

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=CDLE&ID\\_NUMPUBLIE=CDLE\\_015&ID\\_ARTICLE=CDLE\\_015\\_0118](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_015&ID_ARTICLE=CDLE_015_0118)

---

## Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?

par Alain BAUDRIT

| Université de Picardie Jules Vernes | Carrefours de l'éducation

2003/1 - n° 15

ISSN 1262-3490 | pages 118 à 134

---

Pour citer cet article :

— Baudrit A., Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?, Carrefours de l'éducation 2003/1, n° 15, p. 118-134.

---

Distribution électronique Cairn pour Université de Picardie Jules Vernes.

© Université de Picardie Jules Vernes. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Abstract

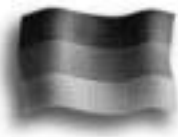


**A**t a time when mentoring practices seem to be gaining ground in the education field, it may be useful to question their scope and relevance. Indeed, it is possible to doubt (especially given their age) the effectiveness of peer-mentors. Are they sufficiently mature to undertake these activities? Do they have the required skills? We do not really know. The «top level» of the mentorship intervention is currently identified in the application of cognitive congruence, an ability detected more in adult mentors. So should we do away with young mentors and lose their action? That is far from certain. The results of some studies would seem to indicate the opposite. They have their own way of proceeding. They compensate certain deficiencies, and try to identify the weaknesses of their mentorees. In the end, the arguments presented in this article lean towards a reasonable and reasoned use of mentoring. This formula, in essence, allows a collective approach to individual difficulties.

---

**Mentoring at school. What can peer-mentors do?**

## Zusammenfassung



**I**n Anbetracht der Tatsache, dass Tutorate in den Bildungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung gewinnen, sollte man sich die Frage stellen, welchen Nutzen und welche Tragweite sie haben können. So lassen sich (angesichts ihres jugendlichen Alters) Zweifel äußern, ob es Sinn hat, wenn Jugendliche als Tutoren von gleichaltrigen Mitschülern auftreten. Wir wissen im Grunde nicht, ob sie die notwendige Reife für diese Aufgabe mitbringen und die erforderlichen Fähigkeiten haben. Andererseits ist es nicht sicher, ob man deshalb besser auf jugendliche Tutoren und ihren Einsatz verzichten sollte. Gegenwärtig scheinen tutorale Aufgaben am besten durch kognitive Kongruenz erfüllt zu werden, eine Fähigkeit, die man eher bei erwachsenen Tutoren entdeckt. Die Ergebnisse einiger Studien scheinen einen gegenteiligen Schluss nahezu legen. Sie haben einen eigenen Ansatz. Sie kompensieren bestimmte Mängel und versuchen, die Schwachstellen ihrer Mitschüler zu entdecken. Folgt man der Argumentation dieses Artikels, dann sollte das Tutorat in beschränktem Umfang und überlegt eingesetzt werden. Das Tutorat ist von seiner Anlage her ein kollektiver Ansatz zur Lösung individueller Schwierigkeiten.

---

**Tutorat in der Schule: Über den Nutzen von Schülern als Tutoren**

# Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?

▲ **Alain Baudrit**

*LARSEF, université Victor-Segalen Bordeaux 2*

**A**

l'heure où les pratiques tutorales semblent gagner du terrain dans le domaine de l'éducation, il n'est pas inutile de questionner leur portée et leur pertinence. En effet, il est possible de douter (notamment vu leur âge) de l'efficacité des élèves-tuteurs pour venir en aide à des pairs. Sont-ils suffisamment matures pour exercer ces fonctions ? Ont-ils les aptitudes requises ? Nous ne savons pas vraiment. Le "top niveau" de l'intervention tutorale est actuellement identifié dans la mise en œuvre de la congruence cognitive ; habileté plutôt détectée chez les tuteurs-adultes. Alors faut-il se

passer des jeunes tuteurs ? Se priver de leur action ? Ce n'est pas certain. Les résultats de quelques études laissent entendre le contraire. Ils ont une façon bien à eux de procéder. Ils compensent certaines déficiences, tentent de repérer les faiblesses de leurs tutorés. Finalement, les arguments présentés dans cet article vont dans le sens d'une utilisation raisonnable et raisonnée du tutorat. Une formule qui, par essence, permet une approche collective des difficultés individuelles.

**E**n général, qu'attend-on d'une méthode pédagogique? Entre autres, qu'elle fasse progresser un maximum d'élèves, qu'elle leur permette d'améliorer leurs acquisitions scolaires. Bien qu'utilisée parfois à des fins différentes, la formule tutorale n'échappe pas à la règle. Associer un élève tuteur avec un élève tutoré, c'est compter sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second. D'ailleurs, au début des années soixante, le tutorat réapparaît aux États-Unis dans cette perspective, parce que les enseignants sont quelque peu démunis face à un public scolaire particulier : les enfants de migrants (Charconnet, 1975, p. 18). Distance sociale et différence des langues font que ces élèves profitent peu des enseignements dispensés dans les écoles, un fort taux d'échec scolaire est constaté. L'idée de faire travailler, par moments, ces enfants avec des pairs un peu plus âgés est alors mise en application. De nombreux programmes américains vont être basés sur ce principe (Gartner, Kholer et Riessman, 1973).

Cela dit, l'efficacité de la formule tutorale n'est jamais garantie. Pour preuve, Oakland & Williams (1975) montrent qu'elle donne de moins bons résultats qu'une méthode mixte, où des enseignants et des tuteurs sont successivement amenés à intervenir. Leur expérimentation a été conduite dans des écoles élémentaires américaines, pendant une année scolaire, avec des élèves dont le niveau en anglais est plutôt faible. Tous les jours, les uns suivent un programme tutorial complet (Total Tutorial Program) ; les autres travaillent d'abord avec un enseignant puis, à raison de dix minutes, avec des camarades plus âgés (Supplementary Tutorial Program). Lecture, prononciation de mots, expression orale, sont les activités proposées. Les auteurs constatent des différences entre les deux conditions de travail. La seconde est à l'origine de progrès plus importants que la première. Ils concluent que les tuteurs du programme tutorial complet sont quelque peu démunis face à leurs tutorés. Ils leur manquent des informations sur ce qui est attendu d'eux. Au contraire de leurs homologues du programme tutorial complémentaire qui, parce qu'ils prennent la suite des enseignants, semblent mieux préparés à leurs fonctions. Il ne faut donc pas voir, dans de jeunes tuteurs, des personnes-ressources dont l'action est infaillible.

