

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

ANALYSE DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE DANS DEUX CENTRES DE
TUTORAT PAR LES PAIRS SITUÉS SUR LE TERRITOIRE
DU BAS-ST-LAURENT ET DE LA GASPÉSIE

Mémoire de maîtrise
Présenté comme exigence partielle du
programme de Maîtrise en éducation

Par

Nadie Cyr

Mars 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Poursuivre un programme de deuxième cycle lorsque l'on travaille à temps plein comme enseignante au primaire n'est pas une tâche facile. Compromis, horaires, ténacité, détermination et discipline sont des éléments essentiels à la réussite d'une telle entreprise. Heureusement, j'ai été bien entourée au cours de ces trois années. D'une part, je désire remercier les directions des deux écoles pour leur collaboration à cette recherche. De plus, je remercie les coordonnatrices des projets de tutorat : France-Annie et Lise. Sans vous mesdames, cette recherche n'aurait pas été possible. Vous m'avez donné le goût de questionner les élèves en plus de m'ouvrir toutes grandes les portes de votre bureau. Merci aussi aux jeunes qui ont accepté de m'accorder un peu de temps pour répondre aux questions (souvent sur l'heure du midi ou pendant leur récréation...). Merci aussi à Jean-Claude Clavet, professeur au cégep de la Gaspésie et des Îles, qui a gentiment accepté de lire le mémoire pour ensuite le commenter. Un merci spécial aussi à M. Jean A. Roy, professeur à l'UQAR pour ses encouragements et ses judicieux conseils au cours de ma formation.

En terminant, je ne pourrais passer sous silence l'aide extraordinaire de mon directeur de maîtrise, M. Pierre Paradis. Merci pour ces heures passées à lire mes textes. Merci pour les références. Merci pour les rencontres enrichissantes qui ont occupé plusieurs samedis... Vous avez été un conseiller formidable.

Nadie Cyr

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	8
PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 CONTEXTE GÉNÉRAL : RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET PRINCIPES QUI LA SOUS-TENDENT.....	9
1.2 PROBLÈME DE DÉFINITION.....	13
1.3 L'UTILISATION DES PAIRS ET LA RECHERCHE.....	16
1.4 LES TYPES DE SAVOIRS.....	18
1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	27
CHAPITRE II.....	28
CADRE THÉORIQUE.....	28
2.1 LES 2 POSTULATS ET LES CONCEPTS EN JEU.....	28
2.2 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME.....	32
2.3 DÉMARCHE DIDACTIQUE.....	40
CHAPITRE III.....	51
MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 RENSEIGNEMENTS PRÉLIMINAIRES.....	51
3.2 APPUIS BIBLIOGRAPHIQUES.....	53
3.3 ASPECTS TECHNIQUES.....	55
3.4 PLAN ET STRUCTURE DE L'INSTRUMENT.....	56
3.5 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	60
3.5.1 <i>La crédibilité (validité interne)</i>	60
3.5.2 <i>La transférabilité (validité externe)</i>	60
3.5.3 <i>La fiabilité (fidélité)</i>	61
3.5.4 <i>La confirmation globale (objectivité)</i>	61
3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	61
CHAPITRE IV.....	63
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	63
4.1 IDENTIFICATION DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE.....	64
4.1.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	67
4.1.2 <i>Analyse et discussion des données</i>	71
4.1.3 <i>Analyse et discussion des données</i>	73
4.1.4 <i>Analyse et discussion des données</i>	76
4.2 DESCRIPTION DU FONCTIONNEMENT DU CENTRE.....	77
4.2.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	82

4.3 STRUCTURE DU CENTRE	84
4.3.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	90
4.4 ÉVALUATION DU FONCTIONNEMENT DU CENTRE.....	91
4.4.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	94
4.5 ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES TUTEURÉS.....	95
4.5.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	100
4.6 RÉGULATION DES SAVOIRS.....	102
4.6.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	105
4.7 AMÉLIORATIONS À APPORTER AU CENTRE	105
4.7.1 <i>Analyse et discussion des données</i>	108
4.8 STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES TUTEURS.....	108
CONCLUSION	111
BIBLIOGRAPHIE	115
APPENDICE A	120
APPENDICE B	124

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Modèle systémique de Legendre (1993)	19
1.2	Taxonomie de Bloom (1956) présentée par Legendre (1993)	24
2.1	Design pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1991)	46
2.2	Conception d'une démarche didactique	47

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Classement des recherches recensées portant sur l'application du tutorat par les pairs	37
3.1	Sections du guide d'entrevue	59
4.1	Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (objet)	65
4.2	Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (sujet)	69
4.3	Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (milieu)	72
4.4	Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (agent)	74
4.5	Élément constitutif de la démarche didactique : Description du fonctionnement du centre	78
4.6	Élément constitutif de la démarche didactique : Structure du centre	85
4.7	Élément constitutif de la démarche didactique : Évaluation du fonctionnement du centre	92
4.8	Élément constitutif de la démarche didactique : Évaluation de la performance des élèves tuteurés	96
4.9	Élément constitutif de la démarche didactique : Régulation des savoirs	103
4.10	Élément constitutif de la démarche didactique : Améliorations à apporter au centre	106
A.1	Taxonomie de Bloom (1956)	120

RÉSUMÉ

Le tutorat par les pairs est une formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant où il y a une interaction entre deux élèves où l'un des deux offre à l'autre un support scolaire. Le premier présente une tâche, corrige les erreurs et fournit un feed-back concernant la précision des réponses de l'autre (DuPaul, 1995). Le tutorat présente donc un degré élevé d'individualisation de l'enseignement. D'ailleurs, dans le cadre de la réforme de l'éducation que nous connaissons au Québec actuellement, il est suggéré de centrer les interventions et les apprentissages vers l'enfant dans le but de le mettre au cœur des savoirs (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans la littérature, les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur la définition du tutorat. Certains chercheurs (Clarke, Wideman et Eadie, 1992) considèrent le tutorat comme une forme d'apprentissage coopératif, mais à plus petite échelle; d'autres (Doyon et Ouellet, 1991) prétendent qu'il s'agit plutôt d'une stratégie éducative totalement différente relativement à l'âge des sujets impliqués. Or, ce manque d'uniformité laisse présager des différences considérables dans l'application et l'implantation d'un programme de tutorat par les pairs. Bien que les recherches en éducation réalisées depuis quelques années démontrent généralement « l'efficacité » de cette stratégie (Demarez, 1979; Laurendeau, 1988; Mash et Barkley, 1989; DuPaul et Henningson, 1993; Wasik et Slavin, 1993; Papillon et Rousseau, 1995; Goldstein et Goldstein, 1998), il est possible d'observer quelques différences dans les résultats obtenus en regard de cette dite « efficacité ». Ce constat porte à penser qu'il y a sans doute un lien entre la définition que l'on se donne d'une stratégie éducative et son application. En fait, un intervenant planifie généralement son action pédagogique en lien avec ses valeurs, ses croyances, sa compréhension de la stratégie à utiliser. Or, comme Meirieu (1987) l'a expliqué, il importe aussi de planifier une intervention éducative quant aux types de connaissances à développer, aux types de tâches visées, à la situation pédagogique. À ce sujet, Bertrand (1998) utilise l'expression « design de l'enseignement » pour identifier cette organisation de l'enseignement préalable à toute intervention en situation. Le terme « démarche didactique » sera toutefois privilégié dans le présent rapport de recherche pour faire référence à ce même concept. La question qui nous préoccupe est la suivante : *Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?* Cette recherche poursuit deux objectifs : identifier une ou plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs et établir des liens entre l'utilisation d'une démarche (formelle ou informelle) dans un centre de tutorat et « l'efficacité », c'est-à-dire l'atteinte des objectifs visés au départ. La définition retenue du tutorat par les pairs est celle de Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer *et al.* (1995) : jumelage de deux élèves dont l'un d'eux, appelé « tuteur », agit comme un expert ou un guide auprès d'un autre élève appelé « tuteuré ». Selon ces mêmes auteurs, le tutorat doit porter sur une unité de matière préalablement définie et

peut alors se faire au sein d'une même classe ou être multi-âge. Cette définition tient compte à la fois du statut des personnes impliquées (expert / « aidé ») et de quelques aspects d'organisation pratique de cette stratégie d'enseignement (unité de matière préalablement définie, au sein d'une même classe ou non); c'est précisément cet aspect organisationnel qui fait l'objet de la présente recherche. Depuis quelques années, de nombreux éducateurs et agents de formation s'intéressent à l'utilisation de stratégies dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Ils ont aussi compris que l'application de ces stratégies est d'une plus grande efficacité lorsqu'elle s'insère dans un cadre organisé de façon logique (Lebrun et Berthelot, 1991), d'où la pertinence de s'intéresser au concept de démarche didactique. Toutefois, d'un auteur à un autre, les étapes d'une démarche didactique diffèrent quelque peu. À la suite d'une recension de quelques définitions proposées par divers chercheurs (Merrill, 1971 ; Bertrand et Valois, 1976; Lebrun et Berthelot, 1991), une conception de la démarche didactique a été élaborée. Cette démarche didactique comporte sept grandes étapes : identification précise de la situation pédagogique, choix d'une stratégie didactique, analyse de la situation pédagogique en lien avec la stratégie utilisée, application, évaluation de la stratégie et de la « performance » des élèves, régulation, réinvestissement. Cette conception de la démarche didactique constitue les fondements de l'élaboration de l'instrument de mesure utilisé pour la cueillette des données dans la présente recherche soit le guide d'entrevue. Cette recherche exploratoire s'inscrit dans un cadre qualitatif. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'hiver 2003 dans deux écoles secondaires situées sur le territoire du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie où des centres de tutorat sont implantés. L'instrument de mesure utilisé est un guide d'entrevue semi-dirigée divisé en catégories tout comme celui utilisé par Désy (1996). Les sujets, des adultes responsables du centre, des tuteurs et des tuteurés, ont été interrogés relativement à l'organisation du centre, d'une part, et d'autre part, à la démarche didactique utilisée. L'analyse de chaque texte s'est terminée par une synthèse de l'information recueillie. Cette recherche favorise l'avancement des connaissances dans le secteur des stratégies éducatives. Très peu d'études ont été réalisées en lien avec l'application d'une stratégie et l'utilisation d'une démarche didactique. Les résultats obtenus ont démontré, entre autres, que la formation donnée aux tuteurs était davantage basée sur l'aspect relationnel plutôt que sur l'apprentissage de stratégies d'enseignement. Par ailleurs, on a remarqué l'importance de la relation tuteur-tuteuré dans l'application de la démarche didactique. Puis, la présence d'une personne responsable du projet de tutorat dans une école s'est avérée être essentielle à l'atteinte des objectifs d'un tel projet. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas généralisables à l'ensemble des centres de tutorat par les pairs au Québec ou ailleurs, puisque deux centres seulement ont été visités. Par ailleurs, l'identification de façons de faire ne permet pas non plus d'affirmer qu'une démarche didactique est plus efficace qu'une autre. Toutefois, on peut prétendre qu'une certaine planification menée dans un contexte particulier peut permettre d'atteindre de tels objectifs.

INTRODUCTION

Les enseignants de profession savent par expérience que les élèves d'une même classe, d'un même groupe n'apprennent pas tous au même rythme ni de la même façon. Il y a donc lieu d'innover dans la manière de faire apprendre. Différentes stratégies d'enseignement sont utilisées. La stratégie faisant l'objet de la présente recherche est le tutorat par les pairs. Mentionnons que cette formule pédagogique est particulièrement d'actualité au Québec en ce qui a trait à la réforme scolaire que nous vivons actuellement. Ce n'est pas d'hier que le tutorat est utilisé. Déjà, en Grèce antique, Aristote donnait des enseignements à des disciples qui à leur tour transmettaient l'information à d'autres. Puis, en 1818 en Angleterre lors de la révolution industrielle, l'emploi du tutorat était nécessaire pour diffuser l'enseignement à une grande masse de gens vu le manque de ressources pédagogiques. Quant au Québec, au début du XXe siècle, les écoles de rang optaient pour ce moyen pédagogique. Donc, cette stratégie didactique n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est probablement la façon d'appliquer le tutorat et même le regard analytique porté sur toute stratégie d'enseignement. Le questionnement qui nous occupe ici est le suivant :

Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?

On entend par « tutorat par les pairs » une interaction entre deux élèves où l'un des deux offre à l'autre un support scolaire. Le premier présente une tâche, corrige les erreurs et fournit un feed-back concernant la précision des réponses de l'autre (DuPaul, 1995). Au Québec, quelques études ont été réalisées concernant le tutorat en général (Sansfaçon-Bolduc, 2002; Huard, 1991; Levasseur, 1988; Gagné, 1985;

Lauzon, 1984; Bélair, 1980). Cependant, très peu de chercheurs se sont intéressés à l'application comme telle d'un programme structuré de tutorat par les pairs, ce qui fait l'objet de la présente recherche. Un « centre de tutorat par les pairs » est un endroit organisé, supervisé par un adulte et se trouvant dans un établissement scolaire. Il peut s'agir d'un projet financé ou non par les autorités éducatives. Évidemment, chaque centre de tutorat prend une forme qui lui est propre selon les objectifs poursuivis, les ressources humaines et matérielles disponibles.

À la suite d'une recension des recherches portant sur le tutorat, un constat se pose : le tutorat ne semble pas TOUJOURS efficace auprès d'élèves en difficultés. En effet, certains apprenants n'améliorent pas leur compréhension, leur performance ou leur motivation à apprendre. Ce constat porte à penser qu'il y a sans doute un lien entre la définition que l'on se donne d'une stratégie éducative et son application. En fait, un intervenant planifie généralement son action pédagogique en lien avec ses valeurs, ses croyances, sa compréhension de la stratégie à utiliser. Bertrand (1998) utilise l'expression « design de l'enseignement » pour désigner cette organisation de l'enseignement préalable à toute intervention en situation. Le terme « démarche didactique » sera toutefois privilégié dans le présent rapport de recherche pour faire référence à ce même concept. Une mauvaise planification de l'agent, c'est-à-dire la personne qui agit à titre de facilitateur des apprentissages (ex. : un enseignant, un parent, un élève tuteur), peut donc être à l'origine de cette non-efficacité du tutorat. Effectivement, dans l'application de cette stratégie éducative, il n'y a pas toujours prise en considération des types de savoirs ou de tâches intellectuelles pour lesquels on utilise le tutorat. C'est précisément cette cause qui sera l'objet de la présente recherche. Cette recherche favorise l'identification d'une ou de plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs et permet d'établir des liens entre l'utilisation d'une démarche (formelle ou informelle) dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés au départ.

Deux postulats guident la présente recherche. Tout d'abord, il y a le fait que le tutorat soit une stratégie éducative pouvant généralement être utilisée efficacement auprès d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage d'ordres divers. En effet, le socioconstructivisme, théorie sur laquelle repose le tutorat par les pairs, a été largement documenté. Plusieurs chercheurs ont publié des écrits sur les aspects propres à ce courant scientifique que sont le conflit socio-cognitif et la zone proximale de développement. Lorsque le pair aidé confronte son point de vue, sa façon de penser à celle d'un autre pair, cela peut provoquer un conflit cognitif qui permet le dépassement des conceptions initiales. Il y a alors « apprentissage ». On entend par conflit socio-cognitif le fait qu'un enfant confronte son point de vue à celui d'une autre personne. Selon les partisans de la théorie constructiviste de Piaget, l'enfant d'âge scolaire est moins égocentrique qu'auparavant. Il peut se voir à travers les yeux des autres et il devient plus ouvert à l'opinion que les autres ont de lui. Il est davantage capable de se décentrer, ce qui l'amène à tenir compte de plus d'un aspect. Ce progrès permet à l'enfant de réfléchir aux besoins des autres autant qu'aux siens. On peut donc penser que placer l'enfant en difficultés d'apprentissage en interaction avec un autre enfant peut favoriser l'émergence de ce conflit cognitif qui favorise le « progrès intellectuel », la remise en question des conceptions initiales de l'enfant. On attribue ce concept de « conflit sociocognitif » entre autres à Piaget et à ses contemporains dont Vygotsky (1984), Doise, Jonnaert et Vande Borghet (1999).

Par ailleurs, Vygotsky (1984) a élaboré, entre autres, le concept de « zone proximale de développement ». On définit ce concept comme étant la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Selon cette idée, l'enfant construit ses apprentissages en étapes successives. Ainsi, l'enfant, face à un nouvel apprentissage, se retrouve devant un déséquilibre. Il ne peut réaliser la tâche

demandée. Cependant, si l'on guide ce même enfant, il pourra éventuellement faire seul la tâche. Or, le fait de jouer un rôle de guide, de support auprès de l'apprenant favorise la construction des apprentissages. Inutile de mentionner que pour Vygotsky, les interactions sociales ont un impact considérable sur l'apprentissage et qu'il importe d'accorder une très grande attention à ces interactions générées par les parents, les enseignants, les divers intervenants et les élèves. Le tutorat par les pairs s'inscrit alors dans cette conception de l'apprentissage puisqu'il vise à créer un conflit cognitif chez l'apprenant en difficulté placé en situation d'interactions sociales. Notons toutefois que pour qu'un apprentissage ait lieu, il n'est pas toujours nécessaire d'avoir la présence d'un conflit cognitif. En effet, le type d'apprentissage justifie la nécessité ou la «non-nécessité» du conflit cognitif. Prenons l'exemple d'un parent qui montre à un enfant comment faire de la bicyclette. L'apprenant, après quelques chutes, peut finalement aller à bicyclette par lui-même. Dans cet apprentissage, il n'y a pas de conflit cognitif. L'enfant n'a nul besoin de confronter son point de vue à celui de l'adulte. Il se produit la même situation dans le cas de l'apprentissage des tables de multiplication par un enfant d'âge primaire. Effectivement, cet enfant doit mémoriser les chiffres de façon à savoir quel est le résultat obtenu par la multiplication. Encore une fois, il n'y a pas de conflit cognitif et pourtant, l'apprentissage a bel et bien lieu.

Quant au second postulat qui guide notre réflexion, il s'agit de la nécessité d'utiliser un design pédagogique ou une démarche didactique dans l'application d'une stratégie d'enseignement. Quel metteur en scène se présente devant sa troupe de comédiens sans scénario ni esquisse servant de charpente à la pièce ou au spectacle à venir? Il en va de même pour l'enseignant à qui l'on demande de voir à la construction des savoirs par les apprenants parfois en difficulté. À ce titre, Chamberland, Lavoie et Marquis (2000) ont fait l'allusion suivante quant à la nécessité de planifier les activités pédagogiques utilisées auprès des apprenants :

Vous viendrait-il à l'esprit d'élaborer un menu sans tenir compte des caractéristiques de vos invités et du contexte particulier de la réception offerte? N'en est-il pas de même lorsqu'il s'agit de choisir, pour des élèves du primaire ou du secondaire, une formule pédagogique qui réponde à la fois à leurs besoins et aux particularités de l'apprentissage visé? (Avant-propos).

Dans la planification pédagogique, il faut tenir compte entre autres du type d'apprentissage visé, des caractéristiques des apprenants et des ressources disponibles. Bref, avant même d'appliquer la stratégie didactique, il y a un travail de réflexion qui doit être fait par l'intervenant. Ce travail intellectuel réside en l'utilisation d'une démarche didactique, parfois appelée « design pédagogique ». Il existe plusieurs définitions de ce même concept et donc plusieurs types de démarches didactiques. Pour les besoins de la recherche qui nous occupe ici, une démarche en sept étapes a été élaborée. Vous la trouverez au chapitre II. C'est d'ailleurs cette conception d'une démarche didactique qui a servi à la construction de l'instrument de mesure soit le guide d'entrevue.

Or, dans le but d'identifier une ou plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs et d'établir ainsi des liens entre l'utilisation d'une démarche dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés, un guide d'entrevue a été administré aux élèves tuteurs, aux élèves tuteurés et aux adultes responsables des centres de tutorat. Les entrevues semi-dirigées ont eu lieu dans deux écoles secondaires : École polyvalente de Sayabec et École C.E. Pouliot de Gaspé. Le choix des écoles a été fait selon les critères suivants : école secondaire située sur le territoire du Bas-St-Laurent ou de la Gaspésie offrant un programme structuré de tutorat par les pairs à des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Au total, neuf entrevues ont été réalisées. Pour les besoins de l'analyse, sept entrevues ont fait l'objet d'une attention particulière. Quant aux deux autres entrevues, soit celles des adultes responsables, elles ont servi de confirmation des données recueillies en plus de mener à la compréhension plus fine des projets de tutorat. Il est à noter que des documents ont

aussi été recueillis sur place. Ceux-ci ont permis une certaine forme de triangulation soit la triangulation des sources, ce qui assure une plus grande justesse et une validité des résultats obtenus.

Les entrevues ayant été transcrites en totalité (verbatim), une analyse de contenu a été pratiquée. Cette dernière permet d'interpréter « le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques. (...) [Elle] met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques. » (Landry, 1997 dans Gauthier, 1997, p. 334). Les données ont été traitées de façon manuelle puisque le nombre d'entrevues n'était pas tellement élevé. Les sujets ont été questionnés sur les aspects suivants d'une démarche didactique dans l'application d'une stratégie : situation pédagogique (objet, milieu, agent, sujet), description du fonctionnement du centre de tutorat, structure du centre en lien avec les objectifs poursuivis, évaluation du fonctionnement du centre relativement au tutorat effectué, évaluation de la performance des élèves en lien avec les objectifs poursuivis et régulation des savoirs.

De façon générale, on constate que les réponses obtenues illustrent la variété des approches utilisées par les intervenants qui mettent en place des projets de tutorat par les pairs dans les écoles. En effet, même s'il est possible d'observer quelques similitudes, les démarches didactiques demeurent différentes compte tenu du milieu scolaire, des ressources disponibles, des élèves impliqués, etc. Quoiqu'il en soit, dans l'ensemble, les tuteurs et les tuteurés interrogés semblent y trouver leur compte : sentiment de réalisation personnelle, augmentation de la motivation au travail, augmentation des résultats scolaires pour certains. Cependant, un aspect semble plutôt problématique soit celui de la formation des tuteurs, l'entraînement proprement dit. Effectivement, il arrive qu'un tuteur ne sache pas comment identifier précisément la difficulté du tuteuré et donc d'évaluer la compréhension. Ainsi, le

tuteur se voit dépourvu de moyens dans certaines situations. Il ne sait quoi tenter lorsque le tuteuré ne comprend pas la notion sur laquelle ils travaillent. Lorsque l'on connaît l'importance de cibler le type d'apprentissage en cause pour choisir la stratégie d'enseignement appropriée, il s'avère essentiel d'outiller ces jeunes tuteurs pour maximiser les résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre a pour but de situer la problématique de recherche en regard de sa pertinence. En fait, il est question d'une stratégie éducative appelée « tutorat par les pairs ». Il s'agit d'une interaction entre deux élèves où l'un des deux offre à l'autre un support scolaire. Le premier présente une tâche, corrige les erreurs et fournit un feed-back concernant la précision des réponses de l'autre (DuPaul, 1995). Au Québec, quelques études ont été réalisées concernant le tutorat en général (Sansfaçon-Bolduc, 2002; Huard, 1991; Levasseur, 1988; Gagné, 1985; Lauzon, 1984; Bélair, 1980). Cependant, très peu de chercheurs se sont intéressés à l'application comme telle d'un programme structuré de tutorat par les pairs. Nous verrons plus loin ce que nous entendons par « programme structuré ».

Le tutorat présente un degré élevé d'individualisation de l'enseignement (Legendre, 1993). Par ailleurs, dans le cadre de la réforme de l'éducation que nous connaissons au Québec actuellement, il est suggéré de centrer les interventions et les apprentissages vers l'enfant dans le but de le mettre au cœur des savoirs (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En effet, la réforme suggère de voir à la socialisation de l'enfant, en plus de favoriser la démocratisation des savoirs, c'est-à-dire de favoriser l'acquisition des apprentissages par tous les élèves (p. 2); ce dernier aspect s'actualise d'ailleurs par l'obligation des établissements d'enseignement à se doter d'un plan de réussite éducative dans lequel peut être intégré, par exemple, un programme structuré de tutorat auprès d'élèves qui éprouvent certaines difficultés. Le tutorat par les pairs semble donc être une formule pédagogique d'actualité en ce qui a trait à la réforme scolaire.

Dans la littérature, les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur la définition du tutorat. Certains chercheurs (Clarke, Wideman et Eadie, 1992) considèrent le tutorat comme une forme d'apprentissage coopératif, mais à plus petite échelle; d'autres (Doyon et Ouellet, 1991) prétendent qu'il s'agit plutôt d'une stratégie éducative totalement différente relativement à l'âge des sujets impliqués. Or, ce manque d'uniformité laisse présager des différences considérables dans l'application et l'implantation d'un programme de tutorat par les pairs. D'ailleurs, bien que les recherches en éducation réalisées depuis quelques années démontrent généralement « l'efficacité » de cette stratégie (Goldstein et Goldstein, 1998; Papillon et Rousseau, 1995; DuPaul et Henningson, 1993; Wasik et Slavin, 1993; Eric J. Mash et Russell A. Barkley, 1989; Laurendeau, 1988; Myriam Demarez, 1979), il est possible d'observer quelques différences dans les résultats obtenus en regard de cette dite « efficacité ». Certains

enfants ne profitent pas du tutorat comme il serait souhaitable. En fait, le tutorat ne serait pas TOUJOURS efficace. Ce constat porte à penser qu'il y a sans doute un lien entre la définition que l'on se donne d'une stratégie éducative et son application. En fait, un intervenant planifie généralement son action pédagogique en lien avec ses valeurs, ses croyances, sa compréhension de la stratégie à utiliser. Or, comme des auteurs tels que Meirieu (1987) et Gagné (1977) l'ont expliqué, il importe de planifier une intervention éducative quant aux types de connaissances à développer, aux types de tâches visées, à la situation pédagogique. À ce sujet, Bertrand (1998) utilise l'expression « design de l'enseignement » pour désigner cette organisation de l'enseignement préalable à toute intervention en situation. Le terme « démarche didactique » sera toutefois privilégié dans le présent rapport de recherche pour faire référence à ce même concept.

La question de recherche est donc la suivante :

Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?

Cette recherche favorisera l'identification d'une ou de plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs et permettra d'établir des liens entre l'utilisation d'une démarche (formelle ou informelle) dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés au départ.

1.1 Contexte général : réforme de l'éducation et principes qui la sous-tendent.

À la suite de transformations importantes de la société québécoise, un nouveau programme de formation a été élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec : « (...) *la vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ont évolué; l'individu doit aujourd'hui répondre à de nouvelles exigences personnelles et professionnelles.* » (p.2). Selon le « Programme de formation de l'école québécoise », l'école a désormais pour mission, en plus d'instruire et de qualifier, de socialiser l'enfant. En effet, les concepteurs de la réforme en question soulignent l'importance du « vivre-ensemble » et du développement d'un sentiment

d'appartenance à la collectivité. Il est donc suggéré que chaque enseignant agisse, par l'utilisation de diverses stratégies relativement aux contenus à enseigner, en favorisant, entre autres, la coopération entre les apprenants. Ainsi, des stratégies éducatives comme le tutorat par les pairs correspondent à cette idée de socialisation de l'enfant telle que proposée par la réforme.

Il est aussi mentionné dans le nouveau programme de formation qu'il s'agit, pour l'école québécoise, de passer de la démocratisation de l'enseignement à la démocratisation des apprentissages. Or, les éducateurs et les divers intervenants de l'école doivent mettre tout en œuvre pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. À ce titre, il importe d'user de créativité et de persévérance pour permettre à l'enfant éprouvant des difficultés d'apprentissage, par exemple, de « construire ses savoirs ». Selon cette perspective théorique empruntée à des auteurs comme Jean Piaget, l'enfant est l'acteur premier dans l'acquisition des connaissances. Il doit être actif pour construire les savoirs proposés à l'intérieur de situations représentant un défi réel pour lui; des situations où une remise en question s'effectue par la confrontation de points de vue, de représentations personnelles, par exemple (Piaget, 1963). Il serait donc tout à fait pertinent, lorsque les apprentissages proposés le permettent, d'impliquer les pairs auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage. Les pairs peuvent alors favoriser la création d'un conflit cognitif chez l'apprenant en difficulté. Le tutorat par les pairs pourrait être tout indiqué pour intervenir dans un tel contexte. Cependant, il importe d'user de prudence et d'éviter la généralisation puisque le conflit cognitif est directement lié aux savoirs. Il n'y a d'ailleurs pas toujours présence d'un conflit cognitif.

(...) la dimension constructiviste postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive, mais constitue le fruit de l'activité du sujet. Cependant cette activité ne porte pas sur n'importe quel objet, elle manipule essentiellement les idées, les connaissances, les conceptions que le sujet possède déjà. Le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il

s'organise lui-même par les processus d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation (...). (Jonnaert P. et Vander Borgh, C., 1999, p. 29).

Or, les connaissances et les habiletés que possède le sujet influencent directement le conflit cognitif qui sera alors présent ou non; d'où l'importance de planifier une intervention en lien avec les savoirs impliqués et les connaissances antérieures de l'apprenant ou même l'absence de celles-ci.

Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs tels que Light et Pierret-Clermont (1999) expriment quelques réserves à propos du conflit socio-cognitif. La façon dont la tâche à réaliser est présentée influence aussi les attitudes et les actions des sujets. La modification de la réponse initiale du sujet ou le fait d'apprendre n'est pas seulement le fruit du conflit socio-cognitif, mais résulte aussi de l'influence de la norme sociale de l'égalité. Néanmoins, les auteurs ont remarqué que lorsqu'on place un apprenant avec un pair, l'apprenant a tendance à remettre en question sa pensée. Le tutorat par les pairs semble donc généralement atteindre cet objectif.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec, depuis quelques années, oblige les établissements d'enseignement à se doter d'un plan de réussite éducative. Les écoles doivent mettre en place divers moyens ou stratégies pour favoriser les apprentissages. C'est ainsi que des programmes tels que « l'aide aux devoirs », « les cercles de lecture » ou le « tutorat par les pairs » ont vu leur nombre augmenter dans les écoles québécoises. À l'heure actuelle, au Québec, bon nombre de centres d'aide, qu'il s'agisse de centres d'aide au français ou de centres multidisciplinaires, reposent sur le tutorat par les pairs. La mesure a même franchi les limites de ces centres et est appliquée, grâce à un programme de subvention du ministère de l'Éducation, dans quelques programmes d'études ciblés.

Par conséquent, l'étude de cette stratégie éducative qu'est le tutorat par les pairs semble être pertinente puisqu'elle permet d'atteindre l'objectif de socialisation de

l'enfant en plus de favoriser généralement la construction des apprentissages auprès d'un élève en difficulté et ainsi voir à la démocratisation de l'enseignement. Depuis quelques temps, le tutorat par les pairs est d'ailleurs un moyen éducatif choisi par plusieurs intervenants québécois dans le cadre du plan de réussite éducative de l'école.

Il s'agit en plus d'une stratégie qui permet la délégation des tâches d'enseignement. Or, lorsqu'on connaît les nombreux défis rencontrés quotidiennement par les enseignants, on comprend que le tutorat puisse être une alternative intéressante pour un intervenant qui voudrait passer plus de temps avec un petit groupe d'élèves pendant que des tuteurs s'occupent à intervenir auprès de tuteurés. Bélair (1980) souligne d'ailleurs cette préoccupation constante de l'enseignant de devoir partager son temps entre les élèves qui réussissent facilement et ceux qui éprouvent des difficultés et auxquels il faut accorder plus de temps. Or, en 1979, le ministère de l'Éducation du Québec a instauré le tutorat dans les écoles secondaires. Il s'agissait pour chaque enseignant d'être le tuteur d'une vingtaine d'élèves quant à leur rendement scolaire, aux difficultés pouvant être rencontrées, au comportement en classe, et ce, en assurant la communication parents-enseignants-direction de l'école. Les enseignants se sont toutefois montrés défavorables à ces nouvelles responsabilités et ont douté de l'efficacité de cette stratégie. Bélair (1980), qui s'est intéressé particulièrement à l'application de cette stratégie imposée par le gouvernement de l'époque et encore en vigueur aujourd'hui dans certaines écoles secondaires, a démontré l'inefficacité de ce programme : « La fréquence des interventions des tuteurs et leur durée auprès de l'élève ne semblent pas avoir d'incidence sur son rendement scolaire. » (p. 53) Surcharge de travail des enseignants, manque de communication entre les divers partenaires sont des facteurs susceptibles de causer cette inefficacité (Bélair, 1980).

Il peut sembler pertinent donc de s'intéresser, dans le cadre de la présente recherche, à une formule de tutorat qui se fait selon une structure organisée, soit le tutorat par les pairs dans des centres. On entend d'ailleurs par « centre de tutorat par les pairs » un endroit organisé et supervisé par un adulte et se retrouvant dans un établissement scolaire. Il peut s'agir d'un projet financé ou non par les autorités éducatives. Évidemment, chaque centre de tutorat prend une forme qui lui est propre selon les objectifs poursuivis, les ressources humaines et matérielles disponibles, etc.

Un système de tutorat structuré doit déterminer des objectifs d'enseignement pouvant se mesurer, utiliser un matériel gradué et adapté aux objectifs fixés, vérifier systématiquement la maîtrise des objectifs et assurer un contrôle sur le processus d'enseignement. (Huard, 1991, p. 27).

1.2 Problème de définition

Tout d'abord, mentionnons que l'enseignement par les pairs appelé aussi tutorat n'est pas un concept nouveau. Tel que mentionné précédemment, déjà dans la Grèce antique, on y recourait de façon régulière (Wagner, 1982 cité par Désy, 1996). Ce qui est plus récent, c'est que le tutorat soit offert de manière structurée, à l'intérieur d'un centre d'aide. Toutefois, quand on tente de définir ce concept, on se bute à des définitions différentes d'un auteur à l'autre. En fait, certains ouvrages traitant de l'enseignement coopératif accordent quelques pages au tutorat par les pairs soit en faisant une distinction entre l'apprentissage coopératif et le tutorat proprement dit, soit en considérant le tutorat comme une forme d'apprentissage coopératif mais à plus petite échelle. Il y a donc une certaine confusion quant à la définition donnée à cette stratégie éducative.

Selon Doyon et Ouellet (1991), le tutorat se distingue de l'apprentissage coopératif, car lorsqu'il s'agit de tutorat, un élève plus âgé enseigne à un autre élève plus jeune;

alors qu'en apprentissage coopératif, les élèves ont à peu près le même âge et sont là pour apprendre ensemble. Pour ces mêmes auteurs, l'apprentissage coopératif concerne la création d'un petit groupe de personnes hétérogènes (3 à 5 élèves). Quant au tutorat par les pairs, il est question d'une dyade.

À l'opposé, Désy (1996) dans un rapport de recherche concernant un programme de tutorat par les pairs laisse sous-entendre que le tutorat par les pairs peut être réalisé entre 2 sujets du même âge mais ayant des habiletés différentes : l'un ayant plus de connaissances dans un domaine précis (ex. : orthographe grammaticale) qui apporte de l'aide à une personne éprouvant certaines difficultés dans ce même domaine d'études.

D'autres auteurs incluent plutôt le tutorat dans l'apprentissage coopératif. Clarke, Wideman et Eadie (1992), définissent l'apprentissage coopératif comme suit :

L'apprentissage coopératif en groupes restreints est une approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignante ou l'enseignant et du monde qui les entoure. Qu'ils soient réunis en groupes de deux, trois, quatre ou cinq, les élèves qui travaillent dans un cadre coopératif joignent leurs idées et leurs forces les uns aux autres pour apprendre de manière plus efficace. (p. 3).

Ces mêmes auteurs ajoutent aussi que cinq principes fondamentaux régissent l'apprentissage coopératif : l'interdépendance positive, l'hétérogénéité des groupes, la responsabilité individuelle, l'importance de la verbalisation et la pratique d'habiletés coopératives. Ces principes sont aussi repris avec de légères différences d'appellation par bon nombre d'auteurs dont Doyon et Ouellet (1991).

Selon Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer *et al.* (1995), le tutorat par les pairs est une forme de regroupement particulièrement efficace auprès des élèves dits « à risque », c'est-à-dire éprouvant des difficultés diverses. Ces chercheurs

soutiennent qu'il s'agit d'un jumelage de deux élèves dont l'un d'eux, appelé « tuteur », agit comme un expert ou un guide auprès d'un autre élève appelé « tuteuré ». Le tutorat doit porter sur une unité de matière préalablement définie et peut alors se faire au sein d'une même classe ou être multi-âge (entre élèves de niveaux scolaires différents).

Dans le même ordre d'idées, Allard (1995) soutient que le tutorat par les pairs peut être défini comme « une interaction entre deux élèves où l'un des deux offre à l'autre un support scolaire. Le premier présente une tâche, corrige les erreurs et fournit un feed-back concernant la précision des réponses de l'autre. » Il est aussi écrit que le tutorat entre les pairs est une méthode de gestion d'enseignement efficace, car, entre autres, cette forme de support permet une adaptation du contenu de la tâche scolaire pour chaque élève dans un programme d'études approprié. Le tutorat donne aussi la possibilité à l'apprenant de recevoir un feed-back immédiat sur l'exactitude de son travail. Le fait de recevoir une rétroaction peut alors augmenter la motivation de l'élève à la tâche.

Quant à la définition donnée du tutorat dans le Dictionnaire de l'éducation de Legendre (1993), il est dit qu'il s'agit d'une « formule d'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire d'un étudiant; formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant relativement à un cours. » (p. 1379) Selon cette définition, le tutorat n'est alors pas une stratégie éducative en soi puisque le tuteur peut faire appel à plus d'une stratégie d'enseignement pour voir à l'encadrement de la démarche utilisée par le tuteuré dans la construction des savoirs. Effectivement, selon le type d'apprentissage visé, le tuteur peut utiliser l'enseignement magistral et les exercices tirés de cahiers de même que d'autres stratégies d'enseignement. En fait, le tutorat est davantage une formule individualisée d'encadrement qu'une stratégie d'enseignement.

Nous verrons, dans le présent rapport de recherche, que les divers responsables de la mise en œuvre d'un programme de tutorat par les pairs ont eux aussi une définition du tutorat qui diverge de celle d'autres responsables de programmes de tutorat. Il ne semble pas y avoir une seule définition à laquelle adhèrent tous les « partisans » du tutorat. Ainsi, la définition choisie oriente les moyens utilisés dans l'organisation d'un centre de tutorat, ceux-ci divergeant d'un programme à un autre, d'un degré scolaire à un autre, d'une école à une autre.

1.3 L'utilisation des pairs et la recherche

Plusieurs recherches impliquant les pairs auprès d'élèves éprouvant des difficultés diverses ont d'ailleurs été effectuées (DuPaul et Henningson, 1993 dans Barkley, 1998, p. 474); Goldstein et Goldstein, 1998; Mash et Barkley, 1989). L'efficacité de la stratégie éducative qu'est le tutorat par les pairs auprès d'enfants ayant des troubles de comportement n'est donc plus à démontrer.¹ Parmi ces recherches, retenons celle de DuPaul et Henningson (1993, dans Barkley, 1998), dans laquelle une stratégie éducative impliquant les pairs a été utilisée auprès d'enfants ayant un déficit d'attention associé à l'hyperactivité. Dans cette étude, un enfant en difficulté a été jumelé à un enfant au comportement exemplaire. Il s'agissait pour ces deux sujets de lire une série de problèmes et de tenter, à tour de rôle, de donner une bonne réponse. Le pair aidant, préalablement « formé » aux habiletés requises pour venir en aide à un pair en difficulté, devenait lui aussi le pair aidé puisque les rôles étaient échangés au cours de l'activité. Par l'entremise d'un système où l'enfant reçoit des points pour une bonne réponse donnée, la motivation à réaliser la tâche à deux était vive. L'analyse des résultats de cette expérimentation a démontré que le tutorat par les pairs auprès d'enfants éprouvant un déficit d'attention associé à l'hyperactivité

¹ Thomas Armstrong expose largement ce propos dans l'ouvrage intitulé « Déficit d'attention et hyperactivité, stratégies pour intervenir en classe » traduit par Gervais Sirois 2000, page 92.

présentait une nette amélioration du comportement en classe de l'enfant en difficulté ainsi que de meilleures habiletés académiques. On constate alors qu'il y a répercussion de l'amélioration des habiletés sociales sur les habiletés académiques.

