

Oral réflexif et tutorat entre pairs

Jacky Caillier

Number 149, Spring 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1745ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

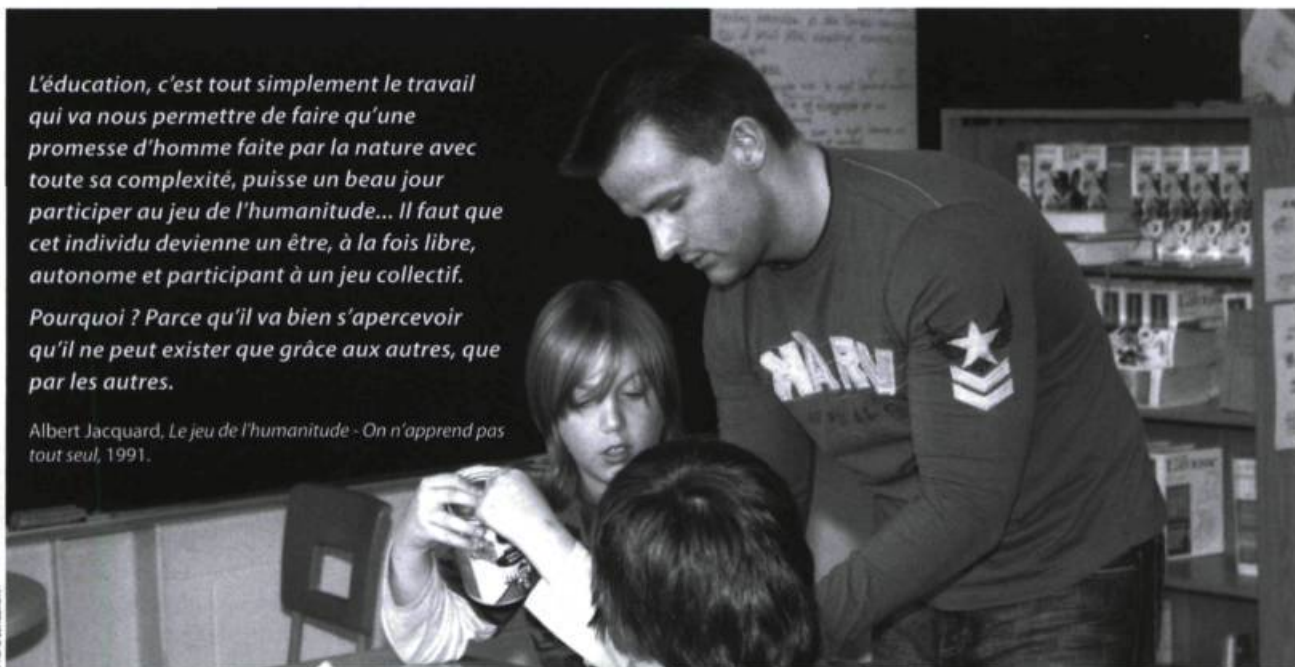
Caillier, J. (2008). Oral réflexif et tutorat entre pairs. *Québec français*, (149), 79–80.

L'éducation, c'est tout simplement le travail qui va nous permettre de faire qu'une promesse d'homme faite par la nature avec toute sa complexité, puisse un beau jour participer au jeu de l'humanité... Il faut que cet individu devienne un être, à la fois libre, autonome et participant à un jeu collectif.

Pourquoi ? Parce qu'il va bien s'apercevoir qu'il ne peut exister que grâce aux autres, que par les autres.

Albert Jacquard, *Le jeu de l'humanité - On n'apprend pas tout seul*, 1991.

C. RÉAL BÉNÉDIXON



Oral réflexif et tutorat entre pairs

JACKY CAILLIER*

Accéder au pouvoir de la parole

Dans le cadre de nos recherches sur les pratiques langagières scolaires, nous constatons que, si on lui en donne l'occasion, l'enfant, en jouant sur la culture commune du groupe dans lequel il se trouve, s'autorise à être auteur et expérimente le pouvoir de sa parole sur les autres mais aussi sur lui-même.

Plusieurs chercheurs ont cependant évoqué l'absence d'un véritable accès à la parole chez les élèves. Qu'ils dénoncent la parole étouffée ou la communication inégale, ces auteurs nous ont invités à focaliser notre attention sur la réalité de l'engagement des élèves dans les échanges oraux.