C'est certainement au niveau de l'enseignement supérieur que la teneur de l'intervention tutorale a été analysée avec le plus de minutie. En effet, plusieurs auteurs montrent que deux composantes associées rendent les tuteurs étudiants assez efficaces quand ils ont à aider des pairs (Schmidt & Moust, 1995 ; Hay, 1997 ; Topping et al., 1997). Ces deux composantes sont le degré d'expertise du tuteur et son aptitude à se montrer proche des tutorés.

Moust (1993) fait figure de pionnier sur cette question. À l'université de Limbourg à Maastricht, la comparaison des comportements d'enseignants tuteurs et d'étu-

dians tuteurs l'amène à distinguer, chez les seconds, une qualité très prisée : la congruence cognitive. C'est d'elle que dépend pour une grande part la réussite de l'intervention tutorale. Mais, toujours selon cet auteur, la faisabilité de la congruence cognitive tient à deux aspects. D'un côté, le tuteur est dans l'obligation de maîtriser suffisamment les contenus enseignés ; de l'autre, il doit se montrer le plus proche possible des tutorés. Sans la première, que peut-il leur apporter ? En l'absence de la seconde, comment peut-il les aider ? Expertise et congruence sociale sont les deux constituants indispensables de la congruence cognitive. Voilà deux composantes dont l'union n'a rien d'évident : « Autant la première sépare tuteurs et étudiants ; autant la seconde les rapproche » (Baudrit, 2000 a, p. 53). Ainsi, le savoir-faire des tuteurs étudiés par Moust semble relativement élaboré. Sans négliger les savoirs académiques, ils sont sensibles aux difficultés éprouvées par leurs tutorés. Bref, ils ont un niveau d'habileté que bon nombre de tuteurs pourraient leur envier.

Il faut être conscient du fait que nous avons affaire, ici, à une intervention tutorale de haut niveau. Qui plus est, mise en œuvre par des acteurs un peu particuliers : des étudiants avancés dans les études supérieures. D'où l'intérêt de savoir si la faisabilité de la congruence cognitive est envisageable ailleurs, à d'autres niveaux d'études. Notamment dans les enseignements primaires et secondaires. En somme, est-ce que des enfants ou de jeunes adolescents peuvent, en tant que tuteurs, prétendre à ce niveau d'habileté ? Disposent-ils d'aptitudes suffisantes pour y parvenir ? Autant de questions qui, subséquentement, amènent à s'interroger sur la pertinence des pratiques tutorales à ces niveaux d'enseignement, sur leur réelle portée. Des éléments de réponse se trouvent dans des travaux représentatifs de champs scientifiques divers. Étudions-les dès maintenant.

### ***L'expérience des tuteurs***

Une étude ethnographique réalisée à l'école élémentaire sur le tutorat interculturel donne déjà quelques indications (Baudrit, 2000 b). Cette formule consiste à associer un élève du pays d'accueil (le tuteur) avec un autre primo-arrivant (le tutoré). De la sorte, le premier peut aider le second dans ses apprentissages scolaires. Nous avons observé deux dyades de ce type lors d'activités géométriques au cours moyen première année. De plus, l'enseignante de la classe intègre ces dyades au sein de petits groupes de travail. Les interactions sociales entre le tuteur et le tutoré, leurs échanges avec les autres membres du groupe, ont fait l'objet de retranscriptions chaque fois qu'il y avait une séquence de géométrie (c'est-à-dire une ou deux fois par semaine), ceci sur une période de six mois. Nous présenterons ici seulement deux séquences tutorales (une par dyade). Elles sont assez représentatives des deux fonctionnements dyadiques.

La première dyade est composée de Sarah (la tutrice) et de Youssef (le tutoré). Ce dernier, d'origine algérienne, vient d'arriver dans l'école et se trouve impliqué dans le dispositif décrit ci-dessus. Ce jour-là, ils ont à construire des figures géo-

métriques à partir d'autres plus petites. Il s'agit de l'activité du Tangram. Voici une partie des observations faites à cette occasion.

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

Cette séquence donne à voir un relais de tuteurs, ce qui est anormal vu qu'une élève a été désignée pour s'occuper de Youssef. Mais comme Sarah néglige quelque peu cette tâche, un autre membre du groupe (Robert) intervient auprès de l'élève aidé. En fait, des difficultés de ce type sont souvent visibles chez Sarah, elle a du mal à assumer son rôle de tutrice. Nous sommes en présence d'une dyade qui, en matière de tutorat interculturel, montre certains ratés. S'il n'y avait pas eu un autre élève pour compenser les faiblesses de cette tutrice, l'échec aurait certainement été encore plus flagrant.

La seconde dyade associe Aminata (la tutrice) et Sharmini (l'élève tutoré). Arrivée récemment du Sri Lanka, cette dernière est introduite dans le même genre de structure, elle est concernée par la même forme de tutorat. Voici une séquence assez typique du fonctionnement de cette dyade. La tâche consiste, cette fois-ci, à reproduire sur un cahier des triangles présentés sur une fiche.

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

Ici, la tutrice paraît bien comprendre ce qui est attendu d'elle. Aminata demande à Sharmini de relire les consignes de l'exercice, elle donne des précisions lorsqu'elle ne comprend pas certains termes. Dans l'ensemble, elle facilite la tâche de l'élève tutoré qui, parfois, a du mal à saisir les informations fournies par la maîtresse. Contrairement à la tutrice précédente, Aminata joue son rôle et semble réussir là où Sarah montre certaines défaillances. D'où viennent de telles différences dans la façon d'exercer les fonctions de tuteur auprès de pairs primo-arrivants?

L'explication la plus plausible tient au fait que la seconde tutrice (Aminata) a connu cette situation de primo-arrivant quelques années auparavant. Alors que

la seconde (Sarah) n'a pas été dans ce cas. Parce que l'une est « passée par là », elle peut intervenir de manière plus appropriée. En la circonstance, la faisabilité de la congruence cognitive semble liée à l'expérience du tuteur. La logique veut qu'il comprenne mieux les problèmes rencontrés par son tutoré pour les avoir lui-même vécus.

