

# Le courant socio-constructiviste, la dimension relationnelle dans l'apprentissage

Le socio-constructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socio-constructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986), le socio-constructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Le socio-constructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
2. la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
3. la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Le socio-constructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés). Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour l'assimiler. Cette position clairement développementaliste/génétique des capacités d'apprentissage a fait dire à Vygotsky que pour Piaget l'apprentissage est à la remorque du développement.

Contemporain de Piaget, Vygotsky a posé les premiers jalons de la théorie socio-constructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage, pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "**zone proximale de développement**" laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage

sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (*in* Johsua & Dupin, 1993) prolongent les travaux de Vygotsky et affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif dont la résolution - qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif.

Cette manière de concevoir le dépassement est particulièrement intéressante pour qui se préoccupe de l'efficacité de l'action éducative. De ce fait, la théorie de Vygotsky exige du professeur et des étudiants de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux étudiants, celui-ci collabore avec les étudiants de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances.

L'enseignant place l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'étudiant s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social qui lui permet d'auto-socio-construire les connaissances. Par contre, si l'activité de l'apprenant est essentielle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit veiller en permanence les productions de l'étudiants et ses processus d'apprentissage. Au besoin, il ajuste le tir en invitant l'apprenant à une discussion qui le guide vers une construction plus appropriée des connaissances, puisque l'enseignant demeure la référence privilégiée des connaissances, qu'il justifie par une solide maîtrise des savoirs. L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les étudiants et pour l'enseignant.

Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de Vygotsky, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des îlots et les étudiants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour encourager l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Ainsi la salle de classe devient une communauté d'apprenants, à condition que les étudiants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun.

Au Québec, le socio-constructivisme a servi de référence aux instigateurs de la récente réforme scolaire qui favorise parmi d'autres approches, la pédagogie par projet à cause de son rapport à l'aspect « socio » du socio-constructivisme. En effet, le projet met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples vers la construction des savoirs. Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent des acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage. Le rôle actif de l'étudiant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet.

**VYGOTSKI (1896-1934)**

L'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et de l'adulte favorisent le développement cognitif. La médiation permet de passer de ce que l'enfant sait faire à ce que l'enfant ne sait pas faire.

Ce processus du passage constitue ce que Vytgoski désigne par **Zone Proximale de Développement**.

" Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser." Vygotski - Pensée et langage

Dynamique de l'apprentissage :

Intériorisation progressive de l'action.

Compétence attendue de l'enseignant :

Permettre à l'élève de réussir en collaboration ce qu'il sera capable de réussir demain tout seul.

Stimuler les activités sans se substituer à l'élève.

Compétence attendue de l'apprenant :

Il construit son savoir.

L'interaction avec les autres êtres humains est fondamentale, notamment l'interaction avec l'adulte. Le maître est accompagnateur, médiateur, il apporte une guidance dans la rencontre, analyse par rapport à la ZPD de chaque enfant, définit le prochain obstacle à franchir.

On ne va pas du simple au compliqué, on est d'emblée dans la complexité.

La ZPD est une mise en relation des compétences de l'enfant. Pour s'en approcher, il faut croiser ses compétences.

Pédagogie de l'interaction, du travail de groupe. L'adulte doit mettre en place un dispositif qui permette à chacun de progresser dans un groupe hétérogène.

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre, etc.*

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Si on regarde du côté des chercheurs qui s'inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu'ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotski. On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme.

Dernière précision : j'évoque l'approche sociocognitive de manière large. Il s'agit d'un courant de recherches en plein développement pour lequel les manières d'en parler ne sont pas stabilisées. J'y réunis, arguments à l'appui, des auteurs très différents comme Vygotski, Bruner ou Perret-Clermont, en sachant que, par ailleurs, des analyses plus poussées permettraient de les différencier. On peut cependant considérer, ce que je fais ici, que les points communs sont, globalement, plus importants que les différences, et que cette perspective sociocognitive permet de les réunir.

Parmi les multiples apports théoriques, j'en ai retenu quelques-uns parmi les plus caractéristiques. La présentation de cette approche sociocognitive s'appuiera sur quelques notions et concepts, parmi lesquels :

- Vygotski et la ZPD
- Bruner et le processus d'étayage,
- Doise & Perret-Clermont avec le conflit sociocognitif,

- La métacognition.

Dans un second temps, je prendrai deux exemples d'apprentissage coopérant (le travail en groupes et le tutorat entre élèves) pour montrer ce à quoi peut correspondre un dispositif d'enseignement- apprentissage dans une perspective sociocognitive.

### *Apprentissage, développement et ZPD*

L'hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socio-culturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotski, 1930/1985, p. 45).

