

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient... »

LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication
de l'**AFL 43**

Association
Française pour la
Lecture
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE
afl43@orange.fr

Directeur de
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

ISSN n° 2264-2544
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

n° 41

**Janvier
Février
Mars
2020**

DES IDÉES REÇUES...

Pour le dictionnaire, une *idée reçue* est une opinion qui a la particularité de s'admettre aisément, soit parce qu'elle est très répandue, soit qu'elle est agréable à admettre...

Son caractère majeur c'est qu'elle est généralement fautive, ce qui explique l'existence de l'expression « combattre les idées reçues », ou encore de celle-ci, plus imagée : « tordre le cou aux idées reçues ».

Pour la morale, les idées reçues n'ont d'autre légitimité intellectuelle que celle de l'argument *d'autorité* : il faut faire cela, penser cela, croire cela parce que c'est ainsi – sous-entendu qu'il est dans la nature des choses de faire, penser ainsi « parce qu'il en a toujours été ainsi ».

Pour « la pensée esclave de la morale », écrit Nietzsche, « il n'existe que des jugements fixés, des causes fixées, et aucune autre raison que l'argument d'autorité : si bien que penser consiste alors à répéter les réponses, et ainsi le passé ».

Historiquement, même s'il n'a pas été le premier à s'y intéresser, Descartes les a mises à l'index, notamment dans son « *Des choses que l'on peut révoquer en doute* », par cette remise en question : « Il y a déjà quelque temps que je me suis aperçu que, dès mes premières années, j'avais reçu quantité de fausses opinions pour véritables... »

Au XIX^{ème} siècle, Flaubert s'attelle à l'écriture de son célèbre « *Dictionnaire des idées reçues* », dans lequel il manie, en virtuose, l'ironie, qu'il destine aux « bourgeois » de son temps.

Aujourd'hui, bien plus modeste-ment, il nous paraît nécessaire, devant la multitude d'idées reçues qui polluent le monde de l'éducation, et notre environnement social par voie de conséquence, d'émanciper la pensée de la morale qui l'emprisonne, et de balayer certaines d'entre elles, en essayant de mettre en doute cette qualité d'évidence dont elles se trouvent, à tort souvent, investies.

Dominique Vachelard

UNE ÉCOLE NORMALE

« Entrer dans le « nous » c'est accepter d'être transformé par les autres, et ça on a du mal. On veut bien les côtoyer (...) mais on ne veut pas être transformé »¹.

Pour accepter d'être transformé, il faudrait, peut-être, faire preuve de plus de souplesse intellectuelle. Nous pourrions laisser de côté nos certitudes et écouter vraiment, comme nous aimerions être écoutés : sans a priori.

Depuis quelques temps, je m'y efforce. À l'école, je m'interroge davantage sur ce dont mes élèves auraient besoin pour progresser, pour se sentir mieux dans la classe et pour que leurs parents ne soient pas trop inquiets à cause de mes méthodes de travail.

Je laisse de côté mes principes un peu dogmatiques et par exemple, alors que j'ai toujours clamé que cela ne servait à rien, je fais des « leçons ». Quand on constate qu'un point a besoin d'être expliqué, on programme une leçon. On la copie et on l'apprend. « Comme dans une école normale », s'est exclamé un élève. C'est devenu une petite blague dans la classe : « faire comme dans une école normale ». Mais, on se contente de cette ressemblance rassurante, car, par ailleurs, le travail est individualisé, il y a des temps d'expression libre, pas de notes, les élèves ne se comparent pas entre eux mais s'entraident, ils peuvent s'exprimer sur le fonctionnement de la classe et le modifier... Rien de bien normal dans notre société compétitive, individualiste et hiérarchisée.

On pourrait même dire que nous allons totalement à contre-courant. Mais la leçon, finalement, ne s'oppose pas à ce fonctionnement. Elle est donnée selon les besoins des élèves, parfois à un petit groupe.

En relisant les invariants de Freinet, j'ai trouvé la notion de « leçon a posteriori ».

« Si vous expliquez d'autorité par la leçon, nul n'écoute. Mais organisez votre travail de telle façon que l'enfant commence par agir lui-même, par expérimenter, par enquêter, par lire, par choisir et classer des documents. Il vous posera alors des questions qui l'ont plus ou moins intrigué. Vous répondez à ces questions : ce sera ce que nous appelons la leçon a posteriori. (Invariant n°16 : Personne n'aime écouter de leçon ex cathedra²) »

Je croyais m'éloigner de Freinet en faisant des leçons parce que je l'avais mal compris. J'avais caricaturé ses propos. C'est ce qui arrive quand on a des préjugés.

Comment échapper à nos préjugés ?

Voici à titre d'exemple, l'historique de l'apparition puis de la disparition de mon a priori anti-leçon.

Tout a commencé avant ma naissance... Cela peut faire sourire mais c'est ainsi : nous sommes, en partie, conditionnés par nos origines.

Mes parents n'étaient pas vraiment de « bons élèves » et l'école a été, pour eux, une source de souffrance. J'ai hérité de leur colère envers ce système qui trie les enfants sans se préoccuper des conséquences néfastes que cela aura sur leur confiance en eux et leur sentiment de sécurité.