L'étude réalisée par Bragagnolo (1999), dans le cadre de l'aide aux devoirs, permet de formuler le même type d'explications. Elle montre en effet avec un échantillon bien plus important que des enfants, âgés de 9 à 13 ans, progressent plus lorsqu'ils sont associés à des adultes de même origine culturelle qu'eux. La plupart du temps, les uns et les autres viennent de pays du Maghreb. Mais ce n'est pas tout. Les jeunes adultes (moyenne d'âges : 21,9 ans) n'agissent pas de la même manière que leurs homologues plus âgés (moyenne d'âges : 65,4 ans). Quand les premiers incitent les enfants à réfléchir, à trouver par eux-mêmes ; les seconds sont pourvoyeurs de connaissances, ont tendance à contrôler leurs faits et gestes. Ce qui laisse supposer que les premiers, dont l'expérience interculturelle n'est certainement pas très lointaine, se montrent plus cognitivement congruents. Enfin, l'auteur constate des différences d'une discipline à l'autre. Lorsque les jeunes adultes ont un impact principalement en mathématiques, c'est en français que les adultes plus âgés montrent une certaine efficacité. D'ailleurs, d'autres chercheurs se sont intéressés à la teneur de l'intervention tutorale en fonction de l'activité proposée aux acteurs du tutorat.

### **Les caractéristiques de l'activité**

Le travail de Guichard (1999) s'inscrit dans cette mouvance. Cet auteur a essayé d'évaluer l'effet tuteur en mathématiques et en lecture chez des élèves scolarisés au cours moyen 2<sup>e</sup> année. De leur côté, les élèves tutorés sont dans des classes de cours moyen 1<sup>re</sup> année. Il a aussi observé des séquences tutorales et identifié des procédures d'aide assez différentes d'une discipline à l'autre. Les tâches en mathématiques consistent à réaliser des opérations, effectuer des calculs, à partir de données numériques insérées dans des tableaux ou graphiques. En lecture, il s'agit de rechercher des informations dans des textes afin de répondre à des questions. Voici un extrait assez typique d'échanges existant en mathématiques entre tuteurs et tutorés.

t (tutoré) : « 3 fois 9, 27. Alors 2 fois 4 ». T (Tutrice) : « Non, 3 fois 4 ». t : « Ah oui ! 3 fois 4, 12 plus 2, 14. 3 fois 3, 9, plus 1, 10 ». T : « Tu te trompes ». t : « Non, attends, je mets un zéro et le plus je le mettrai après. C'est dur, hein ! 4 fois 9. La table des 4 ». T : « 36, 36 ». t : « 36, 4 fois 4... ». T : « 16 ». t : « 16 plus 3 ça fait... ». T : « Non, 19 ! ». t : « 4 fois 3, 12, plus 1, 13... ». Puis le tutoré compte l'addition finale de la multiplication, en commentant. t : « Oula, quinze mille sept ! » (Guichard, 1999, p. 62).

Il est difficile pour un tuteur de manifester de la congruence cognitive dans un pareil cas. Ses interventions prennent la plupart du temps des allures techniques. Il fait en sorte que le tutoré raisonne de façon méthodique et, partant, néglige quelque peu les problèmes qu'il rencontre. De plus, en mathématiques il n'est pas toujours simple d'expliquer comment l'on fait une opération lorsqu'un élève ne la maîtrise pas. Contraints par la logique disciplinaire, les tuteurs ont donc du mal à se mettre à la place de leurs tutorés. Il n'en va pas de même en lecture où un autre type d'aide est permis comme le montre la séquence suivante. Ici, il est question de trouver des informations dans un texte relatif à une recette de cuisine.

T (Tuteur) : « Lis les questions. Tu as lu la première? ». t (tutoré) : « Oui ». T : « Il faut que tu trouves là, les quantités » (silence d'une quinzaine de secondes). T : « C'est pour combien de personnes qu'on donne la recette? ». t (à voix basse) : « Pour quatre personnes ». T : « Tu dis la question fort... tu dis quatre personnes ». t lit la question 2. T : « Alors là, tu cherches où c'est la marinade » (recherche de t.). T : « Cherche... cherche où c'est écrit ». t : « Il faut de l'huile de tournesol ». T : « Alors, ce n'est pas celui-là. Alors réfléchis et regarde ce qu'il reste » (temps de recherche). T : « Celui-là, tu sais s'il y est? [...] Oui, alors maintenant tu cherches « olive », si tu vois qu'il n'est pas écrit tu marques... T'as trouvé? Non? C'est où que tu cherches? ». t : « J'ai cherché là-dedans ». T : « Mais non, c'est là si tu... ». t : « Là, là... ». T : « Oui, c'est garniture ». t : « Alors un des deux... c'est écrit ». T : « Il y en a un de trop. T'en a déjà trouvé un... il faut en trouver un autre d'écrit. Si tu as trouvé celui-là, tu peux trouver l'autre. Tu ne regardes pas les autres trucs... C'est lequel qui manque? ». t : « Celui-là ». T : « Oui, écris ». t écrit la réponse (Guichard, 1999, Annexe 8, p. 58).

Lorsqu'un tuteur incite à étudier un texte profondément, à le lire attentivement, à rechercher les données essentielles, c'est bien qu'il saisit les points faibles de son tutoré. Il l'aide alors d'une façon particulière, adaptée à son cas. Autant d'aspects qui apparaissent moins en mathématiques où les exigences de la discipline s'imposent plus. Telle est la principale conclusion formulée par Guichard (1999). D'une activité à l'autre, l'intervention tutorale peut ainsi revêtir des formes différentes, prendre plus ou moins en compte les difficultés éprouvées par les tutorés.

Toujours à propos des tâches proposées aux acteurs du tutorat, un autre point mérite d'être examiné : le degré de complexité de l'activité. En effet, les enfants ont parfois du mal à assurer les fonctions de tuteur parce qu'ils sont dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche. D'où certaines insuffisances dans l'aide apportée aux tutorés.

