
Etudes comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège

Peyrat Marie-France

ERCEF sous-équipe DEFP

Université Victor Ségalen Bordeaux 2

mariepeyrat@wanadoo.fr

RESUMÉ. *Les élèves passent toute une année à travailler dans la même classe, côte à côte. Le terme « ensemble » n'a de véritable sens que dans les travaux de groupe où ils peuvent échanger leurs points de vue, avoir accès à la parole plus souvent et de manière plus libre. Le tutorat et l'apprentissage coopératif sont des méthodes pédagogiques utilisées lors de ces travaux de groupe, l'une ou l'autre, mais rarement les deux en même temps. Les comparer c'est évaluer si l'asymétrie des compétences nécessitée par la première est plus ou moins efficace que la symétrie mise en oeuvre dans la deuxième. C'est aussi tenter de savoir quel temps passé à être ensemble est nécessaire avant de pouvoir progresser ensemble. Les conceptions piagétienne et vygotkienne sur le développement de l'enfant et celles de Doise et Mugny sur les interactions sociales permettent d'interpréter les observations et les résultats des travaux de groupe mis en place.*

MOTS-CLES : *travail de groupe, tutorat, apprentissage coopératif, collège, français, causalité en spirale, symétrie de compétences, asymétrie de compétences, ensemble*

1. Présentation du travail de recherche

Les travaux de groupe, largement utilisés à l'école primaire, sont beaucoup plus rarement mis en place au Collège. Pourtant, que ce soit sous forme de tutorat ou d'apprentissage coopératif, ils restent des méthodes de scolarisation différentes de l'enseignement classique, et appropriés au public largement hétérogène de cette école moyenne. Travailler ensemble est un formidable processus d'apprentissage et de réduction des distances sociales, voire cognitives, de décroiser les savoirs, de permettre un va et vient des acquisitions entre les élèves (Peyrat, 2003). On apprend plus sur les concepts et les idées en en parlant avec d'autres, en les discutant, en les expliquant.

Les processus d'apprentissage en situation de groupe, sont complexes. Suivant le but que l'enseignant se fixe, il lui faudra définir au préalable la composition des groupes qu'il va mettre en place : élèves de même niveau de compétence ou non ? Elèves qui se choisissent par affinité ? Par projet ? Combien d'élèves par groupe ? Des groupes mixtes ou non ? Au bout de combien de temps l'efficacité du travail apparaît-elle ? De nombreux travaux ont déjà répondu ou tenté de répondre à ces questions pratiques (comme par exemple : Cohen, Meirieu, Proulx), bien que la variable temps soit souvent laissée de côté. Les uns et les autres élèves ont pourtant besoin de plus ou moins de temps pour se "respirer", apprendre à être ensemble avant de progresser ensemble. L'hétérogénéité des publics au collège peut se présenter comme un frein à toute interaction sociale, comme elle peut aussi être source de progrès et de cohésion sociale. A condition toutefois d'aménager certaines formes de travail, en pensant cette hétérogénéité.

La conception piagétienne du développement social de l'enfant s'appuie sur la coopération entre pairs. Pour Piaget, seule la coopération est à même de socialiser réellement l'individu, car elle ne peut naître qu'entre personnes se sentant sur un pied d'égalité en faisant disparaître la « mystique de l'autorité » (Piaget, 1978). Il dit aussi que « le propre de la coopération est justement d'amener l'enfant à la pratique de la réciprocité, donc de l'universalité morale et de la générosité dans ses rapports avec les partenaires » (Piaget). La conception de Vygotski s'appuie, elle, sur la différence de compétences entre celui qui aide et celui qui est aidé. Pour lui la vraie direction de développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel, un processus interpersonnel se transformant en un processus intra personnel (Vygotski, 1997).