En adhérant au postulat de Bakhtine pour qui, « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation », il importe alors de s'intéresser au contexte de cette expression, au cadre des interactions et à l'influence de ces interactions dans la co-construction de savoirs à l'école.

Dès lors, il s'agit de déterminer en quoi un dispositif didactique permet à l'élève

d'agir sur l'autre et sur soi-même, de travailler l'empathie et la réflexivité. Il importe également d'identifier dans les interactions verbales les traces de l'activité cognitive et langagière de l'élève.

À l'intérieur de ce vaste chantier, j'ai choisi de centrer mon analyse sur les dispositifs pédagogiques où l'enseignant se place volontairement en retrait, offrant ainsi un espace d'échanges privilégiant les interactions entre pairs. Parmi ces dispositifs, je me suis intéressé plus particulièrement au travail de groupe, au tutorat entre élèves et aux débats entre élèves.

Ce geste professionnel de décentrage du maître, loin de tout laxisme, lui permet de quitter la posture hégémonique de distributeur de savoir pour adopter une position d'étagage dans la construction des savoirs. Cette décentration de l'enseignant facilite également l'observation de ses élèves dans des formes de communication authentique.

Une mise en œuvre moderne de tutorat

Si, dans tout dispositif pédagogique, il y a, indépendamment de la volonté de l'en-

seignant, des interactions entre pairs, certains dispositifs affichent clairement une volonté de l'enseignant de donner la parole aux élèves. Les plus connus étant le travail de groupe, les débats issus de la pédagogie coopérative et les dispositifs de tutorat et monitorat entre élèves.

Dans nos travaux, nous avons choisi d'analyser les effets sur les élèves d'un dispositif de tutorat mis en œuvre pendant une année scolaire entre deux classes de l'école primaire dans une école de la ville de Perpignan.

Le déroulement des séquences analysées

Phase 1 : Le vendredi, en fin de matinée, l'enseignante de la classe des élèves de CE2 (8 ou 9 ans) fait un bilan avec ses élèves des activités de la semaine écoulée. Les élèves sont invités à mettre par écrit les difficultés rencontrées et les points sur lesquels ils sollicitent une aide précise de la part d'un tuteur de la classe de CM2 (10 ou 11 ans). L'enseignante collecte l'ensemble des demandes et en fait la liste qu'elle transmet à l'enseignant de la classe de CM2.

Phase 2 : Le vendredi, en fin de journée, l'enseignant de la classe de CM2 présente la liste des points qui ont été retenus par les CE2. Après clarification des demandes, les CM2 choisissent le thème qu'ils travailleront avec les CM2. Dans ce protocole, l'appariement entre CE2/CM2 se fera sur la notion et non pas par affinité, ce qui n'est pas neutre dans l'influence sur le rapport au savoir que cela peut développer.

Phase 3 : Le vendredi, en fin d'après-midi (éventuellement pendant le week-end), les élèves de CM2 préparent avec l'aide du maître leur tutorat sous des formes variées : seuls, en petits groupes, avec le maître, à l'école ou à la maison.

Phase 4 : Le lundi, en fin de matinée, le tutorat se déroule soit à la bibliothèque-centre de documentation (BCD), soit dans les deux salles de classe. Les élèves se répartissent par paires (CM2/CE2) dans les locaux disponibles.

Phase 5 : Après la séance de tutorat, un moment d'échanges entre tous les participants permet à chacun d'exprimer son ressenti sur la séance et de dresser un bilan de l'activité.

Le tutorat pour apprendre

Parce qu'ils sont contraints par le dispositif à expliciter, les élèves placés en situation de tuteurs développent les savoirs et un autre rapport aux savoirs. C'est l'effet paradoxal du tutorat qui met en évidence le bénéfice retiré par celui qui explique. Cependant, l'élève plus jeune tire lui aussi bénéfice du tutorat en se construisant des horizons d'attente et mesure mieux ce qu'on attend de lui, ce qu'il va devenir quand il aura l'âge du tuteur.

Une diversification des actes de parole

Lors des premiers tutorats, l'enchaînement des actes de parole chez le tuteur est le suivant : 1) Poser une question ; 2) Valider la réponse ou invalider la réponse.