Ellis & Rogoff (1982) s'en sont aperçu lors d'une étude réalisée avec des tuteurs adultes et des tuteurs enfants. Ils doivent assister des enfants tutorés dans une activité de résolution de problème. En l'occurrence, il s'agit de classer des articles d'épicerie sur des étagères. À cette fin, les tuteurs sont tenus : (1) de repérer physiquement les articles dans des localisations appropriées (composante physique) ; (2) d'assister le tutoré dans la compréhension de schèmes classificatoires (composante informationnelle) ; (3) de prendre des responsabilités pour gérer les rela-



tions sociales entre eux et les tutorés (composante sociale). Qu'est-ce qui différencie ici les tuteurs enfants des tuteurs adultes? Les auteurs trouvent que les premiers prennent surtout en compte les exigences immédiates du problème (à savoir les composantes physique et sociale) et laissent de côté la composante la moins évidente (c'est-à-dire la composante informationnelle). De leur côté, les seconds sont attentifs à ces trois aspects. Pour cette raison, les tutorés réalisent mieux la tâche avec les tuteurs adultes. Ainsi, tout se passe comme si les tuteurs enfants montraient des déficiences dans l'apport d'informations susceptibles d'aider les tutorés à comprendre les principes de base inhérents à l'activité, parce que victimes d'une sorte de surcharge cognitive. L'excès d'exigences liées à la tâche les détourne de toute congruence cognitive. Nous pointons bien là une limite spécifique au tutorat assuré par des enfants.

Plusieurs auteurs partagent ce point de vue (Damon, 1984 ; Pontecorvo, 1988 ; Foot & Barron, 1990). Ils considèrent que, pour être efficaces, les tuteurs enfants doivent aider des pairs sur des tâches relativement simples. Autrement, ils ont du mal à comprendre les besoins exprimés par leurs tutorés. Ce qui prouve que surcharge cognitive et congruence cognitive paraissent incompatibles lorsqu'il s'agit de pratiques tutorales.

### ***Les problèmes des jeunes tuteurs***

La comparaison entre le tutorat assuré par des adultes ou des enfants est d'ailleurs analysée minutieusement par Winnykamen (1996). Suite à une revue de questions, elle conclut en ces termes : « Même lorsqu'il est directement induit à assumer un rôle de tuteur, l'expert enfant, jusqu'à 11 ans à tout le moins, n'y parvient qu'incomplètement, les fonctions de guidage s'avérant constituer une charge trop complexe et trop lourde » (ibid., p. 30). Des travaux étudiés par cet auteur permettent de comprendre pourquoi il en est ainsi.

D'abord, une recherche réalisée par Berzin, Cauzinille-Marmèche et Winnykamen (1995) montre les limites de l'impact des enfants lorsque, plus compétents que d'autres, ils sont amenés à travailler en dyades. Elles ont fait travailler des enfants de 9-10 ans sur des tâches de combinatoire. Par exemple, l'épreuve des jetons consiste à trouver toutes les permutations possibles entre quatre jetons de couleurs différentes. Les enfants passent individuellement un prétest et un post-test. Entre-temps, trois conditions de réalisation sont mises en œuvre : travail individuel, dyade symétrique, dyade asymétrique. Les auteurs s'attendent à « un effet moindre de la condition symétrique dans la mesure où, contrairement à la condition asymétrique, aucun des sujets ne présente un degré d'expertise élevé et n'a donc recours à la stratégie de résolution optimale » (ibid., p. 19). Ce qui n'est pas le cas. Les deux types de situations dyadiques ne se différencient pas au regard des progrès qu'elles autorisent chez les enfants. En somme, rien ne sert de travailler avec un pair plus compétent s'il n'est pas, plus qu'un autre, capable de « tirer vers le

haut » un camarade novice. Une nouvelle fois, nous constatons que de jeunes tuteurs ne sont pas toujours capables de venir en aide à des pairs. Il faut dire aussi qu'ils n'agissent pas comme les tuteurs adultes, que les uns et les autres n'interviennent pas de la même façon.

Winnykamen (1996) s'appuie sur les premiers écrits consacrés à ce sujet pour initier son analyse. En l'occurrence, il s'agit de réflexions émanant de Allen & Feldman (1976). Ces auteurs pensent que les enfants décryptent, mieux que les adultes, les messages non verbaux émis par des pairs. Une hésitation ou une grimace signifie une difficulté pour le tutoré, difficulté qu'un adulte sera moins enclin à détecter. D'où l'intérêt de confier des missions de tutorat aux enfants.

Cet aspect a été étudié par Ellis & Rogoff (1982, 1986). Il s'agissait pour elles de comparer les stratégies verbales (V) et non verbales (NV) utilisées par des tuteurs auprès de jeunes enfants soumis à des tâches de classification d'objets. Les tuteurs sont soit des adultes, soit des enfants. Qu'est-ce qui les distingue le plus ? Les adultes privilégient bien les informations V, les enfants les informations NV. Par ailleurs, les adultes apparaissent comme des tuteurs plus efficaces que les enfants. Leurs tutorés parviennent à un niveau de réalisation supérieur à ceux des tuteurs enfants. Ce qui a déjà été observé. Une conclusion s'impose alors. Même si les tuteurs enfants sont plus sensibles aux aspects non verbaux de la communication, cette caractéristique ne fait pas d'eux des tuteurs plus efficaces que d'autres. Il ne s'agit pas d'un réel avantage.

Nous avons trouvé une explication à ce phénomène dans les analyses développées par Foot et al. (1990). Ces auteurs ne récusent pas l'idée que les enfants soient plus enclins à repérer les comportements non verbaux de leurs pairs. Mais est-ce suffisant ? Tout le problème est là. Si un tuteur enfant ne parvient pas à trouver ce qui se cache derrière une mimique ou une hésitation de son tutoré, il ne lui est d'aucun secours. D'où la remarque formulée par ces collègues : « C'est seulement la sensibilité aux informations non verbales qui est mesurée [...]. Aucune recherche ne met en relation l'appréciation, par des enfants, de la nature des difficultés que d'autres enfants rencontrent pour saisir des concepts ou procédures complexes » (ibid., p. 84 ; trad. pers.). En réalité, il ne suffit pas de détecter les manifestations non verbales d'un tutoré pour être cognitivement congruent à son égard. La perception du symptôme ne donne pas obligatoirement accès aux causes de la difficulté qu'il éprouve. Voilà qui semble également poser problème aux jeunes tuteurs.