Dans le même ordre d'idées, Laurendeau (1988) a élaboré un modèle d'intervention supposant l'utilisation des pairs auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation sociale. En fait, après avoir constaté, entre autres, que dans le passé, les interventions utilisées auprès de ces enfants ne permettaient pas une véritable amélioration de la compétence sociale à long terme, Laurendeau a élaboré un modèle d'intervention dit écologique. Celui-ci suppose une intervention multiple sur les enfants, les camarades, les familles et les enseignants. Cette expérience, riche et complexe, attire l'attention sur l'incidence de l'âge des sujets et souligne la difficulté d'évaluer une intervention aussi diversifiée. Il s'agit en fait d'une intervention auprès d'enfants âgés de 6 à 13 ans d'une région rurale du Québec et impliquant les ressources du milieu, soit les différents partenaires et les pairs de l'enfant. Les objectifs poursuivis par ces actions éducatives sont le développement d'habiletés sociales et l'émergence de nouveaux comportements plus adaptés socialement. En résumé, les résultats obtenus indiquent une amélioration générale du niveau de fonctionnement du jeune et de sa famille. On note aussi que l'intervention pourrait avoir eu un effet bénéfique sur le comportement scolaire des jeunes et, du même coup, sur les apprentissages scolaires. En fait, il y a eu une diminution des comportements négatifs qui influencent l'apprentissage scolaire. On peut poser l'hypothèse suivante selon laquelle les pairs pourraient être utilisés efficacement en classe primaire auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Une recherche menée en Belgique par Demarez (1979)² a mis en lumière l'implication des pairs auprès d'enfants éprouvant des difficultés en lecture. Les résultats ont démontré l'efficacité du tutorat par les pairs dans la grande majorité des cas. Ainsi, la plupart des élèves ont réussi à rattraper et dépasser un nombre variable d'élèves de l'enseignement traditionnel et ce, en seulement treize séances de tutorat. Cependant, pourquoi certains des élèves éprouvant des difficultés n'ont pu progresser? Demarez (1979) explique en ces mots :

- insuffisance de la fixation des enseignements antérieurs
- insuffisance de la connaissance de la langue française due à une pratique trop rudimentaire de celle-ci
- difficultés comportementales par manque de relation positive pupille-tuteur; par manque d'application, d'intérêt; par agressivité induite par la perception de progrès insuffisants, les remarques désobligeantes de l'entourage (...). (p. 64).

Dans le cas du tutorat appliqué auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage diverses, se pourrait-il qu'il y ait plutôt un lien entre le type de savoir, d'opération intellectuelle sollicité et l'efficacité du tutorat? Le tutorat par les pairs serait-il plus efficace dans tel ou tel type de tâche cognitive?

1.4 Les types de savoirs

Plusieurs auteurs dont Legendre (1993) et Meirieu (1987) soulignent l'importance, pour l'enseignant, d'identifier le type d'habileté intellectuelle que l'on désire développer chez l'apprenant avant d'entreprendre une activité en coopération (apprentissage coopératif, tutorat par les pairs) :

² Cité dans FINKELSZTEIN, Diane. (1986) *Recherche en éducation : Le tutorat dans les écoles*. Bruxelles : Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale.

Un modèle [d'enseignement] ne doit donc pas être une recette à appliquer sans discernement, mais une des manières complémentaires d'aborder l'enseignement. L'enseignant doit être sans cesse attentif à ce qui se déroule pendant une situation pédagogique afin de bien juger de la pertinence ou non d'un modèle d'enseignement. (...). Il importe de savoir quelle méthode et quel environnement conviennent le mieux dans une situation pédagogique particulière. (Legendre, 1993, p. 862).

On entend par situation pédagogique la « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Sauvé, L. 1992), (Legendre;1993, p.1167). Ainsi, les éléments d'une situation pédagogique sont le **sujet**, l'**objet**, le **milieu** et l'**agent**. Il est nécessaire d'en tenir compte dans l'application d'une stratégie éducative telle que le tutorat par les pairs puisque ces éléments sont liés entre eux. Ils influencent directement l'action éducative et, du même coup, les apprentissages. La figure ci-dessous illustre clairement le propos par un modèle systémique (Legendre; 1993 p. 1168).

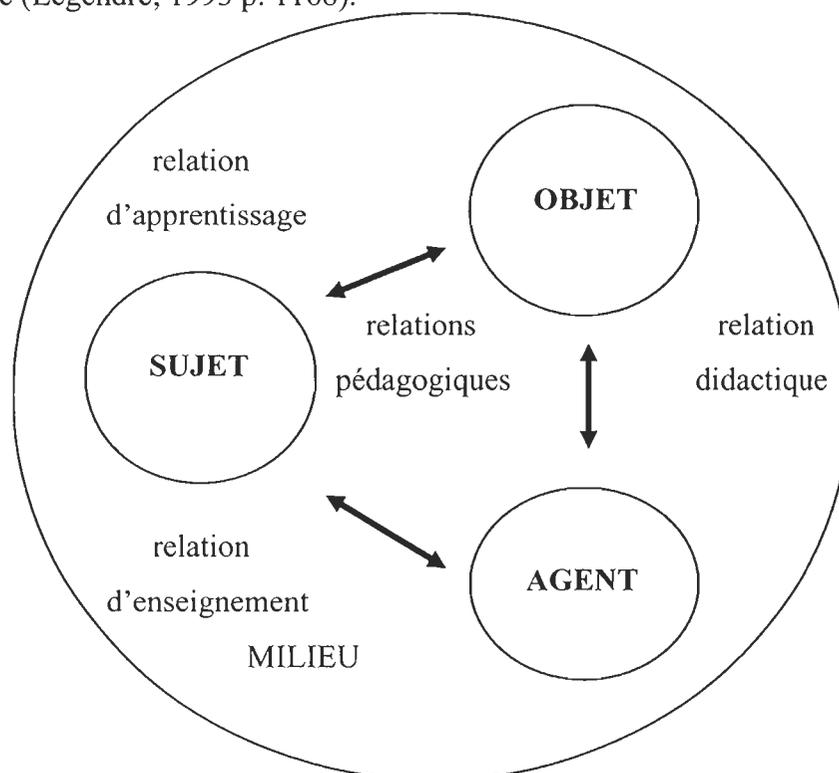


Figure 1.1 Modèle systémique de Legendre (1993)

Voici maintenant comment Legendre (1993) définit chacun des éléments d'une situation pédagogique.³ Tout d'abord, on désigne l'apprenant par le mot « **sujet** ». En fait, l'éduqué, aussi appelé l'élève, est la composante essentielle du phénomène d'apprentissage. Quant à l'**objet**, il s'agit de l'objectif de la situation pédagogique, c'est-à-dire la connaissance ou l'habileté à enseigner. Par exemple, si un éducateur s'apprête à préparer une leçon de grammaire portant sur la règle d'accord du participe passé employé avec le verbe avoir, l'objet d'apprentissage est précisément cette règle d'accord. En ce qui a trait au **milieu d'apprentissage**, Legendre le définit comme suit : Ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques. » (p. 852) Or, toutes les personnes impliquées dans un projet d'apprentissage, par exemple, que ce soit un parent qui vient en classe pour démontrer son expertise dans un domaine particulier ou encore les ordinateurs mis à la disposition des apprenants pour réaliser certaines activités d'apprentissage font partie du milieu. Pour ce qui est de l'**agent**, c'est l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet. Il peut s'agir de l'enseignant, d'un logiciel, d'un livre; bref, de tout ce qui peut faciliter l'apprentissage.

Une fois défini le cadre général du groupe d'apprentissage, il convient d'envisager les différentes modalités qu'il peut revêtir, en fonction des objectifs qu'il prétend poursuivre. Dans la mesure où sa spécificité est de permettre une mise en relation entre différents éléments, ses objectifs doivent être classés en référence aux différents types de mises en relation possibles. En cela, il contraint le pédagogue à s'interroger sur l'opération intellectuelle qu'il cherche à développer et à se dégager des formulations habituelles en termes de contenus de savoirs. (Meirieu, 1987, p. 35).

³ Les exemples qui accompagnent les définitions ne sont pas de Legendre.

Meirieu distingue alors quatre opérations pouvant faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre du groupe d'apprentissage : la déduction, l'induction, la dialectique et la divergence.

Pour l'auteur en question, la pensée déductive est cette opération intellectuelle qui consiste à inférer une conséquence d'un fait ou d'une loi. Ainsi, l'enfant assimile une règle pour ensuite en dégager les conséquences dans la réalité, dans sa propre expérience. Il est donc nécessaire que l'apprenant se détache de ses propres conceptions intuitives pour mettre en relation ses actions et les conséquences produites. L'une des façons d'y arriver est de confronter le point de vue de l'enfant avec celui d'un autre. Les deux sujets peuvent, à tour de rôle, exercer les fonctions de transitivité et de réversibilité. La transitivité est le fait que le sujet soit capable de mesurer l'effet qu'il produit sur autrui; la réversibilité suppose qu'il puisse réaménager sa proposition en tenant compte de ses réactions.

Quant à la pensée inductive, il s'agit de la recherche d'une vérité générale à partir de la considération de plusieurs choses particulières, la recherche du point commun. Selon Meirieu, « l'induction représente l'opération mentale la plus largement sollicitée à l'école » (p. 44). Pour arriver au développement de cette opération intellectuelle, il importe de placer chaque apprenant en possession d'une partie seulement des matériaux nécessaires à la confection du projet. Ainsi, en groupe d'apprentissage, les apprenants arriveront à dégager une règle, une compréhension du phénomène concerné.

Meirieu identifie aussi la pensée dialectique comme étant essentielle. Il entend par « dialectique » le passage d'un terme au terme qui lui est antithétique; la négativité devenant alors la source du progrès intellectuel. L'apprenant met en relation des concepts, des idées. Dans cette perspective, l'objectif du groupe d'apprentissage à la pensée dialectique est de mettre chacun des participants dans une situation telle qu'il

soit amené à concevoir les rapports que différentes réalités abstraites entretiennent entre elles.

Pour ce qui est de la pensée divergente, elle s'apparente à la créativité de l'artiste, de l'écrivain. Concrètement, l'une des façons de développer la capacité de divergence de la pensée, est l'activité de « remue-méninges » communément appelée « brainstorming ». Cette formule consiste à réunir quelques sujets et à leur proposer de mener une recherche en commun sur un thème donné, en explorant les domaines les plus divers, chacun devant s'abstenir de toute critique sur les idées émises par les autres.

En résumé, Meirieu semble soutenir qu'à chaque type de savoir, d'opération intellectuelle à développer, correspond une forme de regroupement, un mode de fonctionnement de l'apprentissage en groupe, d'où l'importance de situer le tutorat par les pairs en lien avec la tâche proposée, le type de connaissance visé.

Gagné (1977), pour sa part, a élaboré huit types d'apprentissage décrits de la façon suivante⁴ :

- 1- Apprendre à réagir à des signaux : correspond au conditionnement pavlovien basé sur des réactions involontaires.
- 2- Apprentissage de connexion stimulus-réponse : c'est le conditionnement skinnérien où la réponse est volontaire, sélective, spécifique à un stimulus donné.
- 3- Formation de chaînes motrices : apprentissage de séquences comportementales excluant le verbal.
- 4- Formation de chaînes verbales : consiste en un enchaînement où les réponses sont verbales.
- 5- Apprentissage d'une discrimination multiple : repose sur les types 2, 3 et 4 ci-dessus et stipule que le sujet est en état de fournir des réponses différentes à des stimuli voisins.

⁴Dans ST-YVES, A. (1982) *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe* (p. 40-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- 6- Apprentissage d'un concept : permet de classer des situations-stimuli en termes de caractères abstraits, telle la liberté.
- 7- Apprentissage de règles ou principes : repose sur la connaissance de concepts, une règle étant un lien entre deux ou plusieurs concepts conformément à certains critères logiques
- 8- Résolution de problèmes : consiste en l'association à un niveau supérieur de deux ou plusieurs principes de niveau inférieur déjà appris, en vue de l'attente d'un objectif préalablement défini. Ce type d'apprentissage correspond à la capacité « stratégie cognitive ». (p. 40-41).

Pour Gagné, tout nouvel apprentissage repose sur des capacités antérieures les unes aux autres. Certains éléments sont donc préalables à d'autres. Il existe donc une hiérarchie dans ces types d'apprentissage.

D'autres auteurs tels que Levy et Servan-Schreiber (1997) ont élaboré des catégories d'apprentissage en regard d'une faculté complexe : la mémoire. Ainsi, pour ces auteurs, la mémoire déclarative correspond aux savoirs explicites (« savoir que »). Il s'agit alors de faits, d'évènements. Quant à la mémoire non déclarative (implicite), elle est associée aux connaissances procédurales comme savoir comment faire du vélo, comment nouer une boucle.

Dans le même ordre d'idées, Bloom (1956) a élaboré une taxonomie cognitive dans le but de déterminer une hiérarchie des types de savoirs et de capacités intellectuelles pouvant mener à la définition des objectifs d'habileté et éventuellement à l'évaluation des apprentissages. La figure 1.2 représente simplement cette taxonomie. Il s'agit d'une figure élaborée à partir des informations données dans le Dictionnaire de l'éducation de Legendre (1993) à la page 1282. Quant au tableau 1.1 présenté en annexe, il expose plus précisément cette même taxonomie de Bloom (1956) en détaillant davantage : infinitifs associés à chacune des étapes et objet direct.

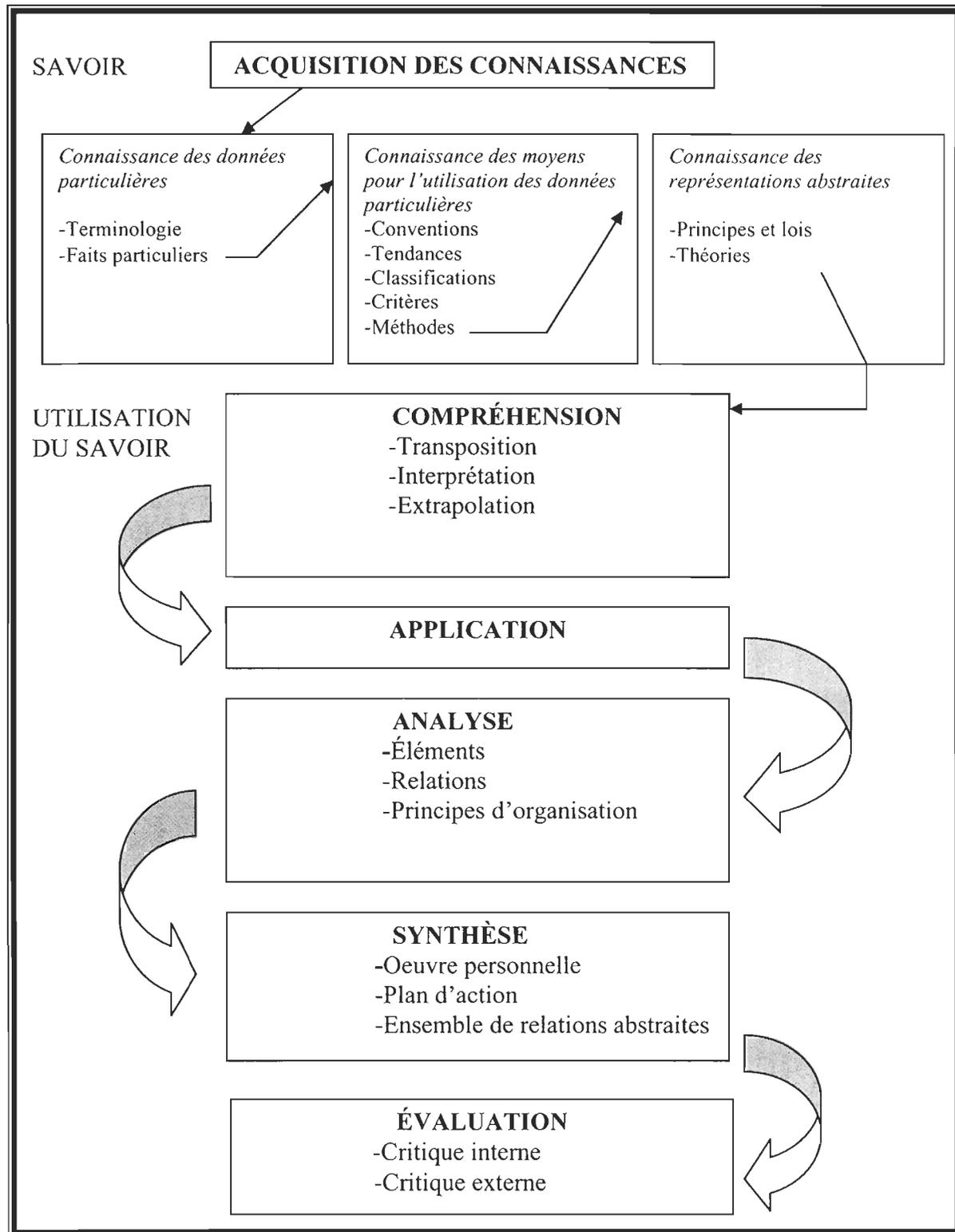


Figure 1.2 Taxonomie de Bloom (1956) présentée par Legendre (1993)

Tous ces auteurs s'entendent pour dire qu'il importe, pour un enseignant, de planifier son intervention sous divers aspects (la situation pédagogique, les types de savoir concernés etc.) AVANT d'exécuter telle ou telle stratégie éducative et ce, dans le but d'atteindre les objectifs visés au départ et d'accroître l'efficacité d'une stratégie éducative. Or, le tutorat par les pairs, comme tout autre modèle d'enseignement coopératif ou non, nécessite cette planification préalable à toute intervention. Cette précaution semble être d'une grande importance pour pouvoir tirer profit des bienfaits de cette stratégie éducative dans l'acquisition de connaissances ou d'habiletés et la construction des savoirs.

À ce sujet, citons la recherche de Wasik et Slavin (1993). Ces chercheurs ont effectué une revue de cinq programmes de tutorat appliqués auprès d'élèves éprouvant des difficultés en lecture. L'efficacité de cette stratégie éducative a d'ailleurs été prouvée. Les cinq programmes de tutorat concernés étaient tous différents dans leur organisation, leur application et aussi en regard du modèle de lecture auquel ils faisaient référence. En fait, cette activité intellectuelle complexe qu'est la lecture comporte plusieurs facettes (composantes) telles que le décodage, l'analyse perceptive, les connaissances générales, le lexique et la métacognition. Ainsi, certains programmes de tutorat impliquaient une seule composante alors que d'autres concernaient plusieurs composantes. Les résultats et l'analyse des chercheurs ont démontré une plus grande efficacité caractérisée entre autres par une meilleure rétention des apprentissages et des résultats plus positifs lorsqu'il s'agissait d'un programme basé sur un modèle large de la lecture, c'est-à-dire considérant l'ensemble des composantes de la lecture. De plus, les chercheurs ont observé que les résultats étaient davantage probants lorsque les tuteurs étaient des professeurs diplômés.

Les données recueillies dans cette recherche apparaissent nettement être en lien avec la question qui nous préoccupe. D'une part, l'importance accordée à la prise en

compte de la totalité de l'acte de lire est semblable à la nécessité de comprendre pourquoi on applique le tutorat par les pairs (quel type de tâche intellectuelle en cause? quel type de savoir? etc.). D'autre part, le fait qu'il semble plus efficace d'impliquer des enseignants diplômés serait-il en lien avec l'idée de planifier son enseignement AVANT d'agir? En fait, les enseignants sont-ils mieux outillés que quiconque à élaborer une démarche didactique?

Dans le même ordre d'idées, Papillon et Rousseau (1995) ont mené une recherche expérimentale portant sur les effets d'un programme de parrainage pour prévenir l'abandon scolaire. Les résultats ont permis de démontrer l'efficacité de cette stratégie surtout en regard des attitudes psychologiques face à l'école, aux tâches scolaires, à l'estime de soi : « Les programmes de parrainage, couronnés de succès se distinguent par la grande détermination des promoteurs à se concerter autour d'une orientation mûrement réfléchi et, par conséquent, bien rodée. » (Smink, 1990 dans Papillon et Rousseau, 1995, p. 90).

Cependant, selon ces mêmes auteurs, l'évaluation de tels programmes est manquante. En fait, très peu de recherches ont porté, jusqu'à ce jour, sur l'évaluation de ces programmes, c'est-à-dire sur les résultats obtenus relativement aux objectifs fixés au départ dans le cadre du projet; d'où la pertinence de s'y intéresser aujourd'hui. Or, encore une fois, les données recueillies par Papillon et Rousseau corroborent les propos de Meirieu selon lesquels il importe de planifier finement son enseignement avant d'appliquer une stratégie telle que le tutorat. À ce sujet, Bertrand (1998) cite les propos de Prigent (1992) :

Le professeur est un metteur en scène, un ingénieur de la connaissance qui détermine ce qu'il faut apprendre, qui fixe et évalue les efforts et les moyens que les étudiants doivent déployer pour atteindre les objectifs qu'il a fixés, qui prépare des activités de rétroaction destinées à corriger les apprentissages mal

réalisés, qui accepte de jouer le rôle de motivateur de son groupe comme un leader dans une équipe de travail. (p. 107).

1.5 Problème de recherche et question de recherche

La pertinence d'utiliser le tutorat par les pairs, cette stratégie éducative particulièrement « à la mode » dans nos écoles québécoises, n'est plus à démontrer. Bon nombre d'auteurs ont testé son efficacité. Cependant, il reste une « zone grise » qui mérite notre attention : comment se fait-il que certains apprenants bénéficiant de l'aide d'un pair ne retirent peu ou pas d'avantages en termes de compréhension, de réalisation des apprentissages? Plusieurs causes peuvent être identifiées. Il peut s'agir des limites du sujet, c'est-à-dire des problèmes intellectuels majeurs que peut présenter l'apprenant en difficulté. Une mauvaise planification de l'agent peut aussi être à l'origine de cette non-efficacité du tutorat. En fait, dans l'application de cette stratégie éducative, il n'y a pas toujours prise en considération des types de savoirs ou de tâches intellectuelles pour lesquels on applique le tutorat. C'est précisément cette cause qui sera l'objet de la présente recherche.

En nous inspirant, entre autres, des propos de Meirieu (1987) : « (...) elles [nos conclusions] nous contraignent à assigner aux pratiques de groupe des objectifs d'apprentissage précis et à engager une recherche didactique destinée à en définir précisément les conditions d'efficacité. » (p. 189), la question suivante est soulevée :

Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?

Cette recherche tentera de répondre aux objectifs suivants :

- Identifier une ou plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs.
- Établir des liens entre l'utilisation d'une démarche (formelle ou informelle) dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés au départ.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre seront présentés les théories et les concepts servant de matrice théorique à la présente recherche. En premier lieu seront exposés deux postulats sur lesquels repose l'étude dont il est question. En deuxième lieu, le socioconstructivisme sera abordé en faisant référence aux notions qui le sous-tendent. Puis, le concept de démarche didactique sera défini à travers plusieurs recherches portant sur le tutorat par les pairs.

2.1 Les deux postulats et les concepts en jeu

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, soit celui de l'élaboration de la problématique de recherche qui nous préoccupe, deux postulats orientent la présente étude. Tout d'abord, il y a le fait que le tutorat soit une formule d'encadrement qui peut généralement être utilisée efficacement auprès d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage d'ordres divers. En effet, plusieurs recherches dont celles citées précédemment ont affirmé la pertinence d'utiliser le tutorat, particulièrement la dyade entre pairs. C'est précisément cette forme de tutorat qui nous intéresse. La définition retenue de ce concept, soit le tutorat par les pairs, est celle de Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer *et al.* (1995), qui soutiennent que le tutorat par les pairs est une forme de regroupement particulièrement efficace auprès des élèves dits « à risque », c'est-à-dire éprouvant des difficultés diverses. Ces chercheurs affirment qu'il s'agit d'un jumelage de deux élèves dont l'un d'eux, appelé « tuteur », agit comme un expert ou un guide auprès d'un autre élève appelé « tuteuré ». Le tutorat doit porter sur une unité de matière préalablement définie et peut alors se faire au sein d'une même classe ou être multi-âge (entre élèves de niveaux scolaires différents). Cette définition semble pertinente puisqu'elle tient compte à la fois du statut des personnes impliquées (expert / « aidé ») en plus de quelques aspects d'organisation pratique de cette stratégie d'enseignement (unité de

matière préalablement définie, au sein du même classe ou non); deux volets particulièrement intéressants relativement à ce qui nous préoccupe ici. On peut donc penser que la définition choisie permettra éventuellement de comparer sous plusieurs angles plus d'un centre de tutorat par les pairs. On entend d'ailleurs par « centre de tutorat par les pairs » un endroit organisé et supervisé par un adulte et se trouvant dans un établissement scolaire. Il peut s'agir d'un projet financé ou non par les autorités éducatives. Évidemment, chaque centre de tutorat prend une forme qui lui est propre selon les objectifs poursuivis, les ressources humaines et matérielles disponibles, etc.

Crockett et Smink (1991) soutiennent d'ailleurs l'existence de plusieurs types de programmes de tutorat : « School Programs, Community programs, Business-Education partnerships, Higher Education sponsored programs » (p. 5). À la suite d'études, ces chercheurs ont découvert que le « mentoring » (tutorat...) était spécialement efficace auprès des élèves à risque. Ils ont mené quelques recherches et mis sur pied deux programmes de tutorat. La conclusion de ces auteurs est la suivante : pour favoriser de façon optimale les apprentissages par les tuteurés, il est nécessaire de planifier chacune des étapes pour la mise en œuvre d'un programme de tutorat.

Planned mentoring programs are advantageous. They assess the needs of young people and determine specific goals and objectives that are measurable. They can be tailored to achieve certain objectives and to correct any problems early in the process. They can be refined and adapted. And they can identify and fully use resources available within a community, school or business for the benefit of all. (p. 6).

Selon ces mêmes auteurs, les tuteurs doivent absolument être au courant de ce que le programme vise. Ils doivent être informés des buts, des objectifs, des procédures et des politiques; d'où la pertinence d'organiser des sessions de formation et de supervision auprès des tuteurs.

Les objectifs poursuivis par la mise sur pied d'un centre de tutorat par les pairs, aussi appelé programme de parrainage, sont variés. Papillon et Rousseau (1995) en citent quelques-uns :

- Renforcer l'estime de soi, la confiance en soi et l'autonomie;
- Développer les habilités cognitives et sociales;
- Augmenter les aspirations professionnelles et orienter les jeunes vers une carrière qui leur convienne;
- Encourager la poursuite des études en insistant sur la présence aux cours;
- Promouvoir le rendement scolaire. (p. 90).

L'objectif qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche est celui de l'acquisition des savoirs, de la compréhension de notions scolaires.

Quant au second postulat qui guide notre réflexion, il s'agit de la nécessité d'utiliser un design pédagogique ou une démarche didactique⁵ dans l'utilisation du tutorat par les pairs et ce, dans le but d'atteindre les objectifs fixés au départ en lien avec les apprentissages souhaités. Nous verrons plus loin ce que nous entendons par démarche didactique. Rappelons-nous les propos de Prigent (1992) cités par Bertrand (1998) :

Le professeur est un metteur en scène, un ingénieur de la connaissance qui détermine ce qu'il faut apprendre, qui fixe et évalue les efforts et les moyens que les étudiants doivent déployer pour atteindre les objectifs qu'il a fixés, qui prépare des activités de rétroaction destinées à corriger les apprentissages mal réalisés, qui accepte de jouer le rôle de motivateur de son groupe comme un leader dans une équipe de travail. (p. 107).

Quel metteur en scène se présente devant sa troupe de comédiens sans plan ni esquisse servant de charpente à la pièce ou au spectacle à venir? Il en va de même

⁵ Les deux termes sont utilisés comme des synonymes dans la présente recherche.

pour l'enseignant à qui l'on demande de voir à la construction des savoirs par les apprenants parfois en difficulté.

À ce titre, Chamberland, Lavoie et Marquis (2000) ont fait l'allusion suivante quant à la nécessité de planifier les activités pédagogiques utilisées auprès des apprenants :

Vous viendrait-il à l'esprit d'élaborer un menu sans tenir compte des caractéristiques de vos invités et du contexte particulier de la réception offerte? N'en est-il pas de même lorsqu'il s'agit de choisir, pour des élèves du primaire ou du secondaire, une formule pédagogique qui réponde à la fois à leurs besoins et aux particularités de l'apprentissage visé? (Avant-propos).

Ces auteurs soutiennent qu'on ne peut choisir une stratégie pédagogique simplement en regard de nos intérêts ou de nos préférences. Il faut tenir compte de l'acte d'apprentissage (où l'apprentissage visé se situe-t-il dans l'acte d'apprentissage?), des types d'apprentissage (voir les classifications de Bloom et de Gagné citées précédemment), du caractère spécifique d'un apprentissage (s'agit-il d'un apprentissage de reproduction ou de création?), des caractéristiques, des avantages et des limites des formules pédagogiques, et finalement des facteurs inhérents à la situation d'enseignement, c'est-à-dire aux caractéristiques de la situation pédagogique en cause (l'apprenant, l'enseignant, les objectifs, le contenu et les contraintes environnementales; tel qu'exposé plus tôt).

Bref, les auteurs en question dénoncent l'utilisation mécanique de stratégies didactiques. Or, il en va de même pour le tutorat par les pairs. Chamberland et ses collègues le définissent comme étant un jumelage d'un apprenant (tuteur) à un ou quelques autres apprenants (tuteurés). Selon eux, cette stratégie éducative est fortement pédocentrée puisque les apprenants exercent un grand contrôle sur la situation d'enseignement. Dans un tableau synoptique, ces mêmes auteurs ont présenté des stratégies éducatives relativement à diverses caractéristiques essentielles.

L'enseignement par les pairs est présenté comme étant favorable à l'apprentissage de reproduction de connaissances déclaratives, de compétences intellectuelles, motrices et stratégiques. Les moments du processus d'apprentissage privilégiés pour l'utilisation du tutorat sont lors de l'acquisition et de l'amélioration.

Or, les deux postulats énoncés ci-haut sont à l'origine de la question de recherche à laquelle nous tentons de répondre :

Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?

2.2 Le socioconstructivisme

Comment se fait-il, d'un point de vue psychocognitif, que l'utilisation du tutorat par les pairs puisse être efficace auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage? Tout d'abord, situons cette stratégie éducative qu'est le tutorat par les pairs dans un cadre socioconstructiviste.

Un accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions erronées et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée. (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200).

En effet, lorsque le pair aidé confronte son point de vue, sa façon de penser à celle d'un autre pair, cela peut provoquer un conflit cognitif⁶ qui permet le dépassement des conceptions initiales. Il y a alors « apprentissage ». On entend par conflit socio-

⁶ Quelques nuances ont été apportées à ce sujet et sont explicitées dans le chapitre précédent. Veuillez en tenir compte pour la présente lecture.

cognitif le fait qu'un enfant confronte son point de vue à celui d'une autre personne. Selon les partisans de la théorie constructiviste de Piaget, l'enfant d'âge scolaire est moins égocentrique qu'auparavant. Il peut se voir à travers les yeux des autres et il devient plus ouvert à l'opinion que les autres ont de lui. Il est davantage capable de se décentrer, ce qui l'amène à tenir compte de plus d'un aspect. Ce progrès permet à l'enfant de réfléchir aux besoins des autres autant qu'aux siens (Olds et Papalia, 1996). On peut donc penser que placer l'enfant en difficultés d'apprentissage en interaction avec un autre enfant peut favoriser l'émergence de ce conflit cognitif qui favorise le « progrès intellectuel », la remise en question des conceptions initiales de l'enfant. On attribue ce concept de « conflit sociocognitif » entre autres à Piaget et à ses contemporains dont Vygotsky (1984), Doise, Jonnaert et Vande Borghet (1999). Voici comment ces deux derniers auteurs définissent le concept du conflit sociocognitif :

La dynamique du conflit sociocognitif est caractérisée par une coopération active des élèves confrontés à une même tâche. Chacun, au sein de cette dynamique, prend en considération le point de vue d'autrui et recherche, dans la confrontation cognitive, un dépassement des différences et des contradictions pour parvenir à une réponse commune. (p. 351).

Dans le même ordre d'idées, ces auteurs suggèrent de favoriser l'interaction élève/élève plutôt que celle adulte/élève. Effectivement, l'apprenant placé avec un pair sera plus susceptible de voir ses connaissances antérieures remises en question de façon critique que lorsqu'il se retrouve avec un adulte qui a un statut supérieur au sien. Cette supériorité fait en sorte que l'élève a généralement tendance à soumettre sa pensée pour la faire correspondre quasi automatiquement à celle de l'adulte sans trop de questionnement. À noter toutefois que pour qu'un apprentissage puisse se faire, la présence d'un certain déséquilibre n'est pas toujours nécessaire. Dans le cadre de la présente recherche, l'étude du tutorat par les pairs est privilégiée.

Dans le même ordre d'idées, de nombreuses études ont été réalisées. Des chercheurs dont Doise (1984) ont utilisé une tâche dite piagétienne, c'est-à-dire empruntée au répertoire de Jean Piaget lorsque ce dernier étudiait le développement cognitif de l'enfant. Il s'agit de la fameuse tâche des « trois montagnes » où le champ visuel de l'enfant varie en fonction de sa position par rapport à la maquette. Doise et son équipe ont expérimenté en trois étapes :

Groupe A

- 1- L'enfant seul (pré-test)
- 2- L'enfant accompagné de pairs (test)
- 3- L'enfant à nouveau seul (post-test)

Groupe B

- 1- L'enfant seul (pré-test)
- 2- L'enfant seul (test)
- 3- L'enfant seul (post-test)

Les résultats obtenus ont démontré que les sujets qui étaient avec des pairs ont mieux performé que ceux qui étaient seuls tout au cours de l'expérimentation. On explique cela au fait que les sujets en contact avec d'autres ont remis en question leur propre pensée (conflit). Ils ont dû tenter de rétablir la situation, de résoudre le conflit, de trouver des solutions; certains parlent de « restructuration des idées » (Larochelle et Désautels, 1992 dans Bertrand, 1998, p. 85). En fait, l'enfant confronte ses conceptions préalables et équilibre ensuite en constatant le décalage existant entre son savoir et la réalité telle qu'exposée et expliquée par le pair ou l'adulte. Les interactions doivent amener le sujet à enrichir son expérience et l'entraîner à prendre du recul par rapport à ses évidences et à envisager d'autres relations entre les éléments (Larochelle et Désautels, 1992 dans Bertrand, 1998, p. 83).

Par ailleurs, d'autres auteurs ont abondé en ce sens en soutenant que le développement des fonctions supérieures (PENSER, RAISONNER et COMPRENDRE) est issu d'un processus social bien plus qu'individuel. En effet, Vygotsky (1984) a élaboré, entre autres, le concept de « zone proximale de développement ». On définit ce concept comme étant « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le

déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1984, p. 142). Selon cette idée, l'enfant construit ses apprentissages en étapes successives. Ainsi, l'enfant, face à un nouvel apprentissage, se retrouve devant un déséquilibre. Il ne peut réaliser la tâche demandée. Cependant, si l'on guide ce même enfant, il pourra éventuellement faire seul la tâche. Or, le fait de jouer un rôle de guide, de support auprès de l'apprenant favorise la construction des apprentissages. Inutile de mentionner que pour Vygotsky, les interactions sociales ont un impact considérable sur l'apprentissage et qu'il importe d'accorder une très grande attention à ces interactions générées par les parents, les enseignants, les divers intervenants et les élèves. De plus, en ce qui a trait aux interactions sociales en regard de l'apprentissage, il est dit que le pair aidant ou l'adulte, au même titre que l'enfant aidé, co-construit ses connaissances et réalise des apprentissages (Reid *et al*, 1993). Prenons l'exemple d'une dyade d'entraide (enseignement réciproque ou pédagogie de l'entraide)⁷ où un élève expert aide un élève qui éprouve des difficultés de compréhension relativement à une notion en mathématiques telle que la résolution de problèmes. L'élève expert, entraîné à faire du tutorat, explique et reformule le problème, ce qui l'aide à clarifier sa compréhension. Par le fait même, l'enfant en difficultés construit sa compréhension du problème. Ces deux sujets ont donc un rôle actif, contrairement à ce qu'on pourrait croire. Un élève qui se trouve en situation de tutorat par rapport à un élève en difficultés y trouve aussi son compte. Il veut lui aussi tenter d'atteindre ses propres objectifs, de repousser ses limites, de raffiner sa compréhension de la réalité (Robert et Tondreau, 1997).

Cependant, il importe d'insister sur le fait qu'il n'y a pas toujours présence d'un conflit cognitif. Certains types de contenu d'apprentissage se prêtent moins à la confrontation des idées ou à un déséquilibre cognitif. C'est pourquoi il faut être

⁷ Expression empruntée à Antoine de la Garanderie dans De La Garanderie, A. (1974). *Une pédagogie de l'entraide*. Paris : Éditions ouvrières.

vigilant dans l'utilisation d'une stratégie pédagogique. Le tableau descriptif présenté aux pages suivantes a été élaboré pour classer les recherches recensées dans le présent chapitre. On remarque que la plupart des recherches impliquant le tutorat par les pairs concernent les matières dites de base telles que le français (surtout la lecture) et les mathématiques. De plus, il est étonnant de constater que certains auteurs ne mentionnent pas spécifiquement les niveaux cognitifs ciblés ou les types de savoirs. La visite de centres de tutorat pourra nous permettre de comparer cet aspect avec les études recensées.

Tableau 2.1

Classement des recherches recensées portant sur l'application du tutorat par les pairs⁸

Référence	Sujet	Objet(s)	Niveau(x) cognitif(s)	Agent(s)	Milieu(x)
Desy, J. (1996). <i>Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves</i> . Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.	Élèves de niveau collégial éprouvant des difficultés dans les matières ciblées.	Anglais, français, math, chimie, physique, informatique.	Non mentionné de façon précise.	Ressources humaines (élèves tuteurs et professeurs) et matérielles (manuels, ordinateurs, documents).	Locaux du Tandem (centre de tutorat par les pairs) à l'intérieur du cégep.
Recherche de DuPaul et Henningson (1993) citée dans Barkley, R.A. (1998). <i>Attention deficit hyperactivity disorder</i> (p. 474).	Enfants ayant un déficit d'attention associé à l'hyperactivité.	Math (résolution de problèmes)	Compréhension, application, analyse.	Ressources humaines (pair du même âge).	La classe située dans l'école.
Laurendeau, R. (1988). <i>L'utilisation des pairs dans l'action éducative en milieu naturel</i> . Dans P. Durning et R. E. Tremblay, <i>Relations entre enfants : Recherches et interventions éducatives</i> (p. 185-214). Paris : Éditions Fleurus.	Élèves de 6 à 13 ans d'une région rurale du Québec et éprouvant des difficultés d'adaptation sociale.	Compétence sociale	Acquisition de connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.	Ressources humaines (différents partenaires tels que le CLSC et les enseignants et les pairs de l'enfant).	Divers endroits du village (ex. parc, école, salle municipale, centre sportif).