A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique* » (Vygotski, 1935/1985, p. 111). Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s'ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire, et je vous laisse réfléchir à cette idée, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement.

Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.

### *Le processus d'étayage*

Deux idées-forces traversent l'œuvre de Bruner :

- la culture donne forme à l'esprit,
- l'activité mentale ne se produit jamais isolément.

Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (*ibid.*, p. 38). Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer.

Bruner voit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

### Aspects socio-affectifs

Nous avons la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche. Sans perdre de vue le but à atteindre, l'enseignant fait en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de lui. Au premier aspect correspond l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant : garder l'élève dans le champ de résolution du problème sans qu'il perde de vue le but à atteindre ; l'encourager, faire preuve d'entrain et de sympathie pour que sa motivation ne s'éteigne pas.

### Aspects cognitifs

Les éléments du soutien sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution. Le premier point correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève. Le second point a trait à la possibilité que l'enseignant a de pointer certaines caractéristiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est souvent une manière, pour lui, d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait. Le dernier aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en œuvre aux yeux de

Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate.

Effets de ce processus d'étayage :

- effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

### *Le conflit sociocognitif*

Nous retrouvons ici l'idée que, sous certaines conditions, le conflit peut être formateur (travaux de Perret-Clermont, Doise et Mugny). Mais à la différence de ce que nous avons vu avec Piaget, la dimension interactive joue ici un rôle essentiel. Parmi les conditions, deux sont à noter :

- qu'il s'agisse d'un débat d'idée, arguments à l'appui, et non d'une rivalité entre personnes ;
- que la divergence de points de vue se développe sur fond de dialogue.

Il s'agit alors de ménager des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d'un phénomène, qui engagent un travail explicatif en prolongement. Ceci peut s'envisager dans des interactions enseignant-élèves mais également élèves-élèves lors d'activités en petits groupes par exemple.

Voici, pour donner une idée du type de tâche susceptible de générer un conflit sociocognitif, un exemple tiré d'un manuel scolaire :

### *Favoriser les pratiques de métacognition*

Ce terme, élaboré voici 20-25 ans par Flavell, désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. Disons, pour faire rapide, que le but d'une activité cognitive, d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'effectuer une tâche, alors que le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu, etc.).

On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement :

- regard rétrospectif : meilleure connaissance de la manière dont l'individu s'y prend pour apprendre ; élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre pour utiliser ce qu'il sait déjà
- regard prospectif : élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

La métacognition suppose un travail interactif, en particulier entre l'enseignant et les élèves (par exemple dialogue didactique en classe, au cours des études en collège, pendant les modules en seconde, etc.).

Ce travail peut aussi se faire aussi dans les différents lieux de vie de l'enfant (ex : en famille, un adulte qui demande à un enfant ce qu'il fait et pourquoi il le fait peut conduire l'enfant à justifier son activité).

L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- la médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;
- la médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

L'apprentissage coopératif

### *Caractéristiques générales*

L'apprentissage coopératif (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres.

Parmi diverses formes d'apprentissage coopératif, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre élèves, et de davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages. Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs interactifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotkienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissage coopératif trouvent leurs références théoriques les plus solides. L'apprentissage coopératif peut notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre.

### *L'apprentissage coopératif à travers le travail de Pléty*

C'est à partir de pratiques de tutorat entre élèves, et de travail en petits groupes en situation d'enseignement, que Pléty a fait le détour par la recherche pour déterminer si de telles pratiques peuvent être érigées en méthode d'enseignement. Le questionnement initial, sous sa forme la plus générale, était de savoir si un élève pouvait enseigner à un autre et s'il pouvait apprendre d'un autre.

Un travail de terrain de grande ampleur, étalé sur 7 ans et qui a concerné l'enseignement de l'algèbre chez plus de 1000 élèves de classes de 4<sup>e</sup> d'un collège, sur la base de groupes de 2, 3 ou 4 élèves. Le chercheur étant lui-même enseignant, les élèves ont travaillé en situation réelle de classe, pendant les heures habituelles de cours, sur des notions et à partir d'exercices et de problèmes tout à fait en conformité avec le programme d'algèbre de 4<sup>e</sup>.

Sur l'ensemble des 7 années, il s'avère que 40% à peine des élèves sont capables de faire seul le travail qu'un enseignant donne à faire en prolongement du cours. Ceci pour Pléty justifie la mise en place d'une forme d'activité susceptible d'aider les élèves à mieux travailler par eux-mêmes en complément des cours.