Contrairement à mes parents, j'ai tout de suite été considérée comme une élève modèle : je comprenais tout, je ne faisais pas de fautes en dictée et j'étais quasi muette. Mais si mes enseignants se réjouissaient, moi, je m'ennuyais terriblement en classe et je m'inquiétais du sort des « mauvais élèves ».

Est-ce pour leur venir en aide que je suis revenue à l'école vingt ans plus tard ? Certainement. Mais à l'IUFM, j'ai eu l'impression d'apprendre quelque chose de très mécanique : séquence découpée en séances ayant chacune un objectif principal, des compétences à développer, le tout inséré dans une programmation qu'on déroule inéluctablement pendant l'année scolaire. Quelque chose me gênait dans ce procédé : je me questionnais sur la place de l'élève.

J'ai commencé à travailler en CLIS (ex ULIS) et j'ai vite oublié la programmation, les séquences et les séances. Les élèves étaient, à mes yeux, des « enfants particuliers » comme dans l'histoire de Ransom Riggs³. Chacun d'entre eux nécessitait une approche différente. Certains ne parlaient pas. D'autres répétaient en boucle des phrases entendues dans des jeux télévisés. Tous confondaient réalité et imaginaire.

-1-
Jeanne Benameur
sur France Inter
le 6 février 2019

-2-
C. Freinet,
*Les invariants
pédagogiques*,
Bibliothèque de
l'école moderne,
1964

-3-
Ransom Riggs,
*Miss Pérégrine
et les enfants
particuliers*,
Bayard Jeunesse



UNE ÉCOLE NORMALE

Ils avaient besoin d'être rassurés et c'est à cela que je m'employais. Nous avons lu beaucoup de contes, des histoires d'ogres, de sorcières et d'enfants perdus. Des histoires qui finissent bien, des contes où le héros se surpasse et nous encourage à faire comme lui.

Quand je les croise dans la rue, aujourd'hui devenus adultes, nous sommes toujours émus et heureux de nous revoir. Ces quelques années passées ensemble ont créé un lien fort. Et au passage, certains se sont mis à parler, d'autres à lire... Il va sans dire que je ne leur ai jamais fait copier une leçon.

Plus tard, j'ai été nommée dans une classe unique et j'ai découvert la pédagogie Freinet à laquelle j'ai adhéré, notamment pour le statut qu'elle donne à l'enfant (particulier ou pas). J'ai rejeté, dans sa totalité, le système traditionnel qui faisait tant de mal aux élèves dits (ou mis) en difficulté.

Mes débuts en CLIS, l'histoire de ma famille avec l'école, ma colère face au système éducatif français élitiste et compétitif m'ont donné une sensibilité (ne laisser personne au bord de la route, ne mettre personne en échec) mais m'ont fermé les yeux sur d'autres aspects du travail.

À force d'être sensible à la souffrance, je n'ai vu qu'elle. Parfois même lorsqu'elle n'était pas là. Je n'étais pas professeure des écoles, j'étais Miss Pérégrine ; je n'enseignais pas, je protégeais.

Alors que je me disais attachée à l'émancipation, la libération des carcans familiaux et sociaux, j'aurais voulu maintenir mes élèves à l'abri du monde hostile. Une étrange façon d'émanciper.

En prenant conscience de mes contradictions, face à l'inquiétude de certains parents d'élèves, j'ai pu être un peu plus à l'écoute, laisser mes convictions et mes peurs de côté quelques instants.

Je me suis aperçue que les élèves étaient, eux-aussi, demandeurs de plus d'explications, de traces écrites à amener à la maison et à apprendre.

Alors, je fais des leçons pour répondre à cette demande. Ce changement n'est pas révolutionnaire en lui-même, mais il révèle une modification importante de mes intentions.

Je rejette toujours le manque de considération à l'égard des élèves, les mauvais traitements et le statut d'exécutant qui leur est souvent donné. Cependant, mon intention n'est plus de m'opposer à un système mais de trouver des moyens adaptés et respectueux pour que les élèves progressent.

La nuance est peut-être fine mais elle est très importante : dans le premier cas ce sont mes émotions qui commandent et me font rejeter en bloc l'école traditionnelle, comme on se débarrasserait d'un produit toxique, alors que dans le deuxième, je réfléchis un peu plus, je n'alimente pas ma peur (de l'intoxication) et ma colère (envers les empoisonneurs). La potion empoisonnée (l'école traditionnelle) ne comporte pas que des poisons dangereux. Certains ingrédients sont tout à fait bénéfiques, d'autres seront mauvais pour tel élève et très bons pour tel autre.

Il s'agit d'une expérience et d'un cheminement personnels mais j'imagine que nous avons tous des préjugés et des projections qui troublent notre pensée et nous empêchent d'agir en conscience.

J'ai trouvé très intéressant et libérateur, de m'interroger sur mes motivations profondes et d'accepter d'être un peu plus souple, de ne pas me cramponner à mes repères comme à une bouée de sauvetage. Si on veut flotter, il faut se détendre, arrêter de se débattre.

Un préjugé qui disparaît libère la pensée. Comme une migraine qui se calme enfin.

Sylvie Choynet



ORAL ET ÉCRIT

Une seule et même langue ?