⁸ Ce tableau est inspiré des éléments d'une démarche didactique de Legendre (1993) ainsi que de la taxonomie cognitive de Bloom (1956) telle que citée par Legendre (1993).

<p>Recherche de Myriam Demarez (1979) citée Finkelsztein, Diane. (1986) <i>Recherche en éducation : Le tutorat dans les écoles</i>. Bruxelles : Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale.</p>	<p>Enfants du primaire éprouvant des difficultés en lecture.</p>	<p>Français</p>	<p>Acquisition de connaissances, compréhension, application, analyse.</p>	<p>Ressources humaines (pairs).</p>	<p>La classe située dans l'école.</p>
<p>Wasik, A. Barbara et Slavin, E. Robert. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring : A review of five programs. <i>Reading Research Quarterly</i>, 28 (2), 178-200.</p>	<p>Enfants du début primaire éprouvant des difficultés en lecture.</p>	<p>Français (lecture)</p>	<p>Acquisition de connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.</p>	<p>Ressources humaines (pairs).</p>	<p>La classe située dans l'école.</p>
<p>Papillon, S. et Rousseau, R. (1995). <i>La prévention de l'abandon scolaire : Effets d'un programme de support à la motivation</i>. Département des sciences de l'éducation (UQAR).</p>	<p>Enfants du primaire et du secondaire.</p>	<p>Plusieurs matières scolaires, principalement le français et les mathématiques</p>	<p>Comme il s'agit de l'aide au devoirs/ leçons, plusieurs ou un seul niveau cognitif peut être ciblé.</p>	<p>Ressources humaines (adulte tuteur) et matérielles (manuels, exercices, etc.).</p>	<p>À l'école ou au domicile du tuteuré ou du tuteur.</p>

Crockett, Lib et Smink, Jay. (1991). The mentoring guidebook, A practical manual for designing and managing a mentoring program. A Publication of the National Dropout Prevention Center, Clemson,	Élèves à risque.	Matières scolaires de base (français, mathématiques).	Non mentionné.	Ressources humaines (pairs et enseignants) et matérielles (manuels).	Non mentionné.
Mathes, P. et al. (1999). Peer-Assisted Learning Strategies for First-Grade Readers : A Tool for Preventing Early Reading Failure. <i>Learning Disabilities Research and Practice</i> . 14 (1), 50-60.	Enfants de première année du primaire.	Français (lecture).	Acquisition de connaissances, compréhension, application, analyse.	Ressources humaines (pairs et enseignant).	Classe ordinaire.

Par ailleurs, l'enseignant a un mandat plus qu'important relativement à son action pédagogique auprès des apprenants. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'utilisation du tutorat par les pairs ou de toute autre stratégie éducative en classe impliquant les élèves entre eux n'exclut pas les interventions de l'enseignant. En fait, il s'agit pour l'intervenant de planifier son action au même titre que lorsqu'il est seul devant le groupe ou avec un élève. Voici comment l'enseignant peut agir pour éviter d'inhiber le conflit sociocognitif si fondamental pour qu'il y ait apprentissage. Prenons un exemple donné par Jonnaert et Vander Borgh (1999). Notons qu'ici,

l'enseignant ne fait pas allusion à ses propres conceptions mais évoque les propositions d'autres élèves :

« J'ai entendu un autre élève de votre âge affirmer que, ... ce n'est pas ce que vous dites! »

« Dans une autre équipe, on pense plutôt que, ... c'est différent de ce que vous proposez! » (p. 348).

L'enseignant devient donc un maître qui planifie son intervention dans le but d'atteindre les objectifs fixés au départ relativement à la situation pédagogique impliquée. Il y a alors un aspect contextuel important dont il faut savoir tirer profit. À ce titre, Schön (1994) expose une analogie intéressante en ce qui a trait à l'agir professionnel :

Un designer fabrique quelque chose. Parfois, il fabrique le produit final; plus souvent qu'autrement, il fournit une représentation sous forme d'un plan, d'un programme ou d'une reproduction d'un produit que d'autres construiront. Il œuvre dans des conditions particulières, utilise des matériaux spéciaux, se sert d'un jargon et d'un média précis. La démarche qu'il bâtit se caractérise par une grande complexité. Il suffit de penser aux interactions entre des choix de décisions multiples et une grande variété de critères pour se rendre compte que le nombre de variations possibles est beaucoup trop important pour qu'un modèle fini puisse les contenir toutes. À cause de cette complexité, le designer a tendance à provoquer des conséquences autres que celles qui sont initialement prévues, avec des résultats plus ou moins heureux selon les circonstances. Face à des changements inattendus, il pourra les prendre en considération, apprécier la situation différemment, lui donner un nouvel éclairage pour finalement faire de nouveaux gestes. C'est ainsi qu'il modèle une situation en fonction de l'appréciation initiale qu'il en a faite, que la situation lui « renvoie la balle » et que lui en fait autant. (p. 111-112).

2.3 Démarche didactique

Depuis quelques années, de nombreux éducateurs et agents de formation s'intéressent à l'utilisation de stratégies dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Ils ont aussi compris que l'application de ces stratégies est d'une plus grande efficacité lorsqu'elle

s'insère dans un cadre organisé de façon logique. Or, les facteurs ayant conduit à cette prise de conscience et éventuellement à l'utilisation d'une démarche didactique sont, entre autres, le changement, l'évolution et l'augmentation rapides des connaissances, le désir d'améliorer le rapport coûts/bénéfices, le souci de faire preuve de rigueur dans la sélection de moyens pédagogiques appropriés et la volonté d'optimiser les résultats souhaités (Lebrun et Berthelot, 1991; p. 1).

Mathes *et al.* (1999) ont mené une recherche utilisant le tutorat par les pairs en regard de l'apprentissage de la lecture. Ces chercheurs ont mis sur pied un programme spécial de tutorat par les pairs auprès d'enfants de première année appelé PALS (Peer-Assisted Learning Strategies for First-Grade Readers). Ce programme vise à réduire les risques d'échec en apprentissage de la lecture. Le fonctionnement est simple et peut être appliqué dans une classe ordinaire (un enseignant et plusieurs dizaines d'élèves), d'où l'intérêt d'un tel programme. De plus, ce dernier semble pertinent puisque la réalité des enseignants au primaire est telle qu'ils ont de plus en plus d'élèves dans la classe montrant une grande diversité entre eux (culture, difficultés d'apprentissage, etc). La tâche est complexe pour les professeurs. Or, il s'agit de placer chaque enfant avec un autre élève de la classe. À raison de trois fois par semaine, les dyades se rencontrent. Les séances durent 35 minutes. Les enfants complètent simultanément une routine préalablement enseignée par le professeur. Cette routine est en deux parties inspirées de recherches récentes sur la littéracie. La pratique de la conscience phonologique et le décodage phonétique relativement à un texte se trouvent en première partie de la routine. L'échange à partir d'un livre ou d'une histoire par des prédictions et la verbalisation du récit constitue le second volet.

Selon ces mêmes chercheurs, il est bien plus efficace de prévenir les difficultés que de tenter de les faire disparaître une fois qu'elles sont présentes. Or, des études antérieures ont démontré que la source des troubles d'apprentissage en regard de la lecture se trouvait principalement dans la difficulté pour l'élève à avoir une

conscience phonologique, c'est-à-dire à faire la correspondance entre la lettre et le son dans le but d'identifier les nouveaux mots rencontrés dans un texte.

(...) we now know that early instruction designed to prevent reading failure should include explicit instruction in phonological and print awareness, automaticity training in use of phonological and alphabetic cues and the integration of these cues with semantic and syntactic cues for the fluent decoding of words in connected text, and instruction in strategies for enhancing the comprehension of text. (...) at-risk early readers appear to benefit from experiences that balance carefully designed systematic instruction in alphabetic knowledge with more holistic practices that emphasize contextualized experiences with texts. (p. 51).

Donc, dans le but d'accroître les chances de succès des élèves débutants en lecture, le programme a été élaboré à partir de la conscience phonologique. Les résultats ont été très probants. En effet, les élèves ayant participé au projet, pour la plupart, sont devenus de meilleurs lecteurs et leur confiance en leurs capacités s'est accrue.

Les étapes de ce programme de tutorat en deux parties sont clairement définies au départ et gérées dans le temps : 35 minutes au total dont 15 minutes pour la dernière partie. Chaque partie comporte une démarche bien précise. Par exemple, la première partie de la routine est composée de quatre activités : *Letter Sounds*, *Hearing Sounds*, *Sounding* et *Sentences and Stories*. Les activités sont graduées selon un design respectant le développement de l'éveil à la conscience phonologique. Les résultats obtenus portent à penser que la rigueur dans l'utilisation d'une telle démarche didactique puisse y être pour quelque chose.

Dans le but de définir clairement ce que signifie « démarche didactique », parfois appelée « design pédagogique », une recension de plusieurs auteurs est présentée dans le texte qui suit. Préalablement, il importe de souligner le fait que les auteurs qui s'intéressent à ce concept ne le perçoivent pas tous de la même façon et le nomment de différentes manières. Effectivement, des chercheurs considèrent la démarche didactique dans un sens large soit en lien avec l'organisation d'un système dans son

ensemble, tel que le système éducatif québécois. D'autres chercheurs prétendent plutôt qu'il s'agit de l'organisation du déroulement d'une leçon, d'une activité éducative en particulier. Quoi qu'il en soit, tous les auteurs sont d'avis qu'une démarche didactique implique une organisation détaillée, un ordre plus ou moins précis, une structure sur laquelle on peut s'appuyer en tant qu'intervenant.

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993), on peut retrouver ces définitions d'un *design* :

Gén. Architecture, construction. Modèle, représentation, type. Conception, création, idée générale, invention. Avant-projet, dessin, intention, plan, projet.

Cur./Did. (Gén.) Planification systématique du déroulement concret d'un enseignement. (p. 330).

Quant au *design pédagogique*, Legendre (1993) le définit comme suit :

Cur./Did./Péd. (Gén.) Discipline éducationnelle du domaine de la didactique concernant l'élaboration de devis pédagogiques, soit la conception ou la prescription de stratégies pédagogiques adaptées aux conditions particulières de chaque situation pédagogique et de nature à entraîner les résultats attendus.

Cur./Did./Péd. (Spéc.) Approche systématique pour la préparation d'enseignement qui se déroule en une suite d'étapes telles que l'étude des besoins en formation, la définition et l'analyse d'objectifs pédagogiques, le choix de stratégies et de médias, l'évaluation de cours ou de programmes d'études. (p. 331).

Legendre (1993) semble insister sur la prise en compte de la situation pédagogique.⁹ Plusieurs auteurs abondent d'ailleurs en ce sens. Pour leur part, Bertrand et Valois (1976) exposent quelques étapes de la planification dynamique pouvant s'apparenter au concept de démarche didactique. La première étape est celle de l'élaboration de la problématique comprenant les actions suivantes : description de la situation actuelle,

⁹ Pour plus d'informations concernant les concepts qui entourent la notion de situation pédagogique, consultez le chapitre précédent.

analyse critique et synthèse. C'est donc à ce moment du processus que la situation pédagogique est analysée et prise en considération. Par la suite figure la conception d'un modèle d'intervention stratégique où l'on reconnaît l'objectif poursuivi et la stratégie découlant de chaque solution possible, l'on choisit une solution et l'on expérimente le modèle stratégique avant de proposer des interventions innovatrices. Pour ces mêmes auteurs, le concept de planification dynamique « est un processus d'intervention auprès du décideur ou de l'agent de changement. Sa finalité qui consiste à proposer des modes d'intervention est le résultat d'une suite d'opérations qui s'articulent selon une certaine logique (...) (p. 33).

Selon Merrill (1971)¹⁰, un design définit « la spécification et la production de situations environnementales particulières amenant l'apprenant à interagir de telle sorte que des changements déterminés se produisent dans son comportement » (p. 3). Encore une fois, il y a prise en compte de la situation, du contexte.

Dans le même ordre d'idées, selon Lebrun et Berthelot (1991), le plan peut aussi bien désigner l'élaboration d'un plan de cours que la construction d'une infrastructure pédagogique et servir ainsi d'interface entre la didactique et la pédagogie. Ces mêmes auteurs ont élaboré une structure détaillée relativement à ce qui nous préoccupe d'une démarche didactique. Cette dernière comporte cinq grandes étapes : l'analyse, la planification, le développement, l'implantation et le contrôle (voir la figure 2.1 de la page 46).

Cependant, cette démarche présentée par Lebrun et Berthelot (1991) nous semble un peu statique puisqu'elle ne permet pas de va-et-vient à la suite d'une certaine évaluation de la démarche utilisée. De plus, les termes utilisés (ex. : coûts, bénéfices, gestion systématique, implantation, etc.) s'apparentent davantage au monde industriel

¹⁰ Cité dans Lebrun, N. et Berthelot, S. (1991). *Design de systèmes d'enseignement*. Montréal : Agence d'Arc.

plutôt qu'à celui de l'éducation. À la suite de ces constatations, une conception de la démarche didactique a été élaborée (voir la figure 2.2 présentée à la page 47). C'est d'ailleurs cette conception de la démarche didactique qui constitue les fondements de l'élaboration de l'instrument de mesure utilisé pour la cueillette des données soit le guide d'entrevue ou questionnaire.¹¹

¹¹ Le chapitre suivant soit celui de la méthodologie utilisée explicitera ce propos.

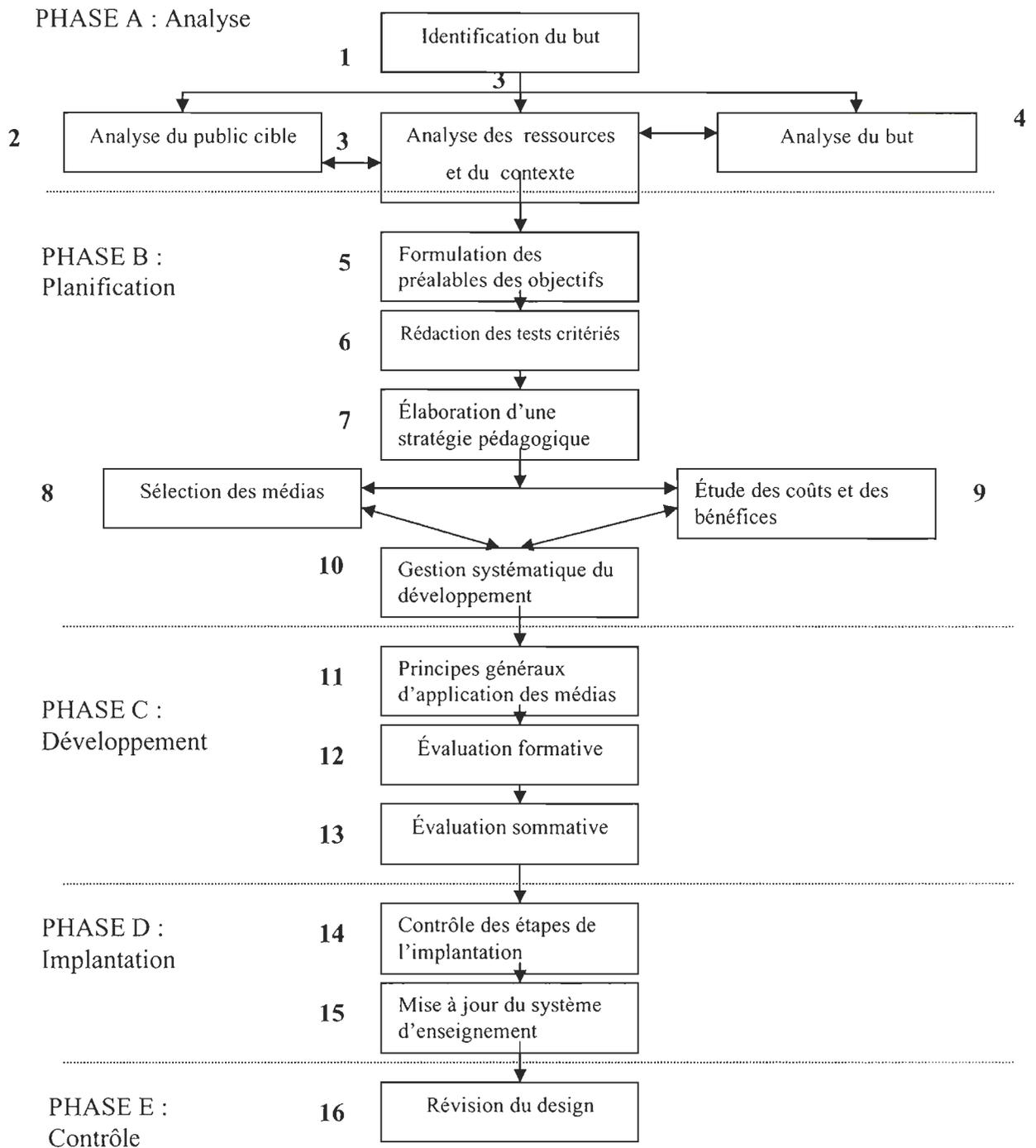


Figure 2.1 Design pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1991)

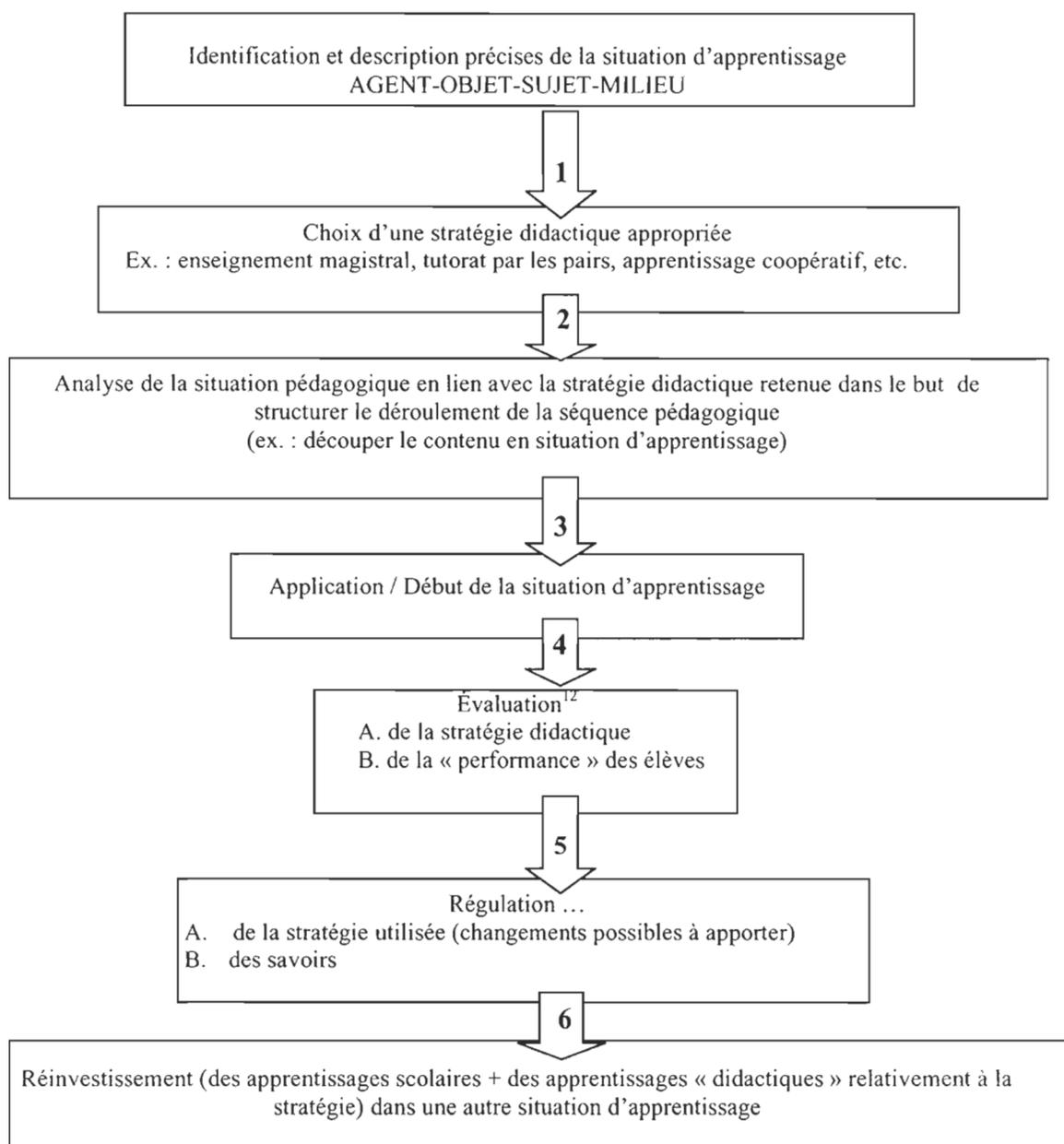


Figure 2.2 Conception d'une démarche didactique

¹² L'évaluation peut se faire tout au long de la démarche didactique. Des retours en arrière sont donc possibles.

Toutefois, il ne semble pas y avoir de modèle idéal ou de démarche didactique unique.

L'utilisation d'un modèle de réalisation de systèmes d'enseignement comporte souvent certains fondements artistiques, scientifiques et d'ingénierie et cela, en quantité variée. Il serait illusoire avec le niveau de connaissance actuelle de vouloir obtenir un modèle universel qui soit hautement efficace et cela, dans toutes les situations. De plus, un modèle n'est pas statique et doit évoluer suite aux résultats empiriques de son utilisation et des découvertes scientifiques. Ainsi, afin de mieux évaluer et d'adapter le cas échéant, les modèles existants à ses propres besoins (...). (Lebrun et Berthelot, 1991, p. 313).

À ce titre, il sera question dans la présente investigation, de questionner des centres de tutorat par les pairs dans le but d'identifier l'utilisation d'une certaine démarche didactique. Il sera sans doute possible alors d'identifier une variété de démarches et de percevoir leur efficacité relativement à l'atteinte des objectifs fixés au départ par les divers intervenants impliqués.

Lauzon (1984) et Levasseur (1988) soutiennent qu'il y a peu de recherches portant sur l'évaluation des programmes de tutorat ; ce qu'on retrouve surtout, ce sont des rapports anecdotiques. Même plusieurs années après, Sansfaçon-Bolduc (2000) fait un constat semblable : absence d'évaluation formelle et systématique des programmes de tutorat, d'où l'intérêt pour la présente recherche.

La recherche de Lauzon (1984) porte davantage sur les interactions entre les acteurs. De plus, l'importance est mise sur l'environnement particulier dans lequel est placé l'enfant en situation de tutorat. À cet égard, la perspective écologique qu'expose Bronfenbrenner (1979) s'avère intéressante. Selon ce dernier,

sans la connaissance de la signification sociale que prend une situation pour un individu, toute observation de son comportement ne pourra adéquatement être interprétée et est par ailleurs considérée (...) comme peu valide. (p. 15).

Or, il semble important de prendre en considération le contexte, c'est-à-dire les aspects physiques et organisationnels relatifs à la situation de tutorat.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux facteurs d'efficacité du tutorat par les pairs. Gagné (1985) pour sa part a identifié plusieurs composantes d'un programme de tutorat : les applications des méthodes proposées, les compétences des sujets impliqués, la structure du programme de tutorat ainsi que le contenu des méthodes d'apprentissage. Cette chercheuse a d'ailleurs recensé plusieurs recherches qui concluent que l'entraînement donné aux tuteurs est un facteur déterminant par rapport à l'efficacité du programme, c'est-à-dire aux apprentissages faits par les tuteurés. Il semble important de supporter les tuteurs, d'assurer une supervision continue et de les doter de qualités socio-cognitives. La formation des tuteurs devient donc primordial. Dans le même ordre d'idées, Levasseur (1988) cite d'ailleurs Goulet (1985) à ce propos. Cette dernière souligne l'importance de structurer le tutorat en situant le tuteuré à un niveau de difficulté qu'il peut surmonter, en connaissant les objectifs visés et les critères de réussite, en disposant d'un contenu pédagogique très précis et en effectuant des contrôles sur le processus d'enseignement et sur les rapports qui s'établissent entre tuteurs et tuteurés. De plus, selon Goulet (1985), les tuteurs doivent disposer d'un entraînement adéquat. La structure des programmes, l'organisation d'un centre de tutorat et la démarche didactique utilisée sont les éléments qui ont fait l'objet de la recherche qui nous occupe.

Dans un autre ordre d'idées, selon Sansfaçon (2000), le tutorat par les pairs est une forme d'adaptation de l'enseignement qui vise à permettre à des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage de progresser. Or, Saint-Laurent *et al.* (1995) précisent huit caractéristiques de l'approche de l'adaptation de l'enseignement :

- 1) l'entraînement aux stratégies cognitives,
- 2) l'amélioration des méthodes de travail,
- 3) l'acquisition d'une image de soi positive,

- 4) les variations des regroupements,
- 5) l'aménagement de l'environnement et du temps,
- 6) la modification du matériel,
- 7) l'individualisation des objectifs,
- 8) l'évaluation fréquente des progrès.

Selon ces mêmes auteurs, toute adaptation de l'enseignement doit, non seulement porter sur les objectifs des programmes d'études, mais également s'inscrire dans une démarche pédagogique centrée sur les stratégies d'apprentissage reliées à ces objectifs ; d'où l'importance de tenir compte du choix de l'activité d'apprentissage, des différents types d'intervention, du temps alloué à la tâche, du milieu et du matériel. Or, comme le tutorat est une forme d'adaptation de l'enseignement, il est à propos de se demander si les divers programmes de tutorat appliqués dans les écoles tiennent compte de ces divers aspects dans leur organisation d'où l'intérêt de la question de recherche suivante :

Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans les chapitres précédents, nous avons rendu compte de l'état actuel de la recherche en ce qui a trait au tutorat par les pairs. Dans le présent chapitre sera abordée la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche.

En effet, dans un premier temps seront donnés quelques renseignements préliminaires concernant les objectifs de recherche en lien avec le type de recherche choisi : la recherche qualitative. Puis seront présentés quelques appuis bibliographiques justifiant l'utilisation de cette approche et de l'instrument, soit le guide d'entrevue. La constitution de l'échantillon ainsi que l'administration des entrevues se verront ensuite explicitées. Nous terminerons ce chapitre en présentant le plan et la structure de l'instrument de recherche ainsi que les critères de scientificité et les limites de la recherche.

3.1 Renseignements préliminaires

Voici donc, en rappel, les objectifs poursuivis par la présente recherche : identifier une ou plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs et établir des liens entre l'utilisation d'une démarche dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés. La variable principale est la démarche didactique. Il s'agit d'un concept explicité précédemment. Or, comme il a été mentionné, les définitions attribuées à ce concept ne font pas l'unanimité dans le vaste monde de l'éducation. D'ailleurs, le vécu du chercheur en enseignement a mené à l'élaboration d'une conception d'une démarche didactique (voir la figure 2.2 à la page 47). C'est en fait cette conception qui sert de base à l'élaboration de l'instrument de mesure intitulé *Guide d'entrevue à l'intention des adultes responsables du centre de tutorat* (voir Annexe C). Deux autres versions du même instrument ont aussi été produites. Il s'agit du *Guide d'entrevue à l'intention des tuteurs* et du *Guide d'entrevue à l'intention des tuteurés*. Comme l'élaboration de ces guides d'entrevue s'est déroulée

à partir de la même source, soit la conception d'une démarche didactique, je décrirai sans distinction les étapes associées à leur administration, à la collecte des données et à la synthèse.

Le but de la recherche est de mieux comprendre une ou plusieurs démarches didactiques utilisées en tutorat par les pairs. Les résultats permettent d'établir des liens entre l'utilisation d'une démarche (formelle ou informelle) dans un centre de tutorat et l'atteinte des objectifs visés.

Au départ, cinq à huit centres de tutorat d'écoles secondaires situées sur les territoires du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie devaient être visités au cours de l'hiver et du printemps 2003. Cependant, il s'est avéré difficile de trouver un tel nombre de centres offrant du tutorat et répondant aux mêmes critères : **tutorat offert par des élèves à d'autres élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage**. Deux centres ont donc été visités : École polyvalente de Sayabec et École C.E. Pouliot de Gaspé. Les entrevues se sont déroulées dans le milieu scolaire. Un prétest a été effectué préalablement dans un centre de tutorat de niveau secondaire dans le but de voir si les questions étaient claires, faciles à comprendre par la clientèle et si le guide était bien construit. Cela a permis de savoir si l'instrument menait à l'obtention du type de réponses souhaitées et, du même coup, à l'atteinte des objectifs. À la suite du prétest, quelques modifications ont été apportées au guide d'entrevue. De plus, le guide d'entrevue a été soumis à des spécialistes (professeurs universitaires familiers avec le tutorat) pour une relecture. Il est à mentionner aussi qu'en plus des entrevues semi-dirigées, des documents écrits s'avérant pertinents ont été amassés dans chacun des centres (documents formels distribués aux participants, aux parents, aux enseignants, etc.). Ces documents ont permis une certaine forme de triangulation soit la triangulation des sources, ce qui assure une plus grande justesse et une validité des résultats obtenus.

Les guides d'entrevue s'adressent, d'une part, aux adultes responsables des centres de tutorat. Il peut s'agir d'un enseignant, d'un membre de la direction, d'un parent bénévole, etc. Nous avons interrogé tous les adultes responsables (donc, un minimum d'un adulte par centre). D'autre part, des élèves tuteurs et des élèves tuteurés ont aussi été rencontrés dans chacun des centres dans le cadre d'entrevues individuelles semi-dirigées. Deux élèves tuteurs ont été rencontrés dans chacun des centres (Gaspé et Sayabec). Deux élèves tuteurés ont été interrogés à Gaspé et un seul à Sayabec. Les coordonnatrices des projets dans chacune des écoles ont aussi fait l'objet d'entrevues. Neuf entrevues ont donc été réalisées pour un nombre impair.

3.2 Appuis bibliographiques

Le choix de cet instrument de collecte des données qu'est le guide d'entrevue constitue une démarche tout à fait pertinente puisque la recherche qui nous occupe s'avère être exploratoire concernant l'application d'une stratégie pédagogique : le tutorat par les pairs. En fait, pour comprendre comment on utilise concrètement cette stratégie dans un centre organisé en regard de la démarche didactique, il semble primordial de questionner directement les personnes impliquées (les adultes responsables, les tuteurs et les tuteurés) dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Voici comment Savoie-Zajc (1997) définit cette méthodologie :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p. 266).

Pour permettre les échanges fructueux, le climat de l'entrevue est très important. En tant qu'interviewer, il importe de respecter cette règle d'or : « l'acceptation inconditionnelle de ce que dit la personne » (Deslauriers, 1991, p. 35). Le guide

d'entrevue est donc adapté au fur et à mesure de l'entrevue selon les propos tenus. Il faut faire preuve de discernement tout au long de l'entrevue pour tenter de tirer profit de l'expérience de l'informateur (Létourneau, 1989).

Le guide d'entrevue en tant que tel a servi uniquement d'aide-mémoire et non de questionnaire « figé ». Les thèmes et les sous-thèmes ont permis de recueillir les données pertinentes à la recherche. Pour ce fait, la construction de cet outil repose vraisemblablement sur un cadre conceptuel, une structure théorique (Savoie-Zajc, 1997). De plus, l'ordre des questions ou des thèmes n'est pas fait au hasard. Il importe de prendre certaines précautions dont celle de débiter par des questions non menaçantes et d'ordre général (Deslauriers, 1991).

Pour l'élaboration du guide d'entrevue, nous nous sommes inspirés entre autres de la structure des guides d'entrevue proposés par Désy (1996). Les catégories de questions demeurent toutefois totalement différentes. Le but de la recherche de Désy (1996) était de comprendre la perception du tutorat par les pairs à travers le regard des élèves : ceux qui reçoivent de l'aide (aidés), ceux qui offrent leur aide (aidants) et ceux qui ne veulent pas demander de l'aide même s'ils obtiennent de faibles résultats scolaires dans leurs cours.

De plus, la démarche didactique utilisée par Huard (1991) a éclairé aussi le choix des thèmes et des sous-thèmes. En effet, dans le cadre d'une recherche-action, Huard (1991) a élaboré et expérimenté un programme structuré de tutorat par les pairs dans une école primaire de l'Abitibi. La démarche didactique utilisée et décrite soigneusement s'est avérée être très concluante en regard du rendement académique des élèves, du partenariat entraîné entre les divers intervenants (parents, enseignants, élèves et direction de l'école). De plus, le fait qu'il s'agisse d'une recherche-action a permis les ajustements nécessaires à l'obtention d'une plus grande efficacité.

3.3 Aspects techniques

Voici les étapes ayant mené à la constitution de l'échantillon :

1. Appels téléphoniques dans toutes les écoles secondaires des commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie (sept commissions scolaires au total). Les questions suivantes ont été posées à la direction de l'école : Y a-t-il un centre de tutorat par les pairs dans votre école? Si oui, à quelle(s) clientèle(s) s'adresse-t-il (enfants éprouvant des difficultés comportementales, des difficultés d'apprentissage, etc.)? Les centres de tutorat venant en aide aux enfants éprouvant des difficultés autres que « scolaires » (difficultés d'apprentissage) ont été rejetés, puisque cela ne concerne pas la présente recherche. C'est alors que deux centres ont été ciblés.

2. Sélection des sujets (adultes responsables, élèves tuteurs et élèves tuteurs), la direction de l'école nous a donné le nom des adultes responsables du centre de tutorat. Après avoir communiqué avec ces personnes, une liste d'élèves impliqués dans chacun des centres a été fournie.

3. Pige au hasard pour le choix des sujets. Cependant, certains élèves n'étant pas disponibles au moment de la visite, nous avons dû les remplacer de façon aléatoire.

Quant aux entrevues, elles ont été enregistrées sur cassette, puis transcrites en totalité sous forme de verbatim. Le texte qui en a résulté a ensuite été organisé pour constituer un récit qui a été analysé selon sa structure, ses thématiques (Savoie-Zacj, 1997). Une fois les données transcrites, elles ont été répertoriées dans un journal de bord, c'est-à-dire un dossier *Word* composé de plusieurs fichiers (un fichier par question). Chaque variable ou thème de la question a été décrit. Le verbatim a ensuite été transcrit pour chacune des questions. Un espace a été réservé pour écrire des remarques.

La méthode de traitement des données qualitatives utilisée est l'analyse de contenu. Cette dernière permet d'interpréter « le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques. (...) [elle] met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques. » (Landry, 1997, dans Gauthier, p. 334). Pour ce faire, une grille d'analyse mixte a été élaborée au fur et à mesure de la cueillette des données (entrevues) où une partie des catégories analytiques dérive d'une théorie (conception d'une démarche didactique) alors qu'une autre partie émerge du matériel analysé (expérience vécue dans les centres de tutorat). Les données ont été traitées de façon manuelle puisque le nombre d'entrevues n'était pas tellement élevé.

3.4 Plan et structure de l'instrument

Comme il a été mentionné précédemment, la question de recherche nous a amené à questionner les sujets par rapport à l'utilisation d'une démarche didactique. Or, pour que ce concept soit mis au grand jour, il importe de questionner les sujets, d'une part, sur l'organisation du centre en tant que telle et, d'autre part, sur leurs actions à l'intérieur de ce centre. Par ailleurs, ces deux grandes catégories de questions ne sont pas dissociées dans le guide d'entrevue. Le modèle conceptuel utilisé pour la construction du guide d'entrevue est celui illustré à la page 47. Il s'agit d'une démarche didactique élaborée à partir de lectures, de modèles d'auteurs ainsi que de la pratique professionnelle.

Le but n'était pas de vérifier si les centres de tutorat correspondent à cette conception d'une démarche didactique considérée comme étant la meilleure; l'idée était d'utiliser un cadre, un modèle de base comprenant un certain nombre d'étapes sur lesquelles il

convenait d'interroger les sujets. Voici ces étapes qui correspondent aux sections dans le guide d'entrevue¹³ :

- a) Situation pédagogique
- b) Description du fonctionnement du centre de tutorat
- c) Structure du centre en lien avec les objectifs poursuivis
- d) Évaluation du fonctionnement du centre relativement au tutorat effectué
- e) Évaluation de la performance des élèves en lien avec les objectifs poursuivis,
- f) Régulation des savoirs.

Certaines étapes de la conception d'une démarche didactique n'ont pas fait pas l'objet d'un questionnement direct telles que le *choix d'une stratégie, l'application/début de la situation d'apprentissage* et le *réinvestissement*. Par ailleurs, à travers les propos tenus par les répondants, plusieurs stratégies d'enseignement ont été identifiées. Elles feront l'objet d'une attention particulière dans le cadre de l'analyse des résultats puisque cette constatation est pour le moins surprenante. Nous verrons alors que le tutorat fait appel à l'utilisation d'autres stratégies et façons de faire. Pour ce qui est de l'application de la situation d'apprentissage, elle a été explicitée lors de la description du fonctionnement du centre. Quant au réinvestissement, il concerne davantage les actions des enseignants dans chacune des classes plutôt que celles entreprises par un centre de tutorat.

Dans un autre ordre d'idées, au début du guide d'entrevue figurent quelques consignes qui ont été mentionnées oralement au sujet interrogé avant de commencer l'entrevue proprement dite (enregistrement, confidentialité, le désir du chercheur d'en savoir davantage sur le centre en question, remerciements, durée).

¹³ Celles-ci sont présentées dans l'ordre d'apparition dans le guide; cet ordre étant l'ordre logique du déroulement d'une situation-type d'apprentissage ou d'une séquence pédagogique.

Il va sans dire que même si le guide d'entrevue semble structuré en respectant un ordre préétabli, cet ordre a été quelque peu modifié au cours de l'entrevue. En fait, les entrevues ont été davantage des conversations autour de l'organisation du centre et de la démarche didactique plutôt que la passation orale et systématique d'un questionnaire; d'où l'importance pour le chercheur qui questionne de mémoriser la carte conceptuelle qu'est la démarche didactique sur laquelle repose la construction du guide d'entrevue. Le tableau qui suit présente les différents aspects reliés à chacune des sections du guide d'entrevue. Pour chacune d'entre elles, une question-type est donnée.

Tableau 3.1
Sections du guide d'entrevue

SECTION	ASPECTS	QUESTION-TYPE
A. Situation pédagogique	Agent, objet, sujet, milieu	Comment vous y prenez-vous pour identifier précisément les difficultés pour lesquelles un élève vient être aidé au centre? (OBJET) Quelle(s) ressource(s) pédagogique(s) utilisez-vous (cahier d'exercices, logiciels, manuels, etc.)? Comment faites-vous le choix de ces ressources? (MILIEU)
B. Description du fonctionnement du centre de tutorat	Recrutement des tuteurs/tuteurés, horaire et fréquence des rencontres, etc.	Comment recrutez-vous les tuteurs? Les tuteurés (base volontaire, élèves référés par des enseignants de l'école, etc.)?
C. Structure du centre en lien avec les objectifs poursuivis	Formation des tuteurs, jumelage	Les tuteurs reçoivent-ils une formation? Si oui, quels sont les aspects abordés?
D. Évaluation du fonctionnement du centre relativement au tutorat effectué	Suivi des rencontres (tuteurs et tuteurés)	Quel genre de suivi faites-vous avec les tuteurs? Y a-t-il des rencontres mensuelles? Hebdomadaires?
E. Évaluation de la performance des élèves en lien avec les objectifs poursuivis	Test, examens, rapport d'évaluation, fiche de performance	À la fin d'une session de tutorat ou d'une étape, y a-t-il une certaine évaluation faite des progrès des tuteurs (tests, examens, etc.)? Si oui, qui pratique cette évaluation (les tuteurs, les enseignants, le responsable du centre de tutorat)?
F. Régulation des savoirs	Communication centre/enseignants/parents	Lorsque se termine une série de rencontres de tutorat avec un élève aidé, y a-t-il un rapport d'évaluation rédigé et communiqué à d'autres membres du personnel ou aux parents?

