et intellectuel pour la sélection des tuteurs » (*ibid.*, p. 228 ; trad. pers.). Pourquoi cela ? Parce qu'un bon lecteur est moins bien placé, pour comprendre les problèmes rencontrés par ce type de tutorés, qu'un lecteur qui les a lui-même vécus. Étant « passé par là », le second dispose d'une expérience précieuse qui manque au premier ; telle est l'interprétation la plus couramment admise. En conséquence, lorsqu'il est question d'engager des tuteurs à l'intérieur d'une classe ou d'une institution, le choix des meilleurs éléments n'est pas obligatoirement le plus judicieux.

Différence d'âges entre les protagonistes, individualisation de l'enseignement, formation et choix des tuteurs ; voilà quelques thèmes de réflexion (évidemment parmi d'autres) repérés dans l'ouvrage dirigé par Allen (1976). Certains restent très actuels tant chez les praticiens que chez les chercheurs. D'autres vont prendre une nette expansion. Par exemple, nous venons de voir que l'idée de faire appel à des élèves en difficulté, comme tuteurs, a rapidement traversé l'Atlantique. De même, l'écart d'âges entre tuteurs et tutorés est une question sur laquelle va travailler une équipe de recherche galloise (Shute, Foot et Morgan, 1992). Bref, le tutorat intéresse et interroge de plus en plus, de différentes manières et sous plusieurs angles.

Mais une perspective se profile assez nettement dans la partie finale du livre dont Allen a assuré la direction. Elle part de l'état de fait suivant : « Beaucoup de recherches que nous avons étudiées peuvent être critiquées pour leurs défaillances en termes de contrôle statistique et de rigueur expérimentale ; de même que des problèmes d'ordre théorique et substantiel devraient certainement être plus pris en considération (...). Trop souvent les hypothèses sont formulées de manière *ad hoc*, sans être vraiment conceptualisées (...). Un usage plus large de théories systématiques devrait conduire à la formulation de questions de recherche plus sophistiquées et significatives et ainsi contribuer à élucider nombre de problèmes pratiques rencontrés lors de programmes tutoraux imaginés pour les enfants » (Feldman, Devin-Sheehan et Allen, 1976, p. 249 ; trad. pers.). En un mot, il devient urgent de rechercher de façon plus précise, de faire en sorte que les activités tutorales puissent bénéficier d'assises théoriques sérieuses ; ces deux conditions étant à même de crédibiliser les travaux sur le tutorat. *In fine*, praticiens et chercheurs sont censés tirer profit de ce nouveau regard, d'études plus minutieuses relatives aux activités tutorales. Ces recommandations ne resteront pas lettre morte.

LA RECHERCHE EXPÉRIMENTALE : UN PASSAGE INCONTOURNABLE ?

Travailler sur des variables précises, mesurer les effets du tutorat par rapport à d'autres types de pratiques pédagogiques, sélectionner avec soin les populations examinées, etc. ; toutes ces préoccupations vont amener les chercheurs à monter des protocoles d'investigations expérimentaux. Bien qu'il s'agisse d'une orientation dominante dans la communauté scientifique,

certains ne manqueront pas de pointer quelques travers inhérents à ce genre d'approche. Par ailleurs, l'accumulation progressive de ce type de travaux va permettre à d'autres de se livrer à des revues de question relatives à des aspects particuliers du tutorat ; exercice souvent propice à la mise en place d'études nouvelles, voire insolites.

Franca, Kerr, Reitz et Lambert (1990) sont de ceux-là. Après avoir fait le point, dans le domaine scolaire ordinaire, sur les avantages respectifs du tutorat assuré par des pairs plus âgés que leurs tutorés (*cross-age tutoring*) ou de même âge qu'eux (*same age tutoring*), ces auteurs voient un intérêt à investir l'éducation spécialisée. Puisque tuteurs et tutorés semblent bénéficier de cette formule dans le premier cas, pourquoi n'en serait-il pas de même dans le second ? Ils recensent alors des études portant sur les apprentissages académiques (lecture, mathématiques, orthographe) ou sur l'évolution des conduites sociales de sujets handicapés ou souffrant de retards divers. Leur vint alors l'idée d'examiner ces deux aspects simultanément et de mettre à l'épreuve d'autres dimensions : le statut sociométrique, l'attitude envers les mathématiques, les interactions entre les partenaires et l'image de soi.

Ces auteurs ont fait le choix de faire travailler huit adolescents (souffrant de désordres comportementaux et émotionnels) sur des tâches mathématiques (des problèmes de fractions). Ils appartiennent à une même classe et sont associés en dyades (un tuteur avec un tutoré) pour les besoins de l'expérimentation. Cette dernière présente un caractère diachronique puisqu'elle s'étend sur plusieurs semaines. Les tuteurs sont choisis par l'enseignant en fonction de leur envie ou non d'occuper ce rôle mais, à l'image de leurs tutorés, ils ont un niveau faible en mathématiques. Les phases dyadiques alternent avec des séquences au cours desquelles les élèves travaillent seuls. À cette occasion, les chercheurs peuvent contrôler l'évolution de leurs apprentissages. Les tuteurs bénéficient d'une formation où ils apprennent à présenter des problèmes mathématiques, à donner des instructions aux tutorés ou à corriger leurs erreurs.

Les acquisitions mathématiques des tuteurs et des tutorés sont donc étudiées chaque fois qu'ils travaillent individuellement. À chaque exercice proposé, deux observateurs scrutent les réponses correctes ou incorrectes apportées par les adolescents. De cette manière, des tendances sont repérées en termes de résultats académiques. Le statut sociométrique est testé de façon classique en demandant de fournir les noms de trois élèves qui pourraient être ou non des amis, des partenaires de travail ou de jeu. L'image de soi est appréhendée, avant et après les séquences dyadiques, grâce à l'usage d'épreuves et d'échelles constituées de descripteurs comportementaux (Piers et Harris, 1969 ; Muller et Muller, 1977). Des instruments de même type permettent de tester l'impact des activités tutorales sur l'attitude des sujets à l'égard des mathématiques (Estes, Estes, Richards et Roettger, 1981). Enfin, vu l'insuffisance des échanges constatée en classe, les chercheurs décidèrent d'observer ceux-ci durant les séquences d'éducation physique. Encore une fois, à intervalles réguliers deux observateurs notent les interactions sociales à caractère positif ou négatif. Par exemple, les unes sont visibles lorsque le tuteur donne des informations appropriées au tutoré, ou encore quand ce dernier pose des questions pertinentes au premier. Les autres se manifestent sous forme de cris ou de vociférations en tout genre. Suite à toutes ces modalités d'observation, Franca et al. (1990) arrivent aux résultats suivants.

En tout premier lieu, ils observent que des adolescents souffrant de problèmes comportementaux peuvent participer à un programme tutoral, adopter les rôles requis. En ce sens, ils confirment des investigations antérieures montrant l'évolution favorable des conduites sociales de jeunes de même type au cours de ce genre d'expérience (Ragland, Kerr et Strain, 1978 ; Chiang, Thorpe et Darch, 1980 ; Maheady et Sainato, 1985). Ensuite, tuteurs et tutorés voient leurs taux de réponses correctes augmenter sur les problèmes de fraction. D'un côté, la présence d'un effet-tuteur semble vérifiée chez des sujets qui, au départ, ont un niveau faible dans la matière étudiée ; ce que Jenkins et Jenkins (1981) avaient déjà pu observer. De l'autre, ces mêmes sujets montrent une certaine efficacité dans l'aide apportée à des pairs. Il n'est donc pas nécessaire d'imposer des critères académiques et intellectuels stricts dans la sélection des tuteurs, constatation qui va à l'encontre des prédictions de Allen et Feldman (1976, p. 116). Ces derniers auteurs pensaient au contraire que des tuteurs de bas niveau pouvaient être à l'origine de régressions chez leurs tutorés. Par contre, ces différents chercheurs se rejoignent pour voir, dans le fait d'être tuteur, un moyen de contribuer à l'amélioration de l'image de soi et de bénéficier d'une meilleure acceptation sociale. En effet, les tuteurs sortent généralement grandis des sessions tutorales, sont particulièrement choisis comme partenaires de travail ou de jeu. De ce point de vue, la position de tutoré est beaucoup moins gratifiante d'où l'intérêt, souligné par les auteurs, d'effectuer des permutations de rôles comme le préconisent Allen et Boraks (1976).