Aucun doute : la réponse à cette question est positive dans l'esprit de la plupart de nos contemporains ! Qui aurait l'audace de contredire une telle évidence, vieille de plusieurs siècles, et qui est au fondement de notre système social et scolaire ? À l'instar de la linguistique classique, il est banal, en effet, de considérer la parole comme le premier langage de l'humanité, et l'écriture comme le redoublement de celle-ci, offrant la possibilité de défier les contraintes spatio-temporelles, en permettant, à la fois, la conservation/mémoire et la diffusion distante de l'information. Une preuve ? On enseigne la lecture par la connaissance préalable de l'alphabet, en combinant les lettres, les syllabes et les mots pour produire le langage oral correspondant à ce qui est écrit, nous dirait-on. Et si l'on insiste, on nous rétorquera cette formule imparable : comment comprendre un mot qu'on ne connaît pas, sans le déchiffrer et le prononcer¹ ?

L'argument semble frappant, en effet ! Mais cette croyance aveugle ne pourrait-elle être considérée comme le produit d'un long processus de communication, sournoisement distillé au sein de la pensée dominante, pour tenir le peuple loin d'une maîtrise experte de l'écrit, un outil dangereux pour l'ordre établi ?

Dans les quelques lignes ci-dessous, nous allons nous appliquer à mettre en lumière certains éléments connus depuis longtemps – au sein de l'AFL notamment – et qui peuvent plaider pour une autre théorie de la langue. On doit, en effet, pouvoir considérer ses deux occurrences² comme deux langages spécifiques, dont la maîtrise s'acquiert au cours d'un apprentissage linguistique, le lecteur expert apparaissant alors comme bilingue, et donc capable d'utiliser l'un ou l'autre de ces langages en fonction de leur spécificité et de son propre projet.

Une simple *approche génétique* nous conduit évidemment à douter de l'assimilation de l'une à l'autre de ces deux formes de la langue. En effet, si l'oral se construit uniquement dans l'interaction sociale, et ceci dès les premiers instants de la vie de l'individu, l'écrit, lui, pour s'apprendre s'appuie certes, pour partie sur la

-1-

Comme si le simple fait de pouvoir dire à voix haute un mot inconnu permettait d'accéder à son sens ! (Quant à la production même du son, que penser de *fil*s et *fil*s, *parent* et *parent*, etc., ou encore du mot *oiseau* où pas une seule lettre ne se prononce comme elle devrait ?)

-2-

Trois en réalité, si l'on considère que dans la production de l'oralité subsiste très souvent une gestuelle que l'on peut considérer comme la survivance d'un processus archaïque. Et même quatre (occurrences) ! Si on prend en compte le langage intérieur.

-3-

C'est-à-dire lié à la connaissance préalable du contexte de production (lorsqu'on se parle à soi-même on n'a même pas besoin de se dire de quoi on parle : on le sait !)

-4-

L. S. Vygotsky, *Pensée et langage*, La Dispute, 2003

connaissance de l'oralité, mais on constate que cet apprentissage est très tardif, par rapport au précédent, et surtout, qu'il est, dans notre système, le fruit d'un enseignement très codifié qui se trouve délégué à une institution dédiée, l'école. De là à imaginer qu'il présente un degré de difficulté plus élevé ou que les enjeux liés à son apprentissage doivent faire l'objet d'une surveillance particulière de la part du pouvoir...

Pour saisir autrement leurs spécificités, il convient de prendre en compte le processus historique d'acquisition du langage : si son origine est sociale, à l'évidence, l'individu intériorise ensuite, peu à peu, les structures de chacun d'eux, qu'il s'agisse de l'oral et de l'écrit, mais aussi du langage intérieur. Comme l'écrit, le langage intérieur (pour soi-même, pour organiser l'action) ressemble à un monologue, mais si le langage intérieur est très contextualisé³, très elliptique, à l'opposé, pour le langage écrit, parce qu'il est adressé à quelqu'un d'autre que l'auteur lui-même, sa décontextualisation est très élevée : il doit faire preuve d'une intelligibilité maximale pour autrui. Ainsi doit-on distinguer l'oral qui traite essentiellement de faits liés à la conjoncture et dont les interlocuteurs réajustent en permanence le contenu, de l'écrit qui s'attache, lui, beaucoup plus à développer une structure et qui livre d'emblée cette organisation : le texte.

Il est très important de rappeler que pour qualifier le langage écrit, Vygotsky parle « *d'une algèbre du langage*⁴ ». Sans vouloir pousser très loin l'analyse, chacun comprend aisément que l'algèbre n'est aucunement une simple généralisation de l'arithmétique, mais qu'il s'agit d'un système plus complexe, permettant d'écrire des relations entre des quantités connues ou inconnues. Elle emploie alors des paramètres et des variables là où l'arithmétique traite seulement de la résolution de problèmes numériques, et a recours au langage ordinaire, augmenté du calcul sur les nombres, tout en demeurant essentiellement un savoir oral.

Il existe donc une différence de nature et de niveau de complexité entre l'oral et l'écrit, qui interdit toute assimilation trop rapide d'une forme à l'autre.



ORAL ET ÉCRIT

Une seule et même langue ?

En ce qui concerne *la morphologie* de ces deux langages, aucun doute sur leur spécificité : nous savons, par expérience, que même un enfant de classe maternelle distingue la « langue des livres » de celle qui sort de sa propre bouche ou de celle de ses congénères ! Les critères qui permettent de les différencier sont assez simples : phrases plus longues dans l'écrit, adjectifs et adverbes en plus grand nombre, éloignement entre émetteur et récepteur, usage de la subordination plutôt que de la juxtaposition, etc.