3.5 Les critères de scientificité

Pour assurer une rigueur à la recherche, quelques critères se doivent d'être respectés. En s'inspirant des critères propres à la recherche quantitative/positiviste¹⁴, Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985) ont reformulé des critères s'apparentant davantage à la recherche qualitative/interprétative. Karsenti et Savoie-Zajc (2000) les appellent « critères méthodologiques ».

3.5.1 La crédibilité (validité interne)

Ce critère concerne les participants à la recherche, les sujets sélectionnés. En fait, il s'agit pour eux de reconnaître le sens plausible des résultats compte tenu de ce qu'ils connaissent et de l'expérience vécue. Dans le cas de la recherche qui nous occupe, ce critère a été satisfait puisque nous avons eu, en tant que chercheur, une présence régulière dans le milieu naturel (observation répétée). Ainsi, nous avons eu l'occasion d'échanger plus d'une fois avec les participants en plus de questionner aussi les responsables du projet qui vivent quotidiennement avec ces jeunes.

3.5.2 La transférabilité (validité externe)

En recherche qualitative, il semble impossible de généraliser les résultats à partir d'un échantillon (Deslauriers, 1991). Il faut plutôt voir à ce que les résultats puissent être transférés d'une recherche à une autre aidant ainsi l'utilisateur des résultats de la recherche, le lecteur éventuel du rapport de recherche, à mieux comprendre son propre contexte, son milieu de vie. Nous avons tenu compte de ce critère en décrivant les sujets interrogés et le milieu d'étude ainsi que le projet de tutorat vécu dans ce milieu.

¹⁴ Vous trouverez entre parenthèses des sous-titres la formulation propre à la recherche quantitative.

3.5.3 La fiabilité (fidélité)

Ce critère porte sur la cohérence entre les questions posées au départ de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie et les résultats de la recherche. La triangulation du chercheur menée dans le cadre de la présente recherche a permis d'assurer cette cohérence. En effet, le fait de parler régulièrement des résultats obtenus au fur et à mesure avec d'autres chercheurs en éducation qui n'étaient pas impliqués directement dans la recherche a fait prendre une distance au chercheur par rapport à la démarche et aux résultats. Poisson (1990) définit d'ailleurs la triangulation en ces termes simples : « (...) la triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées. » (p. 99).

3.5.4 La confirmation globale (objectivité)

On entend par confirmation globale, l'objectivité des données. Le plan a-t-il été bien suivi tout au long de la recherche? Les données correspondent-elles à la réalité observée? Le fait que l'instrument de collecte ait été justifié par le cadre théorique et même construit à partir de ce dernier démontre cette objectivité menant à une cohérence entre les outils de collecte de données et l'analyse faite de celles-ci.

3.6 Limites de la recherche

Cette recherche exploratoire a favorisé l'avancement des connaissances dans le secteur des stratégies éducatives. Très peu d'études ont été réalisées en lien avec l'application d'une stratégie et l'utilisation d'une démarche didactique; d'où l'originalité du projet de recherche dont il est question ici. Cependant, les résultats obtenus présentés dans le prochain chapitre ne sont pas généralisables à l'ensemble des centres de tutorat par les pairs au Québec ou ailleurs, puisque quelques centres

seulement ont été visités. En fait, on peut tout au plus identifier et comprendre un certain nombre de démarches didactiques utilisées en tutorat. Par ailleurs, cette identification de façons de faire ne permet pas non plus d'affirmer qu'une démarche didactique est plus efficace qu'une autre. Toutefois, on peut prétendre qu'une certaine planification menée dans un contexte particulier peut permettre d'atteindre tels types d'objectifs.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre seront présentées et analysées les données recueillies au cours des entrevues réalisées auprès d'élèves tuteurs et tuteurés. L'approche qualitative a été employée pour analyser les données des entrevues afin d'identifier la démarche didactique utilisée dans chacun des deux centres de tutorat.

Une grille d'analyse a été produite pour chacune des étapes de la démarche didactique telle que présentée et expliquée dans les chapitres précédents. Vous trouverez donc une grille pour chacun des éléments que sont l'identification de la situation pédagogique, la description du centre de tutorat, la structure du centre, l'évaluation du fonctionnement du centre, l'évaluation de la performance des élèves tuteurés, la régulation des savoirs et les améliorations à apporter au centre de tutorat. Chaque grille sera prise individuellement et fera l'objet d'une analyse et d'une discussion des données. Les verbatims des entrevues avec les élèves se trouvent à l'appendice B. Vous y trouverez aussi les entrevues effectuées auprès des coordonnatrices des centres de tutorat. Toutefois, les données de ces entrevues (coordonnatrices) ne font pas partie des grilles d'analyse mais ont quand même été nécessaires à la compréhension du fonctionnement des projets de tutorat et ont amené les pistes de réflexion et d'analyse.

Les espaces libres dans les grilles signifient que les aspects en cause n'ont pas été abordés directement pendant l'entrevue. Il ne faut toutefois pas conclure automatiquement à une absence de ces aspects ou sous-éléments dans l'application de la démarche didactique.

Pour des fins de compréhension, veuillez noter que les tuteurs #1 et #2 font partie du même centre de tutorat (Gaspé). Les tuteurs #3 et #4 font partie d'un autre centre de tutorat appelé mentorat (Sayabec). Quant aux tuteurés, ceux portant les numéros 1 et 2 appartiennent au centre de Gaspé et l'autre tuteurée, le numéro 3, au centre de Sayabec.

4.1 Identification de la situation pédagogique

Ce premier aspect de l'application d'une démarche didactique qu'est l'identification de la situation pédagogique se subdivise en quatre éléments : identification de l'objet, du sujet, du milieu et de l'agent.

Tableau 4.1

Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (objet)

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Objet (matière scolaire, identification de la difficulté, etc.)	<i>Moi je suis en math. Bien la première rencontre d'habitude on... comme on s'occupe pas... on travaille pas... moi c'est en math... on touche pas aux math... c'est plus savoir qui il est... c'est quoi qu'il a parce que d'habitude, les élèves qui ont des gros problèmes à l'école c'est parce qu'il y a quelque chose en-dessous de ça... soit à la maison... ou... il y a tout le temps quelque chose... peut-être d'essayer de voir c'est quoi... si c'est pas trop pire, si c'est comme l'élève n'a pas de méthode de travail, peut-être lui en</i>	<i>Le français. La première rencontre, on leur parle. On essaie de cibler leurs difficultés. Bien on a eu un petit questionnaire. On leur demande ce qu'ils ont le plus de facilité, le plus de difficulté. On réussit à savoir... Mais c'est difficile le français parce que c'est tellement général. On fait des dictées. On voit c'est quoi les problèmes. Si c'est les homonymes... Bien, Lise, elle nous aide vraiment beaucoup. [inaudible]. Ensuite on cible les difficultés; on voit</i>	<i>La plupart du temps c'est en mathématiques, en écologie et souvent en anglais. Bien je travaille avec lui. La plupart du temps je vais voir les profs et je leur demande du travail supplémentaire. Des fois, ils n'ont pas nécessairement de devoir mais ils ne comprennent pas. S'ils n'ont pas de devoirs, je prends ces feuilles-là. Je les fais avec eux. Je leur demande « dis-moi à voix haute c'est quoi que tu ferais? Qu'est-ce que tu</i>	<i>Souvent en math, des fois en français pis en anglais. Bien... par exemple en math ça marche par itinéraire, s' il travaille sur cet itinéraire là je vais regarder ça avec lui, je vais lui demander s' il comprend. Habituellement c'est avant les examens que je les aide... et à la fin il y a un passeport et c'est la révision de tout l'itinéraire. Souvent, je leur fais refaire le passeport et je vois où ils ont plus de misère pis là je les aide plus. Je peux demander</i>	<i>En math. Oui. [Le tuteur pose des questions sur les difficultés. .] C'est plus oral. [As-tu passé un test au début?] (o) Et aussi montrer ce que j'ai fait l'année passée avec mon tuteur. Pour dire c'était quoi le travail et si j'avais aimé ça.</i>	<i>Math. Bien d'habitude, c'est que qu'on se rencontre, on se présente, on dit nos faiblesses... parce que moi le mien je le connaissais beaucoup... c'est comme ça que ça se passe. Des fois, il demande des matières que tu ne comprends pas la première journée. [Comment s'est passée la première rencontre?] Bien des fois, il y a des profs qui donnent les résultats... des fois tu peux lui dire moi j'ai besoin d'aide dans ça.</i>	<i>Deuxième étape je pense. C'est depuis que j'ai eu des problèmes en maths. [Est-ce que ça fait longtemps que tu fais du mentorat?] Elle m'a donné une feuille. J'ai fait des tests dessus et elle m'a corrigé. Elle m'a dit « ça c'est pas correct » et elle m'a expliqué.</i>

	<p>donner une mais des fois c'est trop... c'est à la maison et ça dérange... c'est plus... là on avertit... Normalement, ils ont une fiche qu'ils remplissent avec leur enseignant. Il y a déjà comme les grandes lignes de ce qu'il a et après ça en lui posant des questions s'il dit bien j'comprends pas ça bien je peux lui expliquer et s'il dit j'comprends rien... bien ça d'habitude... on demande qu'est-ce que tu comprends pas, on demande qu'est-ce que tu comprends. Ça veut dire que là, il peut énumérer ça, ça va bien, ça, ça va on petit peu moins bien, faudrait travailler ça.</p> <p>Non [As-tu rencontré le prof de math.?(o)]</p>	<p>dans quoi ils ont des erreurs puis on peut faire des examens de lecture. Pis une autre façon c'est qu'on demande au professeur de nous donner leur examen et là on voit dans quoi ils ont des difficultés et on pratique ça. Mais c'est quand même difficile à cibler</p>	<p>te dis dans ta tête quand tu fais ce problème là? » Des fois, je le vois aussi, il y a des méthodes et ils ne les prennent pas toujours. Mais des fois c'est vraiment parce que ça rentre pas... là c'est plus dur... Je ne peux pas faire des miracles non plus</p>	<p>au professeur au pire... mettons qu'à la fin de l'année, c'est la révision de toute l'année, je peux demander au professeur dans quoi il avait le plus de misère dans ses examens.</p>			
--	---	--	---	---	--	--	--

4.1.1 Analyse et discussion des données

Les élèves impliqués dans un projet de tutorat interrogés le sont surtout dans les matières de base : mathématiques (six sujets), français (deux sujets) et anglais (deux sujets). Un sujet fait du tutorat aussi en écologie. Certains de ces élèves font du tutorat dans plus d'une matière (deux sujets).

De façon générale, la première rencontre sert à identifier les difficultés de l'élève tuteuré. Deux élèves ont dit l'importance de parler et d'échanger lors de cette rencontre probablement pour favoriser l'instauration d'un climat de confiance. Finkelsztejn (1986) a mentionné cette importance de la relation dans le processus d'apprentissage. Plusieurs moyens semblent être utilisés par les tuteurs pour identifier les difficultés qu'éprouve leur élève tuteuré. En voici une liste :

- fiche remplie par les professeurs et transmise au tuteur
- questionnaire posé oralement
- dictées
- examens de lecture
- travail effectué l'année précédente avec un autre tuteur
- tests
- aide de la coordonnatrice du centre (si elle est disponible...)

Trois élèves disent avoir recours à l'aide de l'enseignant du tuteuré tandis que deux autres n'en voient pas l'intérêt.

Cependant, deux tuteurs ont souligné la difficulté de cibler le problème exact de l'élève tuteuré qui vient pour recevoir de l'aide : « *Je ne peux pas faire des miracles non plus.* » On constate par ce commentaire que les tuteurs perçoivent les limites de leur action. Ils ne sont pas des enseignants diplômés. Toutefois, il importe de considérer qu'il demeure nécessaire voire indispensable de prendre en compte le bagage que possède le tuteuré avant d'entreprendre toute action pédagogique. Tel que soutenu par Goulet (1995) dans Huard (1991), l'organisation préalable est primordiale. Il faut planifier l'enseignement en lien avec le type de savoir (Legendre, 1993).

Tableau 4.2

Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (sujet)

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Sujet	<i>Oui on pose des questions et on écoute l'autre personne qui nous parle, le tuteuré, on la laisse parler et on essaie de voir ce qu'il va nous dire... étant donné qu'on ne parle pas d'école, ce qu'il y a en dehors de l'école, ce qu'il fait</i>	<i>Bien... il paraît qu'il y a des jeunes... avec des déficits d'attention... c'est très difficile eux autres et leurs notes n'augmentent pas vraiment parce que leur problème, c'est la concentration. Moi, ma tuteuré, c'est ça le problème pis il y en avait 3 qui avaient ce problème-là puis ce sont les 3 seuls qui n'ont pas augmenté leurs notes. Ça été plus difficile... dans le fond, le problème, c'est tout! C'est juste qu'ils ont de la difficulté à se concentrer. C'est ça le problème. Ça prend un petit bout de temps et on apprend à se connaître parce que</i>					

						<i>la première rencontre, on ne fait pas vraiment de matière parce qu'on les connaît pas.</i>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

4.1.2 Analyse et discussion des données

Les propos des deux tuteurs semblent mettre l'accent sur l'importance de questionner le tuteuré pour le connaître (ses difficultés, ses goûts, ses habitudes, etc). Encore une fois, nous pouvons constater l'importance que les élèves accordent à la relation qu'ils ont entre eux.

Un élève souligne la présence d'une problématique plus grande de son élève tuteuré qui pourrait expliquer les difficultés qu'il éprouve. Il s'agit d'un problème de concentration (déficit d'attention). Ce même tuteur affirme qu'aucune amélioration n'a pu être observée à la suite des séances de tutorat étant donné ce problème de taille. À la suite de ce constat, on peut se demander si le tuteur avait été mis au courant de cette particularité de l'élève auquel il a été jumelé. Avait-il reçu quelques conseils relativement à l'intervention avec cet élève? Est-il déçu du fait qu'aucune amélioration n'a été observée? Pouvons-nous conclure à un échec du tutorat? En fait, des informations de base sur le sujet (le tuteuré) s'avèrent être essentielles pour le tuteur avant même de commencer le tutorat. Cela fait partie de l'organisation préalable à toute intervention didactique citée précédemment. À ce sujet, citons les propos de Bertrand (1998). Selon ce chercheur, l'enseignant (rôle ici joué par le tuteur) doit pouvoir se préparer à planifier son action en fonction, entre autres, des besoins de l'apprenant et ce pour une plus grande efficacité de la stratégie d'enseignement (le tutorat).

Tableau 4.3

Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (milieu)

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Milieu	<p><i>J'utilise son matériel à lui. Son volume, ses feuilles. Mais j'en prends pas d'autre.</i></p> <p><i>Des fois. [Utilises-tu le tableau des fois?]</i> (m)</p> <p><i>Oui. [Est-ce qu'il y a du matériel au centre de tutorat?]</i></p>	<p><i>On utilise... on photocopie des feuilles... on a des livres et on regarde les exercices... Et on a aussi des activités... des dictées qui sont déjà photocopiées à l'avance. C'est tout classé... on a un répertoire français, anglais, mathématiques. Dans celui de français, on a des dictées, il y a les « donneurs-receveurs d'accord » ce qui causent des difficultés aux élèves. Étant donné que mes tuteurs aiment ça écrire au tableau, je les laisse écrire. Ah... non. [As-tu accès à des ordinateurs?]</i></p>	<p><i>Bien, j'utilise les cahiers, la plupart du temps, c'est des feuilles photocopiées dans des cahiers que des profs me donnent.</i></p> <p><i>Il arrive avec son livre de mathématiques, son cahier de notes pour que je puisse voir qu'est-ce qu'il a pris comme notes, c'est quoi que le prof leur donne... parce que je ne veux pas le mêler non plus.</i></p>	<p><i>Bien je me sers un peu du tableau pour expliquer, du matériel qu'on a déjà, le livre de math de l'école que tout le monde a. Je vais réviser à partir de ça parce que souvent les examens sont basés à partir des numéros du livre. Si il a déjà fait un numéro qu'il ne comprend pas, si il le fait une deuxième fois, à force de le faire répéter, il va finir par mieux le comprendre comment le faire.</i></p>	<p><i>Juste mes livres et le tableau. [Matériel utilisé]</i></p> <p><i>Des feuilles photocopiées qu'il prend dans un cahier.</i></p> <p><i>On travaille plus dans le livre et les exercices.</i></p>	<p><i>Non. [Est-ce qu'il utilise du matériel ton tuteur?]</i></p> <p><i>Bien lui il se sert des exercices, de lui-même. Et il me les fait faire et après on corrige ensemble pis il m'explique.</i></p> <p><i>Des fois oui. [Est-ce que vous prenez le tableau des fois?]</i></p> <p><i>Oui, mais il le prend rarement. [Est-ce que tu apportes ton matériel des cours de math?]</i></p>	<p><i>On prend des livres de maths et des feuilles qu'on demande au professeur. Elle nous donne des feuilles comme des anciens examens</i></p>

4.1.3 Analyse et discussion des données

La plupart des sujets interrogés utilisent le même type de matériel pour le tutorat :

- matériel de base utilisé en classe par l'enseignant (manuel et cahier d'exercices)
- tableau
- exercices photocopiés dans des livres

Deux tuteurs ont mentionné qu'ils avaient l'opportunité d'utiliser du matériel disponible au centre de tutorat. Il s'agit de classeurs où sont répertoriés différents types d'exercices dans les matières de base. Ainsi, selon la difficulté observée chez le tuteuré, le tuteur peut choisir un exercice correspondant. Cependant, un problème semble se poser : comment un tuteur peut choisir l'activité appropriée alors qu'il éprouve du mal à identifier le problème exact de l'élève aidé tel que l'ont mentionné les tuteurs? Il s'agit là d'un problème de taille, d'une incohérence à laquelle il faut remédier pour une plus grande efficacité du tutorat.

La solution à ce problème pourrait peut-être se trouver dans la formation donnée aux tuteurs. Reçoivent-ils une formation? Quel est le contenu abordé? Les tuteurs sont-ils outillés pour identifier le type de difficulté? Cet aspect fera l'objet d'une analyse détaillée au cours des sections suivantes. Mentionnons que le tutorat est une formule d'encadrement de la démarche pédagogique utilisée par un apprenant. Or, pour que le tuteur soit en mesure d'encadrer le tuteuré, il doit pouvoir identifier la difficulté du tuteuré en plus de pouvoir y associer une stratégie d'enseignement approprié. Le tuteur connaît-il les différentes stratégies? Crockett et Smink (1991) soutiennent l'importance de planifier chacun des étapes de la mise en œuvre d'un projet de tutorat ou de mentorat. Cela signifie donc aussi de planifier et de préparer une formation pour les tuteurs, laquelle sera indispensable au bon fonctionnement du centre et éventuellement à la réussite des tuteurés.

Tableau 4.4

Élément constitutif de la démarche didactique : Identification de la situation pédagogique (agent)

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Agent	Si on veut lui en demander, elle est prête en nous en donner. [Est-ce que Lise, la coordonnatrice, vient vous aider pour donner des explications?]	<i>Bien... son rôle, c'est de coordonner. Elle s'occupe... elle nous conseille... on y parle... elle est vraiment gentille Lise. On y parle beaucoup. On lui dit si on a des problèmes... comment ça va. On lui demande beaucoup de conseils et c'est elle qui nous dirige. Elle règle les problèmes. Il y a un tuteuré qui n'est pas vraiment intéressé, mais elle peut le remplacer par un autre. C'est vraiment elle qui coordonne ça. [Quel est le rôle de la coordonnatrice?]</i>		<i>Non, mais on a eu une formation... comme comment mieux les approcher. [Est-ce que France-Annie, la coordonnatrice, elle vient vous aider à expliquer des choses des fois?]</i> <i>Non. Habituellement, quand on a un problème on demande à France-Annie ou au professeur. On peut demander au professeur des exercices pour les jeunes, du matériel [Les profs des élèves, des protégés, est-ce qu'ils viennent</i>	<i>Oui. Tout le temps. [La coordonnatrice est-elle souvent avec vous autres?]</i> <i>Non. Bien, elle, c'est plus... elle demande si ça va bien... elle continue. [La coordonnatrice vous aide-t-elle?]</i>		<i>Oui, ça arrive. Quand elle a de la misère elle aussi [le mentor] et qu'elle ne comprend pas, elle vient nous expliquer. [Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui viennent vous aider, est-ce que ça arrive que ton prof de maths vienne vérifier?]</i>

				parfois dans vos séances pour vous aider à enseigner?]				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.1.4 Analyse et discussion des données

De façon générale, les jeunes impliqués dans un projet de tutorat sont encadrés par un adulte en charge du centre. Les responsabilités de ces personnes aussi appelées « coordonnatrices » varient d'une école à une autre, d'un projet à un autre. Dans les deux centres visités, les responsables étaient des femmes; l'une est psychoéducatrice, l'autre est enseignante de français de formation mais se consacre uniquement au centre de tutorat (rémunérée pour le faire à temps plein, le projet faisant partie du programme de réussite éducative de l'école). Malheureusement, depuis le début de l'année scolaire 2003-2004, les coupures gouvernementales dans le domaine de la réussite éducative entraînées par le changement de gouvernement au Québec ont réduit le temps de présence de la coordonnatrice au centre.

Dans la plupart des cas, les tuteurs peuvent bénéficier de l'aide de la coordonnatrice quand un problème survient. Cependant, on ne parle pas ici d'aide pédagogique en tant que telle, mais plutôt de soutien en cas de problème avec un élève (démotivation, manque d'intérêt, absentéisme). Certains élèves reçoivent aussi l'aide d'enseignants de l'école. Il semble toutefois que les tuteurs doivent faire appel à ces derniers s'ils désirent de l'aide. Autrement dit, l'aide ne vient pas automatiquement de la part des enseignants de l'école.

À noter que dans le cas du centre de tutorat de Gaspé, certains enseignants ont à leur horaire une période de supervision au centre. Ils doivent donc être sur place et peuvent alors soutenir les élèves. Il s'agit là d'une idée intéressante que d'établir ce type de partenariat avec les intervenants de l'école. Au fond, il s'agit de leurs élèves...

4.2 Description du fonctionnement du centre

Les questions posées aux élèves par rapport à ce deuxième aspect de l'application d'une démarche didactique ont porté sur les éléments suivants : durée d'une séance de tutorat, fréquence des rencontres, recrutement effectué et lieu des rencontres de tutorat. Ces quatre éléments sont présentés dans la grille suivante et seront repris un à un pour l'analyse et la discussion.

Tableau 4.5

Élément constitutif de la démarche didactique : Description du fonctionnement du centre

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Durée d'une séance de tutorat	<i>C'est quarante-cinq minutes</i>	<i>40 minutes</i>			<i>½ heure ou 15 minutes. Des fois, j'ai du travail à faire. C'est pour ça que je pars avant.</i>	<i>½ heure.</i>	
Fréquence des rencontres	<i>C'est trois fois tous les neuf jours. Des fois c'est une fois, des fois c'est deux fois par semaine... ça dépend.</i>	<i>C'est 3 midis par 9 jours. Des fois, ça fait 2 fois par semaine; des fois, ça fait 3 fois.</i>	<i>Bien moi... il y en a qui font ça par exemple à tous les mercredis mais moi je dis si tu as besoin de moi tu me le dis et je vais me libérer... parce que ça donne rien parce qu'il y avait des soirs où j'y allais et on perdait carrément notre temps parce qu'il n'en avait pas besoin</i>	<i>Ça dépend. Comme on veut, ces fois une fois par semaine, des fois deux. Bien, ceux que je connais si je sais qu'ils ont un examen et qu'ils ne me l'ont pas dit, peut-être qu'ils ont oublié, des fois je vais les voir et je dis « j'ai entendu dire que tu as un examen telle date, aimes-tu mieux qu'on révise avant ou tu es correct? »</i>	<i>Je viens trois fois par neuf jours.</i>	<i>Bien moi on en fait quand il peut, mais quand il peut pas, on n'en fait pas. 4 fois par semaine.</i>	<i>Bien, ça dépend. Avant, je venais plus souvent, mais là, on est entré dans quelque chose de plus facile en maths. Je n'en ai plus vraiment besoin.</i>

				<i>Souvent ils disent oui oui parce que souvent, ils ne connaissent pas très bien la matière. [Est-ce que c'est toi qui cours après tes protégés ou c'est eux qui viennent te voir?]</i>		
Recrutement	<i>Lise prend seulement des élèves de 4 et 5. Lise passait dans les classes de secondaire 4 et 5 pour recruter des gens. Et elle nous disait qu'on allait avoir une journée de formation et qu'il n'y avait personne d'obliger... qu'on allait travailler avec des jeunes en difficultés mais qui VOULAIENT aller.... Ils n'étaient pas pousser... par exemple le local de devoir ou la récupération des fois sont obligés d'aller parce que leurs</i>	<i>Le recrutement... il y avait plusieurs personnes de secondaire 4 et 5 puis ils ne pouvaient pas... Ah bien premièrement, on avait une feuille à faire signer à un professeur... moi je l'ai fait signer en français. J'ai été voir Monique, je l'avais comme prof l'année passée, c'est elle qui a signer que j'étais en mesure de faire du tutorat. Puis, il y avait autant de personnes de secondaire 4 et 5 mais Lise s'est rendue compte que si elle prenait juste</i>	<i>C'est France-Annie [la coordonnatrice du projet de mentorat... [Qui est-ce qui t'a demandé d'être mentor cette année?] Ben, moi j'ai de la facilité dans toute les matières... Ben... plus en anglais qu'elle m'avait demandé parce que j'ai fait mon cours d'anglais intensif et ça me donne une base j'avais plus de facilité à donner les trucs et</i>	<i>Les autre mentors je pense que c'est elle qui les a choisis. Mais il y a une fille que je connais, c'est elle qui l'avait demandé. Mais elle avait vérifié avec ses résultats scolaires pour savoir si elle serait capable. [O.k. Tu m'as dit que quand tu as commencé à faire du mentorat c'est un élève qui est venu de demander. Ce n'est donc pas France-Annie qui a choisi les mentors?]</i>		<i>Bien... Lise Joncas elle venait parler qu'il y avait un nouveau projet, du tutorat, elle disait ceux qui de la misère, ça leur aide parce qu'ils ont un prof à eux tout seul, ça les aide. Ils n'obligent pas mais si tu veux le faire c'est mieux. Mais si tu ne veux pas le faire, tu fais des récupérations</i>

	<p>notes sont plus... quand même... ils ont de la difficulté un peu... mais le tutorat, c'est les élèves qui sont pas poussés... c'est... ils disent O.K. j'ai un peu de difficulté, je vais venir au tutorat.</p>	<p>des personnes de secondaire 5, elle avait le nombre exact de personnes sauf 3 personnes de français je crois, alors elle n'a pris en secondaire 3.</p> <p>C'est les professeurs qui ont... qui voyaient qu'ils avaient des difficultés qui les ont conseillé. Des fois, c'est les parents qui veulent qu'ils aient du tutorat pour qu'ils s'améliorent. Mais habituellement, c'est les professeurs qui sont chargés de ça. [Recrutement des tuteurés]</p> <p>Normalement, il ne faudrait pas qu'ils le soient. Puis, c'est ce que Lise vise... que ça soit vraiment leur choix. Mais souvent ce sont les professeurs qui se rendent compte que les élèves échouent</p>	<p>tout ça. Après, je prenais les matières que les jeunes avaient besoin. [En mathématiques?]</p> <p>La plupart au début de l'année c'était le professeur qui donnait une liste de ceux qui étaient je pense en bas de 54%. C'est élèves seraient en besoin. [Comment elle faisait France-Annie pour savoir qui étaient les protégés?]</p>	<p>Euh... bien ceux qui sont mentors ils ont quand même assez des bonnes notes parce que quelqu'un qui coule à chaque examen peut-être qu'il n'a pas vraiment bien assimilé sa matière alors il ne serait pas capable de la montrer à un autre. [Est-ce que c'est seulement les élèves qui ont des bonnes notes qui sont mentors?]</p> <p>Ah... oui, elle y va avec les résultats scolaire et on a une liste et on peut choisir les quels on veut. [Et les protégés ou les tuteurés, est-ce que c'est France-Annie qui les a choisis?]</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p><i>et ils n'ont pas vraiment le choix. Mais dans le fond, ça devrait être vraiment sur une base volontaire, mais il y en a qui n'ont pas le choix. [Est-ce que les tuteurés sont obligés de venir ici?]</i></p>					
Lieu	<i>Au centre de tutorat</i>	<i>Au centre du tutorat</i>		<i>Dans une classe. Une qui n'est pas barrée</i>	<i>Au centre de tutorat</i>	<i>Au centre de tutorat</i>	

4.2.1 Analyse et discussion des données

De façon générale, une séance de tutorat dure entre trente et quarante-cinq minutes. Les dyades d'entraide se rencontrent plusieurs fois pas semaine pour certaines (allant même jusqu'à quatre fois par semaine) alors que d'autres se rencontrent au besoin seulement. Les rencontres ont lieu au centre de tutorat dans un endroit réservé constitué de petites salles de travail ou encore dans une classe de l'école. Certains tuteurs se disent disponibles et attendent que le tuteuré manifeste un besoin pour planifier une séance de tutorat. Cette dernière façon de faire sollicite l'autonomie des élèves et par le fait même leur sens des responsabilités. Ces qualités recherchées chez les élèves s'inscrivent bien dans le cadre des visées de la réforme de l'éducation que nous connaissons actuellement au Québec (M.E.Q. 2001). Le tutorat peut alors être une stratégie pédagogique venant en aide autant aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de compréhension qu'à ceux qui sont en mesure d'aider ces élèves. Cette constatation rejoint le propos de Robert et Tondreau (1997). En fait, comme il a été mentionné dans un chapitre précédent, l'élève expert entraîné à faire du tutorat explique et reformule le problème, ce qui l'aide à clarifier sa compréhension. Par le fait même, l'enfant en difficulté construit sa compréhension du problème. Ces deux sujets ont donc un rôle actif, contrairement à ce qu'on pourrait croire. Un élève qui se trouve en situation de tutorat par rapport à un élève en difficultés y trouve aussi son compte. Il veut lui aussi tenter d'atteindre ses propres objectifs, de repousser ses limites, de raffiner sa compréhension de la réalité.

Quant au recrutement, la manière de le faire varie d'une école à une autre. De façon générale, la personne chargée du projet, ici appelée la coordonnatrice, circule dans les classes pour informer les élèves de ce service qu'est le tutorat. Les tuteurs admissibles sont en secondaire III, IV ou V. Ces élèves doivent généralement être appuyés par un professeur de l'école qui témoigne de la capacité d'aider. Quant aux tuteurés, le seul critère semble être celui d'éprouver des difficultés (un élève a

mentionné que la note doit être de moins de 54%). Ici encore, les professeurs réfèrent au centre de tutorat ces élèves qui éprouvent des problèmes. Les parents ont aussi leur mot à dire. Ils mettent parfois des pressions sur leur enfant pour l'inciter à s'inscrire au projet de tutorat. Or, même si le projet est offert à des élèves qui veulent être aidés, ce n'est pas toujours le cas. Par conséquent, quand nous savons que l'aspect motivationnel a une grande importance dans l'acte d'apprendre, nous pouvons penser que cette pression des parents ou des enseignants quoique justifiée puisse être la cause de l'inefficacité du tutorat dans certains cas. En effet, Viau (2000) explique :

La démotivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial. (p. 5).

Viau (2000) ajoute aussi que pour susciter la motivation, les activités pédagogiques doivent comporter des objectifs et des consignes claires. Or, il importe de développer chez les tuteurs la capacité de planifier les activités en lien avec les objectifs visés et la difficulté de l'élève aidé. Si cette condition est respectée et si l'effort est véritablement fait de la part des organisateurs des centres de tutorat et aussi des tuteurs eux-mêmes, on peut penser que l'idée d'instaurer un centre de tutorat dans une école secondaire est appropriée. En effet, des recherches réalisées dans des écoles secondaires (Viau, 2000) ont démontré qu'il y avait une inadéquation entre les besoins des adolescents et ce qui était offert dans les établissements scolaires. L'adolescence se caractérise entre autres par un besoin d'autonomie envers les adultes, d'un besoin d'appartenance à un groupe et d'un besoin d'avoir sa propre identité. Or, il semble régner dans les écoles secondaires une atmosphère de compétition et de contrôle par les adultes. Le tutorat par les pairs est alors tout désigné pour contrer ce problème de contrôle par l'adulte dans la relation pédagogique et alors susciter la motivation chez le tuteuré.

Par ailleurs, un aspect de la sélection des tuteurs attire particulièrement notre attention, celui d'avoir de « bonnes notes », c'est-à-dire de bons résultats scolaires dans la matière concernée. Le questionnement est le suivant : avoir de bonnes notes signifie-t-il être nécessairement compétent? Malheureusement, la réponse à cette question s'avère négative, d'où la pertinence d'appliquer les conseils de Gagné (1985) selon lesquelles l'entraînement donné aux tuteurs est un facteur déterminant par rapport à l'efficacité du programme, c'est-à-dire aux apprentissages faits par les tuteurés. Il semble important de supporter les tuteurs, d'assurer une supervision continue et de les doter de qualités socio-cognitives bien plus que de s'attarder à leurs résultats scolaires, ceux observables par l'entremise du bulletin traditionnel. Il aurait pu être intéressant dans le cadre de la présente recherche de questionner les tuteurs sur leur propre rendement scolaire dans le but d'établir certaines corrélations.

4.3 Structure du centre

Les questions posées dans le cadre de cette section de l'entrevue ont soulevé deux aspects de la démarche didactique utilisée : la formation donnée aux tuteurs et le jumelage effectué.

Tableau 4.6
Élément constitutif de la démarche didactique : Structure du centre

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Formation des tuteurs		<i>Euh... ça parlait pas du tout des matières, ça parlait du contact avec les jeunes : quoi faire s'il n'écoutait pas, comment... C'était plus psychologique. S'il nous confiait quelque chose, comment réagir. C'était... des techniques pour avoir avec eux. C'est plus le contact social</i>	<i>On a reçu une formation en début d'année et ça m'a aidé pas mal. J'ai vu... méthodique, c'est vraiment ça. Il y avait des problèmes et ils demandaient de mettre en ordre comme du plus petit au plus grand exemple « Julie a deux centimètres de plus que Annie bien Annie est plus petite que telle... » mais il fallait faire ça vraiment méthodique. Moi, j'avais eu de la misère à la faire mais quand elle l'a expliqué c'était vraiment facile. Ça m'a</i>	<i>Ils nous ont parlé des petits jeux... ça fait apprendre en même temps. Il y avait des petits papiers à leur donner par exemple il y en a qui n'ont pas confiance en eux autres, c'était marqué j'ai confiance en moi... des affaires de même. Tu peux les mettre dans leur étui et quand ils se sentent moins bons ils pourraient regarder ça. Non. Je ne me rappelle plus très bien. Il me semble que non... mais ils avaient donné des trucs si</i>			<i>Non, je ne pense pas. [Est-ce que les tuteurs, les mentors ont reçu une formation pour vous enseigner?]</i>

			<p><i>aidé à comprendre qu'il fallait que j'y aille vraiment méthodique De l'enseignement stratégique. C'est ... de la stratégie, de la logique...</i></p> <p><i>Il y avait plusieurs problèmes pour capter notre attention. Comme au début il était écrit « n'écrivez rien sur la feuille avant d'être rendu au numéro neuf ». Numéro 2 « faites un cercle et un carré ». Après au numéro neuf, c'était « faites juste le numéro dix mettons ». Alors, tu savais dans le fond qu'il fallait rien écrire. Je l'ai fait faire... je l'ai photocopié, je l'ai fait faire aux jeunes et il y en a beaucoup qui faisaient les</i></p>	<p><i>il ne comprend pas, tu peux l'amener d'une telle manière ou d'une telle autre manière. [Est-ce qu'ils vous ont expliqué des choses comme disons votre élève a un problème avec ses participes passés il faut donc que tu enseignes telle affaire... est-ce qu'ils vous ont donné des moyens concrets?]</i></p> <p><i>Ils ont parlé en général.</i></p>		
--	--	--	---	--	--	--

		<p><i>cercles et les carrés. Je disais « non, tu n'as pas bien lu là! ». Après, ils le lisaient et je leur disais « te rappelles-tu... » quand il était dans un problème de math par exemple... « la feuille que je t'ai faite faire lis comme il le faut, lis tout au complet. » Après, il me semble que ça rentrait mieux</i></p> <p><i>On n'a pas eu des... ils nous ont plus montré vraiment à être méthodique et stratégique là. [Mais est-ce que tu te rappelles si dans la formation ils vous ont donné des trucs pour enseigner telle affaire disons un enfant qui arrive des</i></p>				
--	--	---	--	--	--	--

			problèmes en fraction en mathématiques... il faut que tu fasses telle chose pour lui montrer ça?]				
Jumelage (tuteur/tuteuré)			<p><i>France-Annie nous a donné une liste de protégés et il y en avait peut-être trois que j'ai dit « Ah! Elle est dans ma classe. Je vais la prendre parce que je la connais bien ». Après, certains sont venus me voir et ils m'ont dit « mon prof veut que je fasse du mentorat et France-Annie m'a montré les feuilles et tu étais dans la liste. Veux-tu être mon mentor? » Il y en a deux qui m'ont demandé ça. J'ai dit que j'aimerais ça, pas de problème. Il y en a une qui m'a</i></p>	<p><i>Eux peuvent nous choisir.</i></p> <p>Ceux que je connaissais déjà ou que... moi je viens de Sayabec que j'aime mieux en faire après l'école que sur l'heure du midi j'ai pris plus ceux que je pensais qu'ils allaient vouloir rester après l'école comme ceux que je connaissais plus. Parce que si il y a une personne que je ne connais pas au début elle va être gênée et ça ne l'intéressera pas vraiment de travailler, elle</p>	<p><i>Je ne sais pas du tout. [Comment a été fait le jumelage?]</i></p> <p><i>Lise a demandé veux-tu un gars ou une fille, j'ai dit n'importe qui.</i></p>	<p><i>Oui. [As-tu choisi ton tuteur?]</i></p> <p><i>Bien moi, je le connaissais beaucoup. Pis les autres, je ne les connaissais pas vraiment... pis ils étaient quasiment tous pris. Je suis arrivée vers la fin</i></p>	<p><i>Bien... c'est quelqu'un que je fréquentais. Bien, elle m'avait offert ses services, je l'ai choisie et en plus elle bonne dans toutes les matières et elle a tout le temps des « gratificas » partout..</i></p> <p><i>Non, mais c'est elle qui a dit que j'allais faire du mentorat avec elle. [Ce n'est pas France-Annie qui a choisi?]</i></p> <p><i>C'est elle, mon</i></p>

			<i>demandé dans la classe pour être son mentor. J'ai dit « je ne peux pas décider ça de même. Il faut que tu passes par France-Annie. »</i>	<i>n'aura peut-être pas confiance en moi. J'essayais de prendre du monde que je connaissais un peu et que je sais que ça allait les intéresser de travailler.</i>			<i>mentor. Elle a donné mon nom à France-Annie pour que je fasse du mentorat avec elle. [Qui a donné ton nom pour faire du mentorat?] C'est moi qui a décidé d'en faire</i>
--	--	--	---	---	--	--	--

4.3.1 Analyse et discussion des données

Mentionnons tout d'abord qu'une formation aux tuteurs a été donnée en début d'année dans chacun des centres de tutorat. Le contenu de cette formation varie quelque peu d'une école à une autre. De façon générale, l'accent est mis sur l'aspect social, le contact établi avec le tuteuré, la relation interpersonnelle. Ainsi, les tuteurs doivent mettre en œuvre différentes attitudes visant à créer un climat de confiance lors des séances de tutorat, spécialement lors de la première rencontre.

