

## LE TUTORAT ENTRE PAIRS :

### Un accompagnement au bénéfice des élèves tuteurs intellectuellement précoces

Sophie-Christine Audibert – LARSEF Université Victor Segalen Bordeaux 2

« La plupart des problèmes que les enfants surdoués doivent assumer dépendent, pour l'essentiel, d'un contexte socio-pédagogique inadapté. Cette inadaptation de l'environnement va demander un effort considérable à l'enfant surdoué, lequel, d'autre part, doit également résoudre tous les problèmes auxquels chaque enfant est confronté » (Terrassier 2000, p40).

#### Introduction.

Au-delà de la reconnaissance des spécificités liées à leur *précocité intellectuelle*, les élèves intellectuellement précoces<sup>1</sup> en difficultés scolaires ou sociales nécessitent souvent un accompagnement à un moment de leur scolarité. Le seul accompagnement thérapeutique usuellement dévolu aux psychologues, s'il est indispensable à la prise en charge de la dyssynchronie<sup>2</sup> et de ses conséquences (Terrassier, 2000, p28), se révèle insuffisant lorsque les résultats scolaires ou l'intégration scolaire sont en jeu. Le *tutorat entre pairs*, parce qu'il favorise les interactions entre élèves dont les niveaux de compétences sont différents, peut être une pratique d'accompagnement pour ces élèves en décalage. Plusieurs programmes américains ont connus le succès en leur temps. Notre recherche (Audibert, 2003 ; 2004) tente de mettre à jour les mécanismes en jeu pour des EIP placés en position de tuteurs en mathématiques en classe de quatrième.

#### Les spécificités scolaires des EIP en mathématiques.

Dans le cadre scolaire et notamment au collège, leur *dyssynchronie* se traduit par des difficultés paradoxalement liées à leur rapidité de compréhension. Ceci est particulièrement évident en mathématiques où la réflexion des EIP leur permet d'énoncer directement le résultat en faisant l'économie de l'explicitation de leur démarche (Terrassier, 2000, p32). Ce qui se remarque dans les résolutions de problèmes apparaît également lors des constructions de

---

<sup>1</sup> EIP.

<sup>2</sup> Dyssynchronie : développement hétérogène spécifique aux EIP.

figures géométriques. Les résultats des divers calculs voisinent souvent avec un tracé brouillon voire imprécis ou incomplet, parfois même inexistant (Audibert, 2003).

En fait, les EIP ont généralement une tendance avérée à utiliser leurs *compétences déclaratives* (leurs facultés d'énonciation rapide et directe d'un résultat) au détriment de leurs *compétences procédurales* (leurs facultés d'explicitation d'une démarche de résolution par un effort de hiérarchisation et de mémoire). Ceci génère de réelles difficultés dans le cadre de l'institution scolaire qui privilégie l'écrit pour la restitution des savoirs acquis.

Tutorat entre pairs et EIP.

Afin de remédier à ces difficultés, le tutorat entre pairs a été institué depuis plusieurs années aux Etats-Unis, dans le cadre de programmes de soutien scolaire (Coenen, 2002). Le choix a porté sur cette pratique pédagogique car elle favorisait une individualisation des méthodes de travail. L'aide apportée par un pair plus expérimenté s'y est révélée efficace pour les tutorés, mais aussi pour les tuteurs eux-mêmes car ils ont bénéficié de l'effet-tuteur. Cet effet se manifeste par les bénéfices que le tuteur tire de l'aide qu'il apporte à un pair moins compétent que lui. Les EIP auxquels le rôle de tuteur était assigné ont bénéficié de cet effet tant au plan cognitif que relationnel. Les résultats de ce programme ont montré que le tutorat entre pairs était un moyen d'accompagnement dans lequel chacun des interactants a pu progresser à son rythme (Coenen, 2002).

Lors de l'interaction tutorale, les EIP, bien qu'académiquement plus compétents, sont souvent confrontés à leurs carences procédurales. Ils rencontrent de grandes difficultés à expliquer comment ils font pour résoudre un exercice, à hiérarchiser des idées issues d'une réflexion rapide, afin de les transmettre. S'ils veulent aider leurs pairs non intellectuellement précoces<sup>3</sup>, ils doivent remettre régulièrement en cause leurs propres connaissances. Au fil des sessions tutorales, la remise en cause, la hiérarchisation puis l'organisation de leurs pensées devraient leur permettre de développer leurs capacités à expliquer. Simultanément à leur progression personnelle, ils devront s'adapter aux progrès de leurs tutorés et à la modification des limites de la *zone proximale de développement* dans laquelle connaissances de ces derniers évoluent entre ce qu'ils peuvent faire seuls et ce qu'ils peuvent faire avec une aide (Vygotski, 1934). En fait, les tuteurs EIP travaillent dans cet espace en mutation perpétuelle.

---

<sup>3</sup> NIP : élève non intellectuellement précoce.

Une expérience en cours.

