

## Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement

*Peer tutoring and implicit theory of teaching*

*Tutorado entre pares y teoría implícita de la enseñanza*

*Tutorat zwischen Kameraden und implizite Unterrichtstheorie*

**Christine Berzin**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3679>

DOI : 10.4000/rfp.3679

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 73-82

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Christine Berzin, « Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3679> ; DOI : 10.4000/rfp.3679

---

# Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement

Christine Berzin

---

*L'objet de cette étude vise à préciser la manière dont des élèves de CM1, experts dans une tâche donnée, développent des conduites d'aide à l'égard de leur partenaire moins expert qu'eux en la matière, selon qu'ils sont informés ou non de leur rôle de tuteur au préalable. Il s'agit plus précisément d'appréhender la théorie implicite d'enseignement mobilisée par les sujets explicitement informés de leur rôle. Les échanges verbaux sont pour cela codés selon le type d'acte illocutoire produit, la formulation des énoncés et la nature de l'aide apportée au travers du discours émis. Les résultats montrent que cette théorie implicite d'enseignement s'apparente à un modèle transmissif d'acquisition de connaissances.*

---

**Mots-clés (TESE) :** tutorat, compétences sociales, développement de l'enfant, tuteur, théorie de l'éducation.

## INTRODUCTION

Le postulat d'une intrication entre apprentissage et développement (Vygotski, 1985) conduit aujourd'hui à accorder une attention particulière à l'étude de l'interaction de tutelle dans l'approche des mécanismes psychosociaux d'acquisition. Les dyades fortement asymétriques mère/enfant ou professeur/élève constituent un terrain d'étude privilégié de cette forme d'interaction, définie par Bruner (1983, p. 261) comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ». Que les interactions développées avec l'adulte soient observées au niveau familial (Bergonnier-Dupuy, 2005) ou au niveau scolaire dans le cadre de l'acquisition de compétences disciplinaires (Dumas Carré & Weil-Barais, 1998 ; Weil-

Barais, 2004), il s'agit d'une part de rendre compte de la médiation, ou encore du processus de soutien ou d'étayage, mis en œuvre par l'adulte pour permettre à l'enfant de progresser dans ses apprentissages, et d'autre part d'évaluer l'impact de cette médiation sur le développement ultérieur de l'enfant.

Les observations réalisées dans les milieux de vie du jeune enfant bien avant son entrée à l'école (famille, crèche, garde par une assistante maternelle) montrent que de nombreux facteurs sont susceptibles d'affecter la nature des interactions entretenues avec l'adulte pour donner finalement lieu à une grande variabilité de ces interactions. Lacroix, Gaux et Weil-Barais (2007) montrent par exemple que les interventions d'assistantes maternelles visant à attirer l'attention de l'enfant (de 2 ou 3 ans) sur certaines unités constituant les mots diffèrent selon le support

utilisé. Les interventions de l'adulte sont significativement plus nombreuses dans la situation de jeu d'imager par rapport aux deux autres contextes de lecture proposés. Ces interventions varient également selon l'adulte concerné. Cette variabilité peut aussi s'expliquer chez les parents par la complémentarité des rôles exercés par chacun des deux parents (Labrell, 1996), ou encore par les représentations que ces derniers peuvent se faire de l'éducation (Bergonnier-Dupuy, 1997, 2000), autrement dit par les théories implicites d'éducation ou d'enseignement mobilisées qui vont plus particulièrement nous intéresser dans le cadre de cet article. Bruckert et Sanguin-Bruckert (2003) montrent ainsi que les conceptions sur la lecture orientent de manière significativement différente l'accompagnement des mères et des enseignantes dans une activité de lecture. Les interventions des premières privilégient des modes d'apprentissage centrés sur le code, tandis que les secondes préfèrent un mode d'apprentissage de type « résolution de problème », centré sur le sens.

Comme l'indiquent Rogoff, Moore, Najafi *et alii* (2007, p. 103), « les pratiques et les routines culturelles enracinées dans les communautés contribuent de façon cruciale au développement humain ». Si le mode d'organisation des pratiques et des routines auxquelles les enfants participent et l'accompagnement qu'ils reçoivent sont le plus souvent « invisibles », ils n'en déterminent pas moins des formats d'interaction et des modes d'engagement différenciés. La participation de l'enfant pourra ainsi dans certains cas s'exercer en observant ou en écoutant activement au cours des activités de la communauté, pour y contribuer ensuite une fois qu'il sera prêt à le faire. Plutôt que d'inclure les enfants dans leur travail et leurs activités sociales, les adultes d'autres communautés s'impliqueront par contre, en tant qu'experts, dans les jeux ou les exercices qui leur sont destinés, afin de diriger leur attention pour exercer des capacités valorisées à l'école. L'auteur évoque la présence de « répertoire[s] de pratiques » nécessairement différenciés contribuant au développement de répertoires culturels différents selon les traditions éducatives sous-jacentes, qu'il s'agisse des activités développées par les enfants ou des modalités d'aide mises en œuvre par les adultes. Cho et Weil-Barais (2008), dans l'analyse qu'elles font de la supériorité des élèves coréens en mathématiques, montrent ainsi l'importance du rôle de la famille et de la culture de référence. Les parents asiatiques seraient « tendanciellement plus exigeants à l'égard de l'apprentissage des mathématiques que les parents nord-américains » (Cho & Weil-Barais, 2008, p. 186). Dans un jeu de la marchande, les dyades de parents

et enfants coréens passent également sept fois plus de temps à des activités numériques que les dyades françaises. Les quantités dénombrées sont également beaucoup plus importantes.

