

En France, le concept d'entraide mutuelle s'est perdu, depuis des lustres, dans les méandres de l'histoire de l'éducation. Une démarche de « tutelle entre pairs » apparaît de l'autre côté des Pyrénées comme un balbutiement de promotion collective. Étrange. L'apprentissage de la lecture dans cette école catalane retiendra l'attention des lecteurs assidus de notre revue : la leçon de lecture prend des accents ailiens. Intéressant. Un compte rendu expérimental de David Duran, professeur de l'Université Autonome de Barcelone et de deux enseignantes de l'école primaire Riera de Ribes en Catalogne, Maite Oller et Marta Utset, membres du *Groupe d'Apprentissage entre Pairs* est consultable sur le site : <http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals>

# NOUS LISONS EN COUPLE

...un programme de tutelle entre pairs pour l'amélioration des compétences de lecteur.

## 1. BASES CONCEPTUELLES DU PROGRAMME

**Nous lisons en couple :** c'est un programme éducatif mené par le *Groupe d'Apprentissage entre Pairs* de l'Institut de Sciences de l'Éducation de l'Université Autonome de Barcelone. Il combine trois éléments : la tutelle entre pairs, l'implication familiale et l'amélioration des compétences de lecteur.

### **Tutelle entre pairs : une méthode d'apprentissage coopérative.**

La première composante du programme est la tutelle entre pairs, méthode d'apprentissage coopérative, basée sur la création de couples (élève-élève, élève-parent), chez lesquels aucune des deux personnes n'est enseignant de l'autre et toutes les deux apprennent à travers une activité structurée. Le tuteur apprend par le processus d'accompagnement qu'il met en place et l'élève parce qu'il reçoit une aide ajustée et permanente du compagnon ou parent tuteur. Cette forme d'apprentissage profite pédagogiquement de la différence des niveaux de connaissance, en devenant un bon instrument pour l'éducation *intégrante* (Éducation intégrative, Ainscow, 1991). Ainsi, les élèves apprennent à coopérer, compétence nécessaire à la société démocratique de la connaissance (Ritchen et Salvanik, 2003).

La tutelle entre pairs est en usage dans plusieurs pays, sous la dénomination de *Peer Tutoring*, à tous les niveaux éducatifs. Des experts en éducation de l'Agence Européenne pour l'Éducation Spéciale ou l'UNESCO (Topping, 2000) la recommandent comme une pratique hautement efficace pour l'école de qualité de tous. Et, des pays de la zone méditerranéenne ont repris cette démarche innovante (Baudrit, 1999 ou Duran et Vidal, 2004).

### **Implication familiale dans les tâches scolaires.**

La deuxième composante du programme est le support familial à la lecture. Cette implication active des familles fait que les enfants améliorent leurs résultats scolaires et que l'école renforce la qualité de l'enseignement (Martínez, 1992). L'efficacité de cette collaboration provient, non seulement de l'aide que les élèves reçoivent du professeur et des familles, mais de la continuité que les élèves perçoivent entre les objectifs des uns et les intentions des autres.

De nombreuses recherches mettent en évidence l'influence positive de l'implication familiale et encouragent les écoles à élaborer de bons mécanismes de communication proposant aux familles des formes variées de participation. Bien qu'il soit vrai que, parfois, cet effort se heurte à des obstacles, il est tout à fait nécessaire de disposer d'instruments qui permettent que l'école et les maîtres puissent offrir des ressources aux familles pour accompagner leurs enfants dans l'apprentissage et les études.

**Compétence lectrice.** La troisième composante du programme est l'amélioration des compétences de lecteur, élément clé pour le succès scolaire des élèves. Lire est un processus d'interaction entre le lecteur et le texte, à partir duquel le lecteur essaie d'élaborer les indices et outils qui guident son travail de lecture (Solé, 1992). Mise à part quelques situations très concrètes, la lecture implique de la compréhension. La lecture et les stratégies de compréhension requièrent un enseignement qui, s'inscrivant dans la durée, doit s'étendre à toute la scolarité et qui doit impliquer à la fois l'école et la communauté éducative.

Les stratégies que doit mettre en œuvre l'élève pour comprendre des textes, sont les suivantes selon Solé : reconnaître les intentions de l'auteur et activer les connaissances personnelles préalables ; se concentrer sur les informations essentielles ; mesurer la distance entre le contenu du texte et les connaissances préalables ; récapituler et s'interroger pour assurer la compréhension ; et, finalement, élaborer des inductions (des interprétations, des prédictions ou des conclusions).