Les résultats montrent que sur 704 élèves négatifs en travail individuel, 417 (soit 59%) le resteront malgré les séquences d'apprentissage coopérant, alors que 287 (soit près de 41%) se révéleront positifs dans leur travail personnel individuel, après les séquences d'apprentissage coopérant. D'autres analyses de résultats montrent que les gains obtenus correspondent à de véritables apprentissages, c'est-à-dire à dire à un travail interactif de structuration des connaissances de la part des élèves.

Pléty s'est également intéressé aux formes d'interactivité mises en œuvre par les élèves et à leurs démarches de recherche. S'agissant de la démarche des élèves, Pléty met en évidence trois aspects :

- reconnaître ce qui est à faire,
- organisation temporelle du travail,
- succession des opérations en vue d'atteindre un objectif.

Pietry note qu'il y a souvent un écart important entre la démarche de l'enseignant caractérisée par ses aspects déductif et affirmatif, et celle de l'élève qui est au contraire très pragmatique, inductive et analytique.

### *Les fonctions du tutorat selon Marchive*

Pédagogiquement parlant, il considère qu'un dispositif de guidage entre élèves peut remplir 3 fonctions différentes, souvent complémentaires :

- une fonction initiatique qui vise à mieux intégrer à la classe celui qui est aidé ;
- une fonction domestique faite d'une multitude d'aides ponctuelles, de coups de pouce concernant les aspects matériels du travail scolaire tout autant que les tâches à réaliser ;
- une fonction didactique centrée sur les savoirs et les apprentissages.

L'élève en position de tuteur fait un travail de transduction

Marchive (1997) qualifie le tuteur de transducteur. L'effort fait par ce dernier pour revenir sur ce que son camarade n'a pas compris en le reformulant, en produisant des explications correspond bien à ce double travail complémentaire de transmission et de traduction. Le transducteur est à la fois un transmetteur et un traducteur :

- un transmetteur d'informations, de connaissances,
- un traducteur de celles-ci dans un langage compréhensible par l'autre.

### *L'effet-tuteur*

Le tutorat entre pairs aide au développement de la capacité à apprendre - notamment pour les élèves placés en position de tuteurs - en sollicitant leur capacité à expliquer, à enseigner. Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition des connaissances des tutorés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner (Barnier, 2001). Des chercheurs anglo-saxons Goodlad et Hirst (1990) caractérisent le tutorat comme un système d'enseignement- apprentissage au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et

apprennent en enseignant.

Bien que les dispositifs de tutorat soient extrêmement diversifiés, le principe de base reste le même : un élève plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tâche particulière, vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même.

### *Un exemple de parrainage en mathématiques au collège*

Ce dispositif a d'abord concerné, pendant 3 ans, l'ensemble des classes de 3<sup>e</sup> d'un collège en ZEP, avant d'être appliqué ensuite à l'ensemble des classes de 4<sup>e</sup>, en mathématiques. Un projet d'aide à l'innovation a permis de proposer chaque semaine une heure de parrainage pour un demi-groupe classe. Sur cette base commune chaque enseignant a ensuite organisé ce parrainage comme il l'a entendu.

Par exemple, dans une classe, les meilleurs élèves en mathématiques jouent le rôle de parrain auprès de deux filleuls, et l'enseignant insiste sur les contenus didactiques, sur la manière de travailler. Avec l'aide de l'enseignant, chaque parrain prépare la séance qui peut être une séance de révisions en vue d'une interrogation écrite, de préparation d'une nouvelle leçon ou d'exercices d'application.

Dans une autre classe, l'enseignant valorise les aspects socio-relationnels et fait du parrainage un support pour favoriser la communication et améliorer les relations entre élèves ; il s'arrange alors pour faire en sorte qu'un maximum d'élèves puisse tenir le rôle de parrain, car il y voit une manière de se responsabiliser et de davantage prendre confiance en soi et en ses possibilités.

Ces modes de fonctionnement tendent à favoriser la coopération, à responsabiliser et à permettre aux élèves de devenir plus autonomes à travers des séquences scolaires plus valorisantes pour eux. Il s'agit d'aider à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire.

Pour la 4<sup>e</sup>, outre les objectifs précédemment mentionnés, l'accent a été mis sur la lecture et la compréhension des messages scientifiques :

- apprendre à les recevoir, à les traiter et à les émettre,
- comprendre un énoncé, une question, un corrigé,
- maîtriser un vocabulaire spécifique,
- traduire des phrases en langage mathématique,
- mettre en relation, repérer des propriétés, maîtriser de l'argumentation, des liens logiques,
- rédiger une résolution, conclure.

Ces interactions didactiques entre élèves ont fourni un complément nécessaire aux apports de l'enseignant : transmission de connaissances prolongée par une démarche d'appropriation et d'assimilation, démarche nécessaire pour que les élèves puissent ensuite la réinvestir dans d'autres activités de résolution de problèmes.