À la question « Lors de la formation, avez-vous reçu des trucs pour vous aider à enseigner telle ou telle notion, à expliquer telle ou telle chose, à cibler la difficulté du tuteuré? » les tuteurs interrogés sont unanimes : cet aspect n'a pas été abordé lors de la formation. Un sujet a souligné vaguement qu'on avait mentionné lors de la formation une manière d'amener l'élève vers l'apprentissage souhaité, mais sans plus. Une autre personne a dit avoir été informée sur « l'enseignement stratégique ». Toutefois, compte tenu des propos tenus par ce tuteur, on peut douter de la compréhension juste que ce dernier a de ce concept. Un point attire particulièrement notre attention : comment se fait-il que les tuteurs n'ont pas été entraînés à reconnaître les difficultés d'un apprenant et à intervenir adéquatement, c'est-à-dire en lien avec ces difficultés observées?

Pour ce qui est des façons d'effectuer le jumelage (tuteur/tuteuré), il semble que le choix des élèves soit respecté. En effet, le tuteur et même le tuteuré peuvent proposer le nom d'une personne à partir d'une liste donnée. Ainsi, certains se choisissent selon les critères suivants :

- ami, connaissance
- lieu de résidence (pour le moment des rencontres)
- attitude et personnalité (motivation à travailler, à réussir)

- tuteur : résultats académiques (notes au bulletin)

Il est à noter cependant que même si les étudiants ont une certaine liberté dans le choix de leur partenaire, il n'en demeure pas moins que la coordonnatrice assure une supervision et qu'elle peut au besoin modifier les dyades.

Cette liberté de choisir peut s'avérer être un élément essentiel dans la réussite du tutorat, c'est-à-dire en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs fixés au départ.

4.4 Évaluation du fonctionnement du centre

La question suivante a été posée aux sujets : « À la fin d'une étape ou d'une année, y a-t-il une ou des rencontres pour parler du projet, pour savoir comment ça se passe, s'il y a des problèmes? »

Tableau 4.7

Élément constitutif de la démarche didactique : Évaluation du fonctionnement du centre

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Rencontre d'évaluation en cours d'année ou à la fin d'une étape	<i>On se rencontre pour des dîners une fois de temps en temps sauf que quand on a des difficultés, on s'en parle tout de suite. On n'attend pas d'avoir une réunion</i>	<i>Pas vraiment. Nous on a des dîners... un à Noël avec des chocolats, un à la St-Valentin. Mais vraiment pour évaluer, on n'en a jamais eu. Ça serait une bonne idée! On mange. On parle de d'autres choses. Tout mais pas du tutorat.</i>		<i>Non. [À la fin d'une année, est-ce que vous vous rencontrez tous les mentors ensemble pour savoir comment vous avez vécu votre année?] Non. Elle nous le dit en début d'année, pour la formation et pour choisir nos protégés, mais si on a un problème, son bureau est là si on veut aller la voir pour savoir quelque chose. [Avez-vous des rencontres avec France-Annie des fois pour voir si vous avez des problèmes?]</i>			<i>Non. [Est-ce que vous vous rencontrez des fois tous les protégés ensemble pour parler du projet?] Oui. [Penses-tu que ça serait une bonne idée?] Je ne sais pas... ça serait l'fun qu'il y ait une formation... que tous les gens qui ont de la difficulté soient dans un même groupe avec 1 ou 2 mentors pour aider, pour qu'on apprenne</i>

<i>toutes les mêmes affaires... Ce serait plus facile. [A quoi ça pourrait servir?]</i>							
---	--	--	--	--	--	--	--

4.4.1 Analyse et discussion des données

De façon générale, les sujets disent ne pas avoir eu de rencontres d'évaluation du projet de tutorat au cours de l'année. Les quelques rencontres auxquelles ils ont assisté étaient des occasions de socialisation (dîner de Noël, de St-Valentin) où il n'était pas vraiment question de tutorat. Un tuteur a montré son intérêt pour une rencontre d'évaluation : « Ça serait une bonne idée! ». Il semble y avoir ici un « décalage » entre ce qui est prévu dans l'application du programme de tutorat et ce qui se passe réellement. En effet, dans l'une des écoles (voir l'appendice B), on a prévu la formation d'un comité de soutien composé d'enseignants concernés et des responsables du projet de tutorat (coordonnatrices). Pourtant, les élèves disent ne pas avoir eu de rencontres de la sorte.

Cependant, il ne faut pas conclure que ces jeunes ressentent vraiment le besoin de se rencontrer entre eux pour régler des problèmes relativement au tutorat. La disponibilité des coordonnatrices semble être d'une grande utilité. Peut-être est-ce suffisant pour ces jeunes de savoir qu'en cas de besoin, ils peuvent s'adresser à quelqu'un qui pourra les aider. Toutefois, un danger guette. Un projet d'envergure tel que ceux dont il est question ici et qui repose sur une seule personne, la coordonnatrice, peut s'éteindre si cette personne s'absente pour une raison ou pour une autre. Par exemple, en cours d'année scolaire 2002-2003, l'une des personnes responsables d'un centre de tutorat, celui de Sayabec, a dû interrompre ses activités professionnelles pour une période de plusieurs semaines. Le centre de tutorat n'a pas poursuivi ses activités pendant ce temps. Les élèves en difficultés n'ont donc pas pu bénéficier de cette aide qu'est le tutorat par les pairs. Une situation semblable s'est produite au centre de tutorat de Gaspé en début d'année scolaire 2003-2004. Le nouveau gouvernement du Québec ayant pris la décision de réduire le budget alloué aux programmes de réussite éducative dans les écoles, la commission scolaire n'était

plus en mesure de rémunérer une personne responsable du centre (coordonnatrice), cette personne étant payée à même ce budget. Or, le centre du tutorat en question n'a pas démarré ses activités prévues en début d'année. C'est donc dire que le projet a été sérieusement remis en doute dans sa réalisation. Heureusement, vers le mois de novembre 2003, la direction trouvait de l'argent pour mettre le projet en marche. Il faut comprendre ici qu'un projet d'une telle ampleur ne peut fonctionner sur l'unique aide de bénévoles.

Dans un autre ordre d'idées, un tuteuré a suggéré une forme de regroupement qui pourrait être efficace : un groupe de tuteurés qui éprouvent des difficultés rassemblés dans un local avec un ou deux tuteurs. Il s'agit d'une forme d'apprentissage coopératif qui s'apparente au tutorat. Les tuteurs pourraient alors s'entraider ce qui favoriserait les échanges et aurait pour rôle de soutenir ces élèves. D'ailleurs, cette façon de faire aurait aussi pour effet de permettre une certaine autorégulation des apprentissages pour les tuteurés. En échangeant leurs idées, en partageant leurs doutes, en expliquant leur démarche et les difficultés rencontrées, les tuteurés feraient le point sur les apprentissages, sur le niveau de développement des compétences et les tuteurs pourraient alors évaluer leur action pédagogique.

4.5 Évaluation de la performance des élèves tuteurés

Deux questions ont été posées aux élèves : « Comment se fait l'évaluation des progrès du tuteuré? » et « Quels sont les changements observés à la fin d'une année de tutorat? »

Tableau 4.8

Élément constitutif de la démarche didactique : Évaluation de la performance des élèves tuteurés

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Comment se fait l'évaluation (test, examen, fiche d'évaluation, bulletin)?	<p><i>Moi je regarde seulement son bulletin. Je lui donne pas de test. Le tutorat, c'est pas d'examen, c'est pas des réprimandes pour... euh... parce que s'il est au tutorat, c'est parce qu'il a un peu de difficulté dans une matière de base... faut qu'il travaille déjà en dehors... justement... pas un test... Ah mon Dieu, j'ai un test... faut que j'étudie, pis en plus j'ai mon examen de géo en plus... Je le laisse tranquille</i></p> <p><i>Bien... son bulletin. Et aussi la façon qu'il travaille s'il me revient plusieurs fois avec des situations-</i></p>	<p><i>Ça, on voit plus ça avec le bulletin. Ce n'est pas vraiment nous autres qui fait les évaluations. On les aide pour savoir... De toute façon, on n'a pas les examens... on a les examens de lecture mais... ce qui cause le plus de difficultés, c'est le correctif, bien dans mon cas. On n'a pas vraiment les examens, les questions pour juger de ça.</i></p> <p><i>Oui. On a le droit à ça. On l'a même avant les parents. On les a dès qu'ils sont imprimés. [Tu te sers surtout du bulletin...]</i></p> <p><i>Et on le voit aussi dans les autres</i></p>	<p><i>Bien... j'essaie de l'expliquer et après je le vois... des fois je le vois sur les notes... des fois je lui fais faire des choses à voix haute... tu le vois quand il a compris. À force d'en faire, il a compris la méthode. Des fois, je fais faire des problèmes pareils mais avec des chiffres différents... à force d'en faire, je vois qu'il a compris</i></p> <p><i>Oui. [Ça veut dire que le bulletin, tu t'en sers un peu...]</i></p> <p><i>C'est plus l'élève qui m'en parle ou le professeur</i></p>	<p><i>Je demande « comprends-tu ça? ». S'il dit oui je demande « peux-tu me dire à peu près comment on fait ça? » S' il le sait pas mal, je vais passer moins de temps là-dessus.</i></p> <p><i>Bien, habituellement quand ils font un examen, ils viennent me dire leur note, je leur demande. Ils me le disent</i></p> <p><i>Non, pas à la fin de l'année. C'est à chaque rencontre, on a une feuille, on marque la date et il y a une espèce de légende dans</i></p>	<p><i>Non, je ne penserais pas. [L'an dernier, à la fin de l'année, ton tuteur t'a-t-il fait passer un test ou une examen?]</i></p>	<p><i>Non. [À la fin de l'année, est-ce que ton tuteur te donne un test ou une évaluation pour savoir si tu t'es améliorée?]</i></p> <p><i>Bien... on revise souvent la matière qu'on a vue. Comme l'algèbre on avait vu ça ça fait pas longtemps... il peut revenir avec un problème. Pis des fois il me demande comment j'ai eu dans mon examen... il dit qu'est-ce que t'as pas compris.</i></p> <p><i>Non. [Est-ce que tu apportes des examens pour lui montrer?]</i></p>	<p><i>Non. [Elle n'a pas passé de test?]</i></p>

	<p><i>problèmes et qu'il dit les situations-problèmes j'comprends encore pas ça! Ou bien... là j'ai eu un examen, ça bien été! Je peux me baser un peu là-dessus</i></p>	<p><i>matières. Parce que quelqu'un qui a de la difficulté en français, il en a souvent dans les autres matières parce que le français c'est partout.</i></p>	<p><i>quand je vais le voir [Est-ce que tu peux avoir accès au bulletin?] Je ne sais pas. [Et toi, à la fin de l'année, est-ce que tu as une feuille à remplir pour dire moi j'ai aidé tel protégé et on a travaillé là-dessus et ça s'est bien passé?]</i> <i>Le nombre d'heures que tu as fait, la matière, s'il a été attentif, gentil ou motivé...</i> [Mais à chaque fois tu as une feuille à remplir... qu'est-ce qu'il est écrit sur cette feuille-là?] <i>Oui bien ça rentre dans la matière... j'écris par exemple « écologie... étude pour son examen ». [Tu ne parles pas de son problème, ce que tu as fait?]</i></p>	<p><i>le bas si il a été gentil et avec un code... on marque aussi quelle matière il avait de la misère, on marque si elle est assimilé ou pas... On marque aussi les heures. [Quand tu finis une année scolaire est-ce que tu remplis un bulletin ou un rapport d'évaluation?]</i></p>		<p><i>Non, bien ils l'ont photocopié dans le dossier. [Est-ce que tu apportes ton bulletin des fois?]</i></p>	
--	--	---	--	---	--	---	--

<p>Changements observés</p>		<p><i>Il y en a un que j'ai aidé, je l'ai aidé souvent quand il avait des examens il venait me voir, on faisait ça intensif... une heure, deux heures... il m'est arrivé une fois, il avait eu 79 en maths. C'était un jeune qui avait souvent des échecs. J'étais vraiment contente! Sa mère était venue me voir... moi je le connais parce que son père travaille avec mon père... Je connaissais sa mère... C'est vraiment l'fun parce que c'était une des meilleures notes qu'il avait eues dans l'année. Je pense que je l'ai motivé un peu et que je lui ai donné pas mal de trucs. Il est en secondaire I et j'ai passé par là... je lui ai donné mes trucs et ça bien été.</i></p>	<p><i>Je le vois qu'au début de l'année il n'est pas motivé. Ça ne lui tente pas. Il faut que je lui dise « tu as un examen, ton prof me l'a dit là ». Il dit « o.k. je vais venir ». A la fin de l'année, c'est lui qui vient me voir pour dire « j'ai un examen, je veux faire du mentorat ».</i></p>	<p><i>... bien c'est sûr que il y en a un que j'avais, je lui avais moins donné à une étape et le professeur l'a aidé plus et là, il a cliqué et il comprenait mieux cette matière-là. Quand il a vu qu'il avait une bonne note il était plus content. On aurait dit qu'il avait plus le goût de continuer. Il voyait qu'il comprenait bien...</i></p> <p><i>Bien... je dirais peut-être que oui parce que quand tu comprends pas une matière ça donne pas le goût de travailler, faut toujours que tu demandes au professeur... des fois il n'a pas le temps alors souvent tu peux rester 15 minutes</i></p>	<p><i>Jusqu'à date, oui. [Est-ce que tu trouves que ça donne des bons résultats le tutorat?] Bien... c'est sûr qu'elles sont pas bien fortes mes notes. Mais avant, j'étais dans les 30 et là, je suis dans les 60. Non, je ne penserais pas.</i></p>	<p><i>Bien non, parce qu'après qu'on ait eu fini, c'était l'examen de maths et là, elle a demandé au prof pour voir l'examen et elle a vu que ça allait bien. Elle était fière! [Quand vous avez fini votre série de rencontres, est-ce que ton mentor t'a donné un exercice pour voir si t'avais bien compris?]</i></p> <p><i>Oui. [Ça veut dire que c'est ça qui lui a dit que tu n'avais plus besoin de tutorat et que tu avais vraiment bien compris, c'est la note de ton examen?]</i></p>
-----------------------------	--	--	---	---	---	---

				<p><i>les bras croisés. Tandis que quand tu comprends mieux ça donne la chance de travailler et de pratiquer ce que tu sais alors tu deviens meilleur.</i></p>			<p><i>Oui! Plus motivée à étudier pour les examens. Parce qu'avant, je trouvais ça facile. Je n'étudiais pas. Je mettais le travail un peu de côté. [Est- ce que tu penses que depuis que tu fais du mentorat, tu es plus motivée?]</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	---

4.5.1 Analyse et discussion des données

Voici une liste des moyens utilisés par les élèves tuteurs pour évaluer la performance de l'élève tuteuré :

- questions posées oralement (compréhension du tuteuré)
- notes aux examens
- notes au bulletin
- réponses données par les tuteurés aux problèmes semblables à ceux déjà donnés précédemment
- rencontres occasionnelles avec l'enseignant du tuteuré
- fiche remplie à la fin de chaque séance de tutorat
- attitude du tuteuré (motivation)

Parmi les moyens d'évaluation énumérés ci-haut, le bulletin du tuteuré semble être celui privilégié par les tuteurs : « On a le droit à ça [le bulletin] ». On l'a même avant les parents. On les a dès qu'ils sont imprimés. » On peut penser qu'il s'agit d'un moyen efficace de vérifier si les explications du tuteur et les nombreuses séances de tutorat ont permis d'améliorer la compréhension du tuteuré des notions qui lui posaient problème. Mais ne s'en tenir qu'au bulletin soulève un problème de taille : le bulletin décrit-il fidèlement la compréhension d'un élève? Le bulletin traduit-il un portrait juste d'un apprenant? À ce sujet, le Ministère de l'éducation du Québec définit l'évaluation comme « une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision. » (p. 7). Or, le but de l'évaluation est de rendre l'intervention pédagogique plus efficace et de favoriser le développement des compétences. Bien entendu, les tuteurs ne sont pas des enseignants diplômés. Et c'est très bien ainsi! Cependant, à notre avis, si l'objectif

du projet de tutorat est de venir en aide aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage dans une matière ou dans une autre en favorisant le progrès de l'élève, il importe de voir à ce que les moyens mis en place mènent à l'atteinte de cette visée.

À notre avis, il est important d'outiller le tuteur en l'informant sur les diverses stratégies d'évaluation et de régulation que sont les régulations interactives, les régulations rétroactives et les régulations proactives (M.E.Q. 2003). Les régulations interactives sont celles qui visent une intervention immédiate. Il s'agit d'échanges informels qui ne nécessitent aucune planification préalable. Prenons l'exemple d'un tuteur qui questionne le tuteuré faisant un problème de mathématiques : « Comment t'y prends-tu pour faire cette soustraction? Explique-moi ta démarche. » Quant aux régulations rétroactions, elles consistent à effectuer un retour sur des tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Voici en exemple : Martin, un tuteur, demande à Marc, son tuteuré, de refaire un problème de mathématiques portant sur la multiplication à deux chiffres avec lequel Marc avait eu quelques difficultés. Martin constate alors qu'Marc est capable de faire le problème sans aide. Enfin, les régulations proactives prennent appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures et permettent d'orienter les futures situations d'apprentissage. Il s'agit pour le tuteur de proposer des activités adaptées au tuteuré, c'est-à-dire des situations d'apprentissage qui lui permettent de surmonter les difficultés ou de consolider les compétences déjà acquises.

Ainsi, l'évaluation étant faite adéquatement, les tuteurs seront à même d'observer les changements à la fin d'une séance de tutorat ou à la fin d'une étape, d'une année. De façon générale, les tuteurs interrogés disent avoir observé un changement d'attitude chez les tuteurés. Ces derniers sont plus motivés à travailler, ils ont plus d'intérêt pour l'école, ils ont un meilleur sentiment de confiance en leurs capacités.

4.6 Régulation des savoirs

Nous avons posé les questions suivantes aux élèves interrogés : « Est-ce que tu communique avec le professeur de ton élève tuteuré? Est-ce que celui-ci s'informe des progrès, de ce qui est fait en tutorat? ». Comme il a été mentionné dans la section précédente, il semble important, dans une situation d'apprentissage, d'évaluer les apprentissages pour mieux ajuster l'action pédagogique. Or, comme le tutorat est souvent une aide ponctuelle, il s'avère nécessaire de communiquer avec la personne qui a la responsabilité du tuteuré, en l'occurrence l'enseignant.

Tableau 4.9

Élément constitutif de la démarche didactique : Régulation des savoirs

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
Communication (centre/ensei- gnants/parents)	<p><i>Non.</i> [Est-ce que tu as rencontré l'enseignante mathématiques toi?] <i>Non.</i> [Tu m'as dit que tu ne communiquais pas avec l'enseignante de l'élève ni avec les parents]</p>	<p><i>Oui, j'ai été le voir et je lui ai demandé comment ça allait. J'ai été lui demander des examens. Il est disponible et il vient à tous les jours 6. Si j'ai des questions, je peux aller le voir.</i> [Es-tu déjà allée voir le prof de français de ton élève?]</p>	<p><i>Moi je vais souvent voir les profs. Je leur demandais ce qu'ils font, des travaux, c'est quoi qu'il a à étudier pour son examen. Là, on étudiait</i> <i>mais la plupart du temps, je vais voir les profs pour leur demander de l'aide « qu'est-ce que je peux faire pour montrer ça? ». La plupart du temps, ils me demandent le lendemain « ça s'est bien passé? » des choses comme ça. J'en ai un qui avait eu un examen d'écologie. Je l'avais aidé le soir et je lui avait fait</i></p>	<p><i>Non. Ça m'est jamais arrivé</i> [Penses-tu les profs ça les intéressent de voir si les jeunes ont fait du progrès? Est-ce qu'ils vous le demandent?]</p>		<p><i>Oui, pis des fois il voudrait savoir des choses qu'il ne se rappelle pas... il est en secondaire 5. Il faut qu'il se rappelle. Et des fois, c'est pour des exercices... qu'est-ce qu'il pourrait faire pour m'aider plus.</i> [Est-ce que ton tuteur communique avec ton prof de math pour savoir ce que tu devrais améliorer?]</p>	<p><i>Oui, elle [le prof de maths] trouve que je fais des progrès. J'ai passé de 60 à 100. C'est quelque chose!</i></p>

			<p><i>apprendre des questions sur sa feuille de notes. Le professeur il le savait. Je pense qu'il avait eu 68%. C'est pas pire parce qu'il avait des échecs d'habitude en écologie. Il est venu me demander si j'avais fait du mentorat et j'ai dit oui. Il m'a demandé « qu'est-ce que tu as fait? ». J'ai dit que j'avais fait faire le passeport à la fin. Il a dit « O.K. ». Il était motivé</i></p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

4.6.1 Analyse et discussion des données

La plupart des élèves interrogés ont peu de contact avec l'enseignant du tuteuré. Il semble que le projet de tutorat, dans les deux écoles visitées, soit « détaché » de l'enseignement donné dans les classes. Cependant, certains tuteurs prennent l'initiative d'aller rencontrer l'enseignant pour lui demander des examens, des trucs d'enseignement, des travaux et des exercices. Cela amène alors les enseignants à questionner sur les progrès réalisés par le tuteuré et à offrir de l'aide. Nous ne reviendrons pas ici sur l'importance de la régulation des savoirs puisque cela a fait l'objet de la section 4.5.1. Toutefois, nous redisons la pertinence d'encourager ces contacts entre tuteurs et enseignants pour favoriser le développement des compétences chez le tuteuré.

4.7 Améliorations à apporter au centre

Comme les principaux acteurs d'un projet vivent de près la réalité, une section du guide d'entrevue a été réservée aux impressions générales des élèves par rapport au tutorat. Les questions suivantes ont été posées : «Que pourrait-on faire pour améliorer le centre, le projet de tutorat dans ton école? Qu'est-ce que tu changerais? »

Tableau 4.10

Élément constitutif de la démarche didactique : Améliorations à apporter au centre

SOUS-ÉLÉMENTS	Gaspé TUTEUR #1	Gaspé TUTRICE #2	Sayabec TUTEUR #3	Sayabec TUTRICE #4	Gaspé TUTEURÉ #1	Gaspé TUTEURÉE #2	Sayabec TUTEURÉE #3
<p>Commentaires</p> <p>(Que pourrait-on faire pour améliorer le centre, le projet de tutorat dans ton école? Qu'est-ce que tu changerais?)</p>		<p><i>Des améliorations? Je ne sais pas... Peut-être des rencontres pour évaluer. Ah! Aussi les profs ce serait l'un que les profs de français nous donnent des petites formations parce que c'est bizarre à dire mais je comprends plus mon secondaire 5 que je comprends mon secondaire 1 parce qu'il m'a pas été enseigné. En secondaire 5, ça va vraiment bien! Mais secondaire 1, c'est loin. Les mots ont changé. Ça prendrait une petite formation de français de secondaire 1.</i></p> <p><i>Oui et comment</i></p>	<p><i>Ça pourrait être que France-Annie soit là plus souvent... Mais je sais que ce n'est pas possible... Mais le programme, je le trouve correct</i></p>	<p><i>Il me semble qu'à la première étape il n'y en avait pas eu... dans un sens c'est correct mais dans un autre sens ceux qui le savent vraiment qu'ils ont de la misère... parce que certains ont de la misère tout le temps tout le temps, c'est pas juste une matière... alors ça pourrait être que ceux qui veulent en faire à la première étape puissent en faire.</i></p>		<p><i>Peut-être après l'école. [Est-ce que tu aurais préféré un autre moment?]</i></p>	

		<p><i>travailler avec un élève en difficulté.</i></p> <p><i>Oui! Mais Lise elle voulait faire ça. Mais les profs de français n'avaient jamais le temps. Ça pas vraiment adonné. Mais on aurait eu besoin d'une petite formation. [Tu aurais aimé avoir des techniques pour comment enseigner certaines notions?]</i></p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

4.7.1 Analyse et discussion des données

De façon générale, les élèves rencontrés ont semblé satisfaits de leur expérience en tutorat. Toutefois, quelques améliorations ont été suggérées. En voici un aperçu :

- des rencontres pour évaluer (entre tuteurs)
- des formations données aux tuteurs par les professeurs de français pour expliquer certaines notions oubliées ou pour faire le point sur le nouveau vocabulaire utilisé (ex. grammaire)
- aborder avec les tuteurs la façon de travailler avec un élève en difficulté
- la présence plus fréquente de la coordonnatrice
- la possibilité de faire du tutorat après l'école au lieu du midi
- la possibilité de faire du tutorat dès le début de l'année et non à partir de la deuxième étape seulement

Par ces réponses, on constate que les élèves démontrent un souci de professionnalisme. Ils ont le désir de bien faire les choses et ils tiennent à ce que leurs actions portent des fruits. Pourquoi alors ne pas leur donner un programme bien structuré qui s'appuie sur une démarche didactique articulée? Il en revient à nous, enseignants, responsables de projet de tutorat, de planifier nos actions en lien avec la conception d'une démarche didactique.

4.8 Stratégies utilisées par les élèves tuteurs

Comme il a été mentionné précédemment, dans leurs interventions, les tuteurs utilisent diverses stratégies et trucs pour aider les tuteurés à comprendre, à apprendre. En fait, rappelons-nous que le tutorat est une formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un tuteuré (Legendre, 1993). Le tutorat est donc davantage une formule d'encadrement individualisée qu'une stratégie d'enseignement en soi. Or, à

travers les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des élèves, plusieurs stratégies ont été nommées.

Voici une liste organisée des stratégies les plus souvent utilisées par les tuteurs (le numéro 1 étant la stratégie mentionnée plus fréquemment dans les entrevues) :

- 1- poser des questions sur une notion, sur la compréhension du tuteuré (oralement)
- 2- utilisation de feuilles photocopées tirées d'un cahier d'exercices
- 3- utilisation du manuel de classe
- 4- verbalisation du tuteuré (ex. : «Dis à voix haute ce que tu fais pour résoudre ce problème.»)
- 5- révision des notions antérieures
- 6- questionner la méthode de travail du tuteuré (ex. : «Comment t'y prends-tu pour mémoriser? Comment fais-tu pour résoudre ce problème?»))
- 7- utilisation de dictées
- 8- écoute du tuteuré

On constate que les stratégies utilisées par les tuteurs appellent des réponses plutôt orales. Les échanges verbaux, les interrogations et les verbalisations sont des stratégies souvent utilisées.

Par ailleurs, à la lecture des verbatims d'entrevues, on remarque que les tuteurs eux-mêmes ne savent pas toujours comment identifier la difficulté du tuteuré. On peut se demander alors comment est-il possible pour eux de choisir une stratégie appropriée? Bref, il ne s'agit pas d'utiliser une stratégie puis une autre. Il importe de cibler la difficulté d'abord et de voir à l'intervention ensuite. Les tuteurs interrogés ne semblent pas être entraînés à faire ce genre de raisonnement. Une formation bien

structurée donnée aux tuteurs par des enseignants diplômés pourrait régler ce problème et augmenter ainsi l'efficacité du tutorat.

CONCLUSION

L'analyse des résultats de cette recherche exploratoire a permis de faire certaines observations. Nous tenterons de résumer les principaux éléments en les regroupant de la façon suivante : efficacité du tutorat et résultats obtenus, formation des tuteurs et démarches didactiques utilisées dans les écoles. De plus, quelques recommandations pouvant intéresser d'éventuels chercheurs seront énumérées.

Le tutorat par les pairs : efficace ou non?

Il est difficile de dire si le tutorat par les pairs fait dans les deux écoles visitées est véritablement efficace; le but de la présente recherche n'était d'ailleurs pas de vérifier cet aspect mais bien d'examiner la démarche didactique utilisée. C'est d'ailleurs cette démarche qui a mis en lumière les pistes de réflexion. Il semble que les objectifs visés par les organisateurs soient atteints. En fait, ce qui est visé par les responsables des projets de tutorat, c'est de soutenir des élèves en difficultés en leur permettant d'éviter l'échec scolaire et plus particulièrement d'augmenter leurs résultats au bulletin. On veut aussi accroître la motivation au travail et à la réussite. De façon générale, dans les écoles, on vérifie la réussite du programme de tutorat par les résultats observables : notes au bulletin, taux d'absentéisme, etc. Est-ce la seule manière de questionner l'efficacité du tutorat? Probablement pas. L'augmentation des notes en mathématiques d'un tuteuré ne prouve pas nécessairement la maîtrise des compétences à développer dans cette même matière scolaire. N'oublions pas que d'autres facteurs tels que les examens, le travail fourni par le tuteuré lui-même et l'enseignement donné par l'enseignant en classe doivent être pris en considération. À ce sujet, il peut exister un décalage important entre ce qui est réalisé en classe et ce qui se fait en tutorat par les pairs. Le manque de communication tuteur-enseignant peut alors réduire l'efficacité du tutorat auprès du tuteuré.

La formation donnée aux tuteurs

Comme les auteurs cités précédemment dans le présent rapport de recherche l'ont souligné, pour que le tutorat soit « efficace », c'est-à-dire qu'il permette d'atteindre les objectifs poursuivis, il doit y avoir préalablement un travail de planification. Cette organisation nécessaire à toute application d'une stratégie d'enseignement telle que le tutorat par les pairs, doit se faire de manière réfléchie. On ne choisit pas une stratégie simplement pour l'expérimenter ou pour suivre les « modes » en enseignement! On identifie d'abord les besoins de l'apprenant et les ressources disponibles sans oublier le type d'apprentissage en cause. La recherche dont il est question ici a permis de constater que les tuteurs éprouvent parfois du mal à identifier la difficulté du tuteuré. Comment peuvent-ils alors proposer des activités appropriées? Détiennent-ils suffisamment d'informations sur l'apprenant avant même de commencer les séances de tutorat? D'ailleurs, à la fin d'une session de tutorat, on demande généralement aux tuteurs si la matière a été assimilée ou non par le tuteuré. Sont-ils outillés pour porter un tel jugement alors qu'ils arrivent à peine à identifier les difficultés? On constate que la formation donnée aux tuteurs est davantage axée sur les relations interpersonnelles plutôt que sur les stratégies d'enseignement/apprentissage. Ces deux aspects sont complémentaires lorsqu'il s'agit de tutorat par les pairs et devraient donc occuper une place égale dans la formation donnée aux tuteurs.

Les démarches didactiques utilisées dans les écoles :

Comme la question de recherche était de mettre en lumière la démarche didactique utilisée dans les écoles dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés, nous verrons ici quelques aspects des démarches dans leur ensemble.

Le jumelage semble avoir une grande importance auprès des jeunes. En effet, les adolescents apprécient pouvoir choisir eux-mêmes leur partenaire. Telle que

mentionné plus tôt, la qualité de la relation interpersonnelle peut faire une différence en ce qui a trait à la motivation. Par ailleurs, les sujets interrogés disent qu'entre jeunes, ils se comprennent. Il pourrait être intéressant d'identifier l'importance de cette composante affective dans les résultats obtenus à la suite de quelques séances de tutorat.

Dans un autre ordre d'idées, la présence d'une personne responsable du projet de tutorat dans l'école s'avère être essentielle au bon fonctionnement des activités. Dans les deux écoles visitées, des évènements incontrôlables ont amené l'absence momentanée de la coordonnatrice en cours d'année. Les activités ont été ralenties voire même interrompues. Cette constatation devrait faire réfléchir bien des politiciens, des directeurs d'école et des administrateurs puisque l'expérience démontre qu'il semble indispensable de rémunérer une personne responsable pouvant assurer le suivi des dossiers des élèves impliqués et voir au bon déroulement des activités de tutorat (horaire, matériel mis à la disposition des élèves, formation des tuteurs, etc.). En effet, il ne faut pas compter uniquement sur l'implication des enseignants de l'école, ces derniers étant déjà très occupés par leurs activités professionnelles. Les jeunes apprécient toutefois cette rare collaboration avec les enseignants quand elle se présente. Il serait pertinent de connaître l'intérêt que les professeurs d'une école portent au projet de tutorat et quelle pourrait être leur participation volontaire.

Quant au recrutement et à la sélection des tuteurs, on les choisit généralement pour leurs bons résultats scolaires. Avoir de bonnes notes fait-il de nous un bon tuteur? Malheureusement, ce n'est pas si simple. Tel que mentionné précédemment, les habiletés à planifier, à identifier la difficulté, à proposer des activités appropriées sont essentielles. Bien entendu, les qualités personnelles d'un élève occupent une part importante. Certains jeunes sont naturellement habiles à enseigner, à expliquer. Ils offrent leur aide facilement, sont autonomes et n'hésitent pas à demander de l'aide

lorsque c'est nécessaire. En fait, le tutorat fait appel à l'autonomie du tuteur et à celle du tuteuré. Compte tenu de toutes ces qualités recherchées d'un bon tuteur, il serait réducteur d'observer uniquement les résultats scolaires de ce dernier. D'ailleurs, y a-t-il un lien vérifiable entre les qualités présentes chez un tuteur et l'efficacité du tutorat?

Le tutorat par les pairs semble être populaire dans les écoles du Québec. Son efficacité dépend d'un certain nombre de facteurs dont la démarche didactique utilisée qui diffère d'une école à une autre. Le tutorat permet généralement de supporter les élèves en difficultés et d'accroître leur motivation au travail scolaire. Les tuteurs sont d'ailleurs des acteurs importants et la présente recherche a démontré qu'ils ne sont malheureusement pas toujours bien outillés pour répondre aux besoins réels des tuteurés. La formation qui leur est donnée est davantage axée sur les relations interpersonnelles plutôt que sur les stratégies d'enseignement/apprentissage. Il existe néanmoins des éléments d'une démarche didactique favorisant le succès du projet de tutorat : formation donnée aux tuteurs, présence d'un adulte responsable, qualités personnelles du tuteur.

En terminant, il est possible d'explorer certaines pistes de recherche dont celles mentionnées précédemment pour arriver à mieux comprendre l'application du tutorat par les pairs. Un élément retient toutefois notre attention : les élèves démontrent un souci de professionnalisme. Ils ont le désir de bien faire les choses et ils tiennent à ce que leurs actions portent des fruits. Pourquoi alors ne pas leur donner un programme bien structuré qui s'appuie sur une démarche didactique articulée? Il en revient à nous, enseignants et responsables de projet de tutorat, de planifier nos actions en lien avec la conception d'une démarche didactique. Il serait d'ailleurs pertinent d'expérimenter la démarche didactique proposée dans cette présente recherche et d'analyser ensuite les résultats obtenus à la suite de son application.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, Janique. [En ligne], Accès : <http://www.aqps.qc.ca/bulletin/08/08-03-02.htm>
- Armstrong, Thomas. (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité : stratégies pour intervenir en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder*. New-York : Guilford Press.
- Bélaïr, Robert. (1980). *Étude exploratoire du tutorat et de ses incidences à la polyvalente Paul-Hubert*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1976). *La planification dynamique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, J. et al. (1992). *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Crockett, L. et Smink, J. (1991). *The mentoring guidebook : A practical manual for designing and managing a mentoring program*. Clemson : A Publication of the National Dropout Prevention Center.
- De La Garanderie, A. (1974). *Une pédagogie de l'entraide*. Paris : Éditions ouvrières.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Désy, J. (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Doyon, M., Ouellet, G. (1991). *L'apprentissage coopératif : Théorie et pratique*. Montréal : CECM.
- DuPaul, George J. (1995). *Peer Tutoring-Procedure for Use in General Education Method*. [Communiqué] (N.A.S.P.) Vol. 23.
- Finkelsztein, Diane. (1986). *Recherche en éducation : Le tutorat dans les écoles*. Bruxelles : Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale.
- Gagné, Marie-Patricia. (1985). *Comparaison de l'efficacité de deux méthodes d'apprentissage en situation de tutorat*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goldstein, S. et C. Jones. (1998). Managing and educating children with ADHD. Dans S. Goldstein et M. Goldstein, *Managing attention deficit hyperactivity disorder children : a guide for practionners* (p. 559) (2^eéd.). New-York : John Wiley & Sons.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Huard, Suzanne. (1991). *Projet de tutorat pour les élèves en difficulté à l'école primaire : Rapport de recherche présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski*.
- Jonnaert P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : De Boeck et Larcier s.a.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Laurendeau, R. (1988). L'utilisation des pairs dans l'action éducative en milieu naturel. Dans P. Durning et R. E. Tremblay, *Relations entre enfants : Recherches et interventions éducatives* (p. 185-214). Paris : Éditions Fleurus.
- Lauzon, Louise. (1984). *Modèles de la relation d'aide dans une situation de tutorat pédagogique au second cycle primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1991). *Design de systèmes d'enseignement*. Montréal : Agence d'Arc.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant : guide d'initiation au travail intellectuel*. Toronto : Oxford University Press
- Levasseur, Michel. (1988). *Étude exploratoire d'une méthode d'implantation d'un programme de tutorat par l'utilisation de pairs comme aide individuelle à des élèves de secondaire I, aux prises avec des difficultés de lecture*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Levy, B. et Servan-Schreiber, E. (1997). *Les secrets de l'intelligence*. [CD-ROM]. Paris : Hypermind, Montreuil-sous-Bois.
- Light, P. et Littleton, K. (1999). *Social Processes in Children's*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills (CA) : Sage.
- McMahon, R.J. et K.C. Wells, Conduct disorder. Dans E.J.Mash et R.A. Jonnaert P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : De Boeck et Larcier s.a.
- Mash, E.J. et Barkley, R.A. (1989). *Treatment of childhood disorders*. New York : The Guilford Press.
- Mathes, P. et al. (1999). Peer-Assisted Learning Strategies for First-Grade Readers : A Tool for Preventing Early Reading Failure. *Learning Disabilities Research and Practice*. 14 (1), 50-60.

- Meirieu, P. (1987). *Itinéraire des pédagogies de groupes apprendre en groupe?* (2e éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle, Être évalué pour mieux apprendre*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Olds, S.W. et Papalia D. (1996). La personnalité et le développement social dans l'enfance. Dans *Le développement de la personne* (4^e éd.) (p. 286-314). Laval : Éditions Études Vivantes.
- Papillon, S. et Rousseau, R. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire : Effets d'un programme de support à la motivation*. Département des sciences de l'éducation (UQAR).
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, U. et Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche* (3^e éd.). Trois-Rivières, Québec : Éditions SMG.
- Reid, J., Forrestall, P., Cook, J. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la Classe*. Laval : Éditions Beauchemin.
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer et al. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Sansfaçon-Bolduc, Anne-Marie. (2002). *Programme de tutorat auprès des élèves du secondaire en difficulté grave d'apprentissage : portrait des contenus de formation initiale offerts aux tuteurs et des stratégies d'apprentissage utilisées en séances de tutorat*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée (p. 263-285). Dans B. Gauthier, *Recherche sociale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Shön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (2000, Avril-Mai). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5-8.
- Wasik, A. Barbara et Slavin, E. Robert. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring : A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 178-200.