## 2. DESCRIPTION DU PROGRAMME

**Objectifs.** *Nous lisons en couple* est un ensemble de démarches conformes aux programmes officiels qui fait usage de la tutelle entre pairs pour l'amélioration de la lecture et la compréhension des textes à l'école primaire. Les écoles doivent générer des actions ou procédures innovatrices qui faciliteront les objectifs suivants : ● mettre à disposition des enseignants des méthodologies intégrantes inspirées de l'apprentissage coopératif et de la pratique de la tutelle entre pairs afin de vivre l'hétérogénéité comme une valeur positive ● développer de nouvelles démarches pour l'enseignement des compétences linguistiques que des espaces de lecture personnalisés avec de hauts niveaux d'interaction orale établiront ● améliorer la compétence et la compréhension lectrice ● favoriser la capacité de coopération entre les élèves comme mécanisme d'apprentissage et comme compétence précieuse dans la société de la connaissance ● renforcer l'implication des familles dans les tâches scolaires.

## **Création des couples et formation préalable des élèves et des familles.**

**Les couples à l'école : élève-élève :** La réalisation du programme commence par la création des couples. Si nous optons pour un format de tutelle entre pairs avec des élèves d'âges, de cours, de niveaux différents, les études recommandent que la différence de connaissances ou de compétences, de capacité entre tuteur et « tutoré » ne soit pas excessivement grande. Le tuteur doit apprendre aussi. On conseille que les tuteurs soient d'un maximum de deux cours supérieurs.

Les appariements se font selon les compétences langagières, à partir des résultats d'une évaluation spécifique. L'écart entre tuteur et « tutoré » doit tenir compte des qualités des uns et des autres : un bon élève du cours deux ans supérieur avec un bon élève du cours inférieur et un élève en difficulté moyenne avec son équivalent au cours supérieur, etc... Si nous optons pour la tutelle entre pairs entre des élèves d'un même cours, nous suivons le même principe. En plus, dans ce cas, existe la possibilité de créer des tutelles de rôle réciproque, dans lesquelles tuteur et « tutoré » alternent les rôles à chaque séance, ou chaque semaine... Dans ce cas, il convient de créer les couples de sorte que les composants aient un niveau de compétences équivalentes.

**Les couples à la maison : élève-parent :** Quant à la création des couples dans le contexte familial, l'école devra faire un effort créatif pour présenter le programme et ses avantages à l'ensemble des familles, mais spécialement à celles qui peuvent en profiter le plus. Il faudra avoir une perspective large en ce qui concerne le choix du tuteur familial, du père ou de la mère, grand-père, grand-mère, frères ou soeur plus âgés, ou autres personnes pouvant intervenir dans la famille.

La recherche sur la pratique de tutelle entre pairs a démontré que, plus l'interaction est structurée entre tuteur et « tutoré » et plus les deux membres du couple savent ce qu'ils doivent faire à chaque moment, meilleurs sont les résultats.

Cependant, une formation préalable des participants est nécessaire. Ainsi, les élèves consacrent trois séances à la formation initiale dans lesquelles on approfondit le concept de tutelle entre pairs et la structuration des activités.

On insiste sur les avantages du programme pour les tuteurs et « tutorés » et les qualités qu'il faut avoir dans les deux cas. Les tâches sont aussi présentées à chaque séance afin de garantir l'amélioration dans la lecture et sa compréhension et aussi les critères d'évaluation du programme.

En ce qui concerne la formation des familles, elle est concrétisée lors d'une réunion initiale et avec un suivi pendant le déroulement pour les familles qui manifestent des doutes. À la fin du programme, on fait une réunion dans le but de recueillir les ressentis des uns et des autres et enrichir et approfondir ainsi l'expérience.

Les supports du programme sont élaborés par les enseignants. Ils sont variés : ● textes continus (narrations, expositions, descriptions, argumentations ou instructions) ou discontinus (graphes, tableaux, cartes, annonces) ● sélections de textes mobilisant et motivant, accessibles selon les élèves ● textes authentiques, parlant de la vie quotidienne des enfants, de leurs préoccupations, des textes écrits : travaillés, riches de sens.