Dans notre recherche, nous avons voulu savoir qui de la symétrie ou de l'asymétrie de compétences est la plus propice à favoriser les progrès des élèves dans les travaux de groupe dans un premier temps; et, si la durée passée à travailler ensemble est un facteur déterminant pour ces mêmes progrès. Avec des élèves de 6ème en français, nous avons alors traité et comparé le tutorat et l'apprentissage coopératif. Le premier

nécessitant la présence dans le groupe d'un pair aidant plus compétent et donc l'asymétrie entre les élèves ; et le deuxième la présence de pairs de même niveau, donc la symétrie pouvant permettre la coopération. Celle-ci étant définie comme une « aptitude à accepter assez librement le jeu d'échanges qui, outre la facilitation, pourrait entraîner des découvertes communes : on apprend véritablement ensemble » selon Pléty (1998).

2. Les hypothèses

Suite à nos travaux déjà menés dans ce domaine (Peyrat, 2002-2003), nous pouvons avancer les hypothèses suivantes :

- les élèves travaillant en groupe et bénéficiant ainsi de la facilitation due à la présence d'autrui, seront plus favorisés en terme de progression dans ce type de travail, que les élèves travaillant seuls

- les élèves travaillant avec un tuteur progresseront davantage que les élèves en apprentissage coopératif, toujours dans ce type de travail

- les élèves en apprentissage coopératif progresseront davantage au bout de 6 séances de groupe qu'au bout des trois premières séances de groupe pour ce type de travail.

C'est le choix de la position vygotkienne qui nous a amenés à déterminer ainsi ces hypothèses. La Z.P.D. (zone proximale de développement) est l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul, son niveau actuel, et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un plus compétent, c'est l'espace potentiel d'apprentissage (Vygotski). En résumé pour Vygotski, l'enfant va pouvoir s'approprier une culture, des connaissances, en interagissant avec un adulte ou un pair plus compétent qui va en quelque sorte le « tirer vers le haut », d'où la nécessité d'un langage commun pour se comprendre, qui pour Piaget est secondaire car il ne fait que suivre le développement de la pensée.

De plus, nous pensons que la coopération ne s'installe pas d'emblée, naturellement, qu'il faut du temps pour se « sentir », s'approprier. Elle repose sur une solidarité concrète entre des individus, qui n'est pas présente à priori dans un groupe. Car ces individus se connaissent plus ou moins à l'extérieur de la classe mais n'y travaillent pas forcément ensemble, dans un même but et vers un même objectif. L'enseignement dit « classique » regroupe les élèves dans un même lieu, afin qu'ils reçoivent les mêmes enseignements en même temps, mais la classe n'est collective qu'en apparence, en réalité elle est un ensemble de relations duelles qui forment une pyramide hiérarchique parfaite.

Bien qu'il soit erroné de prétendre à priori que toute interaction sociale favorise le développement cognitif, que l'interaction entre pairs égaux est plus propice que

l'interaction entre pairs de compétences différentes, la question centrale reste celle de la nature des interactions qui peuvent exister entre les élèves dans une classe et plus précisément au collège. Le tutorat et l'apprentissage coopératif sont des méthodes pédagogiques permettant à ces élèves de s'approprier des savoirs acquis par les uns et en cours d'acquisition par les autres, quelle que soit l'inégalité existante entre eux. Le tutorat a déjà prouvé qu'il apportait des bénéfices aux élèves tutorés, c'est à dire aidés par un pair plus compétent appelé tuteur (Baudrit, 1999). Il peut s'appliquer sous diverses formes, tutorat interculturel, inter niveau, inter-écoles, interclasses, informel, alterné... Toujours est-il que parmi les visées des pratiques tutorales, on retrouve chez ceux qui les mettent en place :

- la recherche d'une autre réponse à des échanges scolaires
- l'amélioration de conditions d'apprentissage
- le souci d'agir sur le climat général de vie dans l'école
- un travail sur l'image de soi et sur les aspects relationnels

Ces visées sont bien sûr différentes suivant la place que l'on va occuper dans le programme, si l'on est chercheur, enseignant, tuteur ou encore tutoré (Barnier, 2001).

L'apprentissage coopératif lui aussi peut revêtir plusieurs formes. Il se différencie du travail d'équipe car ses buts clairement définis ne visent plus seulement à leur simple réalisation. L'intérêt étant que chacune des personnes impliquées en retire des bénéfices sur le plan personnel, scolaire, cognitif et social.