À la différence des interactions de tutelle exercées entre un adulte et un enfant, dans lesquelles l'adulte est implicitement considéré comme susceptible de venir en aide à l'enfant, l'établissement d'une entraide entre enfants de même âge mais de niveau d'expertise différent ne va pas nécessairement de soi (Winykamen, 1998), dans la mesure où l'un des deux protagonistes de l'interaction doit être identifié comme une aide potentielle par son partenaire. Le milieu scolaire offre un terrain d'étude privilégié de ces formes d'entraide spontanées ou explicitement suscitées dans le cadre de pratiques pédagogiques tutorales (Baudrit, 2007, 2008) qui, à la suite d'expériences majoritairement anglo-saxonnes, font aujourd'hui l'objet d'un intérêt croissant, de l'école à l'université française<sup>1</sup>. La comparaison dans ces situations de l'activité de tutelle exercée par les enfants avec celle exercée par les adultes (Shute, Foot & Morgan, 1992) fait ressortir un certain nombre de points communs, mais aussi des différences. Comme les adultes, les enfants sont à même de faire une description de la tâche à effectuer, donner des directives, faire des commentaires d'évaluation, s'adapter à l'âge de l'enfant auquel ils s'adressent. Cette aide semble par contre s'exercer différemment. Les tuteurs enfants se focaliseraient en effet davantage sur le but immédiat et témoigneraient d'une « sensibilité différente aux besoins du novice », ne permettant pas une adaptation souple à l'évolution des conduites du novice. Comme l'ont montré les enquêtes par questionnaire de Foot, Shute, Morgan *et alii* (1990), les enfants disposent comme les adultes d'une « théorie implicite d'enseignement » rendant compte de leurs représentations sur l'acte d'enseignement. Des études plus récentes (Ziv & Frye, 2004) ont cherché à préciser les modalités d'émergence de cette théorie implicite d'enseignement par le biais de scénarios présentant différentes situations d'enseignement-apprentissage, suivies de questions posées à l'enfant. Pour savoir si l'enfant a conscience que l'enseignement suppose une absence de connaissance chez l'autre, l'histoire proposée mettra par exemple en scène un maître et deux élèves, l'un sachant déjà lire et l'autre pas. L'enfant doit identifier à quel élève le maître va apprendre à lire. D'autres items étudient également dans quelle mesure la représentation que le maître se fait du niveau de connaissance de l'élève est susceptible de modifier sa manière d'agir avec l'élève. Les auteurs montrent que ces capacités ne sont pas acquises au même âge. Enfin d'autres

auteurs examinent la relation entre l'acquisition de la capacité à inférer des états mentaux chez autrui et la qualité des conduites tutorielles développées par les enfants. Strauss, Ziv et Stein (2002) ont ainsi montré que les enfants tuteurs ayant acquis cette compétence, caractéristique de l'accès à ce que les psychologues nomment la théorie de l'esprit, se distinguaient des plus jeunes par une utilisation plus fréquente de la transmission verbale adressée aux novices, alors que les plus jeunes tuteurs présentaient davantage de tentatives de résolution de la tâche. L'analyse des inférences sur les états mentaux d'autrui en situation d'interaction conduite chez des élèves plus âgés (9 et 10 ans) a pu mettre également en évidence le rôle des aspects non verbaux dans l'inférence de ces états mentaux (Gauducheau & Cuisinier, 2003, 2004).

Cette question de la conception du rôle de tuteur en lien avec la théorie implicite d'enseignement du tuteur nous paraît aujourd'hui de nature à compléter utilement les analyses des situations tutorales entre enfants, généralement centrées sur la nature de la tutelle exercée par le tuteur, ses effets sur les acquisitions des tutorés et du tuteur (Guichard, 2009) ou sur l'impact de la formation au rôle de tuteur (Lafont & Ensergueix, 2009), ou encore sur la comparaison du tutorat à d'autres formes d'interactions (Peyrat, 2009). De la même manière que nous avons pu voir que les conceptions ou les pratiques parentales orientent la nature des interactions de tutelle, nous pouvons faire l'hypothèse que la représentation que le tuteur se fait de son rôle en lien avec cette théorie implicite d'enseignement oriente également les modalités interactives déployées par les élèves tuteurs. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de réexaminer, à la lumière de cette question, les résultats d'une étude antérieure (Berzin, 1997) réalisée auprès d'enfants de 9 et 10 ans et au cours de laquelle il avait été constaté que, si l'assignation d'un rôle spécifique de tuteur au partenaire le plus compétent pouvait s'avérer déterminante dans l'établissement de l'interaction de tutelle, elle n'est pas pour autant garante d'une meilleure progression des tutorés dans cette condition, compte tenu de la théorie implicite d'enseignement mobilisée par le tuteur.

## **OBJECTIF DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE**

Nous nous proposons d'appréhender cette théorie au cours d'interactions mettant en présence des élèves âgés de 9 ou 10 ans, de niveaux de compétence différents dans une tâche donnée. Avant de présenter la

méthodologie retenue pour mener à bien cette analyse, nous rappelons en premier lieu le contexte dans lequel nous avons été amenée à recueillir le corpus que nous envisageons aujourd'hui d'analyser autrement.