Les données relatives aux interactions sociales font apparaître une augmentation des interventions verbales positives et une diminution des interventions négatives. Déjà, des travaux avaient montré que les participants au tutorat améliorent leurs attitudes les uns vis-à-vis des autres (Dineen, Clark et Riskey, 1977 ; Jenkins et Jenkins, 1981 ; Maher, 1984) ; mais ici les interactions sociales ne sont pas observées en mathématiques, activité-support du tutorat. D'où l'interprétation formulée par les auteurs : « Les relations sociales entre pairs suscitées en classe pourraient avoir été maintenues en dehors, lors des séances d'éducation physique » (Franca *et al.*, 1990, p. 125 ; trad. pers.). Enfin, ils soulignent un effet inhérent à la formation des tuteurs. Lorsqu'ils sont préparés à réagir positivement aux manifestations comportementales de leurs tutorés, ces derniers ont tendance à leur adresser des *feed-back* positifs. Phénomène pointé par d'autres chercheurs (Greenwood, Walker et Hops, 1977 ; Strain, Kerr et Ragland, 1981), à savoir que l'initiation sociale positive d'un pair à l'égard d'un autre pair augmente les chances d'occurrence de réponses sociales positives du dernier.

Pourquoi s'être attardé sur cette publication ? Pour plusieurs raisons. D'abord, elle est significative d'une évolution quant à l'étude des pratiques tutorales. Les chercheurs ont de plus en plus tendance à les appréhender de façon systématique, à mettre en œuvre une observation instrumentalisée à l'aide de tests, d'épreuves spécifiques ou de grilles d'analyse. Le temps des spéculations semble bien révolu. Par ailleurs, elle laisse apparaître plusieurs orientations scientifiques. Ainsi, les outils utilisés pour appréhender l'image de soi font l'objet d'un usage assez courant en psychologie clinique. L'analyse des interactions sociales fait plutôt appel à un regard psychosociologique sur les situations étudiées. La mesure des aspects académiques (apprentissage mathématiques) et non académiques (statuts sociométriques) présente plutôt un caractère expérimental. Encore que, en matière d'approche de ce type, le travail de Franca *et al.* (1990) présente une

faiblesse notoire : l'absence de groupe témoin. Que dire des progrès académiques des acteurs du tutorat, s'ils ne sont pas comparés à ceux de sujets non concernés par ce genre de pratique pédagogique ? Une objection similaire vaut pour l'évolution du statut *sociométrique* de ces mêmes acteurs. Il est donc possible de faire mieux dans le domaine expérimental. Plusieurs recherches sont, de ce point de vue, plus rigoureuses et elles testent des points très différents liés au tutorat. Étudions quelques-unes d'entre elles.

Le tout expérimental

L'une des plus anciennes est certainement celle de Oakland et Williams (1975). Pour contrôler l'efficacité du tutorat en matière d'apprentissage de la langue anglaise, ces deux chercheurs ont mis en place le protocole de recherche suivant. Pendant une année scolaire, ils contrôlent les acquisitions d'élèves d'écoles élémentaires (de troisième et quatrième années) dont le niveau est, au départ, assez faible. Ils le font dans trois secteurs : la connaissance des mots (*Subtests of Word Knowledge*), leur compréhension (*Subtests of Comprehension*) et la lecture proprement dite (*Subtests of the Metropolitan*). Leur population est subdivisée en trois sous-groupes. Le premier suit un programme tutoral complet (*Total Tutorial Program*). Tous les jours, les enfants de ce sous-groupe ont pendant cinquante minutes un tuteur (un pair plus compétent) qui leur propose des activités relatives à l'expression orale et à la prononciation. À raison de dix minutes, les tutorés travaillent également de façon autonome sur un cahier d'exercices. Le tuteur les aide pour les corrections. Le second sous-groupe bénéficie d'un programme tutoral complémentaire (*Supplementary Tutorial Program*). Dans un premier temps, les élèves suivent l'enseignement de la lecture donné par le maître ; dans un second temps, ils lisent en présence du tuteur. Ce dernier les conseille, les reprend en cas d'erreurs. Le dernier sous-groupe n'a pas de tuteur (*Non-Tutorial Program*). Il travaille toujours avec l'enseignant sur l'apprentissage de la lecture et, pour cette raison, il est considéré comme groupe témoin.

La comparaison des pré-tests et des post-tests montre la supériorité de la seconde formule sur deux points : la compréhension et la connaissance des mots. Aux épreuves de lecture, il n'y a pas de différences entre les trois conditions. Les enfants progressent de façon équivalente. À l'appui de ces données, les auteurs voient un avantage à faire intervenir les tuteurs dans la continuité de l'action pédagogique des maîtres : ils se sentent plus responsables. Parce qu'ils ont moins de repères, ceux du premier sous-groupe ont certainement plus de difficultés à saisir leur mission, à la prendre au sérieux. Voilà un résultat qui, pour un praticien, est loin d'être négligeable. Utiliser le tutorat au bon moment, à propos d'activités bien ciblées, tels sont effectivement les principaux apports de ce travail.

Dans une perspective expérimentale, Oakland et Williams (1975) ont pris soin d'introduire un groupe témoin, de bien distinguer les deux conditions tutorales. Cela dit, une critique peut leur être adressée : les trois sous-groupes sont confrontés à des activités quelque peu différentes, les contenus enseignés ne sont pas tout à fait les mêmes. Ce qui peut fausser les résultats. À ce niveau, la recherche initiée par Johnson, Johnson, Tiffany et Zaidman (1984) est certainement plus cohérente. Ces auteurs font travailler cinquante-et-un élèves de quatrième année sur un thème écologique : la disparition des forêts. Ils sont réunis en groupes à raison de 55 minutes par jour

pendant dix jours. Ces groupes présentent plusieurs caractéristiques. Ils sont tous pluri-ethniques et hétérogènes en termes de niveau. C'est-à-dire que les enfants, par rapport au thème étudié, présentent des compétences inégales et sont issus soit de majorités, soit de minorités ethniques. De plus, deux conditions sont étudiées : *compétition vs coopération*. Dans le premier cas, les groupes sont mis en concurrence grâce à un système de récompenses. Dans le second, ils sont invités à unir leurs efforts pour une réalisation commune. Les chercheurs contrôlent en particulier la réussite individuelle des élèves, les interactions verbales, les choix sociométriques des sujets. Intéressons-nous à quelques résultats.

La condition *coopération* semble offrir plusieurs avantages. Elle permet aux enfants de minorités de faire des progrès, d'être plus sollicités par leurs partenaires, de percevoir le groupe de façon plus favorable (propice à la discussion, aux échanges) et, enfin, elle est à l'origine de choix sociométriques plus équilibrés. À l'inverse, la condition *compétition* incite à préférer (comme camarades de travail) des pairs de majorités ethniques, elle creuse les écarts en termes d'apprentissage entre les deux types d'élèves et pousse à l'efficacité groupale. En somme, les relations inter-ethniques sont favorisées dans le premier cas et entravées dans le second. Parce que les enfants de majorités sont, au départ, souvent plus compétents que les autres, ils font l'objet d'une forte demande pour assurer la productivité du groupe lorsqu'il y a *compétition*. Cette dérive n'est pas constatée dans un contexte de *coopération*.