Mais c'est bien à propos des conditions de production et de réception de ces deux supports d'information que la différence saute aux yeux (ou aux oreilles, si on est phono-centriste). En effet, si tout le monde s'accorde sur le fait que la vitesse d'écoulement de l'oral (en production comme en réception) s'établit autour de 10 000 mots à l'heure, en revanche, la production écrite avoisine en moyenne les 300 ou 400 mots à l'heure, alors que sa réception, peut atteindre, facilement, après un entraînement adapté, 30 000 ou 40 000, voire même dépasser parfois les 100 000 mots/heure dans certaines conditions⁵ !

À condition, cependant, que l'écrit soit enseigné pour ce qu'il est, à savoir un langage pour L'ŒIL !!! Il n'est, en effet, pas question d'oraliser, même intérieurement, le texte écrit, parce que dans ce cas on reste bloqué sous la barre des 10 000 mots maxi de l'oralité ! Ce qui est le cas lorsqu'on utilise, comme dans notre pays, un système d'enseignement de la lecture qui repose sur les caractéristiques, et donc les performances, de l'oral !!!

LIRE DIX MILLE MOTS À L'HEURE ET PAS PLUS !

C'est ce à quoi se trouve condamnée la presque totalité de la population de notre pays !

L'école « républicaine » (?) a très bien rempli son devoir, celui d'alphabétiser et de formater, mais elle est très loin d'assurer la démocratisa-

tion de l'écrit, c'est-à-dire un accès facilité aux textes, grâce à l'usage de dispositifs d'entraînement qui existent (le logiciel ELSA, par exemple), ni de rendre spontané et évident le recours à l'écriture comme outil de pensée...

Il s'agit là d'une violence symbolique exercée par le pouvoir à l'endroit de sa population en la privant de l'exercice des *technologies de l'intellect*⁶ caractéristiques du savoir lire expert. Ces dernières, ainsi que le présente si bien Jack Goody, sont l'essence même de la connaissance, en ce sens que le changement de moyen de traitement de l'information (oral à écrit) a altéré profondément la nature et le contenu même des savoirs concernés. Goody prend l'exemple de la présentation des résultats d'une entreprise sous la forme d'un tableau à double entrée (outil spécifiquement graphique) qui modifie en profondeur la nature des remarques et des savoirs que l'on peut retirer du document lui-même. Ce contenu n'a alors rien à voir avec la présentation des mêmes résultats par l'oralité et son déroulement forcément linéaire : avec l'écrit tout est donné et reçu en une seule fois, tout est visible et donc accessible en un seul coup d'œil. Un nouveau savoir est né, inaccessible dans un monde d'oralité⁷.

Qui oserait encore, à ce stade –provisoire et ô combien incomplet- du discours, prétendre que langage écrit et langage oral peuvent se confondre ou être confondus, que ce soit dans la sphère sociale où ces deux langages remplissent des fonctions évidemment différentes, mais aussi à l'école où leurs conditions d'apprentissage initial et continu méritent d'être revues à l'aune de ce que les différentes branches des sciences sociales nous ont appris au cours de ces dernières décennies.

Pour que l'apprentissage de l'écrit, tel celui de l'oral, soit organisé à la manière d'un apprentissage linguistique comme les autres, qui se réalise dans des situations sociales, fonctionnelles, où le recours à ce support est incontournable, et où le lecteur a des raisons véritables de l'utiliser, plutôt que l'oralité.

Dominique Vachelard

-5-

« ELSA en 6ème »,
Dominique
Vachelard,
AL n° 110,
juin 2010

-6-

Jack Goody,
*La raison
graphique*,
Minuit, 1979

-7-

On mesure alors la
nécessité de sa
maîtrise experte
dans la sphère des
élites, celle de
l'exercice du pou-
voir, que ce dernier
soit politique,
religieux, adminis-
tratif, etc.

Tout comme l'inté-
rêt d'en tenir la
populace à l'écart,
en la maintenant
dans de simples
comportements de
déchiffrement plus ou
moins rapide.



TUTORAT ET IDÉES REÇUES

Idée reçue : « Quand les grands aident les plus jeunes, c'est bien pour les jeunes mais les grands perdent leur temps ».

Que les plus jeunes apprennent de leurs aînés semble évident aux yeux de tous. D'ailleurs, les parents sont souvent ravis quand leurs enfants sont dans une classe avec des élèves plus âgés mais beaucoup moins quand c'est l'inverse. Les plus jeunes seront tirés vers le haut et les plus âgés seront... tirés vers le bas ?

Dans une classe multi-niveaux, une question revient d'ailleurs souvent lors de la réunion de rentrée, dès lors que l'enseignant met en place des situations d'entraide ou de tutorat : "Mon enfant est en CM2, qu'est-ce qu'il gagne à aider les plus jeunes ?"

Pour répondre à cette question, analysons les intérêts du dispositif d'aide et de tutorat entre pairs pour les élèves.

1. Les gains pour les élèves tutorés

Les études de Johnson et Bailez (1974) et Finkelsztein & Ducros (1989), (citées par Barnier, 2001) montrent que les progrès, sur le plan cognitif, réalisés par les enfants tutorés sont significativement plus importants que ceux des enfants non-tutorés.