Quand les couples ont travaillé avec assez de supports d'activités élaborés par l'enseignant, il est demandé aux élèves tuteurs de produire leurs propres feuilles d'activités et d'ajuster leur travail aux nécessités du compagnon « tutoré ». Ceci entraîne un effort formateur du tuteurs.

Une séance de travail se présente en trois parties.

Dans un premier temps, avant de lire, on formule des questions qui aident à explorer les caractéristiques du texte, à faire des hypothèses sur le contenu et à activer les connaissances préalables, tout en anticipant les difficultés possibles.

Pendant la lecture, tuteur et « tutorés » suivent la technique du PPP (Pause, Prompt & Praise, Whendall et Colman, 1990). Si nécessaire, le tuteur lit d'abord le texte à haute voix, agissant comme modèle d'intonation et de prononciation. Ensuite, les deux lisent ensemble oralement. Enfin, l'élève lit seul tandis que le tuteur signale les erreurs et donne des pistes de correction avec force encouragements et félicitations.

Après avoir lu, on formule des questions de compréhension, en utilisant des supports variés qui favorisent la réflexion sur les hypothèses initiales et les difficultés, qui facilitent l'identification des idées principales, la connaissance de l'intentionnalité de l'auteur et la découverte du lexique. Les questions ou activités incluent tant celles qui requièrent

la simple récupération de l'information, que, surtout, celles qui stimulent l'interprétation et la réflexion. Les séances finissent avec une lecture expressive du texte par laquelle l'élève doit montrer une réelle compréhension du texte.

Deux fois par mois, le couple consacre quelques minutes à une auto évaluation.

L'organisation décrite amène le maître à faire la classe de manière à être en mesure d'aider immédiatement un élève ou un couple en difficulté. Il se donne l'opportunité d'écouter comment les élèves font face à leurs tâches scolaires, de faire des observations et de prendre des notes, une sorte d'évaluation continuée qui viendra compléter le bilan.

**Évaluation.** L'évaluation se construit selon la combinaison de différents critères :

- évaluation initiale des connaissances linguistiques pour mesurer le progrès individuel de chaque élève
- auto-évaluation en couple
- observations des couples par le professeur
- feuilles d'activité élaborées par les élèves tuteurs
- dossier de suivi pour chaque couple avec tout le matériel élaboré et recueillis par les apprenants
- informations provenant de la tutelle familiale.

### 3. RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE PILOTE À L'ÉCOLE RIERA DE RIBES

Les résultats décrits ici sont ceux obtenus au cours de l'expérimentation pilote du projet mené à bien l'année 2005-2006 pour les élèves de 10 et 11 ans, dans cette école publique attachée à l'implication des familles dans l'activité scolaire. Les élèves évoquent leurs ressentis au travers de questionnaires et d'entretiens. Ce travail permet d'observer l'évolution relationnelle, de mettre en évidence les freinages, le degré de communication entre les compagnons, l'intérêt qu'ils ont trouvé...

Les « tutorés » ont vu clairement qu'ils peuvent apprendre avec les tuteurs...

- « les compagnons savent aussi beaucoup de choses »,
- « ils te montrent, ils t'aident ».

En comparaison avec l'aide d'un enseignant, quelques-uns mettent en évidence des avantages de l'aide d'un égal...

- « le maître m'aide aussi, mais pas toujours quand j'ai besoin, parce qu'il y a d'autres enfants dans la classe ».

Les élèves tuteurs prennent aussi conscience du sens de l'apprentissage...

- « En préparant les feuilles d'activité, tu trouves des mots et des choses que tu ne comprends pas ou tu ne sais pas les expliquer et, quand tu les cherches au dictionnaire ou tu les prépares, tu apprends ».

La plupart des tuteurs ont une expérience positive...

- « Il est très amusant de faire le maître, ça m'a beaucoup plu ».

Mais quelques-uns se plaignent aussi :

- « Mon tutoré n'a pas fait les devoirs, alors que moi, je prépare toujours les feuilles d'activité et je travaille les séances avant »

Plus de la moitié des familles de l'école sont impliquées dans le programme. Cette donnée positive contraste avec le fait que pratiquement la totalité des participants sont des mères et que plusieurs d'entre-elles n'ont pas terminé les feuilles du programme. Des familles évoquent le manque de temps, les horaires de travail, la multiplicité des activités extrascolaires de leurs enfants. En ce qui concerne l'apprentissage, les familles confirment que leurs enfants ont amélioré la prononciation et l'intonation, qu'ils maîtrisent mieux le temps de travail et repèrent plus facilement les erreurs. Quelques parents reconnaissent qu'eux mêmes ont appris à lire mieux. Certains ont dû faire un grand effort pour se mettre au niveau de lecture de leur enfant.