Il est effectivement possible de parler de dérive des tuteurs, notamment au regard de la situation pluri-ethnique. Voilà des élèves qui devraient aider ou encourager leurs pairs de minorités et qui, au contraire, s'en distancient ou sont uniquement choisis pour leurs seules habiletés académiques. L'esprit du tutorat est bien dévoyé, comme le signale fort justement Sharan (1980, p. 261-262). Pour cet auteur, il y a bien une contradiction dans l'idée de mettre en œuvre des pratiques tutorales à des fins compétitives ; antinomie parfaitement démontrée par l'étude de Johnson *et al.* (1984).

De leur côté, Madrid, Terry, Greenwood, Whaley et Webber (1998) sont à l'origine d'une étude expérimentale dont le mérite est de comparer, avec des élèves classés scolairement « à risques », les effets de deux conditions tutorales par rapport à l'enseignement habituel des maîtres dans le domaine orthographique. Ces chercheurs se sont inspirés de travaux antérieurs montrant la supériorité du tutorat sur l'instruction fournie par les enseignants dans le même domaine (Greenwood, Terry, Arreaga-Mayer et Finney, 1992 ; Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta et Hall, 1986), mais aussi pour des apprentissages en lecture, connaissance des mots et mathématiques (Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins, 1974). Selon Delquadri, Greenwood, Stretton et Hall (1983), ceci est dû au fait que la formule tutorale : (a) augmente la possibilité de donner des réponses correctes ; (b) permet une rectification immédiate des réponses erronées ; et (c) favorise le renforcement des réponses correctes et des rectifications d'erreurs.

La population étudiée par Madrid *et al.* (1998) est composée de six garçons et neuf filles, âgés de 6-7 ans, suivant un programme d'éducation spécialisée et issus de familles à faibles revenus. Ils sont associés en dyades où ils jouent, alternativement, les rôles de tuteur et de tuteuré. L'expérimentation s'étend sur douze semaines pendant lesquelles leurs apprentissages, dans le domaine orthographique, sont régulièrement mesurés. Trois procédures pédagogiques sont comparées : (a) *le tutorat actif* ; (b) *le tutorat passif* ;

(c) *l'enseignement du maître*. Elles se déroulent ainsi. Au cours de la première, le tuteur lit dix mots au tutoré, ce dernier les écrit et les épelle à haute voix. Au cours de la seconde, le tutoré écoute et observe le tuteur en train d'épeler et d'écrire les mots. Pendant la troisième, les élèves suivent la même leçon d'orthographe donnée par l'enseignant. Voici les principaux résultats obtenus.

Les deux premières conditions sont à l'origine de progrès plus importants que la troisième. Ce qui n'étonne pas les chercheurs. En revanche, ils sont surpris par l'équivalence constatée entre *tutorat actif* et *tutorat passif* au regard d'observations faites précédemment par Greenwood *et al.* (1984). Parce que le *tutorat actif* implique plus les tutorés, les engage dans la réalisation de la tâche, il paraît plus à même de les faire progresser. Pourquoi n'est-ce pas le cas ici ?

À ce sujet, Madrid *et al.* (1998, p. 242) avancent plusieurs explications. Ils pensent en premier lieu que le *tutorat actif* est de nature à provoquer une *surcharge cognitive* chez les tutorés qui, simultanément, doivent écrire et épeler les mots. N'oublions pas qu'il s'agit d'élèves dont le parcours scolaire est très difficile. En conséquence, le *tutorat passif* leur permet sans doute de focaliser leur attention sur les seuls apprentissages orthographiques. En fait sur l'essentiel. Deuxièmement, le *tutorat actif* met l'accent sur les productions des tutorés dans des délais assez contraignants (les épreuves sont standardisées). Alors, les tuteurs ont peu le loisir de les conseiller ou de leur venir en aide. Le temps consacré à ces derniers aspects est certainement plus important dans le cadre du *tutorat passif*. Enfin, les auteurs associent le *tutorat passif* à *l'enseignement incident* dont parlent Warren et Kaiser (1986). Ce type d'instruction a pour avantage de répondre aux besoins immédiats des élèves, de leur faire rectifier rapidement leurs erreurs, etc. ; autant de procédures susceptibles d'apparaître lorsque la situation tutorale se déroule « dans un contexte d'éducation entre pairs à l'intérieur duquel le tutoré observe les réponses correctes présentées par le tuteur » (Madrid *et al.*, 1998, p. 243 ; trad. pers.). Pour conclure, ces mêmes auteurs pensent que la pertinence de ces interprétations est liée à une analyse fine des interactions sociales existant entre les partenaires du tutorat.

Un autre protocole à caractère expérimental est fourni par Barnier (1994) à propos de *l'effet-tuteur*. Ce chercheur fait l'hypothèse qu'un enfant de 7-8 ans, capable d'élaborer et de verbaliser des explications pour un enfant plus jeune, retirera un bénéfice cognitif personnel. Pour la mettre à l'épreuve, il utilise un dispositif où des enfants de CE1 (le groupe expérimental) aident des camarades de CP à réaliser des tâches spatiales (jeu des gommettes, jeu du parking). Parallèlement, des pairs de CE1 (le groupe témoin) travaillent seuls sur les mêmes tâches. Tous les sujets de CE1 passent un pré-test et deux post-tests sur ce type d'activités. Le premier immédiat (juste après la phase d'entraînement), le second différé (huit à dix jours après cette phase). Entre le pré-test et le post-test 1, l'auteur n'observe pas de différences statistiquement significatives. Les enfants des deux groupes progressent de façon identique. Par contre, entre le pré-test et le post-test 2, l'évolution des scores des sujets tuteurs est plus forte que celle des sujets ayant travaillé individuellement. L'hypothèse est confirmée seulement dans ce second cas. L'effet-tuteur ne semble pas se manifester de manière immédiate.

À quelques différences près, mais à partir d'un dispositif expérimental équivalent, Guichard (1999) a lui aussi testé l'effet-tuteur. Il a fait travailler

soixante-quinze élèves, inscrits au CM1 (les tutorés) et au CM2 (les tuteurs), sur des activités scolaires. Son hypothèse est formulée ainsi : « En confiant à des tuteurs avertis le soin d'aider un de leurs pairs dans une tâche de lecture et une tâche de résolution de problèmes, on peut permettre à ceux-ci de progresser eux-mêmes dans la réussite de ces tâches » (*ibid.*, p. 36). La comparaison des résultats d'un groupe témoin (en condition individuelle de travail) et d'un groupe expérimental (les élèves tuteurs) permet à cet auteur de noter deux points essentiels. Comme Barnier (1994), il vérifie la présence d'un effet-tuteur différé. Cet effet est seulement visible en lecture. D'où l'interprétation avancée : « Les résultats en résolution de problèmes n'ont pas apporté la preuve que nous attendions d'un progrès chez les tuteurs. Il semble que les échanges qui ont eu lieu entre tuteurs et tutorés se limitent à des aspects techniques et laissent peu de place à l'argumentation. Cela pourrait expliquer l'absence de progrès significatifs dans ce domaine » (Guichard, 1999, p. 75). L'effet-tuteur n'est donc pas systématique, il paraît lié à la qualité des interactions verbales existant entre les partenaires.