D'après Baudrit (2007), quatre bénéfiques sont à noter pour le tutoré : augmentation de la possibilité d'être débloqué, rectification immédiate des réponses erronées, renforcement des réponses correctes, confiance en soi par les encouragements (apaisement des anxiétés) (Baudrit, 2003).

2. Les bénéfiques pour les élèves tuteurs : « l'effet-tuteur » et « l'effet-aidant »

Barnier (2001) définit l'effet-tuteur comme « le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide ». Cet effet va se situer sur un plan cognitif, métacognitif et socio-affectif.

Sur le plan cognitif

Selon Connac (2017), « le tuteur travaille les mécanismes de transfert (appliquer les savoirs acquis à d'autres contextes) ». « Il est d'abord

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE PAGES 6 À 10

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, L'Harmattan

Baudrit, A. (2003). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck.

Baudrit, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*, De Boeck.

Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Retz

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, ESF éditeur.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*, Canopé éditions.

Vygotski, L. (1935/1985/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

conduit à une réactivation de ses connaissances et compétences pré-acquises (processus de rappel provoquant un renforcement des connexions neuronales). Il est ensuite amené à mettre en mot ce qu'il s'est construit mentalement (passage de la pensée au langage, qui affermit l'ancrage de l'apprentissage). Puis, il doit se faire comprendre et travailler sa communication [...]. Enfin, le tuteur peut être contraint de se construire de nouvelles stratégies relatives à l'appropriation des apprentissages en question (lorsque le tutoré ne comprend pas, le tuteur diversifie ses explications créant ainsi de nouvelles connexions) » (pp. 63-64). Les effets positifs sont donc un renforcement cognitif grâce au processus de transfert, une utilisation du savoir qui évite l'oubli et une diversification des stratégies d'apprentissage.

Une recherche de Bargh et Schul (cité par Barnier, 2001, p.221) montre que le tuteur approfondit le savoir qu'il va transmettre. Ceci est lié à sa préparation au rôle de tuteur. En effet, la motivation est plus importante et l'on fournit davantage d'effort et d'attention que lorsqu'on apprend pour soi-même. Les contenus sont mémorisés plus précisément et des liens sont créés entre les aspects du savoir grâce à sa présentation, les réponses apportées aux questions du tutoré qui amènent un travail sur le contexte du savoir.

Cette recherche conclut donc sur un effet facilitateur pour les apprentissages du fait de se préparer à transmettre le savoir.

Les travaux d'Annis (1983) montrent que le tuteur a des gains cognitifs plus importants que le tutoré et soulignent l'importance du travail de préparation et des interactions.

Alain Baudrit décrit également l'effet-aidant, qui se distingue de l'effet tuteur. Dans le cas d'une aide spontanée, peu élaborée et informelle, le fait de voir les erreurs de l'autre aide à la compréhension du concept et prévient ce type d'erreur pour l'avenir.



TUTORAT ET IDÉES REÇUES

Sur le plan métacognitif

C'est sur le plan métacognitif que va se situer essentiellement l'effet-tuteur, selon Barnier. Le bénéfice est lié à la double-tâche du tuteur : comprendre la tâche et aider l'autre. Une dimension s'ajoute : la relation sujet-tâche s'enrichit et devient une relation tuteur-tutoré-tâche. Le tuteur va expliquer en verbalisant, sans guider directement l'action mais en l'amenant à modifier sa façon de faire. Le tuteur va donc « reconstruire sur le plan logico-verbal la logique de la résolution de la tâche dans le but de la rendre plus intelligible pour le tutoré ». C'est une mise en mots de la pensée. Cette verbalisation à propos de la tâche est plus bénéfique pour lui que la seule réalisation de la tâche. La sollicitation métacognitive a lieu aussi bien lorsque « le tuteur vérifie et évalue la réponse du tutoré, que lorsqu'il s'interroge sur ce qui fait problème au niveau de la tâche, ou qu'il propose une stratégie, un modèle de résolution ou encore lorsqu'il sollicite l'attention du tutoré sur tel ou tel aspect de la tâche ». (Barnier, 2001, pp.218-219). « Le tuteur se donne une représentation de la réponse du tutoré. » Elle est caractérisée par une réflexion, c'est-à-dire, »la reconstruction et la réorganisation au niveau de la représentation de ce qui vient de l'action. C'est certainement sur ce plan que le tuteur est le plus sollicité, à la fois pour évaluer la validité de la réponse du tutoré, puis pour apporter une aide. » (p.221)

Cette réflexion métacognitive mobilise la capacité à abstraire, c'est-à-dire à se distancer de l'action et en avoir une représentation, à conscientiser. Cette abstraction est un moteur du développement cognitif (Barnier, 2001).

Sur le plan socio-affectif

L'étude de Finkelsztein et Ducros en 1989, (citée par Barnier, 2001) et celle d'Allen et Feldman en 1973 (citée par Connac, 2017) expliquent que l'intérêt est plus important quand il s'agit d'aider un autre que lorsqu'il s'agit de travailler seul et que cela motive davantage les progrès.

Les bénéfices notés sur le plan socio-affectif sont une valorisation de soi à travers une activité enseignante et une prise de confiance en ses capacités (Connac, 2017).

3. Gains pour la classe

Voici les effets positifs possibles pour un groupe : « augmentation du temps d'exposition aux apprentissages, acquisition et renforcement des apprentissages, émancipation éducative et responsabilisation, satisfactions » (Connac, 2017, p. 64). Connac souligne aussi l'évitement de l'ennui scolaire et une utilisation rentable du temps scolaire ainsi qu'une valorisation du savoir.