Appendice A

Taxonomie de Bloom (1956)

Tableau A.1
Taxonomie de Bloom (1956)

NIVEAU COGNITIF	INFINITIF	OBJET DIRECT
<p>1.0 ACQUISITION DE CONNAISSANCES</p> <p>1.1. Connaissance des données particulières</p> <p>1.11 Connaissance de la terminologie</p> <p>1.12 Connaissance des faits</p> <p>1.2. Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières</p> <p>1.21 Connaissance des conventions</p> <p>1.22 Connaissance des tendances et des séquences</p> <p>1.23 Connaissance des classification et des catégories</p> <p>1.24 Connaissance des critères</p> <p>1.25 Connaissance des méthodes</p>	<p>définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p> <p>rappeler, reconnaître, identifier, acquérir</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p>	<p><i>vocabulaire, termes, terminologie, signification(s), définitions, référents, éléments</i></p> <p>faits, informations factuelles (sources, noms, dates, événements, personnes, endroits, périodes temporelles), propriétés, exemples, phénomènes</p> <p>forme(s), conventions, usages, utilisations, règles, manières, moyens, symboles, représentations, style(s), format (s)</p> <p>action(s), processus, mouvement(s), continuité, développement(s), tendance(s), séquence(s), cause(s), relation(s), force(s), influence(s)</p> <p>aire(s), type(s), caractéristique(s), classe(s), ensemble(s), division(s), arrangement(s), classification(s), catégorie(s)</p> <p>critère(s), base(s), éléments</p> <p>méthodes, techniques, approches, utilisations, procédés, traitements</p>

<p>1.3. Connaissance des représentations abstraites</p> <p>1.31 Connaissance des principes et des lois</p> <p>1.32 Connaissance des théories</p>	<p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p> <p>rappeler, reconnaître, acquérir, identifier</p>	<p>principe(s), loi(s), proposition(s), parties essentielles, généralisation(s), éléments principaux, implication(s)</p> <p>théories, bases, interrelations, structure(s), organisation(s), formulation(s)</p>
<p>2.0 COMPRÉHENSION</p> <p>2.1 Transposition</p> <p>2.2 Interprétation</p> <p>2.3 Extrapolation</p>	<p>traduire, transformer, dire avec ses mots, illustrer, préparer, lire, représenter, changer, réécrire, redéfinir</p> <p>interpréter, réorganiser, réarranger, différencier, distinguer, faire, établir, expliquer, démontrer</p> <p>Estimer, inférer, conclure, prédire, différencier, déterminer, étendre, interpoler, extrapoler, compléter, établir</p>	<p>signification(s), exemple(s), définitions, abstractions, représentations, mots, phrases</p> <p>pertinence, relations, faits essentiels, aspects, vue(s), nouvelle(s), qualifications, conclusions, méthodes, théories, abstractions</p> <p>conséquences, implications, conclusions, facteurs, ramifications, significations, corollaires, effets, probabilités</p>
<p>3.0 APPLICATION</p>	<p>appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, organiser, utiliser, employer, transférer, restructurer, classer</p>	<p>principes, lois, conclusions, effets, méthodes, théories, abstractions, situations, généralisations, processus, phénomènes, procédures</p>
<p>4.0 ANALYSE</p> <p>4.1 Recherche des éléments</p> <p>4.2 Recherche des relations</p> <p>4.3 Recherche des principes</p>	<p>distinguer, détecter, identifier, classer, discriminer, reconnaître, catégoriser, déduire</p> <p>analyser, contraster, comparer, distinguer, déduire</p> <p>analyser, distinguer, détecter, déduire</p>	<p>éléments, hypothèses, conclusions, énoncés (de fait), énoncés (d'intention), arguments, particularités</p> <p>relations, interrelations, pertinence, thèmes, évidence, erreurs, arguments, cause(s)-effet(s), consistance(s), parties, idées</p> <p>forme(s), pattern(s) but(s), point(s) de vue, techniques,</p>

		biais, structure(s), thème(s), arrangement(s), organisation(s)
5.0 SYNTHÈSE		
5.1 Production d'un ouvrage	écrire, raconter, relater, produire, constituer, transmettre, créer, modifier, documenter	structure(s), pattern(s), produit(s), performance(s), projet(s), travaux, communications, effort(s), faits spécifiques, composition(s)
5.2 Élaboration d'un plan	proposer, planifier, produire, projeter, modifier, spécifier	plan(s), objectifs, spécification(s), faits schématiques, opérations, manière(s), solution(s), moyens
5.3 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites	produire, dériver, développer, combiner, organiser, synthétiser, classer, déduire, développer, formuler, modifier	phénomènes, taxonomies, concept(s), schème(s), théories, relations, abstractions, généralisations, hypothèse(s), perceptions, manières, découvertes
6.0 ÉVALUATION		
6.1 Critique interne	juger, argumenter, valider, évaluer, décider	exactitude(s), pertinence, erreurs, véracité, défauts, sophismes, précision, degré de justesse
6.2 Critique externe	juger, argumenter, considérer, comparer, contraster, standardiser, évaluer	fins, moyens, efficience, économie(s), utilité, alternatives, plans d'action, standards, théories, généralisations

Appendice B

Entrevues réalisées dans deux centres de tutorat
par les pairs

École C.E. Pouliot de Gaspé
École polyvalente de Sayabec

Test, 01**3.A. 089 à 328****Entrevue avec une coordonnatrice (Polyvalente Sayabec, 27-05-03)**

- Comment ça fonctionne pour faire le jumelage?
- C'est moi qui fais le jumelage. Nous on a des mentors et des protégés. À chaque début d'étape, tous les professeurs reçoivent ce cahier-là que je leur donne. Alors, je fais te laisser cette copie-là. Ils marquent le nom de l'élève qui a besoin de mentorat et l'étape où il va en avoir besoin. Mais je sais que ça va être pour toute l'année.
- Généralement, ça commence à la deuxième étape?
- Non, à la première. Par la suite, pour avoir les mentors, ils me font une liste, par exemple, les profs de troisième et quatrième secondaire ont cette feuille-là... par les profs de première, parce qu'on a fait l'expérience et ça marche pas. Ils sont trop jeunes.
- Ils peuvent être mentors en quelle année?
- Secondaire 3 et 4. Exceptionnellement, si le jeune est en 1 et qu'il est assez fort, on peut le prendre.
- O.k. Les profs peuvent suggérer les noms d'élèves?
- Oui. Par exemple, si on prend l'histoire, le professeur d'histoire va me dire « tel élève a de la difficulté, tel élève est en mesure d'aider en histoire ». Là, je me ramasse avec des mentors qui font toutes les matières et d'autres qui sont plus spécialisés. Alors, j'ai des généralistes et des spécialistes. Nous le programme de mentorat, il y a une différence. Il y a une distinction entre le programme de mentorat et la récupération.

(interruption... une élève entre dans le local pour parler à la coordonnatrice)

- J'aimerais que tu m'expliques comment a commencé le projet?
- C'était le prof de maths qui m'a demandé de m'occuper du programme de mentorat et par la suite, j'ai commencé à bonifier mes affaires, à faire une liste, comment les choisir, à penser à comment je vais les jumeler. Après, j'ai fait un peu de recherches parce qu'il y avait déjà quelque chose de fait. J'ai fouillé un peu partout et dans un programme, il y avait dix étapes à suivre : la formation, comment les jumeler, c'était quoi un bon mentor, etc. Alors là, c'est parti! Après ça, il y a eu une recherche-action qui a été demandée par la commission scolaire sur la réussite, le taux d'échec et d'abandon élevé des garçons. Il y a eu un chercheur... et nous, notre projet d'école, ça été le mentorat. Il a été bonifié énormément avec ce projet de recherche.
- Est-ce que ça faisait partie de l'argent, parce que tu es payée et ça fait partie de ta tâche, penses-tu que c'est l'argent du programme de réussite éducative du ministère?
- Euh... je ne sais pas pour cette année. Peut-être... j pense que oui.

- Quand tu fais le jumelage, est-ce que tu sais exactement ce qu'est la difficulté d'un protégé? Est-ce que c'est telle difficulté en mathématiques...
- Oui, parce que les professeurs m'indiquent la note. Mais la difficulté comme telle, le pourquoi, en mathématiques comme par exemple les théorèmes, ça, je ne le sais vraiment pas.
- Mais tu sais si c'est en maths?
- Oui, ça je le sais si c'est en maths, en français, en bio ou en anglais avec la note. Parce que le cahier que je t'ai montré tout à l'heure...
- Ils indiquent seulement la note mais ils n'indiquent pas la difficulté...
- Non.
- Est-ce que ça revient au mentor par la suite à trouver la difficulté du protégé?
- Non, c'est au protégé à dire la difficulté. Quand le protégé arrive avec le mentor, c'est à lui à dire ce qu'il ne comprend pas et le mentor doit reprendre ce qu'il n'a pas compris. C'est comme ça. Les mentors ont la possibilité d'aller chercher... par exemple si je suis mentor et que tu es protégée et que tu as de la difficulté en français au niveau de l'écriture, je peux aller voir le prof de français pour lui dire « donne-moi des exercices pour Nadie ».
- Est-ce que les mentors ont accès à du matériel?
- Ils ont accès au matériel en autant qu'ils le demandent.
- O.K. C'est leur responsabilité.
- Oui.
- Ton rôle à toi comme coordonnatrice qu'est-ce que c'est?
- Bien, cette année, je ne l'ai presque pas fait. Je m'occupe de donner le questionnaire aux enseignants, ils me le remettent. Je m'occupe de rencontrer les mentors et de donner la formation. C'est tout cette année. Les autres années ce que je faisais, c'était très ardu au niveau de temps. Je prenais tous les mentors avec leurs protégés, leurs 5 ou 6 protégés, et je faisais une rencontre, je leur expliquais vraiment comment ça marchait. Ça me prenait deux jours.
- C'était des rencontres individuelles?
- Oui, en petits groupes. Premièrement, c'était de rencontrer les mentors pour leur demander si ça les intéressait. Je leur explique c'est quoi. Je les mets sur la liste de la formation. Ensuite, je rencontre les protégés pour leur dire « Tu as été ciblé. Est-ce que ça t'intéresse de recevoir de l'aide? » Je les passais tous comme ça. Je passais aussi dans les cours. Les autres années, quand je passais dans les classes, je me rendais compte « voici le programme de mentorat et le programme de récupération »...
- La récupération, c'est donné par les profs?
- Oui, c'est ça. Et on avait aussi le tutorat pédagogique... c'était donné par les pairs. Ça c'était pour les devoirs. Mais ça, ça duré un petit bout, mais j'ai enlevé ça. C'était un collègue qui m'avait proposé ça, mais j'ai dit ça ne marche pas. Le mentorat, ils en font déjà du devoir.
- Ça se chevauchait...

- Oui. Je passe dans les classes, mais là je ne le fais plus. Je dis aux enseignants, dites-leur qu'ils viennent me voir. Parce quand je passais dans les classes, tout le monde voulait du mentorat. Là je me ramassais avec 100 élèves et seulement 10 mentors... alors personne n'y allait. Alors, ce n'est pas obligatoire. C'est sûr que pour certaines directions d'école, ils disent que ça devrait être obligatoire. Mais moi, la relation d'aide obligatoire, je n'y crois pas. Cette année, c'est des jeunes qui viennent d'eux-mêmes.
- Alors, pour le jumelage, sur quels critères tu te bases?
- Ça dépend des années. Il y a des années où je demande au mentor de choisir leurs protégés ou il y a des années où je demande au protégé, choisis ton mentor. Ça varie.
- Si un élève arrive et il veut être avec tel mentor tu l'acceptes?
- Oui et l'inverse aussi.
- O.K.
- C'est plus facile quand j'ai les élèves devant moi et que les élèves lèvent la main s'ils en veulent. Le hic à la fin c'est quand des élèves ne sont pas choisis alors je me dis qu'à partir de la liste que j'ai... par exemple, si je prends moi, et que j'avais levé ma main pour 3 élèves et ils y en a d'autres qui n'ont plus de place alors je vais voir un mentor et je lui demande s'il accepterait de prendre un autre élève.
- Tu fais la distribution selon ce qui reste...
- Oui.
- O.K. J'aimerais que tu me parles de la formation.
- Il y en a une à chaque année.
- J'aimerais que tu me parles un peu du contenu. Qu'est-ce qui a été abordé?
- C'est ce que je t'avais montré...
- D'accord, je vais prendre le document.
- J'ai... euh... C'est vraiment... Je ne suis pas toute seule à la donner. C'est une ex-enseignante qui a été conseillère pédagogique et qui est maintenant chargée de cours à l'Université. C'est aussi une ex-directrice. La formation... là, j'explique c'est quoi le mentorat, à qui il s'adresse, quelles sont les matières où ils peuvent recevoir, quand ils peuvent s'inscrire...

(interruption)

- O.K. Là je vois un peu le contenu de la formation... est-ce que vous abordez un peu des techniques d'enseignement, comment enseigner?
- Oui, ça c'est Ginette qui le fait. Ça c'est... elle a des exercices comme ça, comment résoudre un problème, la lecture, des exercices qu'elle leur fait faire et elle a des stratégies de résolution de problèmes.
- Les stratégies de problèmes c'est surtout en mathématiques?
- Non, pas nécessairement. C'est aussi en lecture.
- La formation, penses-tu que c'est nécessaire avant de lancer le projet? Est-ce que ça t'apparaît être un élément important?

- Oui, oui. Il le faut. Il faut qu'ils puissent compléter les feuilles de route pour que je puisse faire un suivi, et pour les payer aussi! Mais, si c'est nécessaire [la formation], je ne sais pas s'ils [les mentors] le font. Je ne suis pas capable de vérifier.
- Tu n'es pas là pour vérifier...
- Non. C'est vrai que ça serait intéressant s'il y avait quelqu'un dans l'école qui pourrait s'en occuper et superviser ça. Une année, ça m'avait demandé énormément. J'avais tous les locaux, une grande feuille, qui était là, à quelle heure... j'avais accroché tout ça.
- C'était un travail à temps plein?
- Oui. C'était terrible.

(interruption)

- Là, je voudrais qu'on parle de l'évaluation. Tu m'as dit que des protégés ont dit que le mentorat les avait aidés. Est-ce que toi tu as un moyen de le vérifier?
- Je le vérifie seulement par les notes scolaires, par le bulletin.
- Est-ce que les profs en parlent un peu?
- Non, pas vraiment. Je ne pense pas qu'on parle du mentorat tant que ça. Quand on a fait la recherche-action, il y avait des questionnaires d'évaluation, ça c'était évalué au niveau des parents, des enseignants, des élèves qui en ont fait et les élèves qui ont refusé d'en faire. Ça été évalué un an ou deux.
- Ça c'était une recherche avec la Commission scolaire?
- Non, avec l'Université.
- Est-ce que tu te souviens le prof à l'Université?
- C'est Abdellah Marzouk le directeur de cette recherche-là.
- Est-ce que toi tu rencontres les tuteurs, les mentors en cours d'année pour savoir si tout va bien, s'il y a un problème, y a-t-il un suivi à ce niveau-là?
- Je pense que l'an passé la formation a été donnée deux fois l'année passée. Non... mais à chaque étape, je ramasse les fiches et je fais des statistiques. Je fais des tableaux. J'ai le nom du protégé, son groupe, la matière qu'il en a fait, son mentor, son numéro, le niveau de participation, il y a quatre niveaux de participation, le nombre de fois qu'il est allé, le nombre d'heures, ses notes, est-ce que ça diminué ou augmenté...
- Qu'est-ce que tu appelles niveau de participation?
- Je vais te l'expliquer tout à l'heure. Chaque protégé a un cahier comme ça. Ça s'appelle le Cahier mensuel. Celui-là est pour secondaire I. Il y a une feuille pour chaque niveau. C'est la même... le nom du mentor, le groupe, l'étape qu'il en a fait, le nom du protégé, le groupe et la date où tout a commencé, est-ce que c'est une mesure d'aide volontaire ou imposée. Habituellement, c'est volontaire, maintenant de plus en plus volontaire. Je coche la matière qu'ils en ont besoin pour le mentor, parce que ça, c'est la fiche du mentor. Par exemple, on est mardi aujourd'hui, ils ont inscrit la date, ils inscrivent comment ça s'est passé. Pour le

niveau de participation, il y a la légende « appliqué, inconstant, passif et dérangeant ». Ils inscrivent aussi la matière non comprise et la matière vue. Ils inscrivent aussi si le protégé a compris ou non à la fin. Je ramasse ça à la fin de chaque étape. Je fais une compilation en tableaux.

- Je trouve ça bien que malgré ton manque de temps et ton impossibilité de superviser le projet de près tous les jours, les jeunes poursuivent le projet par eux-mêmes...
- Au début, j'ai envoyé la liste de protégés. J'ai écrit un mot « il serait important que vous alliez vous présenter »... parce que je n'ai pas le temps de faire les présentations... « certains protégés ne connaissent pas qui sera leur mentor. Si vous ne connaissez pas tous les protégés, venez me voir lundi et je vous les présenterai. N'oubliez pas de leur dire vos disponibilités. »
- Ça fait appel à leur autonomie...
- Ils doivent être autonomes. Ils ne doivent pas avoir de troubles de comportement. Quand on fait les jumelages, on ne donne pas d'élèves qui ont des troubles de comportement parce qu'ils n'ont pas à gérer ça.
- C'est vraiment difficultés d'apprentissage...
- Oui et il faut aussi qu'ils aient la note de 55% et plus pour avoir du mentorat. 55% et moins, c'est de la récupération par les profs. La définition du mentorat c'est « mesure d'aide dispensée par les pairs afin de venir en aide à des jeunes qui vivent des difficultés spécifiques ponctuelles sur le plan académique ex. difficulté dans l'application du théorème de Pythagore. » Quant à la récupération, la définition c'est plutôt une mesure d'aide dispensée par les enseignants afin de venir en aide aux jeunes vivant des difficultés profondes sur le plan académique. C'est différent.
- Pour revenir à l'implication des profs, c'est quelque chose d'indépendant, dans le sens où ils ne sont pas tenus de s'informer de ce qui se passe au mentorat?
- Non.
- D'après toi, sur une échelle de 1 à 10, quel est leur intérêt, est ce qu'ils sont très intéressés, peu intéressés ou tu n'en entends pas parler?
- Je n'en entends pas parler.
- Mais probablement que certains s'informent directement auprès des élèves...
- Peut-être que certains vont demander aux jeunes quand il y a des progrès... c'est informel.
- Est-ce qu'il y a une communication qui se fait avec les parents?
- Surtout au bulletin. Certains me disent « moi, je veux que mon jeune fasse du mentorat ».
- Toi, tu n'appelles pas dans les familles...
- Non sauf s'il y a un refus d'un enfant et qu'il aurait besoin d'aide.
- O.K. Ça complète pas mal mes questions... Si tu avais une amélioration à apporter au projet... Je sais que tu vas me dire que tu aurais aimé être plus présente cette année... Y a-t-il autre chose?
- Oui... peut-être au niveau de l'évaluation du programme. En tant que tel, le mentorat, c'est difficile à évaluer... si j'avais à améliorer quelque chose, ça serait

- vraiment par rapport à l'évaluation du programme et le suivi apporté aux protégés et aux mentors. Certains ne sont pas suivis... Les élèves sont autonomes...
- Les protégés sont motivés...

Test

Entrevue avec une coordonnatrice (Polyvalente C.E. Pouliot, 05-04-02)

- D'où vient l'idée du projet, vous m'en avez parlé un peu?
- L'idée est venue de la direction de l'école, ici, O.K., à l'intérieur du projet éducatif de l'école, on a la réussite éducative et dans les projets retenus pour l'année 2001-2002, le projet retenu, la priorité a été mise sur le tutorat par les pairs.
- Le tutorat par les pairs, aide à l'apprentissage. C'est la direction...
- C'est la direction évidemment, suite à la problématique des taux d'échecs.
- Problèmes d'apprentissage...
- Taux d'échecs qui deviennent de plus élevés en secondaire I et II. Alors, ça, c'est une des grosses raisons.
- Est-ce que ça s'adresse seulement au premier secondaire et deuxième secondaire?
- Oui, au premier secondaire et deuxième secondaire.
- C'est dans le cadre de la réforme qu'ils sont obligés d'établir un programme de réussite éducative.
- Oui, exactement.
- C'est un moyen choisi par l'école?
- Oui, exactement.
- O.K., ensuite, comment, en fin de compte, ça fonctionne de façon générale? C'est les première et deuxième années qui reçoivent l'aide.
- Ils reçoivent l'aide de tuteurs de secondaire IV et V. IV et V, puis... Disons que les chiffres exacts, on a 28 tuteurs de secondaire, puis on pourrait partager ça également entre IV et V. C'est pas mal 14-14.
- Et puis, il y a 28 élèves en difficulté.
- Ça a commencé comme ça mais maintenant on est rendu à 36, y a des tuteurs avec...
- ...qui en ont plus qu'un...
- Qui en ont plus qu'un parce que le besoin... mais plus qu'un, mais important de souligner que on a fait l'essai d'avoir comme du 2 pour 1...
- Oui...
- ...ça ne fonctionne pas au secondaire.
- Non?
- Non, ça ne fonctionne pas. Il faudrait que l'élève, que les deux élèves, si je prends du 2 pour 1, il faudrait que les deux élèves tuteurés soient exactement au même...
- ...le même type de difficulté.
- ...mais c'est pas possible, plus parce que ça se passe à l'intérieur du midi, donc, ça dure 40, 45 minutes.
- Oui.
- Le tuteur, le tuteuré perdait dans le fond du temps pendant que le tuteur expliquait à l'autre. Alors, on a arrêté ça. Puis, au lieu de donner le service du 2 pour 1, il y a des tuteurs qui viennent deux fois.
- Deux midis.

- Deux midis. Ils ont deux tuteurs, mais séparés.
- O.K. C'est un midi par semaine.
- C'est tous les midis.
- Oui, chaque tuteur...
- Chaque midi est spécialisé..., je vais te montrer en te montrant un horaire, chaque midi est spécialisé par matière. C'est seulement les trois matières de base : français, anglais, mathématiques.
- O.K.
- D'ailleurs, c'est suffisant.
- Oui.
- Alors, chaque midi, là c'est vraiment moi qui a parti ça comme ça pour essayer de servir le plus de monde possible. Chaque midi est concentré sur une matière.
- Ah, O.K.
- Donc, j'ai un midi que c'est de l'anglais, un midi, mathématiques, français puis ça revient. Excuse (toux). C'est sec!
- Oui, puis, c'est sur les jours dans le fond, du cycle...
- C'est sur les jours du cycle, sur 9 jours. Ça veut dire qu'un élève, un tuteuré, reçoit le service malheureusement pas assez fréquemment, la fréquence est à peu près une fois aux 5 jours, 6 jours, parce qu'il faut quand même que les trois matières y passent, et puis, parce qu'il y a beaucoup de demande, et qu'il y a beaucoup de tuteurs. Ça veut dire que vois-tu un exemple ici là. Le jour 1, j'ai de l'anglais. L'anglais revient le jour 6. Et c'est pas nécessairement le même tuteur. J'ai deux équipes. Donc, ça veut dire qu'un tuteuré qui est rattaché, prenons un exemple ici, à Éric, un tuteuré qui est rattaché à Éric peut recevoir...
- Ce qui arrive, c'est un tuteur en jaune.
- En jaune, le jaune, c'est à l'interne. Lui, revient seulement... si tu regardes l'anglais. D'habitude, un tuteuré revient une fois aux 5, 6 jours. Plutôt, une fois par semaine.
- O.K.
- Si on veut parler par semaine. Alors, c'est pas beaucoup.
- Non, sauf que l'aide...
- Ça se passe seulement le midi...
- 45 minutes.
- 45 minutes. Les élèves ont 15 minutes pour dîner, ensuite ils s'en viennent au local, comme je t'ai montré tantôt, donc...
- Si tu regardes ici en français, Mélissa, qui revient, elle, vois-tu, elle revient partout parce qu'elle, elle est une des tuteurs qui reçoit deux élèves.
- O.K.
- Un midi, c'est l'élève C, l'autre midi, c'est l'élève M, l'autre midi, c'est l'élève C.
- O.K., bon, alors, c'est comme ça que ça fonctionne.
- Oui, pourquoi j'ai fait ça comme ça, c'est parce que les tuteurs, en ayant un midi spécialisé dans une matière, c'est que les tuteurs s'entraident aussi. Même s'ils sont

tous installés dans leur petit ... supposons que Mélissa dit que... elle est en train d'expliquer exemple une règle de participe passé...

- ...puis, elle se pose une question...
- Puis, elle se pose une question, à ce moment-là, elle peut aller voir un autre tuteur.
- Ils ont chacun leur petit local.
- C'est une équipe aussi, l'équipe de français, c'est vraiment une équipe, l'équipe en anglais, c'est une équipe. Ces élèves-là, les tuteurs, au tout début, quand on les a recrutés, c'est les tuteurs qui se sont inscrits selon leurs forces, selon la matière qu'il ou elle voulait.
- O.K. C'est pas les enseignants, disons, de français, qui ont dit, moi, j'ai tel élève qui est doué.
- Non.
- C'est l'élève qui a pris l'initiative.
- Moi, comment j'ai fait ça, j'ai rencontré... Quand j'ai Ça m'a pris un bon mois et demi à prendre des informations, à regarder ce que je voulais faire et comment ça fonctionnerait en fonction de la demande ici, mais en fonction des possibilités. Il fallait que ça se fasse sur le midi parce que le soir après l'école...c'est pas possible...
- C'est pas possible à cause du transport.
- Donc, il fallait faire ça sur l'heure du midi. Fallait aussi considérer que le midi dans l'école, il y a des périodes de récupération dans les classes. Ça fait beaucoup de choses.
- Mon Dieu...
- Donc, fallait quand même au niveau de la logistique, c'était un petit peu compliqué, il fallait que je m'organise pour que si un midi j'avais un tuteur en français, il fallait pas que ce soit des jours où il n'y avait pas de la récupération en français. Parce que c'est bien évident que l'élève qui reçoit du tutorat, bien souvent, c'est le même élève qui va en récupération.
- C'est quelqu'un qui a besoin d'aide.
- Exactement. Donc, ce que j'ai fait, une fois que j'étais assez bien informée et que je savais où je m'en allais, le recrutement des tuteurs...moi j'ai fait le tour des classes, les secondaires IV et V.
- Pour expliquer le projet?
- Oui, pour expliquer le projet, pour donner les pour et les contres du tutorat. Et puis, de là, je me suis dit que c'était ma première approche, on verra après. Donc, un, c'était des rencontrer puis je leur ai dit, vous avez jusqu'à telle date pour ceux et celles qui sont intéressés à donner votre nom. Les critères, c'était pas nécessairement d'être les meilleurs dans la matière, c'était d'être bon évidemment puis d'être capable de passer la matière. Puis aussi, d'avoir le goût d'aider les plus jeunes, ça c'était un gros point.
- C'était pas nécessaire d'exceller mais de ne pas éprouver de difficultés dans sa matière.

- De toute façon, ça allait tout seul. C'est sûr que l'élève qui donnait son nom pour aider en français...
- C'est parce qu'il aime la matière, puis il aime aider.
- Puis il aime aider. Souvent, j'ai quelques tuteurs qui se racontent, au fil des jours, et puis, il y a des tuteurs dans ça qui ont eu des difficultés.
- O.K.
- Puis qui sont passés au travers et puis qui se disent moi je vais aider quelqu'un...
- Ah oui!
- Ça arrive beaucoup, ça.
- Puis ça c'est intéressant!
- La qualité des tuteurs s'est installée par elle-même. C'est le même genre d'élèves.
- Est-ce qu'ils ont reçu une formation, si on peut dire?
- Oui, une fois que le ciblage a été fait, que les élèves se sont inscrits, mais moi je visais, on a parlé moi puis Daniel [le directeur], je visais 15. Je me disais 15, j'suis bonne. J'en ai eu 28, je les ai gardés les 28.
- O.K.
- O.K. Tout le monde faisait l'affaire. À ce moment-là, on a monopolisé dans l'école une journée, on les a sortis de leurs cours, une journée de formation qui a été donnée par moi-même.
- O.K. Les tuteurs étant mélangés. Français avec anglais.
- Oui. Tout le monde ensemble, comme une grande famille.
- Puis vous avez abordé, j'imagine, la relation d'aide...
- La relation d'aide... faudrait que je te sorte ça, j'ai tout ça sur disquette.
- L'attitude à avoir.
- L'attitude à avoir, peut-être que je l'ai ici aussi. L'attitude à avoir, si je rencontre tel problème, qu'est-ce que je peux faire. Leur parler de la disponibilité des professeurs.
- O.K., en cas de problème.
- Ça c'est très important. Un tuteur qui fait du tutorat au cégep est venu faire un témoignage.
- Oh! C'est intéressant!
- Ça c'est intéressant parce que ça c'est un élève qui a quitté l'an passé l'école, donc, qui était connu.
- Oui, c'est concret!
- Ça été très riche comme expérience à partager, puis les élèves tuteurs à ce moment-là ont posé plusieurs questions. Puis là, tu pouvais, comment je pourrais dire ça, pour la formation de l'an prochain, y a des points que j'avais pas manqués mais que j'avais oubliés.
- Qui vont être...
- Par les questions des tuteurs, je peux voir, c'est quoi les préoccupations d'un tuteur, qui sait pas dans quoi il s'embarque.
- Oui, comme ça l'an prochain, quand vous allez faire votre recrutement, vous allez penser à apporter...

- Définitivement, mais là ça va être encore plus riche.
- Avec l'expérience...
- Là, j'en ai 15 qui s'en vont cette année. Puis là, il m'en reste 15.

- Ah O.K., alors il va y en avoir qui vont être intéressés à continuer.
- Ils veulent tous continuer à être tuteur.
- C'est valorisant!
- C'est valorisant. Là on peut dire que c'est en place.
- Leur avez-vous montré par hasard, des techniques vraiment d'intervention ou pas vraiment, vous les laissez aller par instinct aussi?
- Non, je me disais, ce ne sont pas des professeurs. C'est pas des enseignants. Puis, je ne voulais pas briser leur spontanéité. Chacun est individuel. Puis, tout ce qu'ils savaient, puis le message qui passait, c'était chu là. On leur avait parlé beaucoup. Je leur ai donné, je vais sûrement sortir ça, la formation ici. Comment on peut se comporter, l'intérêt qu'on peut avoir, l'idée de la relation. Comment essayer de détecter le problème de l'élève s'il ne peut pas expliquer son problème.
- Ah bien ça c'est intéressant! Des stratégies, en fin de compte.
- Ça c'était : Pourquoi un tuteur...
- Est-ce que je vais pouvoir en faire ou vous emprunter...
- Oui, mais je ne peux pas t'en faire une copie aujourd'hui.
- Ensuite, la formation, les points abordés.
- L'idée du témoignage, c'est vraiment génial.
- La première rencontre, ça c'est bien important. Préparer...
- Les présentations, tout ça.
- Le vocabulaire, c'était vraiment général mais... c'était des points et eux autres prenaient des notes au travers de ça.
- C'est très intéressant!
- Suite à la formation, je leur ai dit, vous avez, je pense que ça c'était passé un vendredi, je leur ai dit vous avez la fin de semaine pour y penser. Vous savez maintenant dans quoi vous vous embarquer, à peu près.
- O.K.
- Puis je leur ai bien mentionné aussi que parce que c'était une première année que moi aussi, on embarquait tout le monde ensemble. Puis je leur ai dit de venir me dire s'ils étaient intéressés puis les 28...
- Les 28 ont décidé.
- Tout le monde a embarqué dans le bateau.
- Puis, ça a été présenté dans toutes les classes.
- Toutes les classes de secondaire IV et V.
- Alors, suite à ça, une fois que les tuteurs ont été recrutés, j'ai fait la même chose mais là j'ai passé dans tous les groupes de secondaire I. Pour leur dire c'est fantastique, on un cadeau pour vous autres, on a le tutorat par les pairs. Là, je leur ai donné tous les pour et tous les contres puis je leur ai dit que le point le plus

- important, c'était qu'il y a personne qui est forcé de venir au programme. O.K., puis, vous venez au programme parce que vous acceptez de recevoir de l'aide.
- O.K., alors encore là, c'est pas les enseignants qui ciblaient les élèves en difficulté.
 - Les enseignants ciblaient, oui, évidemment parce que secondaire I, ils ne savaient pas.
 - Ils ne savaient pas toujours leurs limites.
 - Il y en a qui sont gênés. On a pas pu commencer ça puis d'ailleurs on peut pas le faire avant la première étape terminée.
 - Pour évaluer les élèves?
 - Surtout les élèves de secondaire I. Alors, ça va toujours être comme ça à chaque année, on commence le programme après le premier bulletin. Ça, ça veut dire que ça nous a amenés fin octobre, début novembre. Alors, les enseignants qui ont ciblé des élèves, ont rencontré l'élève. Puis, peut-être que j'ai un exemple ici. Oui, il a fallu que je construisse bien des formulaires et toutes sortes de petites choses. Alors, les élèves ont reçu ça, les professeurs c'est-à-dire, alors ils ciblaient un élève, je t'en donnerai une copie de chaque, donnait dans quel secteur se trouvait sa difficulté...
 - La nature et les besoins, O.K.
 - Puis, j'accepte de recevoir de l'aide.
 - Alors, ils rencontraient les élèves pour leur expliquer la démarche. Mais vous, vous aviez préalablement fait une petite tournée...
 - Moi, j'ai fait ma tournée, exactement, puis en faisant la tournée, j'ai remis à l'élève un résumé du programme demandant de l'apporter à la maison pour le montrer aux parents, pour informer les parents du programme.
 - Ça veut dire que les élèves n'étaient pas vraiment forcés dans le sens...
 - Jamais...
 - Qu'ils étaient rencontrés par l'enseignant, puis l'enseignant lui expliquait, puis lui disait en fin de compte, ça va t'aider.
 - Exactement.
 - Mais, il y avait l'idée du consentement aussi, pour que l'enfant soit...
 - Exactement.
 - Il est référé.
 - C'est très important. J'ai des élèves ici là qui ont été forcés je dois dire par les parents.
 - Par les parents.
 - Les parents ont dit, là ça existe puis il va y aller. Ils sont encore là mais le comportement n'est pas le même.
 - Non, la motivation j'imagine est moins grande, est pas là peut-être.
 - Ça a pris du temps, mais là, ils sont embarqués parce que, comme j'ai dit tantôt, il y a un contact, une relation qui s'installe. Ça devient comme des grands frères et comme des grandes sœurs.
 - O.K., c'est comme ça que le recrutement s'est passé. Alors, les jeunes, le jumelage. Parce que là vous avez maintenant vos tuteurs, vos tuteurés. Comment vous avez effectué le jumelage?

- Un, par matière, les besoins selon la matière. Deux, je demandais au tuteuré, parce que moi chaque tuteuré, chaque élève tuteuré, je les ai reçus dans mon bureau. Pour lui donner plus d'informations directes, puis en même temps lui dire est-ce que tu préférerais un garçon ou une fille?
- O.K.
- C'est tout ce que j'ai fait comme jumelage. De là, j'ai parti mes deux listes. J'ai aussi considéré la demande du tuteur, je préférerais un secondaire I, je préférerais seulement un secondaire II. Garçon ou fille. Puis, ça, ça n'a pas été compliqué le jumelage. En informant bien les tuteurs et les tuteurés, si en cours de route, y a pas de chimie qui se passe, ça peut arriver, tout de suite, maman Lise est là. Vous venez le dire et puis on arrange ça. C'est arrivé deux fois.
- C'est arrivé deux fois?
- Une fois, c'était du côté du tuteur, une fois, c'était du côté du tuteuré. On a réglé le problème tout de suite.
- Mais ça, ça peut arriver. C'est normal.
- Oui, oui. C'est des petits accidents de parcours.
- Ensuite, les jeunes ont continué avec d'autres et ça a bien fonctionné
- Pas de problème.
- Alors par les matières et par les intérêts, aussi, alors, les jeunes ont été rencontrés.
- Par exemple, j'avais un élève garçon qui est un sportif. Puis, il dit ça se peux-tu, j'ai entendu parler que tel élève est tuteur et que cet élève là est un joueur de hockey aussi. Il m'a demandé d'être avec. Quand tu les vois se rencontrer, tu tends l'oreille, ça parle de hockey.
- Ils ont un intérêt commun. C'est important! C'est très important!
- Ça s'est passé tellement naturellement...
- Des belles dyades, ça fonctionne bien.
- Ça a bien été.
- Alors, quand on parlait de quels types de savoirs, d'habiletés sont visés par le projet, si je comprends bien, c'est les trois matières de base, français, mathématiques, anglais, et c'est des difficultés scolaires. Ça peut être de l'accord de verbes...
- Exactement, seulement au niveau académique. Non c'est pas vrai. Académique à 80 % si on peut dire. Il y a eu des demandes qui ont été faites. Ça s'est passé plus entre le professeur et le parent lors de la rencontre des parents. Des parents se rendent compte que leur enfant est désorganisé, il n'arrive pas à s'organiser... Moi, je rencontre l'élève à l'intérieur de la réussite éducative puis si je me rends compte que c'est vrai qu'il est désorganisé mais qu'avoir un tuteur, ça peut l'aider aussi. Ça se passe aussi.
- Ça peut se faire.
- Oui, ça peut se faire aussi.
- Mais c'est moins fréquent. Le but premier, c'est...
- C'est des élèves en échec. Que c'est dangereux que l'échec se poursuive pendant toute l'année, alors on essaie de les sauver tout de suite.
- O.K.

- Quand un élève arrive pour se faire aider dans le petit local avec son tuteur, est-ce qu'il arrive avec un devoir, un travail?
- Il arrive avec tout son bagage de matière, supposons que c'est mathématiques, quand ça s'installe, le tuteur va dire, as-tu fait un examen dernièrement? Oui, alors, le tuteur a un très grand contact avec le professeur. Ça s'est installé très vite aussi.
- Donc, ça peut arriver qu'un enseignant de français aille voir un tuteur puis lui dise va voir telle chose avec...
- C'est le contraire, c'est le tuteur qui va voir le professeur.
- Non?
- Mais ils sont très réceptifs si le tuteur le fait.
- Mais le tuteur est responsable, les tuteurs sont responsables de prendre l'initiative de les voir.
- Ça fait partie de leurs tâches. Puis, ils le font plus que je pensais.
- Oui?
- Ah oui. Souvent, ils vont pouvoir récupérer un examen que leur tuteur a fait puis ils vont passer l'examen complet avec eux autres. Alors, c'est la meilleure façon de voir exactement où ça va. De là, moi ce que j'ai fait, j'ai fouillé la bibliothèque de l'école, j'ai sorti de la bibliothèque tout ce qui pouvait exister, même si ça datait de 19tranquille, tout ce qui pouvait exister en exercices. Parce que entre toi et moi, le participe passé, l'accord du participe passé, il y a des choses en 1970...
- Oui, pour donner des outils.
- Oui, des outils aux tuteurs et pour voir d'autres choses que ce qu'ils voient en classe, que le livre. Alors on a rempli le local dans les trois matières. Plus, il y a des professeurs qui ont aussi participé pour donner des exercices au local. Alors, on est en train de monter une belle bibliothèque.
- Ils ont des ressources.
- Ils ont des ressources dans le local, ils ont des ressources au niveau des professeurs, aussi, des professeurs viennent voir aussi ce qui se passe.
- Ça les intrigue?
- Ça les intrigue. Oui, surtout s'ils savent que c'est leurs élèves qui sont là.
- Alors, ils viennent voir comment ça se passe. Alors, c'est intéressant. Ça n'arrive pas dans le fond qu'un tuteuré arrive puis il n'a pas comme rien. Le tuteur prend l'initiative, bon regarde as-tu fait ton examen dernièrement?
- Oui, puis il lui fait écrire dans son agenda telle date.
- Oh! Wow!
- Puis, j'aimerais ça... mais un tuteur ne donne pas de devoirs.
- Non, non, non, c'est de l'aide pendant 45 minutes.
- Puis même que ça arrive souvent que le tuteuré téléphone à son tuteur parce que dans la journée de formation j'avais dit aux tuteurs, c'est à votre discrétion si vous voulez donner votre numéro de téléphone.
- O.K.
- La plupart l'on donné à la première rencontre puis ça arrive qu'ils se font appeler, un moment donné...