Cette dernière remarque est essentielle dans une perspective méthodologique. Autant les études expérimentales permettent de tester les effets du tutorat sur de nombreux points (apprentissages scolaires ou non, image de soi, relations interethniques, effet-tuteur, attitude envers les disciplines enseignées, etc.) grâce à des protocoles classiques de type pré-tests, tests, et post-tests ; autant elles ont tendance à négliger le processus tutoral proprement dit : c'est-à-dire les interactions sociales mises en œuvre par les acteurs mêmes. Cette objection n'est pas récente puisqu'elle est formulée de manière très explicite par Osguthorpe et Scruggs (1986, p. 24). Que préconisent-ils pour compenser cette faiblesse ? L'usage de l'observation directe, ce qui revient à ouvrir la « boîte noire » des échanges existant entre tuteurs et tutorés. Mais leur analyse ne s'arrête pas là. Ces auteurs font état d'autres inconvénients inhérents à l'approche expérimentale. Ainsi, ils se posent quelques questions relatives aux groupes témoins utilisés par les chercheurs. Certes, ces groupes ne sont pas concernés par les activités tutorales, mais que font-ils ? Sont-ils par ailleurs équivalents en tous points aux groupes expérimentaux ? Qu'en dire vraiment ?

Osguthorpe et Scruggs (1986) sont assez critiques à ce sujet. Ils pensent que les chercheurs ont du mal à contrôler de tels éléments. Ainsi, certains d'entre eux s'aperçoivent que les maîtres ont fait travailler les élèves non tutorés, entre le pré-test et le post-test, sur les tâches proposées pour les besoins de l'expérimentation. Il s'agit d'un biais dont Bragagnolo (1999) se serait bien passée pour tester l'efficacité du tutorat dans le cadre de l'aide au devoir. D'autres encore arrivent à des résultats assez surprenants. Ainsi, Epstein (1978) constate bien des progrès en lecture plus importants chez des élèves tutorés par rapport à des camarades ayant reçu un enseignement, en petits groupes, de la part du maître. Mais les premiers ne font pas mieux que ceux qui ont bénéficié de phases d'auto-instruction. De même, Top (1984) voit les sujets de son groupe expérimental (qui travaillent avec des tuteurs handicapés) obtenir de meilleurs résultats, toujours en lecture, que ceux de groupes de contrôle (qui reçoivent un enseignement des maîtres ou de tuteurs non handicapés). Des exemples de ce type ne manquent pas dans la littérature scientifique consacrée au tutorat. Le tout expérimental n'est pas à l'abri d'artefacts ou de failles en tout genre. Pour cette raison, d'autres orientations de recherche sont prises par certains chercheurs.

Au cœur du processus tutorial : l'analyse des interactions sociales

L'étude des échanges entre les partenaires permet effectivement d'aller voir de plus près ce qui se passe au sein de la situation tutorale, d'expliquer pourquoi l'action des tuteurs se révèle plus ou moins bénéfique, plus ou moins appropriée aux besoins des tutorés. Plusieurs types de travaux peuvent être identifiés dans cette perspective. Ainsi, Ellis et Rogoff (1982) ont pu comparer les interventions respectives de tuteurs adultes et de tuteurs enfants relatives à une activité de résolution de problème. En la circonstance, il s'agissait de permettre à des enfants de classer des articles d'épicerie et de les disposer sur des étagères. Pour ce faire, trois points doivent attirer l'attention des tuteurs : 1) faciliter le repérage des articles dans des localisations appropriées (composante physique) ; 2) assister le tutoré dans la compréhension de schèmes classificatoires pour sérier les articles (composante informationnelle) ; 3) prendre des initiatives quant au dialogue qu'ils peuvent avoir avec les tutorés (composante sociale). Suite à l'observation des séquences tutorales, les auteurs font le constat suivant. Lorsque les tuteurs adultes montrent une certaine complétude dans l'aide apportée aux novices (ils tiennent compte de ces trois aspects), les tuteurs enfants s'en tiennent seulement aux exigences immédiates de la tâche (composantes physique et sociale) et laissent de côté la moins évidente (la composante informationnelle). Aussi, les tuteurs adultes sont jugés plus performants pour favoriser, chez les tutorés, la compréhension des règles et principes de base relatifs à la tâche. En matière de tutorat, l'avantage ne se situe pas toujours du côté des pairs.

En milieu universitaire, Moust (1993) s'est intéressé à deux sortes de tuteurs : des enseignants et des étudiants. Il les a observés à l'œuvre auprès de tutorés et a recueilli leurs témoignages sur leurs façons d'exercer leur mission. Six types de comportements sont identifiés par cet auteur : l'utilisation de savoirs académiques, l'usage de l'autorité, la recherche de la réussite, l'incitation à la coopération, la congruence sociale et la congruence cognitive. Il définit ces deux dernières notions ainsi. La *congruence sociale* témoigne d'une volonté, de la part des tuteurs, d'être « des étudiants parmi d'autres », à la recherche de relations spontanées, bienveillants à l'égard de leurs pairs. La *congruence cognitive* est perçue comme la capacité, toujours pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des tutorés, en des termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers.

Entre les uns et les autres, des différences apparaissent. Comparés aux étudiants tuteurs, les enseignants tuteurs se montrent plus autoritaires, ils font plus usage de leurs savoirs académiques, sont moins cognitivement et socialement congruents, recherchent moins la réussite. Par ailleurs, ces deux types d'intervenants favorisent la coopération de façon équivalente. Sur la base de ce constat, Moust (1993) élabore une théorie de l'intervention tutorale liée à la réussite des tutorés. Il voit dans la *congruence cognitive* un concept-clef, capable d'expliquer le degré de sensibilité du tuteur aux problèmes rencontrés par les tutorés. Mais, toujours selon lui, une telle attitude n'est possible que si le tuteur maîtrise suffisamment les contenus enseignés et se montre capable de s'intéresser aux autres. En somme, seule l'association de l'expertise académique et de la *congruence sociale* est susceptible de rendre les tuteurs cognitivement congruents. À la différence des enseignants tuteurs qui se distinguent sur la première dimension, les étudiants

tuteurs paraissent porteurs de ces deux caractéristiques ; d'où leur impact positif sur les étudiants dont ils ont la charge.

Toujours dans l'enseignement supérieur, Thonus (1998) s'est intéressée aux interactions verbales tuteurs/tutorés dans un lieu particulier : *le centre d'écriture* de l'Université de l'Indiana. Il est ici question d'aider des étudiants dont la maîtrise de l'anglais est insuffisante au regard des exigences propres à cette institution. Ils sont de deux types : soit l'anglais est pour eux la première langue (étudiants NS), soit il s'agit d'une seconde langue (étudiants NSS). Tous les tuteurs sont des étudiants NS. Cette étude a pour but d'améliorer l'action des tuteurs, de faire en sorte qu'ils interviennent de façon appropriée auprès des tutorés NS ou NSS. D'où l'analyse de trente-quatre protocoles d'observation de sessions tutorales présentée par l'auteur qui, à l'appui des travaux précédents, pose comme hypothèse que les tuteurs se trouvent souvent dans des situations délicates, plus ou moins contraints de rechercher des compromis. Par exemple, s'ils ne sont pas assez explicites (pour être mieux acceptés) par les étudiants NSS, ils risquent de ne pas être compris par eux. C'est ce que montre la séquence suivante.