L'objectif de l'étude, dont est tiré ce corpus, était d'analyser les apports de situations de tutorat selon que le partenaire le plus compétent dans la tâche considérée était ou non informé du rôle de tuteur qu'il avait à exercer auprès de son camarade moins avancé que lui. Dans un cas (condition « élèves non informés » ou ENI), aucune indication n'était donnée aux sujets quant à leur différence de niveau, ni quant au rôle attendu de la part du partenaire qui connaît la solution du problème posé. On incite simplement les sujets à collaborer, en précisant qu'ils doivent se mettre d'accord sur l'ensemble des réalisations. Dans l'autre cas (« élèves informés » ou EI), le sujet le plus compétent est informé qu'il va être amené à travailler avec un autre enfant de manière à lui apprendre à faire la tâche, qu'il ne sait pas bien résoudre seul, et ce pour qu'il soit capable de la réaliser seul par suite. Le partenaire qui ne sait pas résoudre le problème est, quant à lui, informé en présence de celui qui sait qu'il a la possibilité d'être aidé par son camarade. Les partenaires sont issus de deux classes différentes. Eu égard à l'impact des relations affinitaires sur le déroulement des interactions (Bensalah, 2006), on s'est assuré au préalable que les enfants n'entretiennent pas de relation d'amitié ou d'inimitié. Les dyades sont constituées d'individus de même sexe. Le niveau de compétence dans la tâche proposée est repéré au préalable au cours d'un prétest isomorphe à cette tâche. Cette dernière, dite « des jetons », consiste à chercher toutes les combinaisons possibles à partir de quatre jetons de quatre couleurs différentes, matérialisés par des gommettes rondes autocollantes, soit vingt-quatre combinaisons possibles. Elle vise le développement de la logique combinatoire qui peut être abordée au cycle 3. Tirée des épreuves piagétienne relatives à la maîtrise des opérations de permutation, elle présente l'intérêt d'avoir fait l'objet de nombreuses études préalables<sup>2</sup>. La résolution que les sujets en font est ici appréhendée dans une perspective de résolution de problème visant à identifier les stratégies mises en œuvre pour réaliser l'ensemble des combinaisons. L'analyse de ces stratégies, qui n'est pas rapportée ici dans le détail, a donné lieu à l'élaboration d'une grille constituée de différents niveaux hiérarchisés de stratégie. Le niveau le plus élaboré consiste à réaliser quatre blocs de six combinaisons commençant par la même couleur. Au niveau intermédiaire, on observe une tentative de recherche systématique sans toutefois aboutir à l'exhaustivité. Au dernier niveau,

Tableau 1. Types d'actes illocutoires produits

Directif	Le locuteur ordonne à son partenaire de faire quelque chose : « Tu mets un bleu, un vert, un jaune, un rouge... Tu commences par faire les rouges. »
Suggestif	Le locuteur propose à son partenaire de faire quelque chose et propose éventuellement son concours : « Tu peux commencer par les bleus ou par les rouges. »
Constatatif	Le but visé par le locuteur consiste à présenter un fait ou une situation réelle (le locuteur évalue la production, commente une réalisation, donne une information) : « C'est bien... Tu as mis deux fois le même... Bleu, vert, jaune, rouge », en même temps que l'expert place les pions.

on assiste à une procédure de résolution de proche en proche conduisant à de nombreuses omissions ou répétitions. Les quarante dyades concernées par cette étude réunissent un sujet présentant le niveau de résolution le plus élaboré et un autre un niveau moins élaboré (de niveau intermédiaire pour une moitié de ces dyades, de niveau faible pour l'autre moitié). Les dyades sont informées ou non du rôle attendu de la part du partenaire le plus compétent. Les séquences d'interaction ont été filmées.

L'analyse des interactions développée dans le cadre de la première étude était basée sur la modalité sociale d'exécution de la tâche (seul ou à deux) et la nature de l'activité déployée par les protagonistes au cours de la réalisation commune de la tâche. Il s'agissait ici d'identifier qui prenait l'initiative de la réalisation des différentes combinaisons ou blocs de combinaisons, si la réalisation de ces différentes combinaisons faisait ou non l'objet d'une explicitation verbale de la part d'un des deux partenaires ou d'un contrôle lors de la remise en cause de la réalisation du partenaire, pouvant se traduire de manière verbale ou non verbale. Cette première analyse a permis de mettre en évidence une variation effective des activités du partenaire le plus compétent selon l'information apportée, marquée par davantage d'explicitation et de contrôle exercés par le tuteur, ainsi que davantage d'initiative laissée aux tutorés sans que l'on puisse toutefois relever davantage de progrès chez ces derniers, en condition « élèves informés » ou en condition « élèves non informés ». Cette absence relative d'efficacité de l'aide apportée nous conduit aujourd'hui à tenter de caractériser plus précisément la nature de l'aide déployée par les élèves informés de leur rôle de tuteur, en relation avec la théorie implicite d'enseignement qu'elle mobilise.

Ayant affaire ici à des enfants plus âgés que dans les études évoquées en introduction, faisant appel à des mises en scène fictives compte tenu du jeune âge des

enfants, nous avons fait le choix d'appréhender cette théorie implicite au travers des échanges verbaux en situation réelle d'interactions, en faisant appel à la notion d'acte illocutoire, au sens défini par Searle, à savoir un acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production de son énoncé (Bernicot, 1992). Le recours à cette perspective interlocutoire considère « les illocutions en tant qu'actes de langage dans la mesure où elle postule que la production d'un énoncé dans une conversation est la réalisation d'une action » (Marro-Clément, Trognon & Perret-Clermont, 1999, p. 165). Au delà du contenu propositionnel des énoncés, il s'agit donc d'appréhender la force illocutoire de ces énoncés. Cette nouvelle analyse, basée sur les actes illocutoires des tuteurs, vise donc à spécifier la manière dont l'expert cherche à agir sur son partenaire et à appréhender ainsi indirectement la manière dont il conçoit son rôle en lien avec la théorie implicite d'enseignement à laquelle il se réfère. S'agit-il pour lui de faire une simple description de la tâche ou encore de suggérer, ou au contraire d'imposer un mode de résolution ? Les catégories des actes illocutoires, dont on pourra trouver une définition précise dans le tableau 1, sont reprises de l'étude de Piani et Weil-Barais (1998) dans le cadre de l'analyse de la médiation exercée par les parents au cours de la visite de la cité des enfants à la Cité des sciences. Des exemples de propos relevant de ces différentes catégories sont donnés dans le tableau 1.