- Pour des questions sur un devoir...
- Oui, ou bien plus exemple, un tuteuré va l'appeler et va dire écoute, on se voit mercredi dans l'horaire mais moi j'ai un examen mardi, on pourrait-tu se voir avant?
- O.K., ah!
- Alors à ce moment-là, je leur dit : arrangez-vous entre vous autres...
- Ça peut être possible de modifier...
- Puis, moi, j'organise le local pour que ce soit possible.
- O.K., c'est bien. Bon, jusqu'à maintenant, si je comprends bien, l'attitude des tuteurs, c'est positif. Ils sont responsables, ils sont motivés, ils sont valorisés par ça.
- Oui, sinon, ils ne seraient pas là.
- O.K., non, ils ne seraient pas là. Ils sont motivés pour le faire. Puis, au niveau des tuteurés, est-ce que vous vous apercevez qu'ils sont heureux d'être là, généralement, là?
- Ben, heureux, heureux, c'est un gros mot.
- Content d'être aidé?
- Imagine-toi qu'un élève de secondaire I et II et puis ça c'est justement une discussion que j'ai eu avec le directeur aujourd'hui, pour qu'on décide de faire des changements pour l'an prochain. Un élève qui vient d'avoir trois périodes de 75 périodes minutes, puis qu'il a 15 minutes pour dîner, puis qu'il a 45 minutes de tutorat...
- Intense là...
- Intense là il est seul avec son tuteur.
- Ça demande beaucoup de concentration. Il ne peut pas dire, ben là, un cinq minutes, tsé...
- De relaxation, beaucoup de concentration...
- C'est beaucoup, alors moi, chapeau pour ceux qui viennent. Mais, ils oublient. C'est sûr surtout les secondaires I, même s'ils l'ont à leur agenda, ils font semblant d'oublier, alors moi, j'ai...
- Ils ont des rappels...
- Ce que j'ai fait moi, je me suis monté un petit système de petits billets. Alors, le matin, moi je fais mon chemin de croix, O.K.

(rires)

- Je remplis les billets de tous les tuteurés de la journée.
- Oui, oh! oui, à chaque jour?
- À chaque jour. Alors, vois-tu, ici, c'est écrit : message, supposons, message à Laurie de Lise, ne pas oublier ta rencontre avec Mélissa ce midi, telle date... bon.
- Puis, là, vous allez lui porter ça.
- La cloche serait, entre la première et la deuxième période, soit la cloche à la fin de la première et au début de la deuxième, je passe dans les classes. Je repère où il est,

- puis je m'en vais donner ça au professeur, qui lui remet. Là, ils m'appellent madame Billets jaunes.
- Madame Billets jaunes (rires)!
 - Alors, ça, c'est moi qui a pris cette initiative-là parce qu'à tous les midis quand on commençait le programme...
 - Il y en avait quelques-uns qui manquaient
 - Là, c'est l'appel à l'intercom. Le midi, c'est pas facile d'entendre les messages, il y a du bruit à la cafétéria. Ça fait que je me dis, ben là, ça me demande une petite marche de santé.
 - Puis, c'est un bon moyen pour pallier à ça. Parce que là, t'as le tuteur qui attend après son élève.
 - Puis, les professeurs, quand on a des rencontres de niveau, me disent, Lise, ça là, ça marche.
 - Oui, eh, c'est explicable.
 - Ils font la grimace des fois, c'est sûr, ah non, pas ce midi, mais, c'est comme ça.
 - Oui, oui, ça veut dire que, ils sont contents d'être aidés mais ça peut aussi être lourd dans une journée.
 - C'est lourd au niveau de leur énergie mais ils sont, on voit qu'ils sont contents de rencontrer leur tuteur.
 - Oui, la relation est belle.
 - Ils se rencontrent dans l'école, ils se voient dans l'école.
 - Ils s'amusent.
 - La plupart des tuteurs ont eu le même professeur.
 - Ah oui, c'est vrai. Ça fait qu'ils ont un échange...
 - Ils ont un échange, oui, j'écoute pas tout ce qui se dit, tsé, là c'est sûr. Ah, oui, il y a un grand partage.
 - Un partage?
 - Et puis, ils s'échangent beaucoup de trucs parce que quand un tuteur, moi je jase beaucoup avec eux autres, ben, ils vont dire, moi j'ai donné ce truc-là, j'ai dit avec ce professeur-là, moi j'ai trouvé que ça a marché. Alors, c'est incroyable.
 - Avec de l'humour, puis tout ça... Il m'était venu une question en tête là, ça va me revenir... Alors, les résultats obtenus jusqu'à maintenant?
 - Bon, les résultats que je peux te donner...
 - Est-ce que les enseignants donnent un genre de... donnent des commentaires dans le sens, ah oui, ça va mieux ses examens...
 - Oui, mais cette année, avec tout ce qui se passe au niveau syndical...
 - Oui, oui, les moyens de pression...
 - Je cours après. Mais c'est pas grave. Moi, ce que j'ai fait, après la deuxième étape, puisque le programme a commencé au début de la deuxième étape, O.K., à la suite à ça, j'ai fait parvenir ceci, à chaque professeur qui avait un tuteuré.
 - O.K.
 - Alors, je demandais, c'est la fin de la deuxième étape, puis le programme est en place depuis le début, aussi pour continuer à collaborer... ta, ta, ta, je leur demande :

- s'il vous plaît, complétez ce court questionnaire concernant les élèves déjà inscrits au programme. Alors, vois-tu, le nom de l'élève puis là en jaune...
- La matière concernée...
 - La note qu'il avait eue à la première, puis regarde après.
 - O.K., ça fait que là, vous avez...
 - Alors ça pour le tuteur, ça a été extraordinaire!
 - Ah, mon dieu, oui!
 - Parce ça, c'est ce qu'il avait avant...
 - Le tuteur leur en a parlé...
 - Ah, ben oui.
 - Vous les tenez au courant des progrès aussi de l'élève?
 - Ils savent aussi ce qu'ils font en classe.
 - L'élève doit le dire aussi.
 - Exactement, vois-tu on a eu la note ici, puis là j'ai demandé au professeur, est-ce que vous pensé qu'il devrait continuer?
 - Oui, est-ce que vous direz : continue. Puis d'après vous, est-ce que le tutorat a-t-il aidé. O.K.
 - Alors, moi, j'ai été capable de faire un genre de petit rapport avec ça. Alors, chaque professeur a reçu ça. Vois-tu ici, elle, il n'a pas lieu de recommencer. Mais 95 % d'amélioration.
 - O.K., ça fait que c'est variable dans le fond.
 - Je me suis fait un tableau, ça va être plus facile pour voir...
 - Parce que vous aussi, vous avez voulu vérifier l'efficacité?
 - Ben oui. Définitivement, moi là, ça m'intéresse beaucoup, j'ai la première étape, prenons ici un exemple. Première étape, deuxième étape, première étape, là, c'est en français...
 - Juste une petite minute. Est-ce qu'un élève peut être aidé dans plus d'une matière?
 - Oui.
 - Et puis, ça arrive ça?
 - J'en ai, j'en ai plusieurs qui sont dans deux matières. Alors, ça c'est un peu plus. Mathématiques tu as juste 2 noms. Alors si tu prends ici, il y eu une amélioration. Ici, ici, il y en a eu aussi.
 - O.K. Généralement, il y a une belle amélioration.
 - Une grosse. Même il y en a à quelque part ici, si je peux voir...
 - Ça veut dire qu'il y a eu un déclic!
 - ...regarde de 24 points!
 - Ah mon dieu! C'est beau!
 - Ah oui, oui. Moi, quand j'ai vu ça, j'ai couru devant le directeur!
 - Ben, je comprends!
 - Ici, l'anglais...
 - Parce que c'est sûr qu'il y en a peut-être avec qui c'est plus difficile, mais il y peut-être des cas plus lourds d'apprentissage.

- Mais, comme je te dis, disons qu'à 75 %, tous les tuteurés ont augmenté leurs résultats. C'est ce qu'on vise. Parce qu'on sait que les élèves inscrits ici, c'est tous des élèves qui s'en vont vers... vont reprendre leur année ou vont avoir un échec. Mais on va en sauver! J'espère!
- Ben oui, mais c'est certain, parce que là, c'était pour une étape là. Ils ont commencé, oui, ils ont commencé à l'étape numéro 2, l'étape numéro 3, les bulletins s'en viennent alors on ne sait pas.
- On va avoir...j'ai ajouté ça à la troisième étape. Mais ça c'est seulement suite à une étape. Parce que ça a commencé comme ça. Moi en même temps, ça me permet de m'ajuster aussi là, parce que c'est presque comme expérimental.
- Oui, oui, c'est expérimental. Ça n'a jamais été fait ici. Puis, en tous cas, il n'y a pas, à ma connaissance, de programme semblable autour. Parce que je me suis informée un peu puis non. Parce que ce qui se passe au primaire, ça se passe à l'échelle d'une classe, de ce que je vois, ou disons, d'une classe de sixième année qui va aider des petits de deuxième. Mais ça c'est l'initiative d'un enseignant. C'est un gros projet comme le vôtre où c'est bien structuré avec vous comme personne-ressource.
- Là, sans prétention, ça c'est la différence je pense. Parce que si tu regardes, moi je me suis informée un peu et en fouillant sur Internet, j'ai vu des commissions scolaires qui avaient le programme. Donc, j'ai communiqué pour essayer d'avoir de l'information, puis on me disait le programme n'existe plus.
- Non, on existe plus.
- Puis, souvent...
- C'est ça qui m'est arrivée aussi.
- Ça avait été mis sur pied par des professeurs puis ça a tombé.
- La surcharge de travail.
- La surcharge de travail. Tout ça pour expliquer à Daniel, écoute, j'ai dit, c'est ça qui se passe, moi il me dit : c'est pour ça que je te veux. Plus évidemment le volet réussite éducative mais la priorité le tutorat par les pairs. C'est vrai que c'est à cause de ça que ça fonctionne. C'est sans arrêt. Même que...
- À cause de vos efforts aussi.
- Même que je mets plus d'heures...
- Sûrement!
- ... que ce qui est demandé.
- Oui, oui, sûrement. Mais aussi parce que vous vous êtes renseignée.
- Là, il faut.
- Vous avez cherché à savoir, vous avez lu sur le tutorat, j'imagine.
- Non, non, je ne pouvais pas partir, juste comme ça, sans savoir comment ça marchait. Je suis allée rencontrer monsieur Clavet au cégep. Je me suis rendue compte que je ne pouvais pas...
- Parce que lui, est responsable au cégep du programme de tutorat.

- ...comparer les deux programmes. Du tout, du tout, parce que là-bas, ça fonctionne à la journée longue à cause des priorités, tandis qu'ici, il fallait que ce soit monopolisé le midi.
- Le midi, c'est ça. Puis le soir, c'était trop difficile.
- C'est ça.
- Juste en terminant, au niveau des parents, vous avez parlé que les parents avaient reçu de l'information à la maison. Recevez-vous des commentaires?
- Au niveau des parents, ça s'est fait la soirée des bulletins.
- O.K., parce qu'il a eu de l'information.
- Puis, c'est très très positif.
- O.K. Ça veut dire que les parents sont contents puis leur enfant est quand même pris en charge.
- Il y en a qui quand ils ont vu que ça existait, ils ont demandé l'aide. Parce que des fois la récupération n'est pas suffisante.
- Non.
- Ou bien, ça ne répond pas au besoin de l'enfant.
- Puis, la récupération, ils peuvent être une classe complète en mathématiques.
- C'est justement ce qui se passe.
- L'enseignant n'a pas le temps.
- C'est ça et si tu frappes un tuteuré qui, si t'arrives avec un tuteuré qui est gêné avec le professeur, il va l'être en récupération aussi.
- Oui.
- Il est gêné de poser des questions, d'avoir l'air niaiseux, na, na, na. Ça, ça sort beaucoup. Tandis qu'avec son tuteur, une fois que la relation est établie...
- Surtout que quand on sait que si le tuteur se pose des questions, il a des ressources. Ça fait que...
- Beaucoup, beaucoup.
- C'est quelque chose!
- Puis, au moment où ça se passe, je suis toujours dans le local aussi pour répondre.
- O.K., vous circulez le midi en fin de compte.
- Je suis toujours là. Supposons qu'ils veulent avoir des exercices, évidemment, je leur photocopie ça. C'est des vraies abeilles.
- Ah oui! Ça doit être beau!
- Si je te dis qu'un midi, il faut venir voir ça.
- Ben oui, quitte à prendre une demi-journée pour venir sur l'heure du midi, là.
- Alors, ça fonctionne tellement que la demande est grande. Là, je joue un peu Mère Térésa en disant ça, mais là je voulais avoir le plus de monde possible.
- Oui, oui.
- Puis, là on a grossi, et je viens de faire mettre d'autres paravents pour en mettre le plus possible. Mais l'an prochain, la priorité sur le budget de l'école, c'est l'agrandissement du local.
- Pour le tutorat. Alors, il y a des bonnes chances que pour vous, ça se poursuive, ça. Puis que ça grossisse aussi.

- Ça grossit l'an prochain.

Test, 01**1.A. 000 à 090****Entrevue avec un tuteuré (Polyvalente C.E. Pouliot de Gaspé, 25-02-03)**

- Bon, toi tu es Marc... qui?
- Fortin.
- Fortin.
- Alors Marc, ça fait combien de temps que tu fais du tutorat?
- Euh... 2 ans... euh... 1 an ½ environ.
- 1 an ½ ... ça veut dire que l'année passée t'en as fait toute l'année et là c'est ta deuxième année. - Oui
- O.K. C'est dans quelle matière?
- En math.
- En math. Qu'est-ce que tu aimes le plus au centre de tutorat?
- Bien, il faut que j'apprenne à me débrouiller pendant les examens.
- O.K.
- Pis ça m'aide un peu dans mes examens.
- Oui... Avant que tu commences le tutorat, avais-tu des attentes? Pourquoi tu venais faire du tutorat... quand tu as commencé au début?
- Bien, c'était plus pour avoir des meilleures notes là.
- Améliorer tes notes.
- Oui, c'est ça.
- Est-ce que tu trouves que ça donne des bons résultats?
- Jusqu'à date, oui.
- Oui? Qu'est-ce que ça peut représenter comme amélioration?
- Bien... c'est sûr qu'elles sont pas bien fortes mes notes... mais avant j'étais dans les 30 et là je suis dans les 60.
- Ah oui? Bien ça beaucoup augmenté.
- Oui.
- Qu'est-ce que tu aimes moins avec le tutorat?
- Bien... y a pas grand chose que j'aime pas vraiment... c'est plus... ça m'aide dans mes études. C'est ça.
- Y a pas vraiment d'effets négatifs.
- Non.
- O.K.
- Alors, quand t'as rencontré Clovis pour la première fois (son tuteur...)... est-ce que c'est la première année que tu travailles avec Clovis?
- L'année passée, j'ai travaillé avec Arsenault mais là il est parti au cégep... et aussi avec Jim.
- Ça veut dire que tu as plus d'un tuteur?
- Non, j'en ai juste un en ce moment.
- Juste un en ce moment mais t'en a déjà eu d'autres. Quand tu le rencontres ton tuteur pour la première fois est-ce qu'il te pose des questions sur tes difficultés?

- Oui.
- Est-ce que tu as passé un genre de petit test ou...
- C'est plus oral.
- Oralement?
- Oui.
- Il t'a demandé qu'est-ce que c'était tes difficultés?
- Oui. Et aussi montrer ce que j'ai fait l'année passée avec mon tuteur.
- Ah.
- Pour dire c'était quoi le travail et si j'avais aimé ça.
- O.K. Est-ce que vous utilisez du matériel?
- Non. Juste mes livres et le tableau.
- Tes livres de math que ton prof de donne tu peux les apporter puis vous travaillez avec ça.
- Oui.
- Est-ce que des fois le tuteur apporte d'autres exercices?
- Oui. Des feuilles photocopier qu'il prend dans un cahier.
- Ah. Il apporte ça et vous pouvez faire ça aussi.
- Oui.
- Est-ce que des fois vous faites autre chose que ces exercices-là?
- On travaille plus dans le livre et les exercices.
- O.K. Ces deux affaires-là. Est-ce que Lise, la coordonnatrice, est souvent avec vous autres? Est-ce qu'elle circule pour vous rencontrer?
- Oui. Tout le temps.
- Est-ce qu'elle vous aide aussi?
- Non bien elle c'est plus elle demande si ça va bien... elle continue.
- O.K. C'est plus Clovis qui donne les explications. C'est pas Lise.
- Oui.
- Quand ça commencé au début de l'année, comment ils ont fait pour faire le jumelage? Pourquoi toi tu es avec Clovis et Clovis est avec toi? Le sais-tu?
- Je sais pas du tout.
- Toi, as-tu donné tes préférences?
- Non. Ils m'ont dit... Lise a demandé veux-tu être avec un gars ou une fille, j'ai dit n'importe qui.
- Et toi, ça fait ton affaire.
- Oui.
- Combien de fois tu viens à peu près par semaine?
- Euh... je viens trois fois par neuf jours.
- Trois fois par neuf jours... Pendant combien de temps quand tu viens?
- ½ heure ou 15 minutes.
- ½ heure ou 15 minutes. O.K.
- Des fois j'ai du travail à faire c'est pour ça que je pars avant.
- O.K. Est-ce que t'étais obligé de venir au centre de tutorat?

- Non, euh... bien c'est plus pour mon avenir que je viens tout le temps. Et si on vient pas bien ils nous « call » à la réception pour venir.
- Il y a personne qui t'a obligé à venir.
- Non, non.
- Toi t'a décidé de venir parce que tu savais que ça t'aidait.
- Oui.
- Et puis, est-ce que vous autres vous avez une rencontre tous les tuteurés ensemble avant de commencer le programme?
- Non.
- Vous avez commencé directement avec ton tuteur... vous êtes venus ici. L'année passée à la fin de l'année, est-ce que ton tuteur t'a fait faire un test ou un examen ou une évaluation...
- Non, je penserais pas.
- Non? Tu ne t'en souviens pas?
- Non.
- O.K. Et toi ton prof de mathématiques vient parfois au tutorat pour voir comment tu travailles?
- Non.
- Est-ce qu'il te pose des questions?
- Non... sur le tutorat?
- Oui.
- Non.
- C'est vraiment quelque chose qui n'a pas rapport au cours. C'est indépendant.
- Oui.
- O.K.
- Alors ça termine pas mal mes questions. Merci beaucoup d'avoir répondu!

Test, 03**3.A. 000 à 089****Entrevue avec une tuteurée (Polyvalente C.E. Pouliot de Gaspé, 25-02-03)**

- Alors toi, tu es Emma Fournier?
- Oui.
- Tu es en quelle année?
- Secondaire 2.
- Secondaire 2. Est-ce que ça fait longtemps que tu fais du tutorat?
- 2 ans.
- 2 ans. C'est dans quelle matière que tu en faisais l'année passée?
- Math. Anglais. Français.
- O.K. Cette année?
- Math.
- Juste mathématiques?
- Oui.
- Est-ce que ça veut dire que ça va beaucoup mieux dans les autres matières?
- Non.
- Pourquoi maintenant t'en fais dans une matière?
- Parce que j'avais pas des grosses notes en math et ils ont dit de me préoccuper plus de math.
- Ah! Pour mettre plus d'effort en math.
- Oui.
- C'est une bonne affaire. Est-ce que tu aimes ça le tutorat?
- Oui. (pas très convaincant)
- Pas pire? Qu'est-ce que t'aimes le plus?
- Bien mon tuteur, il fait souvent des jokes. C'est l'fun.
- Qu'est-ce que tu aimes le moins?
- L'heure du midi.
- Est-ce que tu aurais préféré un autre moment?
- Peut-être après l'école.
- Oui? Tu penses que ça aurait été mieux pour toi?
- Oui.
- C'est sûr que c'est pas facile l'heure du midi parce que c'est ton seul moment de congé dans la journée.
- Oui.
- T'es vaillante en tout cas!
- Merci.
- Alors quand toi tu as décidé d'être tuteuré, est-ce que c'est quelqu'un qui t'a obligé à venir?
- Non. Ils n'obligent pas mais si tu veux le faire c'est mieux. Mais si tu ne veux pas le faire, tu fais des récupérations.

- Et comment tu as en entendu parler du tutorat?
- Bien... Lise Joncas elle venait parler qu'il y avait un nouveau projet, du tutorat, elle disait ceux qui de la misère, ça leur aide parce qu'ils ont un prof à eux tout seul, ça les aide.
- Et toi tu as décidé de t'embarquer...
- Oui.
- La première fois que tu as rencontré ton tuteur cette année, comment ça s'est passé la première rencontre, qu'est-ce que vous avez fait?
- Bien d'habitude, c'est que qu'on se rencontre, on se présente, on dit nos faiblesses... parce que moi le mien je le connaissais beaucoup... c'est comme ça que ça se passe. Des fois, il demande des matières que tu ne comprends pas la première journée.
- Comment ton tuteur a fait pour savoir c'était quoi tes difficultés?
- Bien des fois, il y a des profs qui donnent les résultats... des fois tu peux lui dire moi j'ai besoin d'aide dans ça.
- O.K. Toi tu lui as dit...
- Oui.
- Sinon, ça peut être le prof qui lui a dit.
- Oui.
- Est-ce qu'il utilise du matériel ton tuteur.
- Non.
- Qu'est-ce qu'il prend pour t'expliquer? Est-ce qu'il te donne des exercices?
- Bien lui il se sert des exercices, de lui-même. Et il me les fait faire et après on corrige ensemble pis il m'explique.
- Alors est-ce que vous prenez le tableau des fois?
- Des fois oui.
- Et toi est-ce que toi tu apportes ton matériel des cours de math?
- Oui, mais il le prend rarement.
- Il le prend rarement... Alors, combien de fois par semaine tu viens en mathématiques?
- Bien moi on en fait quand il peut, mais quand il peut pas, on n'en fait pas.
- Ça veut dire d'habitude combien de fois à peu près?
- 4 fois par semaine.
- Ah! 4 fois... C'est beaucoup! Ça dure combien de temps à peu près le tutorat le midi?
- ½ heure.
- ½ heure... Alors tu dînes et tu viens au tutorat après.
- Oui.
- Quand vous avez commencé le tutorat, est-ce que vous avez fait une rencontre tous les tuteurés ensemble?
- Non.
- Non? Tu as tout de suite commencé avec ton tuteur?
- Oui.

- Et toi, est-ce que c'est toi qui a choisi ton tuteur?
- Oui.
- Pourquoi tu l'as choisi?
- Bien moi, je le connaissais beaucoup. Pis les autres, je ne les connaissais pas vraiment... pis ils étaient quasiment tous pris. Je suis arrivée vers la fin.
- Alors tu as décidé de prendre lui parce que tu le connaissais plus que les autres.
- Oui. C'est ça.
- À la fin de l'année, est-ce que ton tuteur te donne un genre de petit test pour savoir si tu t'es beaucoup améliorée ou moins améliorée?
- Non.
- Comment il fait pour savoir si tu t'es beaucoup améliorée?
- Bien... on revise souvent la matière qu'on a vue. Comme l'algèbre on avait vu ça ça fait pas longtemps... il peut revenir avec un problème. Pis des fois il me demande comment j'ai eu dans mon examen... il dit qu'est-ce que t'as pas compris.
- Est-ce que tu as déjà apporté un examen pour lui montrer?
- Non.
- Est-ce que tu apportes ton bulletin des fois?
- Non, bien ils l'ont photocopié dans le dossier.
- Ah! Ils ont une copie et ils peuvent la regarder.
- Oui.
- Et puis, est-ce que ton tuteur il communique avec le prof de mathématiques pour savoir qu'est-ce que tu devrais améliorer?
- Oui, pis des fois il voudrait savoir des choses qu'il ne se rappelle pas... il est en secondaire 5. Il faut qu'il se rappelle. Et des fois, c'est pour des exercices... qu'est-ce qu'il pourrait faire pour m'aider plus.
- Alors il a déjà été voir ton prof de math pour lui demander des choses.
- Merci beaucoup Emma!

Test, 04**4.A. 000 à 158****Entrevue avec une tutrice (Polyvalente C.E. Pouliot de Gaspé, 27-02-03)**

- Alors toi, c'est Isabelle?
- Oui.
- Tu es en quelle année?
- Je suis en secondaire 5.
- Ça fait combien de temps que tu participes au tutorat?
- C'est la première année. L'année passée j'y ai pensé mais j'étais pas certaine. J'ai vraiment commencé cette année. Mais j'ai regretté de ne pas m'avoir inscrite l'année passée parce que c'est vraiment l'fun!
- Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton expérience?
- Ce que j'aime le plus c'est le contact que j'ai parce que là, j'ai 3 tuteurés...
- Ah! Tu en as 3?
- Je pense que je suis la seule avec 3. La plupart en ont 1. J'en ai eu 2 au début de l'année parce qu'ils avaient des problèmes qui se ressemblaient mais finalement je les ai gardés longtemps et là j'en ai une nouvelle; je l'ai eue une fois.
- C'est dans quelle matière?
- Le français.
- Les 3 sont en français?
- Oui.
- O.K. Ce que tu aimes le plus, c'est le contact avec les élèves.
- Oui, j'aime ça et j'aime leur apprendre des choses et en même temps, ils m'apprennent des choses pis ils me parlent beaucoup parce que pour eux autres, on est un petit peu comme un modèle. Ils se confient. C'est ça qui est l'fun. Au début, j'en avais 2, mais là j'en ai une et j'aime plus ça parce qu'ils peuvent me dire plus de choses.
- Ah! Parce que tu es toute seule avec eux.
- Présentement oui parce que j'en ai une seule.
- Avant...
- Avant j'en avais 2 mais il y a eu des chicanes entre les 2. Et là c'est devenu compliqué et c'est devenu une à la fois. Il y a en une qui disait avoir plus de facilité alors c'est l'autre qui a continué toute seule. Il y en a une qui venait quelques fois, mais là il y a une de mes tuteurés qui a eu des problèmes personnels puis les travailleurs sociaux se sont mis de la partie puis... maintenant ça donné que je la vois une fois sur 9.
- Et combien de temps dure la rencontre?
- 40 minutes.
- C'est 40 minutes. Quand tu as rencontré ton élève pour la première fois, n'importe qui des 2 ou des 3 que tu as déjà eu, qu'est-ce que c'est la première rencontre?
- La première rencontre, on leur parle. On essaie de cibler leurs difficultés.
- Comment tu fais pour cibler leurs difficultés?

- Bien on a eu un petit questionnaire. On leur demande ce qu'ils ont le plus de facilité, le plus de difficulté. On réussit à savoir... Mais c'est difficile le français parce que c'est tellement général.
- Il y a beaucoup de choses dans le français...
- Oui!
- Mais est-ce que tu penses que tu réussis quand même à bien cibler les difficultés?
- Bien... il paraît qu'il y a des jeunes... avec des déficits d'attention... c'est très difficile eux autres et leurs notes n'augmentent pas vraiment parce que leur problème, c'est la concentration. Moi, ma tuteuré, c'est ça le problème pis il y en avait 3 qui avaient ce problème-là puis ce sont les 3 seuls qui n'ont pas augmenté leurs notes. Ça été plus difficile... dans le fond, le problème, c'est tout! C'est juste qu'ils ont de la difficulté à se concentrer. C'est ça le problème.
- O.K. À part le questionnaire, est-ce que tu as d'autres moyens pour identifier les difficultés?
- On fait des dictées. On voit c'est quoi les problèmes. Si c'est les homonymes...
- Est-ce que c'est toi qui a pensé à ce moyen-là?
- Bien, Lise, elle nous aide vraiment beaucoup. (inaudible). Ensuite on cible les difficultés; on voit dans quoi ils ont des erreurs puis on peut faire des examens de lecture. Pis une autre façon c'est qu'on demande au professeur de nous donner leur examen et là on voit dans quoi ils ont des difficultés et on pratique ça. Mais c'est quand même difficile à cibler...
- Oui! Ce n'est pas à la première rencontre que tu peux cibler ces difficultés-là...
- Ça prend un petit bout de temps et on apprend à se connaître parce que la première rencontre, on ne fait pas vraiment de matière parce qu'on les connaît pas.
- Est-ce que tu utilises du matériel, des livres, des manuels?
- On utilise... on photocopie des feuilles... on a des livres et on regarde les exercices... Et on a aussi des activités... des dictées qui sont déjà photocopées à l'avance. C'est tout classé... on a un répertoire français, anglais, mathématiques. Dans celui de français, on a des dictées, il y a les « donneurs-receveurs d'accord » ce qui cause des difficultés aux élèves.
- Et tu peux aller piger là-dedans?
- Ah oui! Il n'y a pas de problème... Lise va nous photocopier ça!
- C'est toi qui lui demandes et elle va photocopier ça.
- Oui.
- Est-ce que tu utilises le tableau des fois?
- Euh... oui. Étant donné que mes tuteurés aiment ça écrire au tableau, je les laisse écrire.
- Lise, c'est comme une personne-ressource. C'est quoi son rôle en tant que tel?
- Bien... son rôle, c'est de coordonner. Elle s'occupe... elle nous conseille... on lui parle... elle est vraiment gentille Lise. On lui parle beaucoup. On lui dit si on a des problèmes... comment ça va. On lui demande beaucoup de conseils et c'est elle qui nous dirige. Elle règle les problèmes. Il y a un tuteuré qui n'est pas vraiment

intéressé, mais elle peut le remplacer par un autre. C'est vraiment elle qui coordonne ça.

- Parfait! Est-ce que tu as accès à des ordinateurs, par exemple?
- Ah... non.
- Quand tu as décidé d'être tuteur, comment ça s'est fait le recrutement?
- Le recrutement... il y avait plusieurs personnes de secondaire 4 et 5 puis ils ne pouvaient pas... Ah bien premièrement, on avait une feuille à faire signer à un professeur... moi je l'ai fait signer en français. J'ai été voir Monique, je l'avais comme prof l'année passée, c'est elle qui a signé que j'étais en mesure de faire du tutorat. Puis, il y avait autant de personnes de secondaire 4 et 5 mais Lise s'est rendue compte que si elle prenait juste des personnes de secondaire 5, elle avait le nombre exact de personnes sauf 3 personnes de français je crois, alors elle en n'a pris en secondaire 3.
- Mais principalement de secondaire 5?
- Oui.
- Alors, il fallait que tu aies l'approbation d'un professeur avant de t'impliquer...
- Oui. Mais elle les a pris en secondaire 5 parce que c'est notre seule chance dans l'fond d'être tuteur.
- Est-ce que c'est un midi par semaine habituellement que tu rencontres un tuteuré?
- Non. C'est 3 midis par 9 jours. Des fois, ça fait 2 fois par semaine; des fois, ça fait 3 fois.
- Et puis, les tuteurés eux, comment ils ont été recrutés? Est-ce que tu le sais?
- C'est les professeurs qui ont... qui voyaient qu'ils avaient des difficultés qui les ont conseillés. Des fois, c'est les parents qui veulent qu'ils aient du tutorat pour qu'ils s'améliorent. Mais habituellement, c'est les professeurs qui sont chargés de ça.
- Est-ce que tu penses que les tuteurés sont obligés de venir ici?
- Normalement, il ne faudrait pas qu'ils le soient. Puis, c'est ce que Lise vise... que ça soit vraiment leur choix. Mais souvent ce sont les professeurs qui se rendent compte que les élèves échouent et ils n'ont pas vraiment le choix. Mais dans le fond, ça devrait être vraiment sur une base volontaire, mais il y en a qui n'ont pas le choix.
- Oui. Est-ce qu'ils sont quand même motivés?
- Les miens, oui. Il faut vraiment qu'ils le veuillent. Certains pensent qu'ils ne passeront pas... dans le fond, ils veulent, mais ils ne sont pas vraiment prêts à fournir les efforts.
- Votre formation que vous avez reçue, de quoi elle parlait en général?
- Euh... ça parlait pas du tout des matières, ça parlait du contact avec les jeunes : quoi faire s'il n'écoutait pas, comment... C'était plus psychologique. S'il nous confiait quelque chose, comment réagir. C'était... des techniques pour avoir avec eux.
- Mais est-ce qu'ils vous ont donné des techniques pour savoir comment enseigner quelque chose? Comme toi, tu es en français et ton élève a des problèmes avec les participes passés?
- Ah non! Non. C'est plus le contact social.

- Comment tu fais pour trouver comment intervenir?
- Avec des dictées. Et je leur demande... je peux regarder dans leur livre et je leur demande s'ils ont des difficultés... en quoi... ça peut m'aider.
- Tu essaies de faire de ton mieux pour expliquer.
- Oui. Oui.
- Est-ce que ça t'est arrivé d'aller consulter le prof de français de tes élèves?
- Oui, j'ai été le voir et je lui ai demandé comment ça allait. J'ai été lui demander des examens. Il est disponible et il vient à tous les jours 6. Si j'ai des questions, je peux aller le voir.
- Il est comme personne-ressource ici.
- Oui!
- C'est bien! À la fin de l'année ou à la fin d'une étape, est-ce que tu penses que tu vas faire une petite évaluation avec ton tuteuré pour savoir s'il s'est amélioré...
- Ça, on voit plus ça avec le bulletin. Ce n'est pas vraiment nous autres qui faisons les évaluations. On les aide pour savoir... De toute façon, on n'a pas les examens... on a les examens de lecture mais... ce qui cause le plus de difficultés, c'est le correctif, bien dans mon cas. On n'a pas vraiment les examens, les questions pour juger de ça.
- Alors tu te sers du bulletin...
- Oui.
- Est-ce que tu consultes le bulletin à la fin de chacune des étapes?
- Oui. On a le droit à ça. On l'a même avant les parents. On les a dès qu'ils sont imprimés.
- Ah. C'est bien. Ça te permet de voir l'évolution...
- Et on le voit aussi dans les autres matières. Parce que quelqu'un qui a de la difficulté en français, il en a souvent dans les autres matières parce que le français c'est partout.
- Oui! Est-ce que les tuteurs vous avez des rencontres ensemble pour évaluer comment ça fonctionne en général?
- Pas vraiment. Nous on a des dîners... un à Noël avec des chocolats, un à la St-Valentin. Mais vraiment pour évaluer, on n'en a jamais eues. Ce serait une bonne idée!
- Et les dîners de tuteurs, qu'est-ce que ça vous permet de faire?
- On mange. On parle de d'autres choses. Tout mais pas du tutorat.
- Plus au niveau social...
- Oui, c'est justement!
- Est-ce que tu aurais... ça fait déjà un bout de temps que tu vas l'expérience d'être tuteur... est-ce que tu penses à des améliorations pour le centre?
- Des améliorations? Je ne sais pas... Peut-être des rencontres pour évaluer. Ah! Aussi les profs ce serait l'un que les profs de français nous donnent des petites formations parce que c'est bizarre à dire mais je comprends plus mon secondaire 5 que je comprends mon secondaire 1 parce qu'il m'a pas été enseigné. En

secondaire 5, ça va vraiment bien! Mais secondaire 1, c'est loin. Les mots ont changé. Ça prendrait une petite formation de français de secondaire 1.

- Tu veux dire une formation où quelqu'un t'explique le contenu?
- Oui et comment travailler avec un élève en difficulté.
- En fin de compte tu voudrais des techniques pour comment enseigner ces petites notions-là. - Oui! Mais Lise elle voulait faire ça. Mais les profs de français n'avaient jamais le temps. Ça pas vraiment adonné. Mais on aurait eu besoin d'une petite formation.
- Mais c'est une belle expérience pour toi.
- Oui!
- Ça va bien jusqu'à maintenant!
- Oui!

Test, 02**2.A. 000 à 119****Entrevue avec un tuteur (Polyvalente C.E. Pouliot de Gaspé, 25-02-03)**

- Alors... toi tu es Clovis...
- Clovis Henry-Smith
- Alors Clovis ça fait combien de temps que tu fais du tutorat?
- C'est ma deuxième année au tutorat parce que Lise prend seulement des élèves de 4 et 5 et parce que... je sais pas... les plus jeunes sont peut-être pas capables...
- Moins habitués peut-être à aider...
- Oui c'est ça.
- Toi tu es en secondaire 5 maintenant et t'en a fais l'an passé...
- Oui.
- Dans quelle matière tu viens aider?
- Moi, je suis en math.
- En mathématiques. O.K. Alors qu'est-ce que tu aimes le plus au tutorat?
- Bien c'est surtout comme le fait d'aider les autres comme tu sais que les autres ont de la misère... un petit peu de difficulté dans certaines choses... O.K. Moi j'en ai moins, j'ai déjà passé par-là, je peux les aider. C'est quand même le fait de pouvoir les aider.
- Oui. Qu'est-ce que tu aimes le moins... les côtés plus négatifs?
- Mon Dieu!
- Est-ce qu'il y en a?
- Moi, j'en vois pas.
- T'en vois pas vraiment... Et combien de fois par semaine tu viens aidé?
- C'est trois fois tous les neuf jours. Des fois c'est une fois, des fois c'est deux fois par semaine... ça dépend.
- Et ça dure combien de temps une séance?
- C'est quarante-cinq minutes.
- Quarante-cinq minutes. O.K. Alors quand tu as rencontré ton élève pour la première fois, un tuteuré qui arrive, comment ça se passe la première rencontre?
- Bien la première rencontre d'habitude on... comme on s'occupe pas... on travaille pas... moi c'est en math... on touche pas aux math... c'est plus savoir qui il est... c'est quoi qu'il a parce que d'habitude, les élèves qui ont des gros problèmes à l'école c'est parce qu'il y a quelque chose en-dessous de ça... soit à la maison... ou... il y a tout le temps quelque chose... peut-être d'essayer de voir c'est quoi... si c'est pas trop pire, si c'est comme l'élève n'a pas de méthode de travail, peut-être lui en donner une mais des fois c'est trop... c'est à la maison et ça dérange... c'est plus... là on avertit... et c'est comme pas...
- Oui... Tu poses des questions.
- Oui on pose des questions et on écoute l'autre personne qui nous parle, le tuteuré, on la laisse parler et on essaie de voir ce qu'il va nous dire... étant donné qu'on ne parle pas d'école, ce qu'il y a en dehors de l'école, ce qu'il fait.

- O.K. Ça c'est la première rencontre. Ça se déroule comme ça. Puis, comment tu fais pour identifier les difficultés de l'élève, disons les difficultés en math?
- Normalement, ils ont une fiche qu'ils remplissent avec leur enseignant. Il y a déjà comme les grandes lignes de ce qu'il a et après ça en lui posant des questions si il dit bien j'comprends pas ça bien je peux lui expliquer et si il dit j'comprends rien... bien ça d'habitude... on demande qu'est-ce que tu comprends pas, on demande qu'est-ce que tu comprends. Ça veut dire que là, il peut énumérer ça, ça va bien, ça, ça va un petit peu moins bien, faudrait travailler ça.
- Alors, toi tu te sers de la feuille, la feuille de l'enseignant, et tu poses aussi des questions. Et toi est-ce que tu as rencontré le prof de math?
- Non.
- Non. O.K. Est-ce que tu utilises du matériel pour enseigner à ton élève?
- J'utilise son matériel à lui. Son volume, ses feuilles. Mais j'en prends pas d'autre.
- Le tableau? Tu utilises le tableau... un peu?
- Des fois.
- Est-ce que tu photocopies des exercices des fois?
- Non...
- Est-ce qu'il y a du matériel au centre de tutorat?
- Oui.
- Vous pouvez le prendre?
- Oui.
- Est-ce que Lise vient vous aider pour donner des explications parfois?
- Si on veut lui en demander, elle est prête en nous en donner.
- Habituellement, c'est plus toi qui expliques. O.K. Alors, comment tu as décidé de t'impliquer dans le centre de tutorat... comment ça s'est passé... est-ce qu'ils ont fait du recrutement?
- Oui... bien c'est l'année passée... c'était la première année du tutorat. Lise passait dans les classes de secondaire 4 et 5 pour recruter des gens. Et elle nous disait qu'on allait avoir une journée de formation et qu'il n'y avait personne d'obligé... qu'on allait travailler avec des jeunes en difficultés mais qui voulaient aller... Ils n'étaient pas poussés... par exemple le local de devoir ou la récupération des fois sont obligés d'aller parce que leurs notes sont plus... quand même... ils ont de la difficulté un peu... mais le tutorat, c'est les élèves qui sont pas poussés... c'est... ils disent O.K. j'ai un peu de difficulté, je vais venir au tutorat.
- Alors, comme ils veulent, ça va mieux...
- Oui. Ils sont motivés.
- Alors, tu m'as dit que tu venais trois fois aux neuf jours.
- Oui.
- C'est environ quarante, quarante-cinq minutes à chaque fois?
- Oui.
- Ensuite, quand vous avez eu votre formation, de quoi ils ont parlé dans la formation? T'en souviens tu en général?