Depuis deux ans, un protocole de recherche est organisé dans deux classes de quatrième en mathématiques. Neuf EIP et neuf élèves non intellectuellement précoces travaillent ensemble (Audibert, 2003 ; Audibert, 2004) pendant dix semaines à raison de trente minutes chaque semaine. Les sessions sont enregistrées, retranscrites et annexées aux supports écrits (feuilles d'exercices) des élèves. L'analyse se décompose en une première analyse quantitative statistique qui permet de quantifier les variations des volumes de mots prononcés et de prises de parole entre le tuteur EIP et le tutoré NIP (Audibert, 2004). Cette première différenciation des rôles du tuteur et du tutoré laisse apparaître une évolution dans les interactions. Une seconde analyse qualitative comparative (*en cours*) reprend les retranscriptions, par dyade et pour chaque session, et qualifie les divers types d'interactions. Au fil des sessions, le volume et la qualité des échanges varient, entre tuteurs EIP plus compétents et tutorés NIP faibles. Ces variations semblent symptomatiques d'une évolution, tant cognitive que relationnelle, qui se produit apparemment en trois temps à peu près similaires pour toutes les dyades.

Jusqu'à la troisième session, les tuteurs auraient tendance à monopoliser la parole par des répétitions successives, parfois virulentes, et des discours parasites sans lien avec la tâche, sans pour autant parvenir à aider réellement leurs tutorés qui participent peu.

La quatrième session marque généralement un premier pallier d'évolution car le volume et la durée des échanges verbaux tendraient à s'équilibrer, ce qui laisserait supposer l'émergence d'une interaction entre les élèves. De fait, l'analyse qualitative des échanges fait apparaître que les tuteurs commenceraient à cesser leur monopole et accorderaient de l'attention à leurs tutorés. Simultanément, les tutorés, dans ce contexte d'attention, hésiteraient moins à poser des questions, à demander des explications complémentaires, voire à mettre en doute les démarches qui leur sont présentées. Les tuteurs commenceraient à se plier, bon gré mal gré, à la nécessité d'adaptation de l'explicitation de leurs démarches de résolution de problèmes. Cependant, lorsque la remise en cause de leurs propres connaissances se révèle cognitivement trop coûteuse, ils font souvent appel à la transduction (Wallon, 1945, p114) à un passage direct d'une pensée à une autre, plus qu'à l'explicitation.

L'analyse qualitative des dernières sessions met en évidence les bénéfices cognitifs que tirent les tuteurs EIP. L'adaptation de leurs enseignements à la vitesse d'apprentissage de leurs tutorés semble leur permettre d'améliorer leurs compétences procédurales car les nombreuses

répétitions et tentatives d'explication leur ont permis d'expérimenter leurs propres méthodes d'explicitation de démarches de résolution de problèmes. Cependant, dans le même temps, les bénéfices de l'effet tuteur apparaissent aussi au plan relationnel.

Les bénéfices relationnels que les tuteurs EIP tirent de l'accompagnement par le tutorat entre pairs.

Lors de cette relation tutorale, l'effet-tuteur se traduirait, au premier abord, par le développement des compétences procédurales des EIP, qui entraînerait une meilleure compréhension entre tuteur et tutoré dans les résolutions de problèmes, et par la suite une amélioration des performances de chacun en mathématiques. Cependant, il semble aussi que dans un second temps, l'effet-tuteur se manifeste par une prise de conscience des EIP, de leurs qualités d'enseignants jusqu'alors méconnues. En effet, au fil des sessions, ces qualités se traduisent par l'accroissement des techniques de renforcement et d'encouragement qu'ils mettent en œuvre par rétroaction à l'égard de leurs tutorés. La responsabilité inhérente à leur rôle pourrait alors être le facteur d'un début de revalorisation de leur image de soi dévalorisée au travers de leurs difficultés scolaires. De fait, les relations sociales entre pairs EIP et NIP évoluent vers des conduites moins inappropriées et une acceptation réciproque en développement.

En conclusion.

Le tutorat entre pairs est une méthode d'accompagnement au bénéfice des élèves en difficultés scolaires et/ou relationnelles, qu'ils soient EIP ou non, qui semble faire ses preuves. Les études sur les programmes de tutorat entre pairs EIP et NIP comme soutien scolaire, *Homework helpers*, aux Etats-Unis (Coenen, 2002) confirment et illustrent des résultats positifs, tant au niveau cognitif que relationnel, de l'effet tuteur sur les compétences des EIP. Les recherches en cours, dont il est question ici, devraient permettre d'en préciser le fonctionnement.

## BIBLIOGRAPHIE.

S.C. Audibert, 2003, *Les enfants intellectuellement précoces: tuteurs ou tutorés?*, Mémoire de Maîtrise Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

S.C. Audibert, 2004, *Les enfants intellectuellement précoces: tuteurs ou tutorés?*, TER de master recherche 2<sup>ème</sup> année Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

M.E. Coenen, 2002, Using gifted children as peer tutors: an effective and beneficial approach, *Gifted child today Magazine*, vol. 4 Winter 2002.

J.C. Terrassier, 2000, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Issy les Moulineaux : ESF.

L.S. Vygotski, 1934, *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales, Edition 1995.

H. Wallon, 1945, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : PUF, 1<sup>ère</sup> édit. Quadrige 1989.