Outre cette analyse interlocutoire, nous nous sommes par ailleurs attachée à examiner dans quelle mesure l'expert interpelle ou non directement son partenaire en repérant la modalité des verbes utilisés dans l'énoncé (affirmatif, interrogatif, impératif, négatif, conditionnel) et l'utilisation qui est faite ou non des pronoms personnels – l'expert associe-t-il son partenaire dans un « nous » ou un « on » collectif ou s'adresse-t-il directement à lui – pour nous intéresser enfin au niveau de généralité de l'aide apportée : l'aide apportée vise-t-elle la réalisation de la combinaison

Tableau 2. Répartition des différents types d'actes illocutoires émis par le tuteur selon la condition d'information

	Actes illocutoires constatatifs	Actes illocutoires directifs	Actes illocutoires suggestifs
Condition EI (n = 812)	48 %	34 %	18 %
Condition ENI (n = 599)	74 %	14 %	12 %

Note : n représente le nombre total d'énoncés.

concernée ou l'énonciation d'une règle de résolution générale ? L'aide de nature spécifique concerne ainsi la proposition ou l'ordre donné relatif à une action précisément déterminée (par exemple, « Mets le pion rouge à côté du jaune »), alors que l'aide qualifiée de générale concerne la proposition ou l'ordre relatif à une stratégie applicable à la réalisation des quatre blocs de couleurs différentes (par exemple, « Tu cherches toutes les combinaisons qui commencent par la couleur jaune »). Ces analyses sont conduites pour l'ensemble des experts, étant entendu que ce qui nous intéresse plus particulièrement est d'appréhender la manière de faire des experts à qui l'on a explicitement assigné le rôle de tuteur.

En résumé, le codage des propos recueillis, pour chacune des combinaisons réalisées lors de l'explicitation ou du contrôle des stratégies, s'effectue donc selon le *type d'acte illocutoire* produit (directif, suggestif, constatatif), le *mode des énoncés* (affirmatif, interrogatif, impératif, négatif, conditionnel), le *type de pronom* cité (tu, on, nous) et la *nature de l'aide apportée* (générale ou spécifique). Ce codage porte sur les quarante dyades étudiées dans la recherche précédente (20 dyades informées, 20 dyades non informées), issues de différentes classes. Nous faisons l'hypothèse que la nature de la modalité d'aide développée par les tuteurs, que nous comptons dégager au travers de cette analyse, est susceptible de rendre compte de l'absence de différence significative d'efficacité de l'aide apportée, dans le cas où le partenaire le plus compétent est informé de son rôle de tuteur, comparativement à celui où il ne l'est pas.

## RÉSULTATS

L'analyse présentée vise, au regard des différents critères retenus, à caractériser l'ensemble des énoncés formulés par les élèves tuteurs selon qu'ils sont ou non informés de leur rôle. Pour cela, nous

avons calculé pour chacune des dyades la proportion d'énoncés représentée dans chacune des catégories définies pour chacun des axes d'analyse retenus (acte illocutoire, mode des énoncés, type de pronom, nature de l'aide). L'analyse porte sur des totaux respectifs en condition EI et ENI de 812 et 599 énoncés. Les propos en question regroupent les énoncés ayant trait à l'explication de la manière de résoudre la tâche ou au contrôle exercé sur la réalisation du partenaire visant à remettre en cause cette réalisation. Toutefois les explicitations sont largement majoritaires dans la mesure où elles occupent de 60 % à 90 % des échanges selon les conditions concernées. Le nombre moyen d'énoncés par dyade varie de 30 à 40 selon que l'on se situe respectivement en condition ENI et EI, avec des variations sensibles d'une dyade à une autre, certains experts produisant beaucoup plus de verbalisations que d'autres dans une même condition. La comparaison du nombre d'énoncés selon la condition d'information a donné lieu à un calcul de  $\chi^2$  suivi, lorsque celui-ci est significatif, de l'analyse des contributions de chaque modalité d'énoncé à ce  $(\chi^2)^3$ .

### Actes illocutoires

Le tableau 2 fait état de la proportion d'énoncés constatatifs, directifs et suggestifs produits par les tuteurs selon la condition d'information. Cette répartition diffère significativement d'une condition à l'autre ( $\chi^2$  à 2 degrés de liberté = 102 ;  $p < 0,001$ ). L'analyse de la contribution de chaque catégorie d'acte au  $\chi^2$  (-16 % pour les constatatifs ; +21 % pour les directifs et +3 % pour les suggestifs en condition EI ; +22 % ; -29 % et -5 % respectivement en condition ENI) montre que ce sont les catégories des actes directifs et constatatifs qui contribuent plus particulièrement à cette différence, avec en condition EI une diminution des énoncés constatatifs au profit des énoncés directifs. On notera que dans les deux cas les énoncés constatatifs sont majoritaires.