4. Intérêt pour le maître

Mettre en œuvre le prescrit et un dispositif d'apprentissage reconnu comme efficace

L'article L111-1 du Code de l'éducation stipule que « par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public de l'éducation favorise la coopération entre les élèves. » (2018). Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le domaine 3 précise que « l'esprit de coopération est encouragé », y compris dans les apprentissages. Le domaine 2, consacré aux méthodes et outils pour apprendre, prescrit de « favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération » (MEN, 2015).

Baudrit (2007) souligne la remédiation possible grâce à ce dispositif quand l'enseignement du maître s'est révélé inefficace. Par ailleurs, il permet de travailler les compétences langagières des élèves. Le tutorat entre pairs est reconnu comme une pratique efficace avec un faible coût de mise en œuvre. Il apparaît en troisième position, derrière le feedback donné aux élèves et les stratégies de métacognition, dans une méta-analyse de EEF (Education Endowment Foundation, cité par Goigoux & Fayol, 2017).

Jenny Sauvadet



VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

Conseils pour une mise en place d'un dispositif d'aide et de tutorat dans une classe

1. Les limites et difficultés

Connac propose une synthèse des risques et limites du tutorat :

« Pour un groupe : hiérarchie cognitive entre les élèves, mauvaise perception par des observateurs extérieurs (liberté des élèves et posture de l'enseignant)

Pour le tuteuré : passivité, dépendance au tuteur, assistantat, sentiment d'incompétence, informations erronées ou aides non pertinentes, sentiment de subordination ou relation fusionnelle

Pour le tuteur (« effet tuteur ») : « sur-étayage (en dire trop ou faire à la place de), perte de temps, anticipation de l'aide apportée » (Connac, 2017, p. 64).

Ainsi, le dispositif va générer du bruit et des mouvements qui peuvent modifier le climat de classe, la posture de l'enseignant n'est plus centrale et va être repensée, l'aide n'est pas toujours efficace et n'a pas toujours des conséquences bénéfiques sur les relations entre les élèves.

Barnier (2001) pointe d'autres difficultés : les échanges hors-sujet entre les enfants, la gestion du temps, les réticences de certains enseignants quant à l'efficacité et l'intérêt pédagogique et la tradition bien ancrée du tutorat adulte-enfant. Des points de vigilance sont donc à noter pour que le dispositif bénéficie à tous.

À quelles conditions vont se manifester les effets bénéfiques ? Comment dépasser les difficultés et éviter les écueils ? Quels critères prendre en compte lors de la mise en place d'un dispositif de tutorat ?

2. Conditions de mise en œuvre

Quelles sont les caractéristiques de l'aide efficace ? Quel est le tuteur idéal ? Comment mettre en place l'aide et le tutorat entre pairs dans sa classe ? Comment le dispositif peut-il profi-

ter au tuteur comme au tuteuré ?

2.1 Une aide efficace

Les chercheurs s'accordent pour reconnaître plusieurs conditions (Vedder, 1985, Crahay et al., 2001, cités par Baudrit, 2007). L'aide doit être pertinente, d'un niveau d'élaboration approprié, fournie rapidement, compréhensible et utilisable dans le contexte donné ou d'autres contextes similaires. Par ailleurs, l'aide doit répondre à un besoin et une demande (Webb, cité par Baudrit, 2007). Elle est plus efficace si l'apprenant éprouve la nécessité de l'aide. Baudrit (2003) soulève le problème de l'aide imposée qui peut amener l'aidant à « rechigner » et voir l'aidé se sentir dévalorisé, développer un sentiment d'incompétence appris et voir son sentiment d'efficacité altéré. L'aide gagne donc également à être volontaire pour l'aidant et l'aidé.

Baudrit (2007) et Marchive (1995) reconnaissent l'efficacité de l'aide peu élaborée dans le cas de blancs de compréhension, quand ils ne peuvent plus avancer à cause d'un élément de la consigne non compris par exemple (cités par Connac, 2017). Guerrier (2006) précise que ces blancs de compréhension apparaissent lorsqu'un mot est inconnu ou décontextualisé, ou lorsque la question est trop ouverte ou imprécise. L'intervention d'un pair est d'autant plus efficace lorsqu'elle combine langage verbal et non verbal (cité par Connac, 2017). On parle alors de déblocage ou de dépannage. Guichard (2001) (cité par Connac, 2017), montre que le tutorat est plus efficace pour des activités de lecture que pour des activités de mathématiques dans lesquelles il est plus difficile d'expliquer une démarche. La nature et la complexité de la tâche va donc aussi influencer l'efficacité du tutorat.

2.2 Le tuteur efficace

L'âge des tuteurs a son importance. Plus l'écart d'âge est important et plus l'aide est efficace (Baudrit, 2007). Les recherches de Filippaki



VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

nous apprennent que les enfants de maternelle sont capables de tenir un rôle de tuteur et l'effet-tuteur peut se manifester chez des enfants de cet âge. Ils sont capables de demander de l'aide et d'expliquer (Barnier, 2001).