T (Tuteur) : « *Maintenant que nous avons travaillé l'argumentation, connaissez-vous quelqu'un qui pourrait lire votre texte ? Un ami qui pourrait le lire ?* » ; E (Étudiant) : « *Un ami ?* » ; T : « *Oui, qui pourrait le lire ?* » ; E : « *Que voulez-vous dire ?* » ; T : « *Que quelqu'un pourrait vous dire : « Je ne comprends pas cette phrase, qu'est-ce qu'elle veut dire ? »* » (Thonus, 1990, p. 10 ; trad. pers.)

En revanche, cette stratégie indirecte paraît mieux convenir aux tutorés NS dont les tuteurs ont une autre image, qu'ils considèrent plus comme des égaux que les tutorés NSS. Dans ce cas, il est effectivement préférable de jouer la carte de l'acceptabilité, d'éviter de froisser son interlocuteur, comme le révèle ce protocole d'observation.

T (Tuteur) : « *Je pense que c'est un bon passage (...). Le fait pour les managers de jouer différents rôles peut être utilisé comme exemple par les autres managers ou employés. Je pense que c'est pour vous une bonne chose de passer de l'explication à l'analyse* » ; E (Étudiant) : « *Ai-je besoin de consacrer un paragraphe à l'explication de ces trois rôles ?* » ; T : « *Ce ne serait pas une mauvaise idée, vers le début, au second paragraphe. Dans ce second paragraphe, vous laisserez entendre que votre texte est divisé en deux parties. Après avoir présenté ces trois rôles, vous pourrez vous livrer à une sorte d'analyse* » ; E : « *Oui* » ; T : « *Je pense que c'est vraiment une bonne idée* » (Thonus, 1998, p. 10-11 ; trad. pers.).

De leur côté, De Guerrero et Villamiel (1994) ont mis à profit un programme d'apprentissage de l'anglais seconde langue, à l'Université Inter-Américaine de Porto Rico, pour se livrer à une étude d'interactions sociales entre tuteurs et tutorés. Ces derniers sont des étudiants dont l'espagnol est la première langue. À l'intérieur de dyades, ils jouent le rôle « d'écrivain » puisqu'ils sont chargés de produire des textes. Leurs partenaires agissent en tant que « lecteurs », à même d'apporter des corrections et de contrôler les textes réalisés. Les dyades sont plus ou moins asymétriques en fonction de la différence de niveaux existant entre tuteurs et tutorés quant à la maîtrise de l'anglais. Les interactions verbales relatives à quarante séquences dyadiques sont enregistrées sur un magnétophone avant d'être analysées. Les auteurs font plusieurs observations. Elles constatent d'abord que les acteurs mettent

en œuvre des interactions sociales très diversifiées, se situent sur un large spectre d'échanges. Ensuite, en toute logique, elles font état d'un partage du contrôle de l'activité collective au sein des dyades les moins asymétriques, d'un ascendant du « lecteur » sur « l'écrivain » dans le cas contraire. Toujours selon ces chercheurs, cette dernière situation offre plus d'occurrences d'apprentissage que la précédente ; remarque qui ne fait que crédibiliser l'usage du tutorat dans l'enseignement supérieur. Plus le tuteur est compétent, plus il est susceptible de « tirer le tutoré vers le haut ». Voici un exemple où, effectivement, « le lecteur » (Ricardo) perçoit assez bien les difficultés rencontrées par « l'écrivain » (Moisés) lors de la rédaction d'un texte sur un de ses voyages. Il ne rentre pas assez dans les détails, reste trop laconique sur de nombreux aspects liés à cet événement ; d'où le risque qu'il ne soit pas compris. Et son tuteur le lui fait savoir.

Ricardo (R) : « Complète et clarifie, c'est-à-dire que tu dois être complet et clair. Je veux dire que si tu parles de quelque chose, tu dois en dire assez pour que l'on puisse comprendre, ne fais pas que le mentionner. Si tu parles d'un voyage, c'est un voyage d'ici à là » ; Moisés (M) : « C'est clair ici, de l'île de Porto Rico où j'étais » ; R : « Oui, tu sais, tu as écrit sur l'endroit d'où tu es parti et où tu as été. Mais ici tu peux dire qui t'accompagnait » ; M : « Je mets ça ici, L'heure, l'heure à laquelle ils sont partis, à laquelle ils sont arrivés chez eux, même si c'était à l'aéroport, même s'ils ne sont pas rentrés en bateau ? » ; R : « Et si, et si... » ; M : « Je n'ai pas prêté attention à tout cela » (De Guerrero et Villamil, 1994, p. 496 ; trad. pers.).

Nous avons adopté une approche très voisine pour étudier le tutorat interculturel en milieu scolaire (Baudrit, 2000). En l'occurrence, les tuteurs sont des élèves scolarisés dans une classe de CM1, les tutorés sont des enfants primo-arrivants. Les premiers ont pour mission de faciliter les apprentissages des seconds en géométrie. Les séquences tutorales n'ont pas fait l'objet d'enregistrements, mais elles ont été rapportées sous forme de scènes ethnographiques (Vasquez et Martinez, 1990, p. 289). Il s'agit de retranscriptions faites par un observateur sur les conduites sociales, les interactions mises en œuvre par des sujets, au quotidien, sans artifices particuliers. La classe est ici le milieu habituel où maître et élèves interagissent. À titre d'illustration, voici deux scènes ethnographiques relatives à ce type de tutorat.

Première scène ethnographique : Les enfants doivent reproduire, sur leurs cahiers, des triangles présentés sur une fiche.

La maîtresse demande aux élèves de rappeler ce qui a été fait la semaine dernière. Ensuite, elle distribue la fiche de travail. Quelques précisions au niveau du vocabulaire sont fournies (triangles identiques, angle droit, segments). Elle donne également quelques conseils : s'aider des indications notifiées sur la fiche (mesure des segments) ; se servir des carreaux du cahier pour les tracés. Aminata (la tutrice) : « Tu lis de là (début du paragraphe) à là (fin) ». Puis elle aide Sharmini (le tutoré) dans la compréhension du terme « reproduire ». Aminata : « Reproduire, ça veut dire que ça (le premier triangle) tu le refais sur ton cahier ». Aminata aide Sharmini à identifier les trois sommets ABC.

Seconde scène ethnographique : Il s'agit de construire des figures géométriques en associant des figures géométriques plus petites (Activité du Tangram).

La maîtresse donne des explications à l'ensemble de la classe. Elle insiste sur la distinction entre les notions de côté et de diagonale. Elle montre ensuite comment tracer les traits à l'intérieur de la première figure (un carré). Elle trace une diagonale et demande aux enfants de combler (avec des pièces du tangram) le demi-carré. Sarah (la tutrice) ne s'occupe toujours pas de Youssef (le tutoré). Robert conseille Youssef, relayé par Sarah pour continuer les tracés. Robert continue à aider Youssef : « Place les deux triangles, tu traceras après ». De son côté, Sarah continue son travail. Youssef s'adresse à Robert : « J'ai fini ! ».

Ces deux séquences donnent à voir des modes de fonctionnement assez contrastés. Autant la première nous montre une tutrice qui intervient de façon complémentaire par rapport à la maîtresse, donne des précisions sur les termes non compris par le tutoré, facilite son activité de résolution ; autant la seconde fait état de défaillances ou d'insuffisances dans l'action tutorale, à tel point qu'un autre élève (Robert) joue le rôle de tuteur en lieu et place de la tutrice désignée au départ pour assurer ces fonctions (Sarah). Il va de soi que, dans ces conditions, les deux tutorés bénéficient inégalement du tutorat interculturel, étant inégalement secondés dans leurs apprentissages scolaires.