Tableau 3. Répartition des différents types de modes d'énoncés utilisés par les tuteurs selon la condition d'information

	Mode affirmatif	Mode interrogatif	Mode impératif	Mode négatif
Condition EI (n = 812)	86 %	7 %	1 %	6 %
Condition ENI (n = 599)	90 %	1 %	3 %	6 %

Note : n représente le nombre total d'énoncés.

Tableau 4. Répartition des énoncés émis par le tuteur faisant intervenir ou non un pronom selon la condition d'information

	Utilisation de « tu »	Utilisation d'« on » ou « nous »	Pas d'utilisation de pronom
Dyades informées (n = 812)	26 %	15 %	59 %
Dyades non informées (n = 599)	6 %	14 %	80 %

Note : n représente le nombre total d'énoncés.

### Mode des énoncés

L'analyse de la répartition des différents types de modes d'énoncés (voir le tableau 3) fait apparaître une majorité d'énoncés de type affirmatif dans les deux conditions, ainsi qu'une différence significative dans la répartition de ces différentes catégories ( $\chi^2$  à 3 degrés de liberté = 39 ;  $p < 0,001$ ). L'analyse de la contribution de chaque catégorie de mode d'énoncés au  $\chi^2$  (-1 % pour le mode affirmatif ; +36 % pour le mode interrogatif ; -4 % pour le mode impératif et 0 % pour le mode négatif en condition EI ; +1 % ; -49 % ; +6 % et 0 % respectivement en condition ENI) montre que la catégorie des modes interrogatifs apporte la contribution la plus importante à cette différence, avec davantage de modes interrogatifs en situation EI. Notons par ailleurs l'absence du mode conditionnel dans les deux conditions.

### Type de pronom

Le tableau 4 présente la proportion d'énoncés formulés par les tuteurs faisant intervenir ou non un pronom selon la condition d'information. La répartition diffère significativement d'une situation à l'autre ( $\chi^2$  à 2 degrés de liberté = 99 ;  $p < 0,001$ ). La contribution la plus importante au  $\chi^2$  (+33 % pour l'utilisation du pronom « tu » ; 0 % pour « nous » ou « on » et -8 %

pour la catégorie « sans pronom » en condition EI ; -45 % ; 0 % et +11 % respectivement en condition ENI) est due à l'utilisation du pronom « tu », avec une mobilisation de ce pronom plus fréquente en situation informée. Cet accroissement se traduit au niveau notamment des actes de type directif et suggestif. Les actes suggestifs, qui font majoritairement intervenir les pronoms « on » ou « nous » en condition non informée, deviennent pour une part formulés avec le pronom « tu » ou selon une forme plus impersonnelle, essentiellement liée à l'utilisation du mode interrogatif (par exemple, « Après le rouge ? »). Les actes directifs, énoncés de manière impersonnelle en condition non informée, correspondant à la dictée des différents pions à placer diminuent, quant à eux, au profit d'incitations visant directement le partenaire (par exemple, « Tu mets un rouge à côté du jaune »). On assiste donc en condition informée à un enrôlement plus effectif du partenaire qui est interpellé directement par le tuteur.

Dans tous les cas, on notera que le recours aux pronoms reste relativement limité, notamment en situation non informée où 80 % des énoncés ne présente pas de pronom. La quasi-totalité des actes constatatifs consistant en l'énonciation des différentes couleurs au fur et à mesure du placement des différents pions par le tuteur, dont nous avons vu précédemment qu'ils sont majoritaires, est en effet formulée sans aucun pronom.

Tableau 5. Répartition des types d'aide proposés par le tuteur selon la condition d'information

	Aide spécifique	Aide générale
Dyades informées (n = 812)	77 %	23 %
Dyades non informées (n = 599)	98 %	2 %

Note : n représente le nombre total d'énoncés.

### Type d'aide

Le tableau 5 présente la proportion d'énoncés apportant une aide de nature spécifique ou générale selon la condition d'information. Cette répartition diffère significativement d'une condition à l'autre ( $\chi^2$  à 1 degré de liberté = 128 ;  $p < 0,001$ ). La contribution la plus importante au  $\chi^2$  (-5 % pour l'aide spécifique et +36 % pour l'aide générale en condition EI ; +7 % et -49 % respectivement en condition ENI) est due à la catégorie « aide générale », mieux représentée en condition EI. On notera que ces aides restent toutefois beaucoup moins fréquentes que les aides spécifiques et sont quasiment inexistantes en condition non informée (2 %).

### DISCUSSION

Cette étude visait, rappelons-le, à appréhender les modes d'intervention verbale des élèves selon qu'ils sont ou non informés du rôle de tuteur que l'on attend d'eux. Quatre éléments nous paraissent pouvoir être retenus de l'analyse qui précède. Tout d'abord, les tuteurs en situation non informée produisent une majorité d'actes illocutoires de type constatatif qui représentent, nous l'avons vu, les trois quarts des énoncés. Ceux-ci sont moins nombreux en situation informée, tout en représentant encore la moitié des énoncés. La réduction de ces actes s'opère ensuite principalement en faveur d'une augmentation des énoncés directifs et suggestifs, les directifs représentant un tiers des énoncés, tandis que les suggestifs ne représentent pas un quart des énoncés. Quelle que soit la condition d'information, la quasi-totalité des propos est énoncée sur un mode affirmatif, le recours au mode interrogatif, plus fréquent en condition informée, se révélant dans l'ensemble assez marginal et le recours au mode conditionnel tout à fait inexistant. Enfin l'aide apportée est majoritairement une aide de nature spécifique, y compris lorsque les tuteurs sont informés de leur rôle, même si l'on constate un nombre plus important d'aides générales dans cette condition, nombre qui n'excède pas un quart des aides apportées. Sur la

base de ces résultats, trois points principaux nous paraissent pouvoir être discutés : la prégnance des actes de langage de type constatatif, les tentatives d'enrôlement des élèves informés, marquées par la directivité des propos tenus et le caractère très spécifique de l'aide apportée.