Les familles signalent aussi que le programme leur a permis de mieux connaître leur enfant, et que le projet a contribué à améliorer la relation parent-enfant, parce qu'il a fallu partager du temps et dialoguer tranquillement. Une mère disait « ma fille et moi, nous avons pu parler de sujets, comme l'anorexie, avec un haut degré de complicité qui sans l'impact des textes et le temps à leurs consacrer, n'aurait pas été possible. »

En ce qui concerne les processus affectifs que la réalisation du programme a réveillés, plus de la moitié des familles manifestent que l'expérience a été très gratifiante et positive, qu'ils se sont sentis plus à l'aise et plus proches de leurs enfants : « tranquilles, souples, confiants, sûrs, appréciés, contents, reconnaissants... » Quelques familles disent que le rôle de tuteur leur a permis de mieux comprendre le sens de l'école et de mieux percevoir les enseignants, elles se sentent désormais impliquées.

## 4. CONCLUSIONS

L'école estime le bilan positif. Ce projet a permis de connaître et d'expérimenter la tutelle entre pairs, entre les élèves et avec les familles ; d'avancer l'usage de méthodologies inclusives qui permettent de vivre l'hétérogénéité comme un plus ; d'améliorer les compétences des élèves : lecture et pratique de la langue orale ; et il a donné aux élèves l'opportunité d'apprendre à coopérer, de découvrir l'action collective comme un mécanisme d'apprentissage (Oller et Utset, 2006).

Les élèves ont goûté l'apprentissage en couple : tantôt ils se sont sentis satisfaits en recevant l'aide du compagnon qui en sait un peu plus et tantôt ils ont gagné à faire le tuteur du compagnon qui en sait un peu moins. Dans ce sens, ils ont vécu la différence comme un fait positif d'apprentissage.

Les familles ont aussi ressenti positivement l'expérience, bien qu'elles aient manifesté la difficulté de trouver du temps pour s'asseoir avec leur enfant et dialoguer sur des aspects scolaires. C'est une donnée de l'expérimentation. Porter de l'intérêt pour cette expérience, c'est sans doute faire un premier pas vers les restructurations nécessaires (en décisions d'espaces et de temps : aménagement de l'école et de son fonctionnement) pour l'encouragement de l'engagement familial et de l'entre aide mutuelle.

L'école Riera de Ribes poursuit son nouveau programme avec sérénité. Déjà, un petit réseau d'établissements scolaires convaincus qu'il est aussi possible d'apprendre entre pairs a été créé, du primaire au secondaire, en Catalogne.

■ Traduction : Michel PIRIOU

## BIBLIOGRAPHIE

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres : David Fulton Publishers
- BAUDRIT, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* Paris : Presses Universitaires de France
- DURAN, D. et VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona : Graó
- MARTÍNEZ, R.-A. (1992). « *La participación de los padres en el centro escolar : una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares* ». *Bordón*, 44 (2), 171-175
- OLLER, M. et UTSET, M. (2006). « *Familias que hacen de tutoras de su hijo o hija* ». *Aula de Innovación educativa*, 153-154, 28-32
- RITCHEN, D. et SALVANIK, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hografe & Huber Publishers
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra : UNESCO
- WHENDALL, K. et COLMAR, S (1990). « *Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise* ». H. FOOT, M. MORGAN et R. SHUTE. *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.

### NEUROSCIENCES.

Au début de sa vie, tout enfant va apprendre une langue (maternelle) sans dictionnaire, sans interprète, sans langue de référence, sans méthode, sans pédagogue et avec un cerveau qui est loin d'être structurellement terminé. À ma connaissance, cette performance inouïe, mais combien banale (pas évidente cependant, l'autisme existe aussi) n'a pas d'explication neurobiologique précise ● Daniel FAVRE, *Crise et apprentissage, quelles motivations ? Revue de la Psychologie de la Motivation*.