Ces dernières études nous mènent bien au cœur du processus tutorial. Elles nous font voir ce qui se passe ici et maintenant, ce que font et disent les sujets concernés, qui plus est dans un contexte habituel pour eux. Ces aspects constituent les points faibles des travaux expérimentaux où, la plupart du temps, les situations examinées sont montées artificiellement, les sujets sont choisis pour les besoins de l'expérimentation. D'autre part, les protocoles de type pré-test/test/post-test servent à mesurer ou contrôler l'effet de quelques variables particulières et, partant, négligent des aspects importants comme le jeu des acteurs du tutorat ou le contexte à l'intérieur duquel ils évoluent couramment. Cela dit, il ne faut pas mésestimer l'apport de ce courant de recherche quant à l'évolution du regard porté sur les activités tutorales. Nous savons maintenant qu'il a permis de franchir un pas, de se démarquer des prises de position peu avérées, des spéculations, pour produire de réelles connaissances scientifiques sur une formule qui, longtemps, n'a intéressé que les seuls praticiens ou responsables pédagogiques. En ce sens, la recherche expérimentale sur le tutorat constitue bien un passage incontournable qui, à la longue, a permis de révéler ses intérêts et ses limites.

DISCUSSION

Maintenant que le tutorat est devenu un objet de recherche reconnu, quelques interrogations peuvent être formulées quant à l'évolution des investigations portant sur cet objet. Nous venons de voir que deux grands courants scientifiques peuvent être identifiés. Une question est de savoir s'il est possible de les associer ? De tenter des rapprochements sans déroger aux canons de la recherche ? N'avons-nous pas déjà identifié des *complémentarités heuristiques* (Baudrit, 1997, p. 134-135) susceptibles de produire de nouveaux savoirs ? Certes, il s'agissait d'appréhender un autre aspect (des acquisitions mathématiques en situation dyadique), mais l'intérêt est le même : « Le couplage de données issues d'études distinctes permet d'arriver à un résultat difficile à découvrir autrement ; c'est-à-dire en utilisant seulement une des deux méthodes » (*ibid.*, p. 135). Les deux méthodes sont ici

les approches expérimentale et écologique. Quand l'une permet de suivre l'évolution des apprentissages des sujets dans des conditions interactives spécifiques, l'autre rend compte des régulations sociales initiées par ces mêmes sujets dans les mêmes conditions. La question du *pourquoi* anime la première, celle du *comment* la seconde. Pourquoi les interactants progressent-ils ou ne progressent-ils pas ? Comment gèrent-ils leurs échanges au cours des séquences dyadiques ? Ce sont les réponses à ces interrogations qui, associées, autorisent le dépassement des connaissances produites séparément dans les deux perspectives.

Quelques chercheurs commencent à s'engager dans cette voie concernant le tutorat. C'est le cas de Bragagnolo (1999) dont l'étude porte sur l'action, en mathématiques et en français, de jeunes tuteurs (moyenne d'âges : 21,9 ans) et de tuteurs plus âgés (moyenne d'âges : 65,4 ans) auprès d'élèves issus de classes de CM1, CM2 et 6^e inscrits à l'aide aux devoirs. Les premiers font plus progresser leurs tutorés principalement en mathématiques parce qu'ils leur posent des questions, leur accordent un temps de réflexion et les laissent corriger leurs erreurs. Les seconds sont au contraire plus enclins à fournir les réponses, à rendre les tutorés dépendants d'eux. De la même manière, Dambiel-Birepinte (1999) s'est intéressée à l'aide apportée à des enfants sourds de cours élémentaires lors d'activités logico-mathématiques et de structuration de l'espace. Les tuteurs, scolarisés au cours moyen, sont soit sourds soit entendants. Elle fait l'hypothèse qu'un tuteur sourd est plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par un autre enfant sourd et, partant, est mieux placé pour faciliter ses apprentissages. Son bilan est ainsi formulé : « Quantitativement, les tuteurs sourds ne permettent, pas plus que les tuteurs entendants, de faire progresser les tutorés sourds. En revanche, qualitativement, les tuteurs entendants semblent faciliter l'amplitude des progrès des tutorés » (*ibid.*, p. 103). L'hypothèse n'est donc pas vérifiée. L'auteur trouve une explication à cela dans le fait que les tuteurs entendants, dont le niveau de structuration du langage est supérieur à leurs tutorés, ont (plus que les tuteurs sourds) à adapter leur mode de communication, à tenir compte des possibilités leurs partenaires ; ce qui les amènerait à mieux accompagner leur pensée, à les aider dans leurs procédures de raisonnement. Sans l'association d'un protocole expérimental et l'analyse qualitative de séquences tutorales, une telle constatation était pratiquement impossible.

Une autre question concerne le sens que les tuteurs donnent à leur activité. Pour l'instant, elle n'a pas fait l'objet d'études très poussées, pourtant elle présente un certain intérêt. Nous avons commencé à la formuler en ces termes : « S'agit-il d'interagir pour apprendre, pour jouer, pour gagner, pour découvrir une activité nouvelle, etc. ? À chaque fois, il y a une orientation bien spécifique. Et lorsque les activités ne présentent pas un caractère scolaire, ce n'est peut-être pas la notion d'apprentissage qui s'impose d'emblée dans l'esprit des enfants. Est-on sûr que, dans ce genre de situation, l'élève le plus compétent soit prêt à aider son camarade, à faire en sorte qu'il progresse ? Est-on certain qu'il considère ces activités comme des activités à enseigner ? » (Baudrit, 1999, p. 104). En somme, il est fait l'hypothèse que la caractéristique de la tâche détermine, dans l'esprit du tuteur potentiel, l'usage ou non d'une aide pédagogique, l'usage ou non de l'interaction de tutelle. Lorsqu'il s'agit d'activités à caractère ludique, récréatif, est-il opportun d'agir en tant que tuteur ? N'est-il pas plus judicieux de se présenter comme un partenaire de jeu ? voire un concurrent ? Toutes ces interroga-

tions méritent effectivement des approfondissements dans une perspective que Finn (1979) a ouverte : l'*intelligibilité sociale* de l'activité. Il y a là l'idée que les sujets se livrent à une lecture sociale de la tâche qui leur est présentée, lecture qui va déterminer l'orientation de leurs réponses. Ainsi, nous nous sommes aperçu que des activités à forte valeur scolaire amènent, chez les enfants, des modes de traitement scolaires (Baudrit, 1998, p. 33). Quoi de plus normal ? Mais le fait qu'ils privilégient le contrat didactique n'aurait rien de très surprenant si, par ailleurs, d'autres attentes n'étaient pas oubliées : celles de l'expérimentateur. En l'occurrence, la relégation du contrat expérimental est bien symptomatique d'une stratégie : se conformer aux attentes de l'enseignant. La tâche prend donc, pour eux, une signification sociale précise. N'en est-il pas de même lorsqu'il est question d'activité tutorale ? N'est-elle pas plus ou moins liée à des préoccupations d'ordre académique ? Plus ou moins pensée en termes d'apport de connaissances ou de savoir-faire ? Différenciée de tout ce qui n'est pas spécifiquement scolaire ou éducatif ? Etc. Faire s'exprimer les tuteurs à ce sujet, c'est se donner les moyens d'appréhender le sens qu'ils donnent à leur mission, c'est tenter de voir comment ils perçoivent leurs interventions dans des situations ou contextes particuliers.