- Ils ont parlé surtout des méthodes pour enseigner... de pas arriver pis dire... bon qu'est-ce que tu comprends pas pis là on va faire ça... fais ça! C'est surtout... on peut parler et essayer de lui expliquer... euh... ce qui comprend pas, oui! Mais de savoir ce qu'il comprend, savoir ce qu'il ne comprend pas. Des méthodes comme... pour pas le brusquer et pour l'encourager à chaque fois qu'il fait une bonne réponse.
- Et disons que ton élève arrive avec des difficultés en résolution de problèmes, par exemple, qu'est-ce que tu pourrais faire pour l'aider? Est-ce que tu as comme une technique dans ta tête pour l'aider?
- Non, moi j'ai pas vraiment de technique. C'est... je regarde le problème étape par étape avec lui... comment le professeur lui a montré comment le résoudre... étape par étape... où ça accroche... je l'aide. Je lui donne peut-être d'autres méthodes pour passer peut-être par un autre chemin pour arriver à la même réponse... ça dépend toujours de l'élève et de la difficulté qu'il a.
- Alors, tu poses des questions et tu lis avec lui d'habitude.
- Oui.
- À la fin de l'année, est-ce que tu donnes un test ou un examen à ton élève pour savoir si il s'est beaucoup amélioré?
- Non. Moi je regarde seulement son bulletin. Je lui donne pas de test. Le tutorat, c'est pas d'examen, c'est pas des réprimandes pour... euh... parce que s'il est au tutorat, c'est parce qu'il a un peu de difficulté dans une matière de base... faut qu'il travaille déjà en dehors... justement... pas un test... Ah mon Dieu, j'ai un test... faut que j'étudie, pis en plus j'ai mon examen de géo en plus... Je le laisse tranquille.
- Tu ne veux pas lui mettre de pression.
- Non.
- Mais comment tu fais pour savoir s'il s'est amélioré ou pas amélioré?
- Bien... son bulletin. Et aussi la façon qu'il travaille... s'il me revient plusieurs fois avec des situations-problèmes et qu'il dit les situations-problèmes j'comprends encore pas ça! Ou bien... là j'ai eu un examen, ça bien été! Je peux me baser un peu là-dessus.
- O.K. Est-ce que tu as rencontré l'enseignante de mathématiques toi?
- Non.
- Alors, est-ce que vous autres vous vous rencontrez les tuteurs ensemble pendant l'année pour voir si ça va bien, pour voir si vous avez des difficultés?
- Pas nécessairement pour si on a des difficultés. On se rencontre pour des dîners une fois de temps en temps sauf que quand on a des difficultés, on s'en parle tout de suite. On n'attend pas d'avoir une réunion.
- Parce que Lise est toujours là et vous pouvez lui dire si vous avez des problèmes avec ce tuteuré ou... quelque chose. Alors...toi tu m'as dit que tu ne communiquais pas avec l'enseignante de l'élève ni avec les parents.
- Non.
- Ça, c'est pas votre rôle à vous autres. Bien merci!

Test, 01**7.B. 000 à 092****Entrevue avec une tuteurée (Polyvalente Sayabec, 27-05-03)**

- Alors Isa, tu es en quelle année?
- Secondaire II.
- Est-ce que ça fait longtemps que tu fais du mentorat?
- Deuxième étape je pense. C'est depuis que j'ai eu des problèmes en maths.
- Est-ce que t'en faisais l'année passée?
- Non.
- Comment ça va maintenant en mathématiques?
- Ah! Ça va bien. J'ai augmenté mes notes beaucoup. J'ai passé de soixante et quelques à 100.
- Ah! Oui. Qu'est-ce que tu penses qui a fait que tu as amélioré comme ça?
- Les méthodes qu'elle me donnait. C'était plus facile que ce que me disait la prof.
- Tu dois être contente!
- Oui!
- Viens-tu seulement pour les mathématiques?
- Oui.
- Et puis, qu'est-ce que tu aimes le plus en faisant du mentorat?
- Bien, ça améliore tes notes.
- Qu'est-ce que tu aimes le moins?
- Travailler le midi. Là, tu perds tes récréés. Mais à part ça, c'est pas si pire.
- Tu viens combien de fois à peu près par semaine?
- Bien, ça dépend. Avant, je venais plus souvent, mais là, on est entré dans quelque chose de plus facile en maths. Je n'en ai plus vraiment besoin.
- C'est toi qui demande au mentor?
- Oui, je lui avais demandé.
- Quand tu as besoin d'aide tu lui fais signe?
- Oui, je lui demande une rencontre. Elle, est ne vient pas me demander.
- D'après toi, tu m'as dit que le mentorat avait beaucoup amélioré tes notes, est-ce que ça t'a aidé dans autre chose que les notes?
- Dans quel sens?
- Dans d'autres matières par exemple...
- Non, dans les autres matières, je n'avais pas vraiment de misère.
- Ton mentor, est-ce que tu le connaissais d'avance, est-ce que c'était un ami?
- Bien... c'est quelqu'un que je fréquentais.
- Comment cette personne a fait pour savoir ce qu'était exactement ton problème en mathématiques?
- Elle m'a donné une feuille. J'ai fait des tests dessus et elle m'a corrigée. Elle m'a dit « ça c'est pas correct » et elle m'a expliqué.
- Est-ce que vous prenez du matériel, des livres, des exercices?

- Oui. On prend des livres de maths et des feuilles qu'on demande au professeur. Elle nous donne des feuilles comme des anciens examens.
- Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui viennent vous aider, est-ce que ça arrive que ton prof de maths vienne vérifier?
- Oui, ça arrive. Quand elle a de la misère elle aussi [le mentor] et qu'elle ne comprend pas, elle vient nous expliquer.
- Ton prof de maths, elle doit être contente des résultats. Est-ce qu'elle t'en parle souvent?
- Oui, elle trouve que je fais des progrès. J'ai passé de 60 à 100. C'est quelque chose!
- C'est assez impressionnant! Et tu es sûre que c'est grâce au mentorat?
- Oui, bien en maths j'avais jamais eu vraiment de problèmes avant mais quand j'ai commencé l'algèbre, ça a « jamé ».
- Mais là, ça « jame » plus?
- Non, là c'est correct.
- Comment tu as fait pour choisir un mentor? Est-ce que c'est toi qui l'a choisi?
- Bien, elle m'avait offert ses services, je l'ai choisie et en plus elle bonne dans toutes les matières et elle a tout le temps des « gratificas » partout.
- Ce n'est pas France-Annie qui a choisi?
- Non, mais c'est elle qui a dit que j'allais faire du mentorat avec elle.
- Qui a donné ton nom pour faire du mentorat?
- C'est elle, mon mentor. Elle a donné mon nom à France-Annie pour que je fasse du mentorat avec elle.
- Ce n'est pas ton prof de maths qui a décidé qu'il fallait que tu fasses du mentorat?
- Non, c'est moi qui ai décidé d'en faire.
- Est-ce que les tuteurs, les mentors ont reçu une formation pour vous enseigner?
- Non, je ne pense pas.
- Comment tu penses qu'ils font pour savoir comment enseigner des choses? Sur quoi ils se basent?
- Sur ce qu'ils ont appris l'année d'avant. L'année passée, pour eux, ça a changé beaucoup de professeurs, ils n'ont pas appris les mêmes choses que nous, de la même manière.
- O.K. Alors tu penses qu'ils utilisent leurs propres connaissances? Ça l'air de marcher...
- Oh oui!
- Est-ce que vous vous rencontrez des fois tous les protégés ensemble pour parler du projet?
- Non.
- Penses-tu que ça serait une bonne idée?
- Oui.
- À quoi ça pourrait servir?

- Je ne sais pas... ça serait l'fun qu'il y ait une formation... que tous les gens qui ont de la difficulté soient dans un même groupe avec 1 ou 2 mentors pour aider, pour qu'on apprenne toutes les mêmes affaires... Ce serait plus facile.
- Et puis, à la fin de l'année... est-ce que tu en fais encore du mentorat?
- Non, j'en ai plus besoin.
- Quand vous avez fini votre série de rencontres, est-ce que ton mentor t'a donné un exercice pour voir si t'avais bien compris?
- Bien non, parce qu'après qu'on ait eu fini, c'était l'examen de maths et là, elle a demandé au prof pour voir l'examen et elle a vu que ça allait bien. Elle était fière!
- Ça veut dire que c'est ça qui lui a dit que tu n'avais plus besoin de tutorat et que tu avais vraiment bien compris, c'est la note de ton examen?
- Oui.
- Elle n'a pas passé de test?
- Non.
- Ma dernière question, ça serait, si tu avais quelque chose à améliorer au mentorat, qu'est-ce que ça serait?
- Pas vraiment. Je pense que c'est déjà un bon projet et que ça aide les jeunes. C'est correct comme ça.
- Penses-tu que tu vas en avoir besoin encore l'an prochain?
- Ça dépend, si les matières ne sont pas trop difficiles... si ça continue comme ça je n'en aurais pas besoin.
- Tu es en quelle année présentement?
- Secondaire II.
- Est-ce que tu penses que depuis que tu fais du mentorat, tu es plus motivée?
- Oui! Plus motivée à étudier pour les examens. Parce qu'avant, je trouvais facile. Je n'étudiais pas. Je mettais le travail un peu de côté.
- Merci beaucoup!

Test, 01**1.A. 091 à 268****Entrevue avec une tutrice (Polyvalente Sayabec, 27-05-03)**

- Alors, ton nom c'est Sophie...
- Puis, tu es en quelle année à l'école?
- Secondaire III
- Secondaire III... Est-ce que ça fait longtemps que tu fais du tutorat, du mentorat?
- Depuis l'année passée. J'en ai fais à partir de la troisième et quatrième étape l'année passée.
- Ça veut dire que là tu finis ta deuxième année comme mentor. Et puis toi l'élève qui vient te voir, il vient te voir dans quelle matière?
- Souvent en math, des fois en français pis en anglais.
- O.K. C'est math, français et anglais mais surtout en math?
- Euh... oui.
- Et puis, qu'est-ce que tu aimes le plus dans ce projet là du mentorat?
- Euh, bien je le sais pas... c'est aider les jeunes. En plus, j'en ai un qui est en même année que moi et quand je lui explique un problème de math, ça me fait une révision en même temps.
- Donc c'est pas nécessairement des élèves plus jeunes...
- Ben... je ne pourrais pas en donner à des élèves de secondaire IV mais je peux en donner à des élèves de secondaire I, II et III.
- O.K. Je comprends.
- En secondaire I, ça me fait réviser des notions que peut-être je me rappelais un peu moins bien.
- Et cette année, combien d'élèves tu aidais?
- Ouf! Euh... je pense que j'en avais 6 ou 7 un bout mais il y en a à peu près 2 ou 3 qui ont vraiment voulu en faire. À la dernière étape j'en ai eu 3 mais ça donné que... les fois avant, ça adonnait pas et on n'en a pas fait et là j'en ai 2.
- Pourquoi tu penses que certains ont laissé en cours de route?
- Y en a que ça leur tente pas. Comme à la remise des bulletins, France-Annie [la coordonnatrice du centre de mentorat] et il y avait un parent qui était allé la voir pour inscrire son jeune, mais son jeune quand je lui ai demandé « quand tu voudras en faire tu me le diras » il a dit « non je ne veux pas en faire, c'est ma mère qui m'a inscrit à ça, ça me tente pas »
- O.K. Est-ce qu'il t'a dit pourquoi ça ne lui tentait pas?
- Non. Mais moi je pensais qu'il allait peut-être venir parce que mon frère en faisait et il a déjà été un ami de mon frère et il parle un peu avec mon frère.
- En fin de compte il n'est pas venu. Est-ce que certains autres ont commencé avec toi et ont lâché?
- Non. Ben... j'en ai eu au début, j'en ai fait peut-être une ou deux fois et ça ne leur tentait pas vraiment d'en faire ou qu'ils se sont améliorés et j'avais pu besoin d'en faire.

- Alors certains se sont améliorés et leur problème était réglé. Est-ce que il y a des choses que tu aimes moins dans ça?
- Non.
- Est-ce que c'est toi qui a décidé d'être mentor?
- Oui. Bien ça commencé quand celui que j'avais l'année passé... je l'ai encore cette année, son mentor pouvait pu l'aider et il savait que j'étais pas mal bonne à l'école et il m'a demandé si je pouvais être son mentor. J'avais dit oui et je l'ai aidé cette année encore.
- Alors ça fait deux ans que tu l'aides.
- Oui.
- Et il vient te voir surtout en math?
- Oui.
- Est-ce que toi les élèves que tu as aidés tu t'aperçois qu'à la fin de l'année quand ils ont reçu beaucoup d'aide... est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé dans leur comportement?
- Euh... bien c'est sûr que il y en a un que j'avais, je lui avais moins donné à une étape et le professeur l'a aidé plus et là, il a cliqué et il comprenait mieux cette matière là. Quand il a vu qu'il avait une bonne note il était plus content. On aurait dit qu'il avait plus le goût de continuer. Il voyait qu'il comprenait bien...
- O.K. Est-ce que tu penses qu'ils sont plus intéressés à l'école quand ils ont fini de faire du tutorat avec toi?
- Bien... je dirais peut-être que oui parce que quand tu comprends pas une matière ça donne pas le goût de travailler, faut toujours que tu demandes au professeur... des fois il n'a pas le temps alors souvent tu peux rester 15 minutes les bras croisés. Tandis que quand tu comprends mieux ça donne la chance de travailler et de pratiquer ce que tu sais alors tu deviens meilleur.
- Tu remarques qu'il y a un petit changement dans l'effort peut-être...
- Oui.
- Mais il y en a que ça n'a pas fonctionné comme tu disais...
- Oui.
- Alors, toi quand un élève arrive et qu'il te dit « moi Sophie, j'ai un problème, il y a quelque chose que je ne comprends pas », comment tu fais pour savoir c'est quoi son problème, exactement c'est où qu'il a de la misère?
- Bien... par exemple en math ça marche par itinéraire, si il travaille sur cet itinéraire là je vais regarder ça avec lui, je vais lui demander si il comprend. Habituellement c'est avant les examens que je les aide... et à la fin il y a un passeport et c'est la révision de tout l'itinéraire. Souvent, je leur fais refaire le passeport et je vois où ils ont plus de misère pis là je les aide plus.
- L'itinéraire et le passeport c'est un matériel que le prof te donne?
- Non. C'est le livre qu'on a et c'est divisé en chapitres... Souvent on l'a déjà fait en classe et je le refais avec lui oralement. Je demande « comprends-tu ça? ». Si il dit oui je demande « peux-tu me dire à peu près comment on fait ça? » Si il le sais pas mal, je vais passer moins de temps là-dessus.

- As-tu d'autres trucs à part les révisions comme ça pour savoir c'est quoi la difficulté?
- Je peux demander au professeur au pire... mettons qu'à la fin de l'année, c'est la révision de toute l'année, je peux demander au professeur dans quoi il avait le plus de misère dans ses examens.
- Es-tu allée souvent cette année demander aux profs de tes élèves?
- Non. Une fois ou deux.
- Et l'année passée?
- Non, je ne suis allée l'année passée.
- Est-ce que tu te sers du matériel... quand tu es rendue en train d'aider de ton élève, comme des livres, un ordinateur, des exercices?
- Bien je me sers un peu du tableau pour expliquer, du matériel qu'on a déjà, le livre de math de l'école que tout le monde a. Je vais réviser à partir de ça parce que souvent les examens sont basés à partir des numéros du livre. Si il a déjà fait un numéro qu'il ne comprend pas, si il le fait une deuxième fois, à force de le faire répéter, il va finir par mieux le comprendre comment le faire.
- Est-ce que France-Annie elle vient vous aider à expliquer des choses des fois?
- Non, mais on a eu une formation... comme comment mieux les approcher.
- De quoi ils vous ont parlé dans la formation?
- Ils nous ont parlé des petits jeux... ça fait apprendre en même temps. Il y avait des petits papiers à leur donner par exemple il y en a qui n'ont pas confiance en eux autres, c'était marqué j'ai confiance en moi... des affaires de même. Tu peux les mettre dans leur étui et quand ils se sentent moins bons ils pourraient regarder ça.
- Est-ce qu'ils vous ont expliqué des choses comme disons votre élève a un problème avec ses participes passés il faut donc que tu enseignes telle affaire... est-ce qu'ils vous ont donné des moyens concrets?
- Non. Je ne me rappelle plus très bien. Il me semble que non... mais ils avaient donné des trucs si il ne comprend pas, tu peux l'amener d'une telle manière ou d'une telle autre manière.
- Ils n'ont pas parlé disons en français ou en math...?
- Non, ils ont parlé en général.
- Quand tu ne sais pas comment enseigner une affaire, par exemple les fractions, sur quoi tu te fies dans ta tête pour aider?
- Je me fies à ce que je sais, ce que j'ai appris de mon professeur et si vraiment je ne suis pas sûre je dis on va faire autre chose et je vais me renseigner... ou au pire je vais dire de demander au professeur.
- Tu te fies à tes connaissances.
- Oui.
- O.K. Tu m'as dit que quand tu as commencé à faire du mentorat c'est un élève qui est venu te demander. Ce n'est donc pas France-Annie qui a choisi les mentors?
- Les autres mentors je pense que c'est elle qui les a choisis. Mais il y a une fille que je connais, c'est elle qui l'avait demandé. Mais elle avait vérifié avec ses résultats scolaires pour savoir si elle serait capable.

- Est-ce que c'est seulement les élèves qui ont des bonnes notes qui sont mentors?
- Euh... bien ceux qui sont mentors ils ont quand même assez des bonnes notes parce que quelqu'un qui coule à chaque examen peut-être qu'il n'a pas vraiment bien assimilé sa matière alors il ne serait pas capable de la montrer à un autre.
- Et les protégés ou les tuteurés, est-ce que c'est France-Annie qui les a choisis?
- Ah... oui, elle y va avec les résultats scolaires et on a une liste et on peut choisir lesquels on veut.
- Ah, vous choisissez?
- Oui, ou eux peuvent nous choisir.
- Et toi, comment tu as fait pour choisir tes tuteurés? Sauf celui qui t'a demandée...
- Ceux que je connaissais déjà ou que... moi je viens de Sayabec que j'aime mieux en faire après l'école que sur l'heure du midi j'ai pris plus ceux que je pensais qu'ils allaient vouloir rester après l'école comme ceux que je connaissais plus. Parce que si il y a une personne que je ne connais pas au début elle va être gênée et ça ne l'intéressera pas vraiment de travailler, elle n'aura peut-être pas confiance en moi. J'essayais de prendre du monde que je connaissais un peu et que je sais que ça allait les intéresser de travailler.
- O.K. Où tu vas après l'école pour en faire?
- Dans une classe. Une qui n'est pas barrée.
- Ça veut qu'il n'y a pas de centre pour faire du mentorat, ça peut être partout dans l'école?
- Oui.
- Les profs des élèves, des protégés, est-ce qu'ils viennent parfois dans vos séances pour vous aider à enseigner?
- Non. Habituellement, quand on a un problème on demande à France-Annie ou au professeur. On peut demander au professeur des exercices pour les jeunes, du matériel.
- Penses-tu les profs ça les intéresse de voir si les jeunes ont fait du progrès? Est-ce qu'ils vous le demandent?
- Non. Ça m'est jamais arrivée.
- Il me reste quelques dernières questions... Bientôt tu vas finir de travailler avec tes protégés, comment tu vas faire pour savoir s'ils se sont ou non améliorés?
- Bien, habituellement quand ils font un examen, ils viennent me dire leur note, je leur demande. Ils me le disent.
- Tu te fies surtout à ce que te disent les élèves et aussi à leur bulletin?
- Oui.
- Est-ce que c'est à peu près une rencontre par semaine?
- Ça dépend. Comme on veut, des fois une fois par semaine, des fois deux.
- Est-ce que c'est toi qui cours après tes protégés ou c'est eux qui viennent te voir?
- Bien, ceux que je connais si je sais qu'ils ont un examen et qu'ils ne me l'ont pas dit, peut-être qu'ils ont oublié, des fois je vais les voir et je dis « j'ai entendu dire que tu as un examen telle date, aimes-tu mieux qu'on révise avant ou tu es

- correct? » Souvent ils disent oui oui parce que souvent, ils ne connaissent pas très bien la matière.
- C'est gentil parce que tu leur rappelles.
 - Oui.
 - À la fin d'une année, est-ce que vous vous rencontrez tous les mentors ensemble pour savoir comment vous avez vécu votre année?
 - Non.
 - Avez-vous des rencontres avec France-Annie des fois pour voir si vous avez des problèmes?
 - Non. Elle nous le dit en début d'année, pour la formation et pour choisir nos protégés, mais si on a un problème, son bureau est là si on veut aller la voir pour savoir quelque chose.
 - Quand tu finis une année scolaire est-ce que tu remplis un bulletin ou un rapport d'évaluation?
 - Non, pas à la fin de l'année. C'est à chaque rencontre, on a une feuille, on marque la date et il y a une espèce de légende dans le bas si il a été gentil et avec un code... on marque aussi quelle matière il avait de la misère, on marque si elle est assimilée ou pas... On marque aussi les heures.
 - D'après toi, est-ce qu'il y aurait quelque chose à améliorer du projet de mentorat?
 - Il me semble qu'à la première étape il n'y en avait pas eu... dans un sens c'est correct mais dans un autre sens ceux qui le savent vraiment qu'ils ont de la misère... parce que certains ont de la misère tout le temps tout le temps, c'est pas juste une matière... alors ça pourrait être que ceux qui veulent en faire à la première étape puissent en faire.
 - Merci beaucoup!

Test, 01**7.A. 000 à 199****Entrevue avec une tutrice (Polyvalente Sayabec, 27-05-03)**

- Bon... Alors toi c'est Emma Poirier
- Oui.
- Est-ce que tu es mentor ou protégée?
- Mentor.
- En quelle année es-tu à l'école?
- Secondaire III.
- Secondaire III... Les élèves qui viennent te voir, ils viennent dans quelle matière pour avoir de l'aide?
- Moi... la plupart du temps c'est en mathématiques, en écologie et souvent en anglais.
- Mais c'est surtout en math?
- Oui.
- Et tu as combien de protégés qui sont venus te voir cette année?
- Cette année j'en avais 6.
- Puis, l'année passée est-ce que tu en as fait du tutorat?
- Oui vers la fin de l'année... Euh! Non. L'année passée j'étais protégée.
- Ah oui! Dans quelle matière?
- En français vers la fin de l'année.
- Ça veut dire que tu n'étais pas mentor l'année passée...
- Non.
- Qui est-ce qui t'a demandé d'être mentor cette année?
- C'est France-Annie [la coordonnatrice du projet de mentorat... tutorat]
- En mathématiques?
- Ben, moi j'ai de la facilité dans toutes les matières... Ben... plus en anglais qu'elle m'avait demandé parce que j'ai fait mon cours d'anglais intensif et ça me donne une base j'avais plus de facilité à donner les trucs et tout ça. Après, je prenais les matières que les jeunes avaient besoin.
- O.k C'est l'fun! Qu'est-ce que tu aimes le plus? Pourquoi tu as décidé d'accepter?
- Ben... Moi, j'aime ça aider les personnes qui en ont besoin. Dans la classe, je suis tout le temps en train d'aider les gens parce que je travaille assez vite là. J'ai souvent fini avant les autres. Je demande à mon prof si c'est correct... Je vais aider les autres... C'est une autre façon d'aider les autres et aussi de les connaître.
- C'est une bonne idée! Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas? Des aspects plus négatifs?
- Non. Tout est positif. Ben... c'est sûr que là il y en a moins parce que France-Annie est moins souvent là. Ça arrêté un peu plus ces derniers temps et là j'en ai plus à cause de ça... J'en ai fait à la dernière étape... non à la deuxième... pendant la première et la deuxième, j'ai fait à peu près huit heures de mentorat.
- À chaque fois que tu rencontres un élève... est-ce que c'est une fois par semaine?

- Euh, non. Bien moi... ils y en a qui font ça par exemple à tous les mercredis mais moi je dis si tu as besoin de moi tu me le dis et je vais me libérer... parce que ça donne rien parce qu'il y avait des soirs où j'y allais et on perdait carrément notre temps parce qu'il n'en avait pas besoin.
- Tu n'en fais pas en ce moment?
- Non.
- Est-ce que c'est parce que les jeunes n'en ont pas besoin?
- Non. C'est parce que France-Annie a pris nos dossiers et ils redistribuaient les jeunes. Maintenant, au lieu d'être les profs qui donnent le nom des jeunes, c'est les jeunes qui donnent leur nom. Mes jeunes à moi n'ont pas donné leur nom... c'est quelque chose comme ça.
- Ah! Le fonctionnement a changé.
- Oui. C'est ça.
- Jusqu'à maintenant, les jeunes que tu as aidés, est-ce que tu vois une différence? Est-ce qu'ils sont plus motivés, plus de facilité?
- Il y en a un que j'ai aidé, je l'ai aidé souvent quand il avait des examens il venait me voir, on faisait ça intensif... une heure, deux heures... il m'est arrivé une fois, il avait eu 79 en maths. C'était un jeune qui avait souvent des échecs. J'étais vraiment contente! Sa mère était venue me voir... moi je le connais parce que son père travaille avec mon père... Je connaissais sa mère... C'est vraiment l'un parce que c'était une des meilleures notes qu'il avait eues dans l'année.
- Ah oui! Et penses-tu que c'est grâce au mentorat?
- Je pense que je l'ai motivé un peu et que je lui ai donné pas mal de trucs. Il est en secondaire I et j'ai passé par là... je lui ai donné mes trucs et ça bien été.
- Wow! Et quand un jeune vient te voir, comment tu fais pour savoir c'est quoi son problème, c'est quoi exactement sa difficulté?
- Bien je travaille avec lui. La plupart du temps je vais voir les profs et je leur demande du travail supplémentaire. Des fois, ils n'ont pas nécessairement de devoir mais ils ne comprennent pas. S'ils n'ont pas de devoirs, je prends ces feuilles-là. Je les fais avec eux. Je leur demande « dis-moi à voix haute c'est quoi que tu ferais? Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête quand tu fais ce problème- là? » Des fois, je le vois aussi, il y a des méthodes et ils ne les prennent pas toujours. Mais des fois c'est vraiment parce que ça rentre pas... là c'est plus dur... Je ne peux pas faire des miracles non plus.
- Tu poses des questions, tu lui dis de le dire tout fort pour tu saches sa difficulté et tu vas voir les profs aussi.
- Moi je vais souvent voir les profs. Je leur demandais ce qu'ils font, des travaux, c'est quoi qu'il a à étudier pour son examen. Là, on étudiait.
- Est-ce que tu utilises du matériel comme des exercices, des cahiers?
- Bien, les cahiers, la plupart du temps, c'est des feuilles photocopiées dans des cahiers que des profs me donnent.
- Est-ce que ton protégé arrive avec du matériel aussi?

- Oui. Il arrive avec son livre de mathématiques, son cahier de notes pour que je puisse voir qu'est-ce qu'il a pris comme notes, c'est quoi que le prof leur donne... parce que je ne veux pas le mêler non plus.
- Est-ce que France-Annie vous aide à expliquer des choses des fois?
- On a reçu une formation en début d'année et ça m'a aidé pas mal. J'ai vu... méthodique, c'est vraiment ça. Il y avait des problèmes et ils demandaient de mettre en ordre comme du plus petit au plus grand exemple « Julie a deux centimètres de plus que Annie bien Annie est plus petite que telle... » mais il fallait faire ça vraiment méthodique. Moi, j'avais eu de la misère à la faire mais quand elle l'a expliqué c'était vraiment facile. Ça m'a aidé à comprendre qu'il fallait que j'y aille vraiment méthodique.
- Ça c'était dans la formation?
- Oui.
- De quoi vous ont-ils parlé aussi dans la formation?
- De l'enseignement stratégique. C'est ... de la stratégie, de la logique...
- C'est ça que tu appelles méthodique?
- Oui, c'est ça! Il y avait plusieurs problèmes pour capter notre attention. Comme au début il était écrit « n'écrivez rien sur la feuille avant d'être rendu au numéro neuf ». Numéro 2 « faites un cercle et un carré ». Après au numéro neuf, c'était « faites juste le numéro dix mettons ». Alors, tu savais dans le fond qu'il fallait rien écrire. Je l'ai fait faire... je l'ai photocopié, je l'ai fait faire aux jeunes et il y en a beaucoup qui faisaient les cercles et les carrés. Je disais « non, tu n'as pas bien lu là! ». Après, ils le lisaient et je leur disais « te rappelles-tu... » quand il était dans un problème de math par exemple... « la feuille que je t'ai faite faire lis comme il le faut, lis tout au complet. » Après, il me semble que ça rentrait mieux.
- O.K. Mais est-ce que tu te rappelles si dans la formation ils vous ont donné des trucs pour enseigner telle affaire disons un enfant qui arrive avec des problèmes en fraction en mathématiques... il faut que tu fasses telle chose pour lui montrer ça?
- Non. On n'a pas eu des... ils nous ont plus montré vraiment à être méthodique et stratégique là.
- Comment tu fais disons qu'un élève arrive et qu'il a un problème avec telle notion en français ou en math...comment tu fais pour lui enseigner, pour trouver le truc à lui donner, la façon de lui montrer?
- Bien, là je vais regarder premièrement dans ses notes à lui et si je ne comprends pas je vais essayer de le faire moi-même et après... si j'ai ma réponse et que ça donne pareil comme la réponse du prof, je vais lui expliquer ce que j'ai fait à voix haute et après je vais lui dire « fais la même chose avec d'autres chiffres et à voix haute ». Il faut vraiment que tu lui fasses dire ce qu'il pense.
- O.K. Est-ce que ça t'es déjà arrivé de bloquer?
- Ça m'est arrivé une fois.
- Qu'est-ce que tu as fait?
- J'ai dit « on va arrêter ça pour tout de suite... demain, je vais aller voir ton professeur. Il va me l'expliquer et on reviendra demain »

- Tu n'as pas de problème à expliquer...
- D'habitude, ça va pas mal bien.
- Est-ce que c'est toi qui as choisi tes protégés?
- Bien oui et non. France-Annie nous a donné une liste de protégés et il y en avait peut-être trois que j'ai dit « Ah! Elle est dans ma classe. Je vais la prendre parce que je la connais bien ». Après, certains sont venus me voir et ils m'ont dit « mon prof veut que je fasse du mentorat et France-Annie m'a montré les feuilles et tu étais dans la liste. Veux-tu être mon mentor? » Il y en a deux qui m'ont demandé ça. J'ai dit que j'aimerais ça, pas de problème. Il y en a une qui m'a demandé dans la classe pour être son mentor. J'ai dit « je ne peux pas décider ça de même. Il faut que tu passes par France-Annie. »
- Le jumelage c'est plutôt les élèves qui t'ont demandé et aussi France-Annie...
- Oui, c'est ça.
- Comment elle faisait France-Annie pour savoir qui étaient les protégés?
- La plupart au début de l'année c'était le professeur qui donnait une liste de ceux qui étaient je pense en bas de 54%. Ces élèves seraient en besoin.
- O.k. Ensuite les profs dans l'école est-ce qu'ils te posent des questions sur le mentorat et sur leurs élèves qui en font, que tu aides, et ce qu'ils te font des commentaires « est-ce que ça va mieux? »?
- J'en ai eu... mais la plupart du temps, je vais voir les profs pour leur demander de l'aide « qu'est-ce que je peux faire pour montrer ça? ». La plupart du temps, ils me demandent le lendemain « ça s'est bien passé? » des choses comme ça. J'en ai un qui avait eu un examen d'écologie. Je l'avais aidé le soir et je lui avait fait apprendre des questions sur sa feuille de notes. Le professeur il le savait. Je pense qu'il avait eu 68%. C'est pas pire parce qu'il avait des échecs d'habitude en écologie. Il est venu me demander si j'avais fait du mentorat et j'ai dit oui. Il m'a demandé « qu'est-ce que tu as fait? ». J'ai dit que j'avais fait faire le passeport à la fin. Il a dit « O.K. ». Il était motivé.
- Est-ce que tous les profs sont intéressés?
- La plupart du temps oui.
- À la fin de l'année, comment fais-tu pour savoir s'il s'est amélioré ou non ton protégé?
- Je le vois qu'au début de l'année il n'est pas motivé. Ça ne lui tente pas. Il faut que je lui dise « tu as un examen, ton prof me l'a dit là ». Il dit « o.k. je vais venir ». À la fin de l'année, c'est lui qui vient me voir pour dire « j'ai un examen, je veux faire du mentorat ».
- Tu vois un changement dans la motivation...
- Oui.
- Mais comment fais-tu pour savoir qu'une notion est mieux comprise qu'avant?
- Bien... j'essaie de l'expliquer et après je le vois... des fois je le vois sur les notes... des fois je lui fais faire des choses à voix haute... tu le vois quand il a compris. À force d'en faire, il a compris la méthode. Des fois, je fais faire des problèmes pareils mais avec des chiffres différents... à force d'en faire, je vois qu'il a compris.

- Ça veut dire que le bulletin, tu t'en sers un peu...
- Oui.
- Est-ce que tu peux avoir accès au bulletin?
- C'est plus l'élève qui m'en parle ou le professeur quand je vais le voir.
- Et toi, à la fin de l'année, est-ce que tu as une feuille à remplir pour dire moi j'ai aidé tel protégé et on a travaillé là-dessus et ça s'est bien passé?
- Je ne sais pas.
- Mais à chaque fois que tu as une feuille à remplir... qu'est-ce qu'il est écrit sur cette feuille-là?
- Le nombre d'heures que tu as faites, la matière, s'il a été attentif, gentil ou motivé...
- Tu ne parles pas de son problème, ce que tu as fait?
- Oui bien ça rentre dans la matière... j'écris par exemple « écologie... étude pour son examen ».
- Ah! O.K.
- Ma dernière question serait, vu que ça fait déjà un an que tu fais le projet de mentorat, as-tu des suggestions pour l'améliorer le projet?
- Bien, non... je ne sais pas. Ça pourrait être que France-Annie soit là plus souvent... Mais je sais que ce n'est pas possible... Mais le programme, je le trouve correct.
- Ça donne de bons résultats...
- Oui. On aide mais on ne peut pas travailler à sa place. On a notre rôle à jouer et les professeurs aussi. La plupart du temps, ça va bien.
- Tu as bien aimé ton expérience cette année?
- Oui.
- Aimerais-tu en refaire l'an prochain?
- Oui.
- Merci beaucoup!



Université du Québec à Rimouski

Bureau du doyen des études
avancées et de la recherche

**Fiche-résumé de travail
de recherche de 2e cycle
ou de 3e cycle soumise lors
du dépôt final**

- Thèse
 Mémoire
 Rapport de recherche
 Rapport
 Travail dirigé

Nom du candidat

Nadine Cyr

Code permanent

CYRN14607701

Programme

Maîtrise en éducation

Code de programme

3633

Grade

maîtrise

Nom du directeur de recherche

Pierre Paradis

Nom du co-directeur de recherche
(s'il y a lieu)

Titre du travail de recherche

Analyse de la démarche
didactique dans deux
centres de tutorat par
les pairs situés sur
le territoire du Bas-St-Laurent
et de la Gaspésie

Nombre de pages

180 pages

Le tutorat par les pairs est une formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant où il y a une interaction entre deux élèves où l'un des deux offre à l'autre un support scolaire. Dans la littérature, les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur la définition du tutorat. Ce manque d'uniformité laisse présager des différences considérables dans l'application et l'implantation d'un programme de tutorat par les pairs. Bien que les recherches en éducation réalisées depuis quelques années démontrent généralement « l'efficacité » de cette stratégie (Demarez, 1979; Laurendeau, 1988; Mash et Barkley, 1989; DuPaul et Henningson, 1993; Wasik et Slavin, 1993; Papillon et Rousseau, 1995; Goldstein et Goldstein, 1998), il est possible d'observer quelques différences dans les résultats obtenus en regard de cette dite « efficacité ». Ce constat porte à penser qu'il y a sans doute un lien entre la définition que l'on se donne d'une stratégie éducative et son application. En fait, un intervenant planifie généralement son action pédagogique en lien avec ses valeurs, ses croyances, sa compréhension de la stratégie à utiliser. À ce sujet, Bertrand (1998) utilise l'expression « design de l'enseignement » pour identifier cette organisation de l'enseignement préalable à toute intervention en situation. Le terme « démarche didactique » sera toutefois privilégié dans le présent rapport de recherche pour faire référence à ce même concept. La question qui nous préoccupe est la suivante : *Dans l'application d'un programme de tutorat par les pairs dans des centres organisés, quelle est la démarche didactique utilisée dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs visés?* Depuis quelques années, de nombreux éducateurs et agents de formation s'intéressent à l'utilisation de stratégies dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Ils ont aussi compris que l'application de ces stratégies est d'une plus grande efficacité lorsqu'elle s'insère dans un cadre organisé de façon logique (Lebrun et Berthelot, 1991), d'où la pertinence de s'intéresser au concept de démarche didactique. Toutefois, d'un auteur à un autre, les étapes d'une démarche didactique diffèrent quelque peu. À la suite d'une recension de quelques définitions proposées par divers chercheurs (Merrill, 1971 ; Bertrand et Valois, 1976; Lebrun et Berthelot,

1991), une conception de la démarche didactique a été élaborée. Cette démarche didactique comporte sept grandes étapes et elle constitue les fondements de l'élaboration de l'instrument de mesure utilisé pour la cueillette des données dans la présente recherche soit le guide d'entrevue. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'hiver 2003 dans deux écoles secondaires situées sur le territoire du Bas-Saint-Laurent/Gaspésie où des centres de tutorat sont implantés. Les sujets, des adultes responsables du centre, des tuteurs et des tuteurés, ont été interrogés relativement à l'organisation du centre, d'une part, et d'autre part, à la démarche didactique utilisée. L'analyse de chaque texte s'est terminée par une synthèse de l'information recueillie. Cette recherche favorise l'avancement des connaissances dans le secteur des stratégies éducatives. Très peu d'études ont été réalisées en lien avec l'application d'une stratégie et l'utilisation d'une démarche didactique. Les résultats obtenus ont démontré, entre autres, que la formation donnée aux tuteurs était davantage basée sur l'aspect relationnel plutôt que sur l'apprentissage de stratégies d'enseignement. Par ailleurs, on a remarqué l'importance de la relation tuteur-tuteuré dans l'application de la démarche didactique. Puis, la présence d'une personne responsable du projet de tutorat dans une école s'est avérée être essentielle à l'atteinte des objectifs d'un tel projet.

Nadine Cyr
Signature du candidat

Date: 15 mai 2005

Robert Kéroux
Signature du directeur de recherche

Date: 5/04/2005

Signature du co-directeur de recherche

Date: _____