En effet, le tutorat est bien une affaire « d'ajustement du tuteur aux besoins du novice » (Winnykamen, 1996, p. 27). Comment être efficace autrement ? Comment venir en aide à quelqu'un en l'absence d'une telle démarche ? C'est là que cet auteur convoque des études relatives à la « lecture » des besoins des tutorés. Notamment celles de Foot & Morgan (1988) et Shute, Foot & Morgan (1992). De quoi s'agit-il ?

Ces chercheurs ont fait travailler des enfants âgés de 9 ans sur des tâches de

classification : ils ont à ranger des animaux dans plusieurs catégories. Ils sont assistés par des adultes, ou par des enfants de 11 ans, ou encore par des enfants de 9 ans. Encore une fois, ce sont les tuteurs adultes qui font progresser le plus les enfants. Ils les observent souvent, leur posent des questions, les laissent agir assez librement. Les auteurs notent également chez les mêmes tuteurs adultes une assez forte sensibilité aux besoins des tutorés. Ils saisissent mieux que les tuteurs enfants les signes de non-compréhension émis par les tutorés (demandes de clarification, regards interrogateurs, etc.) ; ce qui leur permet de fournir une aide adaptée. En résumé, Winnykamen (1996, p. 30) considère que « sur aucun critère les conduites des tuteurs enfants ne sont supérieures à celles des tuteurs adultes. Les réussites des novices sont influencées par leurs propres compétences générales, mais aussi par les activités des tuteurs, elles-mêmes d'autant mieux ajustées aux besoins du novice que le tuteur est plus sensible à ces besoins ».

Suite à ces analyses, les limites du tutorat entre pairs apparaissent assez clairement. Les enfants, dans l'exercice des fonctions de tuteur, sont vite dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche. Ils sont souvent sous le coup de surcharges cognitives et ont du mal à identifier les besoins manifestés par leurs tutorés. Dans ces conditions, toute congruence cognitive leur est interdite, ils ne peuvent agir qu'en vain. Alors ne vaut-il pas mieux confier des missions de tutorat aux adultes qui, eux, paraissent beaucoup moins défaillants ?

Ce raisonnement serait tout à fait recevable si quelques résultats insolites ne venaient pas relativiser ce point de vue. Revenons, par exemple, sur le rapport existant entre congruence cognitive et expérience du tuteur. Un lien est apparu en toute logique. Un tuteur est plus à même de comprendre les problèmes rencontrés par son tutoré, s'il les a lui-même vécus. Un autre, qui ne sera pas « passé par là », aura plus de mal à se montrer cognitivement congruent. Deux études réalisées dans le domaine de la surdité montrent pourtant qu'il n'en est pas toujours ainsi.

### ***Des résultats insolites ?***

Delahaye (2001) s'est intéressée à l'entraînement phonologique réalisé par des mères auprès de leur enfant prélecteur. Elle s'appuie sur la théorie vygotskienne qui attribue aux adultes un rôle important dans la transmission des savoirs chez les plus jeunes. Ici, les interactions entre une mère et son enfant sont de nature à stimuler la conscience phonologique du second, elle-même susceptible de faciliter les acquisitions en lecture. Apparemment, le problème se complique lorsque la mère souffre d'un handicap comme la surdité : « Les mamans sourdes ont avec leur enfant un discours qualifié de « lâche », c'est-à-dire qu'elles leur parlent sans se soucier de se faire comprendre » (ibid., p. 42). En conséquence, l'auteur fait l'hypothèse suivante : un enfant qui a une maman sourde aura un développement phonologique moins important qu'un enfant qui a une maman entendante.

Deux dyades sont observées sur dix séances d'entraînement phonologique pendant deux mois et demi (une séance par semaine). L'une est dite « mixte », parce que composée d'une mère sourde et de son enfant entendant. L'autre est dite « non mixte », elle associe une mère entendante et son enfant lui aussi entendant. Le niveau de conscience phonologique des deux enfants (âgés de 4,5 et 5,5 ans) est testé avant et après ces séances. L'auteur utilise une batterie d'exercices à l'intention des enfants prélecteurs mise au point par Jacquier-Roux et Zorman (1998). Il s'agit de jeux présentant un degré de complexité croissant quant aux unités phonologiques travaillées (rimes, syllabes, phonèmes). Ces deux mamans ont donc pour tâche d'aider leur enfant dans la réalisation de ces activités. Le résultat principal de cette étude est le suivant : les progrès les plus importants sont enregistrés chez l'enfant dont la mère est sourde. Ce qui va à l'encontre de l'hypothèse formulée.

Ce résultat ne peut que surprendre. Le handicap de la mère devrait gêner l'action éducative qu'elle mène auprès de son enfant. Pourquoi ? Parce qu'une personne sourde et une personne entendante ont des modes de fonctionnement qui leur sont propres. Il paraît difficile pour la première de se mettre à la place de la seconde, et vice versa. Il faut croire que la maman de la dyade mixte n'est pas gênée par cette situation. L'auteur de ce travail, qui a observé attentivement les deux dyades, attribue l'efficacité de la mère sourde à l'usage de procédures de compensation : « Valérie lors des séances a utilisé tous les stratagèmes possibles pour que sa fille ne soit pas pénalisée par sa surdité [...]. Pendant les séances sur les rimes nous avons pu constater que quand Anaïs se trompait dans le choix d'une carte, sa mère lui refaisait le son gestuellement pour qu'elle comprenne bien » (Delahaye, 2001, p. 81-82). À cela s'ajoute le fait que Valérie et Anaïs se regardent énormément, d'où les nombreuses imitations gestuelles repérées chez la seconde. En fin de compte, cette maman sourde réussit mieux que son homologue entendante dans l'activité proposée.