Les actes de type constatatif majoritaires correspondent aux propos tenus au fur et à mesure de la réalisation de la tâche. Comme leur définition l'indique, ils consistent à présenter un fait ou une situation réelle : soit le mode de résolution de la tâche dans le cadre de l'explicitation, soit l'évaluation de la production du partenaire dans le cadre du contrôle, sans qu'il soit question d'associer directement le partenaire dans l'action, comme cela peut être le cas dans le cadre des actes de type suggestif ou directif. Dans le cas où il n'est pas informé de son rôle, l'élève se montre donc peu soucieux d'enrôler, au sens défini par Bruner (1983) dans le cadre de l'étayage, son partenaire dans la tâche, comme nous avons déjà pu le constater précédemment au niveau de la résolution proprement dite de la tâche, très peu d'initiative étant laissée aux sujets les plus faibles<sup>4</sup>. L'objectif défini étant de réaliser la tâche, une fois l'incompétence du sujet faible identifiée par son partenaire plus compétent en la matière, la recherche d'efficacité au regard de l'objectif fixé ferait obstacle à une réelle prise en compte du partenaire moins compétent et de ses lacunes pour se centrer sur la réalisation de la tâche. Dans le cas d'une perception claire par l'élève de son rôle de tuteur, la diminution des propos de type constatatif au profit de ceux directifs paraît rendre compte des efforts déployés par celui-ci pour enrôler son partenaire, en même temps que des difficultés à exercer cet enrôlement, compte tenu de la part importante toujours occupée par les énoncés constatatifs. Comme l'indique Winnykamen (1998), l'exercice de cette tutelle, contrairement à ce que l'on peut observer dans des dyades plus fortement asymétriques, ne semble pas aisé. L'élève tuteur paraît en effet se centrer davantage sur l'explicitation de la réalisation, c'est-à-dire sur un but immédiat plutôt que sur un but à plus long terme qui consisterait à donner au partenaire les moyens de réaliser ultérieurement la tâche seul. Comme dans l'expérimentation menée par Ellis et Rogoff (1982, 1986), à partir d'une

tâche de classification, les élèves tuteurs privilégient l'effectuation de la tâche plutôt que la compréhension des règles de résolution. Dans l'incapacité de gérer simultanément la résolution de la tâche en tant que telle, les informations à donner au partenaire et la dimension relationnelle des interactions, le premier aspect l'emporterait sur les autres.

Compte tenu de la réduction des actes constatatifs au profit essentiellement d'actes de type directif, on peut faire l'hypothèse d'un lien entre cette centration sur l'objet immédiat et la représentation que l'élève peut se faire de son rôle de tuteur. La différence constatée, en même temps qu'elle peut être interprétée comme une volonté d'enrôler le partenaire, témoigne en effet de modalités d'enrôlement particulières. Ces modalités semblent se caractériser principalement par une série d'injonctions successives stipulant au partenaire les actions à réaliser, particulièrement dans le cas de partenaires faibles, ne laissant que peu de place à une réelle activité cognitive chez le novice. Comme le montre le très faible taux de propos formulés sur un mode interrogatif ou conditionnel, on ne dénote que très peu de questionnement ouvert de la part des élèves tuteurs, de nature à induire des mécanismes de déstabilisation ou de contrôle (Gilly, 1995), ou encore de conflits susceptibles d'amener une restructuration des connaissances. L'aide apportée par le tuteur consiste donc davantage à indiquer la démarche à suivre plutôt qu'à aider à l'élaboration progressive de cette démarche. On peut faire l'hypothèse que dans cette situation, la « théorie implicite d'enseignement » des tuteurs s'apparente davantage à un modèle empirique d'acquisition de connaissances (Giordan, 1998), basé sur les mécanismes de transmission et d'enregistrement plutôt qu'à un modèle constructiviste centré sur l'élaboration progressive des connaissances par le sujet.

L'importante supériorité des aides spécifiques par rapport aux aides plus générales semble confirmer une telle interprétation et la place occupée par le processus de modelage dans la tutelle exercée par le tuteur. En dépit du caractère répétitif de la tâche proposée<sup>5</sup>, de nature à favoriser le transfert des règles de résolution élaborées d'un bloc à l'autre, l'aide apportée n'incite aucunement le partenaire à faire appel aux règles élaborées précédemment pour les transposer aux nouveaux blocs. Si l'expert parvient à se désengager de l'effectuation de la tâche proprement dite, comme a pu le montrer l'analyse des interactions bloc par bloc (augmentation des initiatives des novices et des réalisations partagées au fur et à mesure de la réalisation de la tâche), l'aide apportée, lorsqu'elle s'avère