Nous pouvons décompter les attentes de l'apprentissage coopératif sur trois plans :

* sur le plan scolaire

- réussite scolaire accrue
- participation accrue
- plus grande motivation
- attitude plus positive envers les matières enseignées
- attitude plus positive envers les enseignants et moins de comportements perturbants.

* sur le plan social

- meilleure compréhension interculturelle
- réductions des stéréotypes en général
- meilleure estime de soi et comportement social plus approprié
- amélioration des comportements entre pairs

* sur le plan cognitif

- meilleure utilisation des stratégies de raisonnement
- développement de la pensée critique
- plus de facilité pour envisager une situation sous différents angles
- verbalisation améliorée

Slavin a mis en place une forme de travail de groupe s'appelant Succès for all (succès pour tous). L'idée est de faire travailler des élèves par groupe (Slavin emploie le terme d'équipe dont nous dénonçons le côté négatif lié au terme de compétition sportive) afin que tous puissent progresser quel que soit leur niveau scolaire de base. Il émet l'hypothèse que le succès de l'équipe dépend des résultats de chacun. L'essentiel n'est pas de faire quelque chose en équipe mais d'apprendre ensemble (Slavin, 1995).

3. La méthodologie de la recherche

La recherche s'est largement appuyée sur la psychologie sociale en étudiant expérimentalement les effets de l'interaction sociale (variable indépendante) sur le développement cognitif (variable dépendante) et a recueilli plusieurs sortes de données. Tout d'abord des enregistrements audio et vidéo, d'interactions dans les différents types de groupe, fournissant des données qualitatives sur les façons de se comporter en groupe des différents acteurs. L'hétérogénéité des publics en collège amène une richesse des échanges dans ces situations de groupe, et les interactions qui en résultent montrent un double souci de compréhension et d'aboutissement rapide. Puis nous avons recueilli des données quantitatives selon un processus expérimental comportant un exercice individuel initial, un exercice individuel intermédiaire au bout de trois séances de groupe et un exercice individuel final au terme de six séances de groupe. La population de l'expérimentation est composée de 149 élèves de 6ème du Lot et Garonne, dans différents établissements scolaires publics ou privés. Au vu des résultats de l'exercice individuel initial, nous avons placé les élèves volontaires de la façon suivante :

- des groupes de trois élèves de même niveau (apprentissage coopératif)
- des groupes de trois élèves de niveau bas (les tutorés) avec un élève de niveau bon ou très bon (le tuteur), chargé d'aider les trois autres membres de son groupe (situation tutorale)
- des élèves seuls (population témoin).

Les séances de groupe duraient environ 15 minutes et consistaient à faire ensemble un exercice de français se présentant sous la forme d'un texte (extrait de conte, recette de cuisine, publicité...) et d'un questionnaire en 10 points portant sur le

texte. Les groupes en apprentissage coopératif avaient la consigne de compléter le questionnaire seulement en cas d'accord de tous les membres du groupe sur la réponse à donner ; les tuteurs devaient aider les tutorés de leur groupe, sans faire l'exercice à leur place ; et enfin les élèves du groupe témoin réalisaient les mêmes exercices seuls.

Les données recueillies par cette recherche sont traités et analysés sous l'éclairage des travaux de Doise et Palmonari et de leur définition de la causalité en spirale. "C'est en coordonnant ses actions avec celles des autres que l'individu acquerrait la maîtrise de système de coordinations, ensuite individualisés et intériorisés" disent-ils (Doise, Palmonari, 1984). Leur conception est interactionniste et constructiviste, l'individu n'est pas passif. La causalité n'est pas unidirectionnelle mais elle est circulaire et progresse en spirale. C'est à dire que "par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif" (Doise, Mugny, 1981). Notre recherche consiste à montrer quelles interactions et à quels moments, sont capables de susciter un progrès donné.

4. Les résultats

Les résultats ont été traités par les test t et z pour deux échantillons, et tests non paramétriques de Wilcoxon, Mann-Whitney...