Certes, cette étude présente un caractère limité. Il n'est pas possible, à partir de la seule observation de deux dyades, de conclure définitivement. Il n'est pas dit que toutes les mères sourdes réussissent comme Valérie, qu'elles compensent leur handicap de façon aussi efficace. Cela dit, ce n'est pas la première fois qu'un tel résultat apparaît. Dambiel-Birepinte (1999) a aussi effectué une recherche dans le domaine de la surdité avec un effectif bien plus important. Elle s'est intéressée au tutorat pour enfants malentendants et compare l'action, auprès d'eux, de tuteurs entendants et de tuteurs malentendants. Les enfants tutorés sont scolarisés au cours élémentaire, les enfants tuteurs sont dans des classes de cours moyen. Les tâches sont de deux types : logico-mathématique et structuration de l'espace. Un plan expérimental classique en trois temps (prétest, test, post-test) permet de contrôler les acquisitions des enfants aidés. L'auteur avance comme hypothèse que les tuteurs malentendants (par rapport à leurs homologues entendants) sont plus à même de faire progresser les tutorés malentendants. Au fait de leurs difficultés, pour les avoir eux-mêmes connues, ils seraient plus efficaces dans le sou-

tien apporté. Suite à des analyses statistiques, elle fait le bilan suivant : « Quantitativement, les tuteurs sourds ne permettent, pas plus que les tuteurs entendants, de faire progresser les tutorés sourds. En revanche, qualitativement, les tuteurs entendants semblent faciliter l'amplitude des progrès des tutorés » (ibid., p. 103).

L'hypothèse n'est donc pas vérifiée, d'où l'idée que la congruence cognitive pourrait jouer un rôle mineur. Puisque les tuteurs malentendants ne font pas plus progresser les tutorés que les tuteurs entendants, à quoi leur sert l'expérience de la surdité ? L'auteur perçoit même un avantage chez les seconds : ils sont à l'origine de progrès plus amples. Nous retrouvons bien la principale observation issue de l'étude présentée par Delahaye (2001). Reste à savoir, cependant, si ces deux auteurs fournissent des explications similaires, attribuent la supériorité de certains tuteurs à la mise en œuvre de procédures compensatoires.

Dans une seconde partie de sa recherche, Dambiel-Birepinte (1999) s'est donné les moyens de travailler cette question en utilisant un autre type de données : les enregistrements audiovisuels des séquences tutorales. Ils lui permettent d'analyser assez finement les interactions réalisées par les partenaires. C'est là qu'elle perçoit un point important : l'adaptation du tuteur au niveau de langage du tutoré semble être à l'origine des apprentissages de ce dernier. Et cette adaptation est tout naturellement plus nécessaire aux tuteurs entendants qu'à leurs homologues non entendants. D'où l'inévitable travail qu'ils doivent faire sur leur propre niveau de langage, ce qui n'est pas sans conséquence au niveau des partenaires aidés. La séquence suivante illustre cet aspect. La tutrice entendante (T) a pour tâche d'aider son tutoré malentendant (t) dans le repérage d'objets vus par des personnages positionnés sur un plan à des endroits différents.

T : « Lui, lui (en montrant un personnage de la fiche), il voit quoi ? Lui, qu'est-ce qu'il voit ? (Elle met son index sous son œil et déplace l'index pour signifier la trajectoire du regard de ce personnage). Lui, lui, il voit là ? Là ? Là ?... Il regarde... ». t montre une réponse du doigt. T fait « non » du doigt. t recherche encore et montre un autre enfant dessiné. T fait encore « non » et dit : « Alors lui ou lui ? ». Elle fera un grand signe de la tête pour dire « oui » à la suite de la bonne indication de t et complétera par le mot « Charles », qui dénomme le personnage (Dambiel-Birepinte, 1999, p. 84-85).

Que révèle cette séquence interactive ? Elle donne à voir une tutrice qui construit des phrases courtes, simples. Qui fait usage d'un maximum de ressources gestuelles. Bref, qui essaie de se mettre à la portée de son partenaire. Les tuteurs malentendants n'ont pas à faire cet effort, étant à des niveaux de structuration du langage proches de ceux de leurs tutorés. C'est ce qui, aux yeux de l'auteur de cette étude, les rend moins efficaces. Parce qu'ils n'ont pas à tenir compte de cette dimension, ils incitent moins leurs partenaires à raisonner, ils accompagnent moins leur pensée. Tout se passe comme si la concordance des handicaps entre tuteurs et tutorés rendait la situation interactive plus « banale ». Par contre, les échanges

entre un tuteur entendant et un tutoré malentendant n'ont rien d'évident. Encore une fois, comment le premier peut-il se mettre à la place du second? Que sait-il d'un handicap qu'il n'a jamais connu? Rien, ou presque rien. Cela ne l'empêche pas d'inciter son partenaire à chercher, de l'aider en utilisant des formes de communication variées.

Ainsi, ces deux dernières recherches paraissent aller dans le même sens, donner des résultats quasi identiques. Pourtant, elles se ressemblent peu. Dambiel-Birepinte (1999) utilise, comme tuteurs, des enfants qui interviennent auprès d'autres enfants tutorés. Delahaye (2001) a des adultes tuteurs et des enfants tutorés. Chez la première, le handicap de la surdité se trouve du côté de certains tuteurs et des tutorés. Il se situe seulement, dans l'étude de la seconde, chez un tuteur adulte. Le premier protocole de recherche a plutôt une orientation expérimentale, le second présente un caractère ethnographique. D'un côté, les tâches sont de type logico-mathématique et de structuration de l'espace; de l'autre, elles concernent l'entraînement phonologique. Malgré ces différences, les deux auteurs notent la supériorité des dyades mixtes. C'est à l'intérieur de celles-ci que les tutorés progressent le plus. Lorsque le handicap de la surdité affecte l'un des deux partenaires, la personne aidée ne semble pas pâtir de cette situation, bien au contraire. Dans ce cas, les tuteurs mettent en œuvre diverses stratégies de compensation, essaient de se faire comprendre en puisant copieusement dans le registre non verbal. Nous sommes en présence de résultats qui après tout ne sont peut-être pas si insolites que cela, bien qu'issus de recherches distinctes.

## **Discussion**

À quoi laissent penser les études présentées jusqu'à présent? Elles portent à croire qu'en matière de pratiques tutorales rien n'est vraiment simple. Caractéristiques des tuteurs et des tutorés, types de tâches, conditions de réalisation sont constamment imbriquées. Il n'est donc pas facile de mettre à l'œuvre de telles pratiques, leur portée reste parfois limitée. Cela dit, les recherches examinées fournissent des données assez précieuses, à même d'informer les enseignants sur les écueils à éviter, sur les associations possibles entre tuteurs et tutorés.