nécessaire, reste de même nature tout au long de la résolution de la tâche. Si l'on veut bien considérer avec Bruner (1983) que la gestion de la tutelle nécessite une maîtrise de la « théorie de la tâche » et de la « théorie du fonctionnement de l'élève », en l'occurrence ici du partenaire, on peut faire l'hypothèse de difficultés de la part de l'élève tuteur à apprécier le fonctionnement du partenaire moins compétent que lui, et notamment ses besoins au regard du processus de résolution impliqué dans la tâche concernée. En d'autres termes, l'élève tuteur éprouverait un certain nombre de difficultés à situer son intervention dans la zone proximale de développement de son partenaire et à trouver le minimum d'aide requis pour la résolution de la tâche. Il s'ajusterait trop au niveau actuel du sujet en cherchant à pallier ses insuffisances par le biais d'énoncés de type directif plutôt qu'en tentant de définir par le biais d'énoncés de type suggestif un cadre de recherche en attirant, par exemple, son attention sur les « caractéristiques déterminantes » de la situation ou en suggérant différentes étapes possibles de résolution. L'adaptation aux besoins des novices, en ne prenant qu'une forme quantitative et non qualitative, ne conduirait qu'à une modulation des initiatives prises par le tuteur, les explicitations apportées restant de même nature tout au long de la résolution de la tâche. La centration de ces dernières sur une aide visant essentiellement à faire faire, comme en témoigne le nombre d'énoncés directs plus important en condition EI, ne peut alors que limiter l'activité cognitive des novices et probablement le transfert des connaissances acquises au cours des interactions à d'autres situations isomorphes. Ceci pourrait expliquer que l'on n'ait pas observé, dans le cadre de cette tâche, davantage de progrès en situation informée qu'en situation non informée, en dépit d'une variation effective au niveau des actions développées au cours de l'interaction. Rappelons en effet que les analyses conduites initialement (Berzin, 1997) avaient mis en évidence au sein des dyades informées une plus grande part d'initiative, de collaboration laissée aux novices, particulièrement aux novices faibles, ainsi qu'un effort d'explicitation des stratégies et de contrôle de la part de l'expert, sans que l'on puisse néanmoins noter de progression plus importante des novices ayant interagi avec un expert informé comparativement à ceux n'ayant pas bénéficié de la présence d'un partenaire informé de son rôle.

De nouvelles expérimentations mettant en œuvre d'autres types de tâches et plusieurs séances successives d'interactions de tutelle pourraient utilement nous éclairer sur la capacité du tuteur à se départir d'un modèle transmissif d'acquisition de connaissances, et à faire évoluer ou non ses interventions et à les

adapter au fur et à mesure des séances aux besoins de son partenaire. Dans une perspective plus éducative qui cherche actuellement à valoriser les interactions avec l'enseignant et avec les pairs (Cuisinier, Gauducheau, Clavel *et al.*, 2007), les résultats de cette expérimentation posent la question de l'intérêt d'une éventuelle formation, ou tout au moins d'un entraînement des élèves à interagir, dont Gillies (2004a) a pu montrer, dans le cadre de la coopération, l'impact en termes d'écoute mutuelle, de partage des idées et d'entraide. Au delà de cette question du développement d'une certaine capacité à interagir, se trouve également posée dans le cadre scolaire la question de la contribution du maître au bon fonctionnement de ce type d'interaction. Il semble en effet que l'action de ce dernier soit déterminante (Gillies, 2004b), dans la mesure où les maîtres formés en la matière déve-

lopperaient comparativement aux maîtres non formés une médiation plus favorable à l'émergence d'interactions fructueuses. Concernant plus spécifiquement le tutorat, qui ne saurait se substituer à l'interaction de tutelle maître/élève mais plutôt la compléterait ou l'enrichirait (Baudrit, 1999), pourrait également être posée la question du lien entre la théorie implicite d'enseignement mobilisée par le tuteur et le modèle d'enseignement-apprentissage dans lequel le sujet a pu évoluer en tant qu'élève et qu'il pourrait être tenté de reproduire. L'observation de la même situation dans des classes d'écoles pratiquant la pédagogie Freinet pourrait à cet égard être éclairante.

Christine Berzin  
christine.berzin@u-picardie.fr  
Université de Picardie-Jules-Verne, CAREF

## NOTES

- 1 Voir par exemple actuellement le recours au tutorat dans le cadre du « Plan réussite » appliqué en licence.
- 2 Voir notamment l'épreuve de l'EPL (ou échelle de la pensée logique) de Longeot (1974).
- 3 Rappelons que le  $\chi^2$  est obtenu en faisant la somme des différences élevées au carré entre les effectifs observés et les effectifs théoriques calculés sans effet de la variable étudiée, divisés par ces mêmes effectifs pour chacune des modalités d'énoncés observées. La contribution au  $\chi^2$ , exprimée en pourcentage, rend compte quant à elle, de la part représentée dans ce  $\chi^2$  par chaque  $\chi^2$  partiel calculé dans chacune des modalités de la variable. Le signe affecté aux contributions figurant dans la suite du texte indique que les effectifs observés sont significativement supérieurs ou inférieurs aux effectifs théoriques. Nous remercions notre collègue Dominique Devismes pour le calcul de ces contributions et des  $\chi^2$  sur le logiciel Sphinx.
- 4 Comme l'a montré l'analyse initiale prenant en compte le niveau d'expertise du partenaire (faible ou moyen) et qui n'est pas rapportée ici.
- 5 Il s'agit de quatre ensembles de six combinaisons mettant en jeu le même algorithme de résolution.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUDRIT A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.
- BAUDRIT A. (2007). *Le tutorat. Richesse d'une méthode pédagogique.* Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT A. (2008). *Relations d'aide entre élèves à l'école.* Bruxelles : De Boeck.
- BENSALAH L. (2006). « Degrés d'affinité entre pairs en situation de co-apprentissage : une analyse de la pratique des rôles dans la régulation des conduites ». *Psychologie & éducation*, n° 4, p. 37-51.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1997). « Stratégie éducative du père et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire ». *Enfance*, vol. 50, n° 3, p. 371-379.
- BERGONNIER-DUPUY G. (2000). « Stratégie éducative parentale et interaction de tutelle parent-enfant de 3 ans ». In *Actes du 3<sup>e</sup> congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Bordeaux [CD-ROM].
- BERGONNIER-DUPUY G. (2005). « Famille(s) et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 5-14.
- BERNICOT J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant.* Paris : PUF.
- BERZIN C. (1997). *Apports du travail en dyades faiblement asymétriques à la résolution de tâches logiques. Contribution à l'étude du tutorat entre enfants de 9-10 ans.* Thèse, psychologie, université Paris-Descartes.
- BRUCKERT J.-P. & SANGUIN-BRUCKERT C. (2003). « Types de représentation et pratiques de tutelles lors d'activités de lecture en début d'apprentissage : analyse comparative enseignants/parents ». *Bulletin de psychologie*, n° 466, p. 483-491.
- BRUNER J.-S. (1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème ». In *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF, p. 261-280.
- CHO H. & WEIL-BARAIS A. (2008). « D'où vient la supériorité des enfants coréens en mathématiques ? » *Carrefours de l'éducation*, n° 28, p. 121-137.
- CUISINIER F., GAUDUCHEAU N., CLAVEL C. & COSTET J.-P. (2007). « Psychologie des interactions socio-cognitives et apprentissages scolaires : regards