Ils sont classés en six catégories :

Variable 1, résultats de l'exercice intermédiaire (au bout de 3 séances de groupe) comparés avec les résultats de l'exercice initial :

- progrès : les points obtenus à l'exercice intermédiaire sont supérieurs aux points obtenus à l'exercice initial

- maintien : les points obtenus à l'exercice intermédiaire sont identiques aux points obtenus à l'exercice initial

- recul : les points obtenus au exercice intermédiaire sont inférieurs aux points obtenus à l'exercice initial

Variable 2 : résultats de l'exercice final (au bout de 6 séances de groupe) comparés avec les résultats de l'exercice initial, également répartis en progrès, maintien et recul.

Nous avons donc comparé les résultats des élèves ayant travaillé en groupe, situation tutorale et situation coopérative confondues, avec les résultats des élèves ayant travaillé seuls, après 3 séances de groupe (exercice intermédiaire) et après 6 séances de groupe (exercice final). Après 3 séances en groupe, la première

hypothèse est vérifiée, ce qui signifie qu'effectivement, le travail en commun a été davantage bénéfique aux élèves en groupe. Mais au bout de 6 séances, on ne peut plus affirmer la même chose avec autant d'assurance, la différence n'est plus significative. Plusieurs explications sont possibles à ce dernier résultat. Il est possible que les élèves travaillant seuls soient parvenus à surmonter le handicap dû à l'absence d'autrui, ou que les élèves travaillant en groupe aient eu à résoudre des problèmes autres que ceux posés par la tâche, par exemple des conflits sociocognitifs. Ou bien encore les résultats des élèves d'une des deux situations ont fait baisser la moyenne de tous les élèves ayant travaillé en groupe. L'analyse fine des données et l'analyse qualitative des observations apportent aussi d'autres explications.

Concernant la deuxième hypothèse qui était de dire que les élèves travaillant avec un tuteur progresseraient davantage que les élèves en apprentissage coopératif toujours dans ce type de travail ; il y a aussi une différence de résultats entre l'exercice intermédiaire et l'exercice final. Dès l'exercice individuel intermédiaire, le tutorat permet à davantage d'élèves de progresser que ceux en situation coopérative. Par contre après l'exercice individuel final, les résultats des élèves en apprentissage coopératif montrent que leurs progrès rattrapent sensiblement ceux des tutorés. Le tutorat est donc bien une méthode de travail de groupe rapidement efficace en matière de progrès d'apprentissage contrairement à l'apprentissage coopératif. Ce qui tend à confirmer la troisième hypothèse qui est que le temps passé à travailler ensemble est bien un point déterminant dans les travaux de groupe. Après six séances, les élèves progressent davantage qu'après seulement trois. Il faut donc bien leur laisser le temps de se « respirer », de s'approprier, de se connaître, avant que le travail en commun porte ces fruits.

Ceci contredit quelque peu la conception piagétienne de la coopération naturelle qui existerait entre enfants se sentant sur un pied d'égalité. Cette coopération ne naît pas automatiquement de par la présence d'élèves de même statut. Elle se construit et n'apparaît pas de manière automatique. Cette construction peut-être plus ou moins lente. Surtout, elle ne peut être bénéfique aux apprentissages que dans la mesure où les élèves passent du temps ensemble, au moins six séances. Alors que dans le cas de la situation tutorale, les progressions des élèves tutorés, aidés par un pair plus compétent dans cette sorte de tâche spécifique, sont plus rapides et immédiates. Les élèves ont davantage l'habitude de la situation asymétrique et entrent plus rapidement dans ce contexte précis, ce qui tend à soutenir l'approche vygotskienne de l'asymétrie des compétences qui permet de « tirer vers le haut » un élève (Vygotski, 1997). En effet, les exercices finaux prouvent bien que l'élève sait faire seul ensuite, un exercice qu'il n'aurait pas pu réaliser avant de recevoir l'aide d'un pair.

La théorie de Doise et Mugny se trouve elle aussi confirmée du fait que les élèves en groupe ne progressent pas de manière linéaire, que les progrès et les compréhensions d'exercices réalisés à plusieurs permettent ensuite d'accéder à un progrès et une compréhension supérieurs.