Pour terminer, il ne paraît pas inutile de revenir sur un point. De pratique pédagogique, le tutorat est devenu aussi, progressivement, objet de recherche. Les analyses développées dans ce texte s'attachent à démontrer cette évolution. Mais, d'un autre côté, certaines questions restent en suspens. Comment ce mouvement s'est-il fait ? Pourquoi les chercheurs se sont-ils intéressés à cette formule ? Comment a-t-elle éveillé leur intérêt ? Nous savons qu'au départ il y a bien quelques intentions : atténuer le caractère aléatoire de cette formule, l'utiliser à propos, la rendre plus efficace. D'où la quête de certains savoirs sur la différence d'âges entre tuteurs et tutorés, l'individualisation de l'aide, la formation des tuteurs ou, encore, sur la façon de les choisir. Mais est-ce tout ? Non. Nous savons également qu'une perspective expérimentale s'est imposée pour contrôler l'effet de certaines variables, comparer cette formule avec d'autres ; relayée par des observations plus ethnographiques permettant de mieux comprendre le jeu des acteurs, la forme des échanges mis en œuvre. Bref, les travaux portant sur le tutorat semblent révélateurs d'une démarche où la recherche est perçue comme « un outil fondamental de prise de conscience qui est en même temps prise de distance réflexive » (Plaisance et Vergnaud, 1993, p. 117). Prendre conscience de la réelle portée de cette formule, établir une distance réflexive pour mieux l'appréhender ; voilà des intentions bien louables. Mais, d'un autre côté, n'oublions pas que les pratiques tutorales sont sous le coup d'une assez forte demande sociale, sont de plus en plus utilisées dans différents domaines et secteurs où l'action prédomine. Ces observations laissent penser que, tôt ou tard, une période délicate pourrait survenir ; période caractérisée par le « difficile rapport du Savoir et de l'Agir » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 1993, p. 74). L'avenir du tutorat est certainement lié à ce difficile rapport qui, espérons-le, saura être géré par des chercheurs et des praticiens prêts à s'écouter et à se comprendre.

Alain Baudrit
Laboratoire de Recherches Sociales en Éducation et Formation
Université Victor Segalen-Bordeaux 2

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN V.L. (1976). – **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press.
- ALLEN V.L., BORAKS N. (1976). – Peer tutoring : Putting it to the test. **The Reading Teacher**, n° 31, p. 274-279.
- ALLEN V.L., FELDMAN R.S. (1976). – Studies on the role of tutor. In V.L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 113-129.
- BARCLAY K.H., MOSLEY W. (1996). – The Western Illinois University Minority Summer Tutoring Program : A university/junior high school collaborative effort. In L. L. Cook et H. C. Lodge (Eds), **Voices in english classrooms : Honoring diversity and change, Vol. 28**, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., p. 151-166.
- BARNIER G. (1994). – **L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire**. Thèse de Doctorat de Psychologie, Université de Provence.
- BAUDRIT A. (1997). – **Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques**. Paris : PUF (L'Éducateur).
- BAUDRIT A. (1998). – Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives. **Revue Française de Pédagogie**, n° 122, p. 31-39.
- BAUDRIT A. (1999). – **Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?** Paris : PUF (Education et Formation).
- BAUDRIT A. (2000). – **Le tutorat interculturel : Etude comparative de deux dyades**. Actes du 3^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, AECSE et Université Victor Segalen Bordeaux 2 (à paraître).
- BRAGAGNOLO M.-F. (1999). – **Le tutorat dans l'aide aux devoirs : Etude de dyades adulte/enfant**. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- BRUNER J. (1972). – Immaturity : Its uses, nature and management. **The Times Educational Supplement**, October 27, p. 62-63.
- CHARCONNET M.-G. (1975). – **La enseñanza mutual. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones**. Paris : UNESCO, Document ED-75 / WS / 94.
- CHIANG B., THORPE H.W., DARCH C.B. (1980). – Effects of cross-age tutoring on word-recognition performance of learning disabled students. **Learning Disability Quarterly**, n° 3, p. 11-19.
- CLOWARD R. (1967). – Studies in tutoring. **The Journal of Experimental Education**, 36 (1), p. 14-25.
- CLOWARD R. (1976). – Teenagers as tutors of academically low-achieving children : Impacts on tutors and tutees. In V. L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 219-229.
- CRISPIN D.B. (1966). – Learning under two different conditions. **Teachers College Journal**, n° 38, p. 95-97.
- DAMBIEL-BIREPINTE E. (1999). – **Des interactions dyadiques avec des enfants sourds pour leur apprentissage**. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- DE GUERRERO M.C.M., VILLAMIL O.S. (1994). – Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. **Modern Language Journal**, 78 (4), p. 484-496.
- DELQUADRI J., GREENWOOD C., STRETTON K., HALL V. (1983). – The peer tutoring spelling game : A classroom procedure for increasing opportunity to respond and spelling performance. **Education and Treatment of Children**, n° 6, p. 225-239.
- DELQUADRI J., GREENWOOD C., WHORTON D., CARTA J., HALL V. (1986). – Classwide peer tutoring. **Exceptional Children**, n° 52, p. 535-542.
- DEVIN-SHEEHAN L., ALLEN V. L. (1976). – Implementing tutoring programs : Some alternatives for practitioners and researchers. In V. L. ALLEN (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 253-268.
- DINEEN J.P., CLARK H.B., RISLEY T.R. (1977). – Peer tutoring among elementary students : Educational benefits to the tutor. **Journal of Applied Behavior Analysis**, n° 10, p. 321-338.
- DUQUESNE F., BEUMIER P., DRUANT B., LONGO M., TOURNEUR Y. (1983). – **La pratique de la méthode tutoriale dans l'enseignement fondamental**. Université de Mons, Document CT/2/830-315.
- ELLIS S., ROGOFF B. (1982). – The strategies and efficacy of child versus adult teachers. **Child Development**, n° 53, p. 730-735.
- EPSTEIN L. (1978). – The effects of intraclasse peer tutoring on the vocabulary development of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities**, n° 11, p. 63-66.
- ESTES T.H., ESTES J.J., RICHARDS H.D., ROETTGER D. (1981). – **Estes attitude scales. Measures of attitudes toward school**. Austin, TX : Pro-Ed.
- FELDMAN R.S., DEVIN-SHEEHAN L., ALLEN V.L. (1976). – Children tutoring children : A critical review of research. In V. L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 235-252.
- FINKELSTEIN D., DUCROS P. (1989). – Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : L'enseignement par élèves-tuteurs. **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, p. 15-26.
- FINN G.P.T. (1979). – **Social context, social interaction and children's interpretation of class inclu-**

- sion and related problems. Thèse de doctorat, Université de St. Andrew.
- FRAGER S., STERN C. (1970). – Learning by teaching. *The Reading Teacher*, n° 23, p. 403-405.
- FRANCA V.M., KERR M.M., REITZ A.L., LAMBERT D. (1990). – Peer tutoring among behaviorally disordered students : Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children*, 13 (2), p. 109-128.
- GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F. (1973). – *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Editeurs.
- GAUCHERAUD D. (1998). – *Les méthodes pédagogiques appliquées aux enfants sourds de l'Abbé de l'Épée à 1914*. Mémoire d'histoire, Université de Savoie.
- GILLY M. (1989). – A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : Perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz, C. Garnier (Eds), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Ottawa : Agence de l'ARC, p. 162-182.
- GOLDSCHMID M.L. (1970). – Instructional options : Adopting the large university course for individual differences. *Learning and Development*, Vol. 1, n° 5.
- GORDON E.E., GORDON E.H. (1990). – *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham : University Press of America.
- GREENWOOD C., DINWIDDIE G., TERRY B., WADE L., STANLEY S., THIBADEAU S., DELQUADRI J. (1984). – Teacher versus peer-mediated instruction : An ecobehavioral analysis of achievement outcomes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 17, p. 521-538.
- GREENWOOD C., TERRY B., ARREAGA-MAYER C., FINNEY R. (1992). – The classwide peer tutoring program : Implementation factors moderating students' achievement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 27, p. 101-107.
- GREENWOOD C.R., WALKER H.M., HOPS H. (1977). – Some issues in social interaction : Withdrawal assessment. *Exceptional Children*, n° 43, p. 490-499.
- GUICHARD D. (1999). – *L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- HAMEL J. (1818). – *L'enseignement mutuel ou histoire de la propagation de cette méthode par les soins du Dr Bell, de J. Lancaster et d'autres*. Paris : Colas.
- HARRISON G.V. (1969). – *The effects of trained and untrained student tutors on the criterion performance of disadvantaged first-graders*. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Los Angeles, California.
- HARRISON G.V. (1976). – Structured tutoring : Antidote for low achievement. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 169-178.
- HARRISON G.V., BRIMLEY V. (1971). – *The use of structured tutoring techniques in teaching low-achieving six-year-old to read*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- HARRISON G.V., NELSON W., TREGASKIS L. (1972). – *The use of structured tutorial reading program in teaching nonreading second grader in Title I schools to read*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- HARTUP W.W. (1976). – Cross-age versus same age peer interaction : Ethological and cross-cultural perspectives. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 41-55.
- JENKINS J.R., JENKINS L.M. (1981). – *Cross age and peer tutoring : Help for children with learning problems*. Reston, VA : The Council for Exceptional Children.
- JENKINS J.R., MAYHALL W.F., PESCHKA C.M., JENKINS L.M. (1974). – Comparing small group instruction and tutorial instruction in resource rooms. *Exceptional Children*, n° 40, p. 245-250.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R., TIFFANY M., ZAIDMAN B. (1984). – *Cross-ethnic relationships : The impact of intergroup cooperation and intergroup competition*. *Journal of Educational Research*, 78 (2), p. 75-79.
- JOHNSON S.C., AUSTIN J.S. (1996). – Bridging cross-cultural differences through writing. In L. L. Cook et H. C. Lodge (Eds), *Voices in english classrooms : Honoring diversity and change, Vol. 28*. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., p. 85-98.
- KLOSTERMAN R. (1970). – The effectiveness of a diagnostically structured reading program. *The Reading Teacher*, n° 24, p. 159-162.
- LABORDE A. de (1815). – *Plan d'éducation pour les enfants pauvres d'après les deux méthodes combinées du Dr Bell et de Lancaster*. Paris : Colas.
- LESAGE P. (1975). – La pédagogie dans les écoles mutuelles du XIX^e siècle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 31, p. 62-70.
- LINTON T. (1973). – The effects of grade displacement between students tutors and students tutored. *Dissertation Abstracts International*, 33 (8-A), 4091.
- LIPPITT P. (1976). – Learning through cross-age helping : Why and how. In V.L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 157-168.
- MADDEN N.A., SLAVIN R.E., KARWEIT N.L., DOLAN L.J., WASIK B.A. (1993). – Success for all : Longitudinal effects of restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30 (1), p. 123-148.
- MADRID D., TERRY B., GREENWOOD C., WHALEY M., WEBBER N. (1998). – Active vs. passive peer tutoring : Teaching spelling to at-risk students. *Journal*

- of **Research and Development in Education**, 31 (4), p. 236-244.
- MAHEADY L., SAINATO D.M. (1985). – The effects of peer tutoring upon the social status and social interaction patterns of high and low status elementary school students. **Education and Treatment of Children**, n° 8, p. 51-65.
- MAHER C.A. (1984). – Handicapped adolescents as cross-age tutors : Program description and evaluation. **Exceptional Children**, n° 51, p. 56-63.
- MOUST J.H.C. (1993). – **On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials**. Maastricht, The Netherlands : University Press.
- MUGNY G., PEREZ J.A. (1994). – Stratégies d'influence sociale et de persuasion : La théorie de l'élaboration du conflit. In G. Guingouain, F. Le Poutier, **A quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?** Rennes : Presses Universitaires de Rennes (Psychologies), p. 23-39.
- MULLER R., MULLER D. (1977). – Academic achievement as a function of specific and global measures of self concept. **Journal of Psychology**, n° 97, p. 53-57.
- NEWCOMB T.M., WILSON E.K. (1966). – **College peer groups**. Chicago : Aldine.
- NEWMARK G., MELARAGNO R.J. (1969). – **Tutorial community project : Report on the first year, May 1968 – June 1969**. Santa Monica, California : System Development Corporation.
- NIEDERMEYER F.C. (1970). – Effects of training on the instructional behaviors of student tutors. **The Journal of Educational Research**, n° 64, p. 119-123.
- OAKLAND T., WILLIAMS F.C. (1975). – An evaluation of two methods of peer tutoring. **Psychology in the Schools**, n° 12, p. 166-177.
- OSGUTHORPE R.T., SCRUGGS T.E. (1986). – Special education students as tutors : A review and analysis. **Remedial And Special Education**, 7 (4), p. 15-26.
- PIERS E.V., HARRIS D.B. (1969). – **The Piers-Harris children's self concept scale**. Nashville, TN : Counselor Recordings and Tests.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**. Paris : Editions La Découverte, Collection Repères.
- POOLE A. (1971). – **Final project report : Cross-age teaching**. Ontario-Montclair School District, Poole-Young Associates, California.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W. (1993). – La pratique interagir de la recherche et de l'action en sciences humaines. **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, p. 71-81.
- RAGLAND E.U., KERR M.M., STRAIN P.S. (1978). – Effects of peers social initiations on the behavior of withdrawn autistic children. **Behavior Modification**, n° 2, p. 565-578.
- SARBIN T.R. (1976). – Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed.), **Children as teachers : Theory and research on tutoring**. New York : Academic Press, p. 27-40.
- SHARAN S. (1980). – Cooperative learning in small groups : Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. **Review of Educational Research**, 50 (2), p. 241-271.
- SHAVER J.P., NUHN D. (1971). – The effectiveness of tutoring underachievers in reading and writing. **Journal of Educational Research**, n° 65, p. 107-112.
- SHUTE R., FOOT H., MORGAN M. J. (1992). – The sensitivity of children and adults as tutors. **Educational Studies**, 18 (1), p. 21-36.
- STRAIN P.S., KERR M.M., RAGLAND E.U. (1981). – The use of social initiations in the treatment of social withdrawal. In P.S. STRAIN (Ed.), **The utilization of classroom peers as behavior change agents**. New York : Plenum Press, p. 101-128.
- TASSONI J.P. (1998). – The liberatory composition teacher's obligation to writing centers at two-year colleges. **Teaching English in the Two-Year College**, 25 (1), p. 34-43.
- THONUS T. (1998). – **How to communicate politely and be a tutor, too : NS-NNS interaction and writing center practice**. Paper presented at the annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Seattle, WA.
- TOP B. L. (1984). – **Handicapped children as tutors : The effects of cross-age, reverse-role tutoring on self-esteem and reading achievement**. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.
- TOPPING K. (1988). – **The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning**. Cambridge, MA : Brookline Books.
- TRONCHOT R. (1972). – **L'enseignement mutuel en France**. Thèse de Doctorat, Université de Paris I.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). – Interactions élève-élève : Un aspect non perçu de la socialisation. **Enfance**, 44 (3), p. 285-301.
- WAGNER L. (1990). – Social and historical perspectives on peer teaching in education. In H. C. FOOT, M. J. MORGAN et R. H. SHUTE (Eds), **Children helping children**. New York : John Wiley et Sons, p. 21-42.
- WARREN S., KAISER A. (1986). – Incidental language teaching : A critical review. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, n° 51, p. 291-29.