Fitz-Gibbon (cité par Barnier, 2001) a mené des expérimentations de tutorat inter-âges avec des écarts d'âges allant de 3 à 5 ans afin de permettre à des élèves de faible niveau scolaire d'être tuteurs d'élèves plus jeunes et moins avancés scolairement. Ainsi, le rôle de tuteur n'est pas associé aux bons élèves. Cette étude montre qu'un élève peut-être un tuteur efficace sans être performant dans une discipline donnée. Un écart de compétence suffisant entre le tuteur et le tutoré justifie la dyade. Le tutorat en tant que dispositif d'apprentissage peut donc permettre aux élèves de faible niveau scolaire de progresser grâce à l'effet-tuteur. De plus, il analyse que les élèves considérés plus faibles scolairement bénéficient davantage du rôle de tuteur et permettent à leurs tutorés de progresser davantage, avec une préparation et des objectifs disciplinaires précis. Ils émettent l'hypothèse que la lenteur et les questions simples et directes, moins abstrait explique ce phénomène.

La *congruence cognitive*, décrite par Baudrit (2009), est la condition idéale rendue possible par l'ensemble des compétences relationnelles et sociales (compétences verbales : utiliser un langage approprié et compréhensible, utiliser des notions et concepts accessibles à l'interlocuteur) ainsi que des compétences dans le domaine concerné. Cette congruence cognitive du tuteur va déterminer l'efficacité de l'aide.

Au-delà de la maîtrise de la compétence disciplinaire engagée, Bruner explique que le tuteur doit montrer d'autres qualités afin de pouvoir remplir un rôle d'étayage auprès du tutoré (enrôlement dans la tâche, simplification de l'activité, maintien de l'orientation de la tâche, signalisation des caractéristiques déterminantes et démonstration de modèle). Barnier (2001) ajoute que le tuteur doit prendre en compte le tutoré en prenant appui sur ce qu'il sait et comprend pour lui apporter ce dont il a besoin.

L'importance des composantes socio-affectives dans l'interactivité du tutorat est soulignée par de nombreux chercheurs tels Damon et Phelps, Hartup (Barnier, 2001). D'après ces études, le tuteur efficace est impliqué, répète les explications si besoin, simplifie, effectue des comparaisons, encourage et motive celui qu'il aide. Sorsana (1999) ajoute que les relations affines ont un impact bénéfique (Barnier, 2001).

Enfin, ce ne sont pas les élèves les plus compétents par rapport à la tâche choisie qui sont les plus performants en tant que tuteurs. Les tutorés progressent davantage avec les tuteurs ayant des compétences verbales plus développées même s'ils sont moins compétents par rapport à la tâche choisie. Les tuteurs progressent dans tous les cas (Barnier, 2001). En effet, le tuteur doit expliquer sans faire à la place et sans dire ce qu'il faut faire. Il doit verbaliser les caractéristiques pertinentes de la tâche. La compétence verbale est donc essentielle. Marchive (cité par Barnier, 2001) qualifie même le tuteur de « transducteur », mot-valise pour rendre compte de la double-tâche de transmission et de traduction, qui permet une aide efficace.

Il parle également de *zone d'interaction de tutelle* en référence au concept de Vygotsky pour décrire une autre condition pour un tutorat efficace : ce que le tuteur est capable d'expliquer (sa zone proximale d'enseignement) doit être proche de ce que le tutoré peut comprendre et apprendre, sa zone proximale de développement. Cette zone commune parfois ne se crée pas par manque de maîtrise du tuteur par rapport à la tâche ou parce que le tutoré ne comprend pas par manque de bases.

2.3 Aide réciproque

Selon Barnier (2001), les résultats de l'étude de Cloward (1967 ; 1976) montrent que « des élèves, eux-mêmes en difficulté, peuvent apporter une aide effective à des élèves plus jeunes et moins compétents qu'eux. Il était important, par rapport à la représentation dominante de l'époque ainsi que pour l'avenir des pratiques du tutorat, de dissocier l'image du bon élève comme étant celle du bon tuteur possible. »



VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

L'aide réciproque apparaît comme le moyen de contrer les limites de l'aide pour le tutoré et de faire bénéficier à tous de l'effet-tuteur.

2.4 Formation des tuteurs et des tutorés

La seule pratique du tutorat ne garantit pas les effets bénéfiques. Différentes études (Blank et Solomon, 1967 ; Bensalah, 2009) s'accordent pour reconnaître la nécessité d'une préparation des élèves-tuteurs et insistent sur le caractère incertain, voire illusoire de l'efficacité du tutorat improvisé, spontané. Les tuteurs doivent également être supervisés (citées par Barnier, 2001). Quand les tuteurs sont formés, les performances des tutorés sont plus élevées (Lafont & al., 2006) et les stratégies d'aide sont plus élaborées (Filippaki et al., 2001), (cités par Connac, 2017)

Guichard (cité par Connac, 2017), souligne que la formation doit être proposée à tous et pas aux seuls bons élèves. Connac (2017), ajoute que la formation va traiter des deux fonctions, celles de tuteur et de tutoré. Connac (2012) souligne l'impact de la formation des tuteurs pour accepter de se faire aider dans son travail comme pour savoir apporter son aide à un camarade qui la sollicite. Une déontologie tuteur-tutoré est à définir. La formation s'adresse à tous et les aidés peuvent aussi aider à leur tour. L'auteur présente plusieurs modèles de formation existants :

La méthode Pause, Prompt and Praise (attendre pour laisser au tutoré la possibilité de se corriger seul, intervenir en aidant, encourager pendant et après).