- croisés de pédagogues et de chercheurs ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 47-78
- DUMAS CARRÉ A. & WEIL-BARAIS A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- ELLIS S. & ROGOFF B. (1982). « The strategies and efficacy of child versus adult teachers ». *Child Development*, vol. 53, n° 3, p. 730-735.
- ELLIS S. & ROGOFF B. (1986). « Problem solving in children's management of instruction ». In E. Mueller & C. Cooper (dir.), *Process and outcome in peer relationship*. New York : Academic Press, p. 300-325.
- FOOT H., SHUTE R., MORGAN M. & BARRON A. (1990). « Theoretical issues in peer tutoring ». In H. Foot, M. Morgan & R. Shute (dir.), *Children helping children*. New York : Wiley, p. 65-91.
- GAUDUCHEAU N. & CUISINIER F. (2003). « Inférences sur les états mentaux d'autrui dans différents contextes : études auprès d'enfants âgés de 8 à 10 ans ». *Bulletin de psychologie*, vol. 56, n° 4, p. 626-633.
- GAUDUCHEAU N. & CUISINIER F. (2004). « Les états mentaux d'autrui lorsqu'il interagit : dispositifs d'inférences explicites auprès d'enfants de 10 ans ». *Enfance*, vol. 56, n° 4, p. 333-356.
- GILLIES R. (2004a). « The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning ». *Learning and Instruction*, vol. 14, n° 2, p. 197-213.
- GILLIES R. (2004b). « The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning ». *International Journal of Educational Research*, vol. 41, n° 3, p. 257-279.
- GILLY M. (1995). « Approches socio-constructivistes du développement cognitif ». In D. Gaonac'h & C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette, p. 130-166.
- GIORDAN A. (1998). « Petite histoire des idées sur apprendre ». In *Apprendre*. Paris : Belin, p. 31-44.
- GUICHARD D. (2009). « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 29, p. 19-37.
- LABRELL F. (1996). « Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant : la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année ». *Enfance*, vol. 49, n° 4, p. 447-464.
- LACROIX F., GAUX C. & WEIL-BARAIS A. (2007). « Émergence des habiletés phonologiques chez le jeune enfant : analyse des interventions des assistantes maternelles en situations d'interaction avec des enfants de deux et trois ans ». *Psychologie française*, vol. 52, n° 1, p. 13-56.
- LAFONT L. & ENSERGUEIX P. (2009). « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices ». *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 37-53.
- LONGEOT F. (1974). *L'échelle de développement de la pensée logique*. Issy-les-Moulineaux : Éd. scientifiques et psychotechniques.
- MARRO-CLÉMENT P., TROGNON A. & PERRET-CLERMONT A.-N. (1999). « Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides ». In M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 165-180.
- PEYRAT M.-F. (2009). « Tutorat et apprentissage coopératif au collège ». *Carrefours de l'éducation*, n° 29, p. 53-69.
- PIANI J. & WEIL-BARAIS A. (1998). « Comment les parents accompagnent leurs enfants dans la découverte des sciences et techniques ? » In A. Dumas Carré & A. Weil-Barais (dir.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang, p. 251-267.
- ROGOFF B., MOORE L., NAJAFI B., DEXTER A., CORREA-ORREA-CHAVEZ M. & SOLIS J. (2007). « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes ». In G. Brougère & M. Vandembroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 103-138.
- SHUTE R., FOOT H. & MORGAN M. (1992). « The sensitivity of children and adults as tutors ». *Educational studies*, vol. 18, n° 1, p. 21-35.
- STRAUSS S., ZIV M. & STEIN A. (2002). « Teaching as natural cognition and its relation to preschoolers' developing theory of mind ». *Cognitive Development*, vol. 17, n° 3-4, p. 1473-1487.
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor et Éd. sociales.
- WEIL-BARAIS A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris : Bréal.
- WINNYKAMEN F. (1998). « Approche psychologique de la tutelle ». In A. Dumas Carré & A. Weil-Barais (dir.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang, p. 29-58.
- ZIV M. & FRYE D. (2004). « Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief ». *Cognitive Development*, vol. 19, n° 4, p. 457-477.