5. Conclusion

Ces résultats intéressent directement les professionnels de terrain pour en tirer les conclusions qui s'imposent. S'ils choisissent de faire travailler leurs élèves en groupe, ils pourraient être tentés de changer ces groupes régulièrement afin qu'ils ne s'habituent pas trop les uns aux autres. Alors qu'au contraire, il faut leur laisser le temps de s'apprendre pour progresser et apprendre à travailler en groupe. Si les objectifs visés sont à court terme, le tutorat est alors davantage à préconiser comme méthode pédagogique de travail de groupe.

Celui-ci, même s'il nécessite une plus grande préparation qu'un temps d'enseignement classique, est profitable au moins en terme d'apprentissage aux élèves qui y participent. Et cela même s'ils n'ont pas choisi le groupe dans lequel ils sont. Les autres bénéfices en terme de participation accrue, d'une plus grande motivation, d'une attitude plus positive envers les matières enseignées, d'une attitude plus positive envers les enseignants et moins de comportements perturbants n'ont pas été étudiés précisément dans cette recherche, mais ils sont pressentis comme existants. Sur le plan social, également, on peut observer une meilleure compréhension interculturelle, la réduction des stéréotypes en général, une meilleure estime de soi et un comportement social plus approprié, enfin l'amélioration des comportements entre pairs.

A la peur de perdre un peu d'autorité en laissant les élèves travailler sans la directive présente voire pressente de l'enseignant, on peut donc substituer la confirmation du bénéfice du travail de groupe pour les élèves, quelle que soit la méthode employée tutorat ou apprentissage coopératif. Ce sera le temps imparti et l'objectif désiré pour ces travaux qui vont déterminer quelle méthode de travail de groupe sera mise en place.

Remerciements

Nous tenons à remercier le L.A.R.S.E.F. devenu depuis E.R.C.E.F. et sa sous-équipe le D.E.F.P., pour son soutien dans la mise en place de cette étude, ainsi que les différents responsables de collèges et professeurs qui nous ont ouverts gentiment leurs portes. Que soient remerciés également les élèves qui ont gracieusement participé aux exercices qui leur ont été demandés, seuls ou en groupe et ce pendant plusieurs semaines.

Bibliographie

- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : éditions L'Harmattan.
- Baudrit A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, 125-153.
- Baudrit A. (2002). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Cohen E.G. (1994). *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Doise W., Deschamps J-C., Deschamps J. (1979). *Expériences entre groupe*. Paris : Éditions Mouton.
- Doise W. (1993). La double dynamique sociale dans le développement cognitif. *Bulletin de Psychologie*, n° 412, 653-661.
- Doise W., Deschamps J-C., Mugny G., (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- Doise W., Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter éditions Retz.
- Doise W., Palmonari A. (1984). *Social Interaction in Individual Development*. London : Cambridge University Press.
- Doise W., Palmonari A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit.
- Hertz-Lazarowitz R., Zelniker T. (1995). Cooperative learning in Israël : historical, cultural and educational perspectives. *International Journal of Educational Research*, 267-281.
- Houde O., Winnykamen F. (1992). Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels. *Revue Française de Pédagogie*, n° 98, 83-103.
- Meirieu P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe –1*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.
- Meirieu P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe –2*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.
- Monteil J-M. (1993). *Soi et le contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales, performances cognitives*. Paris : A Colin.
- Perret-Clermont A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Éditions scientifiques européennes.
- Peyrat M.-F. (2002). *Tutrices, tuteurs : écarts d'efficacité, Comparaison entre same-sex tutoring et cross-sex tutoring*, Mémoire de Maîtrise, Bordeaux : Université Victor Ségalen, 95.

Peyrat M.-F. (2003). *Tutorat et apprentissage coopératif, opposition ou complémentarité de deux méthodes pédagogiques de travail de groupe*, Mémoire de DEA, Bordeaux : Université Victor Ségalen, 123.

Piaget J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Éditions Denoël/Gonthier.

Piaget J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Plety R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Editions Retz.

Proulx J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Slavin R.E.. (1995). *The Cooperative Learning : theory, research and practice*. Boston : Allyn and Bacon.

Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT.