

Alain BAUDRIT

UNE SITUATION SCOLAIRE DE TUTORAT INTERCULTUREL

ÉTUDE ET INTERPRÉTATION

Résumé : Dans cet article, le tutorat interculturel est étudié dans une perspective ethnologique. Les séquences tutorales pour des activités géométriques sont rapportées sous forme de scènes ethnographiques. Par le biais d'entretiens, les différents acteurs sont aussi amenés à s'exprimer. Cette formule pédagogique est utilisée dans des conditions particulières avec un objectif précis : faire en sorte que le tuteuré primo-arrivant progresse dans ses apprentissages scolaires. La tutrice observée ici semble avoir compris ce qui est attendu d'elle.

Mots-clés : Tutorat, géométrie, interculturel, ethnographie.

La formule du tutorat interculturel n'est pas nouvelle. Parce qu'elles reçoivent de nombreux étudiants étrangers, des universités anglo-saxonnes l'utilisent depuis de nombreuses années. Par exemple, à la Western Illinois University, des étudiants du pays d'accueil sont préparés aux fonctions de tuteur (Barclay et Mosley 1996). Ils sont ensuite chargés d'animer des petits groupes composés d'étudiants primo-arrivants, ce afin d'améliorer leurs compétences dans la lecture et l'écriture de la langue anglaise. De même, à l'Université de Western Cape en Afrique du Sud, les étudiants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle ont la possibilité de rencontrer des étudiants confirmés (Leibowitz et al. 1997). Ces derniers leur servent de conseillers à l'intérieur d'une structure dite « Centre d'écriture ». Ils peuvent les aider dans la rédaction de textes ou à résoudre des difficultés d'écriture particulières.

Mais ce qui se fait à l'université est aussi visible dans d'autres institutions. Ainsi, les enseignants d'une école de Bordeaux ont adopté ce type de fonctionnement voici quelques années. L'institutrice de la classe de CM1 a mis en place le dispositif suivant : elle associe un élève du pays d'accueil (le tuteur) avec un enfant primo-arrivant (le tuteuré) pour des activités géométriques, cette dyade travaille à l'intérieur d'un groupe constitué de quatre ou cinq élèves. Le tuteur est chargé d'intervenir auprès du tuteuré pour faciliter

ses apprentissages scolaires. S'agissant d'une école où la population migrante est importante, il y a plusieurs dyades de ce type dans la classe en question.

Autant le tutorat interculturel en milieu universitaire commence à être étudié de façon méthodique (surtout dans les pays anglo-saxons), autant celui mis en œuvre à l'école ne semble pas faire l'objet d'investigations particulières. D'où l'intérêt d'initier des travaux dans ce domaine. Alors, comment procéder ?

MÉTHODOLOGIE

Nous avons fait le choix d'adopter l'*approche descriptive et herméneutique* préconisée en ethnologie par Woods (1990). Pour cet auteur, cette méthode trouve ses fondements dans « le refus de tout préalable théorique, de toute grille de lecture *a priori* dans l'étude de terrain (...). Au cours de l'observation-description, les centres d'intérêt se circonscrivent d'eux-mêmes, délinéant des objets et des problématiques de plus en plus précises » (*ibid.*, p. 7). Sans hypothèses, sans présupposés particuliers à propos du tutorat interculturel, il paraissait difficile d'agir autrement. Aller voir comment cette formule fonctionne au quotidien, en l'absence de tout *a priori* ; telle a donc été notre première préoccupation. Eviter tout codage prématuré des conduites des acteurs, cette recommandation est également donnée par Rogoff & Gauvain (1986, p. 271) au chercheur qui aborde un champ d'exploration relativement vierge. De cette manière, il peut rester au plus près des faits observés et, en conséquence, limiter les biais d'interprétation. De plus, elles conseillent de ne pas s'en tenir aux seuls « comportements de surface » manifestés par les sujets. Ces derniers se donnent des buts, réagissent par rapport aux événements, préparent des stratégies, etc. ; toutes ces informations sont susceptibles de révéler la signification de leurs actions dans le contexte interactif étudié. Enfin, ces mêmes auteurs sont pour rendre compte d'un grand nombre de comportements dans un petit nombre de cas. Une investigation à caractère intensif est plutôt conseillée en présence d'un objet de recherche relativement inconnu ou encore peu exploré.

Ces diverses recommandations nous ont amené à suivre une seule dyade sur une période importante (six mois) chaque fois qu'il y avait de la géométrie (c'est-à-dire deux fois par semaine). Elle est composée d'Aminata (la tutrice) et de Sharmini (une jeune sri lankaise). Désignée par l'institutrice, la première a la charge de faciliter les apprentissages de la seconde (primo-arrivante) dans cette discipline. Les séquences tutorales sont rapportées sous forme de *scènes ethnographiques* (Vasquez et Martinez 1990, p. 289).

Il s'agit de retranscriptions relatives aux conduites sociales des acteurs prises dans leur quotidienneté, rapportées telles qu'elles se présentent dans le contexte habituel. Ici, celui de la classe. Ces comptes-rendus rendent possible une analyse de l'activité tutorale, servent de support pour étudier les interactions sociales mises en œuvre. Ces observations ont été complétées par des entretiens conduits avec la maîtresse et la tutrice (Sharmini ayant trop de difficultés à s'exprimer en français). Toujours dans une perspective ethnographique, l'entretien envisagé de façon non directive a l'avantage de faire s'exprimer les sujets, les conduit à commenter les événements vécus, voire à préciser le sens qu'ils donnent à leurs activités (Laburthe-Tolra et Warnier 1993, p. 374-375). De cette manière, la maîtresse de la classe de CM1 a pu s'expliquer sur les raisons qui l'ont poussée à faire usage du tutorat interculturel, ainsi que sur le choix des tuteurs et ce qu'elle attend d'eux.

**EXTRAIT D'ENTRETIEN
AVEC LA MAITRESSE DE LA CLASSE**

Sa conception du tutorat interculturel

« Ici on a beaucoup de primo-arrivants et il est évident qu'ils n'ont pas une culture française, un vocabulaire, ne serait-ce que la langue française à la maison (...). Quand je reçois un primo-arrivant, je le mets toujours avec un enfant très très accueillant pour que son intégration se passe pour le mieux. On fait ce choix avec monsieur J., de les envoyer dans des classes où ils peuvent échanger avec les autres enfants. C'est-à-dire que les moments d'intégration dans les classes sont d'abord des moments d'échanges avec les autres enfants, avant l'intégration scolaire proprement dite ».

Partant du constat que les enfants primo-arrivants sont quelque peu démunis face à la nouvelle culture, cette institutrice exprime des attentes précises à l'égard du tutorat interculturel : qu'il permette le passage d'une culture à une autre *via* une transition adaptée (faite d'interactions sociales avec des partenaires accueillants). Ses propos laissent aussi entendre que l'intégration sociale devrait précéder l'intégration scolaire. En somme, pour elle l'intégration sociale prépare le terrain de l'intégration scolaire. Mais les choses se passent-elles vraiment ainsi ? Y a-t-il adéquation entre ce qui se passe dans sa classe et ses intentions ? L'étude de quelques scènes ethnographiques devrait nous permettre de répondre à ces questions.

PREMIÈRE SCÈNE ETHNOGRAPHIQUE

Les enfants doivent reproduire, sur leurs cahiers, 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, les interventions de la tutrice se situent en complément de celles données par la maîtresse. Aminata demande à Sharmini de relire les consignes, elle apporte des précisions sur les termes non compris par elle, facilite son entrée dans l'activité. Cette séquence révèle une forme particulière de tutorat : le *tutorat d'appoint* (Baudrit 1999, p. 137). En somme, le tuteur seconde l'enseignant. Ce faisant, il tente de faciliter la tâche du tuteuré qui maîtrise mal la langue du pays d'accueil, a des difficultés à comprendre ce qui lui est demandé.

SECONDE SCÈNE ETHNOGRAPHIQUE

Dans un réseau de droites, les enfants doivent trouver (à l'aide d'une équerre) celles qui sont perpendiculaires

La maîtresse regarde la fiche de Sharmini. Elle lui demande de marquer le symbole de l'angle droit au bon endroit. Elle s'adresse ensuite à l'ensemble de la classe : « Commencez dans l'ordre alphabétique : toutes les droites perpendiculaires à A, puis les droites perpendiculaires à B, et ainsi de suite ». Aminata redonne ces consignes à Sharmini, puis elles travaillent individuellement. Aminata essaie de respecter les consignes de la maîtresse (recherche dans l'ordre), tandis que Sharmini continue à rechercher de façon désordonnée. Aminata réexplique à sa camarade : « Il faut que tu cherches les perpendiculaires par ordre alphabétique : d'abord la droite A, puis B, C, etc. ». Elle manipule l'équerre sur la fiche de Sharmini, cette dernière dit si les angles mesurés sont droits ou non. Après quoi, Aminata demande à Sharmini de noter les angles droits en bas de la fiche.