Par exemple, nous savons que les enfants tuteurs ont parfois des difficultés à se montrer cognitivement congruents. Contrairement aux adultes, ils sont souvent sous le coup de surcharges cognitives qui les empêchent de voir ce dont leurs tutorés ont besoin. D'une activité à l'autre, des différences existent également. Quand il s'agit de faire entrer les tutorés dans des logiques de raisonnement ou de travailler sur des apprentissages algorithmiques, les jeunes tuteurs ont du mal à fournir une aide adaptée. Par ailleurs, les tuteurs adultes échangent plus avec les enfants tutorés, ils les questionnent, ils essaient d'interpréter leurs signes d'incompréhension. Tout porte donc à croire que le tutorat entre pairs à l'école a une portée limitée. Il s'expliquerait seulement pour des activités ayant un degré de complexité peu

important, faiblement contraignantes. Ou encore lorsque tuteurs et tutorés ont des itinéraires de vie proches, par exemple des expériences interculturelles voisines.

Pour autant, faut-il voir dans le tutorat assuré par des adultes la seule formule vraiment crédible? Ce n'est pas certain. Des stratégies de compensation ont été identifiées chez des tuteurs de tous âges, peu au fait des difficultés que pouvaient rencontrer de jeunes tutorés. En général, comment s'y prennent-ils? Ils essaient de se faire comprendre d'eux par différents moyens: la parole, le geste, le regard. Ils utilisent un maximum de stratagèmes pour leur venir en aide. En la circonstance, c'est le mode expérientiel qui est privilégié; mode d'échanges que nous avons bien repéré lorsque les jeunes interactants ne se connaissent pas au départ (Baudrit, 1997, p. 128). Pour mieux se connaître, les partenaires privilégient alors la variété interactive. Ils tentent de voir comment l'autre réagit, fonctionne ou travaille.

Le tutorat entre pairs à l'école n'est pas à suspecter pour une autre raison. De très jeunes enfants peuvent, en tant que tuteurs, révéler certaines aptitudes. Filipakí, Barnier et Papamichaél (2001) ont travaillé cette question à l'école maternelle. Ils se sont particulièrement intéressés à l'effet tuteur chez des enfants âgés de 5,3 à 5,6 ans. Leurs tutorés ont entre 4,6 et 5 ans. Les tâches consistent à construire des damiers. Trois conditions dyadiques sont étudiées. Une situation de communication réelle qui met en présence un enfant tuteur et un enfant tutoré. Une situation de communication anticipée où un enfant tuteur explique à l'expérimentateur ce qu'il dirait à un pair, s'il était présent, pour l'aider à réaliser la tâche. Enfin, une situation dyadique simple où les deux enfants travaillent ensemble sans attribution de rôles particuliers. Les deux premières conditions sont bien à l'origine de progrès chez les tuteurs, mais ce n'est pas tout. Les auteurs s'aperçoivent que les tuteurs impliqués dans la situation de communication anticipée font plus fréquemment que les autres appel à des stratégies de construction élaborées; stratégies dont ils font état auprès de l'expérimentateur. N'est-ce pas la preuve que de très jeunes enfants sont bien aptes à agir comme tuteurs?

Une autre étude paraît conduire aux mêmes résultats. Jagueneau-Gaignard (2001) a en effet travaillé sur les relations d'aide spontanée entre enfants de 3-4 ans à l'école maternelle lors d'activités de puzzle. Son hypothèse est ainsi formulée: « Nous attendons une plus grande proportion de progrès en termes d'amélioration du niveau de performance entre le prétest et le post-test chez les enfants en relation d'aide, par rapport à des sujets de la condition individuelle de résolution » (ibid., p. 40). La vérification de cette hypothèse laisserait entendre finalement que de très jeunes enfants pourraient faciliter les apprentissages de leurs pairs, montrer des aptitudes dans le rôle d'aidant. Des observations régulières de fonctionnements dyadiques, associées à des procédures de contrôle (de type prétest/post-test), viennent plutôt corroborer ce point de vue. D'où l'interprétation de l'auteur: « L'aidant, comme le tuteur, fait des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend. L'aidant réduit la distance entre le niveau de compréhension actuelle de l'aidé et le niveau qu'il doit atteindre pour réussir » (ibid., p. 84). Faire des

hypothèses sur les hypothèses de l'autre n'est-ce pas quelque part se livrer à une activité inférentielle? Faire des conjectures quant aux éventuelles difficultés rencontrées par le tuteur? Même si l'on peut douter de la rapidité de ce processus chez de très jeunes tuteurs, il faut quand même voir là des arguments favorables à l'usage du tutorat entre pairs à l'école.

Un dernier point vient conforter cette position. Cette formule n'exclut pas la présence des adultes, le contraire est même plutôt recommandé. La bonne marche du tutorat entre élèves tient pour beaucoup à la supervision exercée par les enseignants. Si l'on souhaite que tuteurs et tutorés profitent de cette méthode en termes d'apprentissage, il est nécessaire « de mettre au point des stratégies éducatives permettant à l'enfant d'être assisté dans ses fonctions de moniteur » (Gartner, Kholer et Riessman, 1973, p. 28). Il faut croire que le message est passé vu les nombreuses initiatives de ce type repérées par la suite. Que l'on pense, par exemple, aux rencontres initiées dans des écoles belges entre enseignants et tuteurs: « Quand les petits retournent en classe, adultes et tuteurs se retrouvent [...]. Ensemble, ils discutent de ce qui vient de se passer, du travail de leur élève, des difficultés qu'ils ont rencontrées » (Finkelstein et Ducros, 1989, p. 17). Que l'on pense encore à une forme de tutorat que Harrison (1976) qualifie de « structurée ». Pourquoi structurée? Parce que les enfants tuteurs sont amenés à préparer leurs interventions suite à des réunions préparatoires, des temps de formation, assurés par les coordonnateurs des programmes tutoraux. Bref, qu'elle soit indirecte ou directe, la supervision des adultes ne peut que rendre encore plus crédible l'usage du tutorat entre pairs à l'école. Alors pourquoi s'en priver?