Quand les élèves s'approprient le fonctionnement du tutorat, les enchaînements des actes de paroles se complexifient. On remarque chez les tuteurs une évolution de la prise en compte de l'élève plus jeune par des demandes de verbalisation de la procédure utilisée par son camarade pour trouver la réponse : a) poser une question ; b) demander la procédure utilisée

par son camarade pour trouver la réponse ; c) reformuler sous forme de règle cette réponse ; d) poser une nouvelle question.

Les élèves s'inscrivent comme sujets

Ce dispositif de tutorat n'est pas seulement une activité de transmission, pure production d'un message. L'activité de communication permet la co-construction des sujets dans un processus dynamique. Les élèves se construisent en échangeant et en élaborant des modes de penser-parler-agir qui leur permettent d'élaborer des significations, d'occuper leur place dans la communauté scolaire. Il en résulte des stratégies variées que ne permettent pas tous les dispositifs pédagogiques.

Il y a là appropriation de la tâche par les élèves et mise en activité singulière : Bastien saute des mots, raconte le plus important au lieu de se contenter d'une lecture linéaire. Ambre fait exprès de se tromper, osant l'erreur, sans ménager sa face¹ pour permettre à son camarade une compréhension du concept. On est bien là face à des élèves qui développent leur activité de tuteurs en se pensant en tant qu'acteurs dans l'école.

Les élèves accèdent à une pensée réflexive

Pour illustrer cette démarche réflexive, nous avons analysé un échange entre Rémi (élève-tuteur) et le maître en fin de séance de tutorat.

Dans les occurrences analysées, Rémi développe des représentations complexes de l'apprentissage comme n'étant pas de son seul appartenance : *ils connaissent déjà la moitié des choses qu'ils auraient à connaître*, il perçoit l'histoire personnelle de l'élève, ce qu'il sait déjà avant son intervention.

Il appréhende la variété des méthodes pour comprendre : *et on a d'autres méthodes d'expliquer souvent aussi*.

Il présente sa propre stratégie de tuteur qui consiste à se « mettre à leur place voir si jamais ils comprennent pas, je me dis : Attention, ça, ils vont p't'être pas comprendre ».

Il insiste sur la prise en compte de son camarade : *dès que / ils comprennent pas, on vient leur expliquer, (...) je me mets à leur place, je leur demande ce qu'ils ont pas compris*.

Dans cet échange, Rémi est emblématique des évolutions constatées chez de nombreux élèves tuteurs : ils apprennent à analyser leurs stratégies pertinentes d'interaction, développent un plus grand degré d'empathie et un nouveau rapport au savoir. Ce dernier n'est plus passif ; il leur permet au contraire de participer dans la classe à la co-construction d'une culture propice aux apprentissages.

Conclusion

L'analyse de ces dispositifs de tutorat entre pairs de l'école primaire nous a permis d'identifier la mobilisation et le développement de l'élève placé en situation de tuteur. Être reconnu comme locuteur valorisé et vivre l'expérience de la responsabilité de la gestion d'interactions avec un camarade plus jeune obligent l'élève à se penser en tant que membre d'une communauté discursive spécifique. La richesse de ce moment fait que l'élève développe son langage pour construire cet espace identitaire spécifique, avec ses formes de pensée spécifiques, pour construire et faire construire des savoirs. Au final, c'est cette complexité de la tâche qui lui permet de devenir sujet scolaire par l'imbrication de la pensée, de l'action et du langage.

* Université de Perpignan
jacky.caillier@tiscali.fr

Note

1 Toute prise de parole est une prise de risque où l'on engage sa face en s'exposant aux jugements des autres. Pour plus de détails, lire E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.

NDLR : En France, les élèves suivent cinq ans d'école primaire et sept ans d'école secondaire. Au primaire, la première année se nomme « cours préparatoire » ; la deuxième et la troisième années, cours élémentaires 1 et 2 ; la 4^e et la 5^e, cours moyen 1 et 2 (CM1 et CM2).

Références

BAKHTINE, Michaël, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard NRF, 1984.
« Pour une didactique de la parole », *Cahiers pédagogiques*, n° 400 (janvier 2002).
DUPONCHEL, M [dir.], *Dossiers coopératifs de l'OCCE 66* (5 tomes), CDDP, 1998, 1999 et 2003.
« Apprendre entre pairs », dans *Actes du colloque Les didactiques de l'oral*, publications de la Desco, 2002.