Aminata est ici en position de tuteur médiateur. Elle est une sorte d'intermédiaire, dans les domaines du langage et de la compréhension, entre

la maîtresse et Sharmini. A ce sujet, Marchive (1997, p. 40) parle du « tuteur transducteur », dont le rôle est bien particulier. Lorsqu'un maître a des difficultés à se faire comprendre par un élève, le tuteur de ce dernier transmet et traduit les propos du maître : « transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre de l'enfant (aidé) » (*ibid.*, p. 32). En somme, le tuteur fait en sorte que le tutoré puisse interpréter les instructions ou les paroles du maître. Pour ce faire, il travaille le langage de l'adulte, il le transforme en termes compréhensibles sans en modifier le sens.

TROISIÈME SCÈNE ETHNOGRAPHIQUE

Les enfants doivent reproduire, sur leurs cahiers, des figures (rectangles, polygones) présentées sur une fiche

Présentation de l'activité par la maîtresse. Aminata : « Tu as compris, tu vas faire pareil. Tu vas faire la même chose sur ton cahier ». Sharmini acquiesce d'un signe de la tête. Aminata : « Tu vas prendre une règle plus grande, tu as un crayon ? ». Sharmini prend le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche. Aminata : « Tu fais ça (elle lui montre la premier rectangle) et tu commences là (point de départ du tracé) ». Sharmini se met au travail, Aminata lui montre comment compter les carreaux. Sharmini commence ses tracés. Aminata : « Tu y arrives ? ». Sharmini continue son travail. Aminata vérifie la longueur et la largeur du premier rectangle tracé par Sharmini. Aminata : « Il est où le six ? » ; Sharmini écrit 6 cm correspondant au côté AB du premier rectangle. Aminata : « Maintenant tu prends 5 cm, il faut marquer les centimètres ».

Ce genre de situation est apparu fréquemment. Sharmini a besoin d'un maximum d'informations pour se mettre au travail. Or, par habitude, la maîtresse ne les donne pas toutes. Par exemple, lorsqu'il y a une série de figures géométriques à tracer (ce qui est le cas ici), il est convenu qu'elles doivent être prises dans un certain ordre (de la gauche vers la droite). La tutrice se charge de renseigner Sharmini à ce sujet. Elle exprime le non-dit de la maîtresse, elle explicite ses implicites. De la sorte, elle permet au tutoré de faire une meilleure lecture des attentes de l'enseignante, de partir sur des bases de travail assez sûres. Et ses propos vont plutôt dans le sens de ses actes.

EXTRAIT D'ENTRETIEN AVEC AMINATA (LA TUTRICE)

Sa conception du tutorat auprès de Sharmini

« Comme Sharmini a des difficultés et que la maîtresse ne peut pas toujours être là, je l'aide (...). Quand elle ne comprend pas, je lui donne des

exemples. Je lui donne un premier exemple, puis un second, j'essaie de lui montrer comment il faut faire et après elle comprend (...). J'aime bien aider, quand je comprends quelque chose, je l'explique aux autres pour qu'ils puissent faire le travail, pour qu'ils comprennent ».

Donner des exemples, montrer, expliquer ; telles sont les principales interventions tutorales évoquées par Aminata. Suite à la présentation des activités (effectuée par la maîtresse), la tutrice prend le relais pour que Sharmini comprenne ce qu'il faut faire, soit en mesure de réaliser les exercices. En ce sens, son action est importante. Aminata apporte une sorte de « plus qualitatif » par rapport aux explications de la maîtresse dont Sharmini ne saisit pas toujours le sens, en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue du pays d'accueil.

DISCUSSION

Lorsque la maîtresse constate un niveau de langage faible, un vocabulaire pauvre, chez les enfants primo-arrivants ; la tutrice semble apporter des réponses adaptées. Par exemple, quand l'institutrice donne un exercice à faire, s'adressant à l'ensemble de la classe, il lui est difficile de tenir compte de l'ensemble des différences interindividuelles, des capacités de compréhension de chacun. C'est là que le tutorat interculturel prend toute son importance. Le tuteur va pouvoir fournir une aide individualisée, particularisée, en fonction des besoins du tuteur. Cet aspect du travail de tuteur semble bien compris par Aminata. Elle ne se contente pas de répéter les consignes de la maîtresse ; elle les complète, les traduit dans un langage accessible au tuteur, voire exprime les implicites de l'enseignante.