Donc, même si une qualité comme la congruence cognitive est plus visible chez les tuteurs adultes, même si les tuteurs enfants ont du mal à venir en aide à des pairs pour la résolution d'activités relativement complexes; il paraît inopportun de se passer des services de ces derniers. Au besoin, ils utilisent des stratégies de compensation (notamment non verbales) pour se faire comprendre. Ils privilégient le mode expérientiel dans la relation à l'autre. Ils se livrent à une activité inférentielle lorsqu'il s'agit de détecter les problèmes de leurs tutorés. Bref, s'ils souffrent de quelques handicaps, ceux-ci sont loin d'être rédhibitoires. Ils exercent des formes de tutorat différentes de celles que les adultes mettent en œuvre, mais dont on ne peut pas dire qu'elles soient sans intérêts. D'ailleurs n'avons-nous pas déjà repéré dans le programme tutorial complémentaire, étudié par Oakland & Williams (1975), une formule aux résultats prometteurs? Lorsque les enseignants et les enfants associent leurs efforts, s'unissent pour favoriser les apprentissages des élèves dont le niveau est faible, les chances de progrès de ces derniers augmentent notablement. Finalement, s'il y a une leçon à retenir de ces analyses, c'est bien celle-là. Plus qu'une affaire privée, une méthode impliquant seulement quelques personnes, la formule tutorale gagne à être envisagée de façon élargie. Favoriser une approche collective des difficultés individuelles, voilà un de ses principaux intérêts. La dimension sociale inhérente au tutorat est loin d'être une préoccupation dérisoire.



## BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN V. L., FELDMAN R. S., 1976, Studies on the role of tutor. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, 113-129.
- BAUDRIT A., 1997, *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF, L'Éducateur.
- BAUDRIT A., 2000 a, *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT A., 2000 b, *Le tutorat interculturel : étude comparative de deux dyades*. Actes du 3<sup>e</sup> Congrès international d'Actualité de la Recherche en éducation et formation (cédérom). Bordeaux : AECSE et université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- BERZIN C., CAUZINILLE-MARMECHE E., WINNYKAMEN F., 1995, Effet des interactions sociales dans la résolution d'une tâche de combinatoire auprès d'enfants de CM 1. *Archives de psychologie*, 63 (244), 17-42.
- BRAGAGNOLO M.-F., 1999, *Le tutorat dans l'aide aux devoirs : étude de dyades adulte/enfant*. Mémoire de DEA de psychologie et sciences de l'éducation, université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- CHARCONNET M.-G., 1975, *La enseñanza mutual. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones*. Paris : Unesco, Document ED-75/WS/94.
- DAMBIEL-BIREPINTE E., 1999, *Des interactions dyadiques avec des enfants sourds pour leur apprentissage*. Mémoire de DEA de psychologie et sciences de l'éducation, université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- DAMON W., 1984, Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- DELAHAYE A., 2001, *Apports d'un entraînement phonologique chez un enfant prélecteur, réalisé en interaction avec sa mère, selon qu'elle est sourde ou non*. Mémoire de DEA de sciences de l'éducation et de sciences du sport, université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- ELLIS S., ROGOFF B., 1982, The strategies and efficacy of child versus adult teachers. *Child Development*, 53, 730-735.
- ELLIS S., ROGOFF B., 1986, Problem solving in children's management of instruction. In E. Mueller & C. Cooper (Eds), *Process and outcome in peer relationships*. New York : Academic Press.
- FILIPPAKI N., BARNIER G., PAPAMICHAEL Y., 2001, L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier. *Psychologie & éducation*, 44, 27-42.
- FINKELSTEIN D., DUCROS P., 1989, Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88, 15-26.
- FOOT H., BARRON A.-M., 1990, Friendship and task management in children's peer tutoring. *Educational Studies*, 16 (3), 237-250.
- FOOT H., MORGAN M. J., 1988, *Process variables in peer tutoring: Children's understanding of misunderstanding*. ESRC End of Award Report, University of Wales College of Cardiff, 1-17.
- FOOT H. C., SHUTE R. H., MORGAN M. J., BARRON A.-M., 1990, Theoretical issues in peer tutoring. In H. C. Foot, M. J. Morgan & R. H. Shute (Eds), *Children helping children*. New York : John Wiley & Sons, 65-92.
- GARTNER A., KOHLER M. C., RIESSMAN F., 1973, *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi Éditeurs.
- GUICHARD D., 1999, *L'effet tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de psychologie et sciences de l'éducation, université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- HARRISON G. V., 1976, Structured tutoring: Antidote for low achievement. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, 169-178.
- HAY J. A., 1997, Test-retest reliability of a tutor evaluation form used in a problem-based curricula. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64 (4), 203-206.
- JACQUIER-ROUX M., ZORMAN M., 1998, *Entraînement phonologique prélecteurs*. Grenoble : Editions de la Cigale.
- JAGUENEAU-GAIGNARD M., 2001, *Relations d'aide spontanée à l'école maternelle*. Note de recherche, Maîtrise de sciences de l'éducation, université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- MOUST J. H. C., 1993, *On the role of tutors in problem-based learning: Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials*. Maastricht, The Netherlands : University Press.
- OAKLAND T., WILLIAMS F. C., 1975, An evaluation of two methods of peer tutoring. *Psychology in*

*the Schools*, 12, 166-177.

PONTECORVO C., 1988, Interactions sociocognitives et acquisition des connaissances en situation scolaire : contextes théoriques, bilan et perspectives. *European Journal of Psychology of Education*, numéro spécial hors série (Le fonctionnement de l'enfant à l'école), 139-149.

SCHMIDT H. G., MOUST J. H. C., 1995, What make a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70, 708-714.

SHUTE R., FOOT H., MORGAN M. J., 1992, The sensitivity of children and adults as tutors. *Educational Studies*, 18 (1), 21-36.

TOPPING K. J., SIMPSON G., THOMPSON L., HILL S., 1997, Faculty-wide accredited cross-year student supported learning. *Higher Education Review*, 29 (3), 41-64.

WINNYKAMEN F., 1996, Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage? *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.