Le modèle de Gardner qui propose aux élèves-tuteurs de construire des outils, jeux, objets et de travailler des techniques de communication.

La démarche IMA : identification du problème par l'aidé et l'aidant, modelage (réalisation de la tâche à voix haute par l'aidant et accompagnement (réalisation de la tâche par l'aidé sous le regard de l'aidant).

Pour Connac, la formation est aussi un moyen d'anticiper et de prévenir les limites du dispo-

sitif comme le bruit, les conflits relationnels, le sur-étayage.

L'auteur présente un protocole de formation d'élèves-tuteurs détaillé, une évaluation sous forme de brevet de tuteur et plusieurs outils pédagogiques : jeux de rôles et expériences pour que les élèves s'approprient le dispositif et comprennent les gestes d'aide, un système de feu (côté rouge quand l'élève ne souhaite pas être dérangé ou côté vert quand il est disponible pour aider) et des billets d'aide (avec un nombre prédéfini de cases que le tuteur coche à chaque intervention, pour contrôler le nombre d'aides demandées, si besoin, et ainsi limiter l'assistantat).

2.5 La place du maître

Connac (2017) évoque la posture de l'enseignant qui se met momentanément en retrait. Toutefois, les études expérimentales mettent en avant le rôle de régulation que l'enseignant doit jouer pour accompagner le tuteur dans l'explication et l'argumentation, pour réguler la composante socio-affective et trouver un équilibre avec la composante sociocognitive. Le maître a la responsabilité de la mise en œuvre de ce dispositif avec des objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour rendre possible les effets bénéfiques (Barnier, 2001).

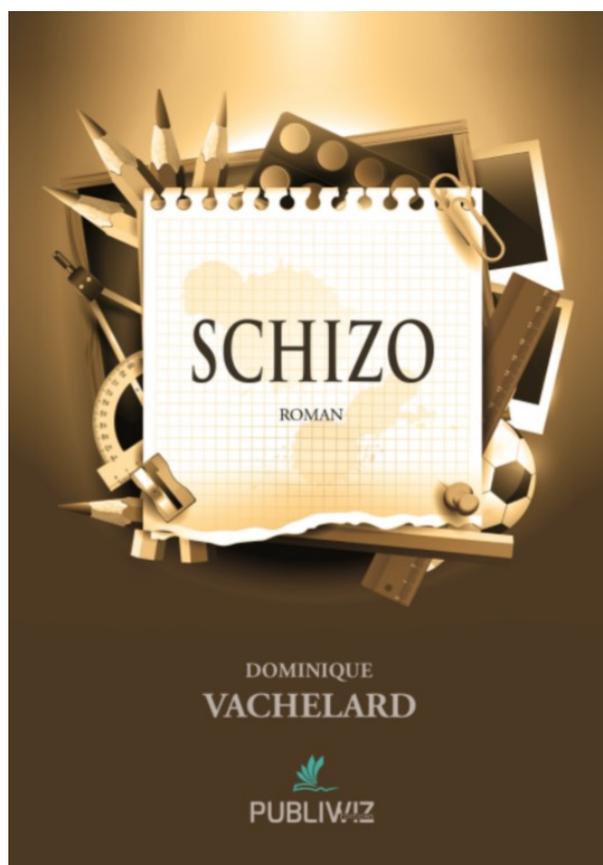
Barnier (2001) précise que « le tutorat entre pairs n'est pas un dispositif d'enseignement » et que « l'élève placé en position de tuteur n'est pas là pour jouer le rôle d'un enseignant » ; c'est « un dispositif d'apprentissage médiatisé où le rapport au savoir du tuteur est travaillé par la nécessité d'expliquer des choses à l'autre ».

La classe multi-niveaux apparaît donc comme un lieu de prédilection pour la mise en place d'un tel dispositif. En effet, les écarts d'âge permettent une asymétrie et la mise en place d'une réciprocité de l'aide. L'aide pour les blancs de compréhension est une aide qui peut être prise en charge par les élèves et ainsi libérer le maître d'une partie des interventions auprès des élèves.

Jenny Sauvadet



VIENT DE PARAÎTRE



Écrit autobiographique d'un enseignant des écoles qui témoigne de son cheminement, où s'entremêlent étroitement le pédagogique et le politique, agrémenté d'inévitables anecdotes. Ce professeur d'élémentaire lutte au quotidien pour faire de l'institution un lieu d'émancipation et un tremplin vers plus d'expertise, de tolérance et de démocratie.

La narration de son quotidien se trouve émaillée, dans ce roman, de textes plus ou moins longs, pour illustrer et compléter son propos qui révèle de l'école une vision non conformiste. Ou du moins, radicalement non conforme à la représentation, souvent angélique, dont en dispose le grand public.



« Charles, professeur des écoles, prend la parole et raconte une anecdote récemment vécue dans sa classe :

Tout a commencé lorsque les enfants de CM1-CM2 de ma classe ont décidé, après un cycle de sensibilisation à la littérature fantastique, de produire eux-mêmes des textes pour faire peur. Le jour où ils ont pris connaissance mutuellement de leurs productions, a jailli soudain la question qui tue :

« Et toi, Charles, tu n'as rien écrit ? »

Un sourire s'est figé sur le visage de ce dernier. Moment de solitude.

« Euh... »