Le tutorat est envisagé ici comme une sorte de plus qualitatif, bien distinct d'un plus quantitatif. Ce dernier consiste, pour le tuteur, à calquer ses interventions sur celles de l'enseignant, à redire ce qu'il vient de présenter, à répéter les consignes données. Le plus qualitatif est tout autre. Il part des besoins du tuteur, de la compréhension de ses difficultés, afin de mieux l'aider ou le conseiller au regard des exigences scolaires. Dans cette perspective, le tuteur n'est pas un second maître ; il seconde le maître, il le complète. Goffman (1974, p. 104) parle du « pont que les individus jettent entre eux » pour pouvoir interagir, échanger. Le tutorat interculturel a précisément pour vocation d'établir ce pont entre les enseignants du pays d'accueil et les enfants primo-arrivants ; pour que les uns et les autres puissent mieux se comprendre, interpréter leurs messages respectifs. Dans cette logique, le plus qualitatif du tutorat interculturel est un plus porteur de sens, qui véhicule du sens entre des acteurs de cultures différentes.

Cela dit, il faut être conscient de la portée de cette étude. Il serait étonnant que tous les tuteurs fassent preuve de l'opportunité manifestée par Aminata. Il n'est pas certain qu'il faille tout le temps agir ainsi. La « dépendance au tuteur » est un travers dont nous avons déjà pu apprécier les effets (Baudrit 1997, p. 110). Par ailleurs, des zones d'ombre persistent quant aux options formulées par la maîtresse. Au vu des données recueillies, il n'est pas possible de positionner l'intégration sociale par rapport à l'intégration scolaire, comme elle s'est attachée à le faire au cours de l'entretien. D'autre part son choix pour Aminata, comme tutrice, peut surprendre. Peut-on dire qu'elle soit une élève accueillante ? Apparemment, elle est plus préoccupée par les acquisitions académiques de Sharmini. Bref, il s'agit d'une première investigation qui en appelle bien d'autres. Les anglo-saxons ont eu l'idée de mettre à l'épreuve et d'utiliser le tutorat interculturel. A nous de voir plus précisément où se situent les avantages et les limites de cette formule pédagogique.

Alain BAUDRIT

Université V. Segalen — Bordeaux 2

Abstract : In this article, intercultural tutoring is studied in an ethnologic perspective. Tutorial sessions in geometrical activities are reported in the form of ethnographic scenes. By way of interviews, the various actors are led to express themselves. This pedagogic formula is used in particular conditions and with a precise aim in mind : to take sure that the new tutored learner progresses in his school learning. In this respect, the tutor observed here seems to have understood what is expected of her.

Key-words : Tutoring, geometry , crosscultural, ethnography

Bibliographie

- Barclay K. H., Mosley W. (1996) « The Western Illinois University Minority Summer Tutoring Program : A university/junior high school collaborative effort » — In : L. L. Cook & H. C. Lodge (Eds), *Voices in english classrooms : Honoring diversity and change*, Vol. 28. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill. (151-166).
- Baudrit A. (1997) *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF.

A. BAUDRIT

- Baudrit A. (1999) *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Laburthe-Tolra P. & Warnier J.-P. (1993) *Ethnologie-Anthropologie*. Paris : PUF.
- Leibowitz B., Goodman K., Hannon P. & Parkerson A. (1997) « The role of a Writing Centre in increasing access to academic discourse in a multilingual university. » — *Teaching in Higher Education* 2, 1 (5-20).
- Marchive A. (1997) « L'interaction de tutelle entre pairs : Approche psychologique et usage didactique. » — *Psychologie & Education* 30 (29-42).
- Rogoff B., Gauvain M. (1986) « A method for analysis of patterns, illustrated with data on mother-child instructional interaction » — in J. Valsiner (dir.) *The individual subject and scientific psychology*. New York : Plenum Press, (261-291).
- Vasquez A. & Martinez I. (1990) « Interactions élève-élève : Un aspect non perçu de la socialisation » — *Enfance* 44,3 (285-301).
- Woods P. (1990) *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.