

# L'implantation d'un programme de tutorat au secondaire

Michel Levasseur

*Commission scolaire de Châteauguay*

Georgette Goupil<sup>1</sup>

*Université du Québec à Montréal*

Cet article décrit l'implantation d'un programme de tutorat pour l'apprentissage de la lecture en secondaire I. Treize tuteurs et autant de tuteurs y participent. Un groupe de contrôle est également constitué. Les progrès au plan scolaire et l'opinion des participants à l'égard du programme de tutorat sont rapportés à titre indicatif. La pertinence et l'efficacité d'un programme de tutorat au secondaire sont discutées.

L'idée d'utiliser des pairs pour aider d'autres élèves dans leurs apprentissages remonte à l'Antiquité. Ainsi, Aristote dispensait son enseignement à des disciples qui, à leur tour, instruisaient d'autres adeptes. Dans les écoles, le tutorat c'est le recours à une autre personne (élève, parent, bénévole) pour aider individuellement un élève dans ses apprentissages. Le tutorat par les pairs peut se définir comme: «un enfant plus compétent aidant un élève moins compétent dans un travail de coopération soigneusement planifié par l'enseignant.» (Topping, 1989, p.489). Le tutorat est vu comme une approche complémentaire à l'enseignement et non comme un élément qui peut se substituer à celui-ci.

Cette formule d'intervention a fait, au cours des trente dernières années, l'objet de maintes recherches (Lehr, 1984; Paine, Radicchi, Rosellini, Deutchman et Darch, 1983). Les études sur ce sujet ont démontré que le tutorat présente des avantages autant pour les élèves tuteurs, les élèves tuteurs que pour les enseignants (Paine, Radicchi, Rosellini, Deutchman, et Darch, 1983). En général, on

---

Les demandes de tirés-à-part peuvent être adressées à Georgette Goupil, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succ. A, Montréal (Québec), Canada H3C 3P8

observe que pour les élèves tuteurs et les élèves tuteurés, ces bénéfices se traduisent par une augmentation du rendement scolaire (Archambault, Montambeault et Ouellet, 1981; Steiner, 1977). Il semblerait aussi que les enfants développent des attitudes plus positives envers l'école. Rapportant une étude menée par Cohen et al. dans cinquante-deux écoles, Finkelsztein (1986) indique:

Les résultats des pupilles sont meilleurs que ceux du groupe témoin dans quarante-cinq écoles. Dans six écoles, le résultat est inverse et dans une, on n'observe aucune différence significative. On observe le plus souvent un changement positif des attitudes des pupilles envers l'école, mais les évolutions de leur image de soi ne sont pas significatives (page 59).

Ces programmes sont appliqués dans diverses matières dont la lecture. Jenkins et Mayhall (1976) soulignent l'efficacité d'un programme de tutorat pour les élèves en difficulté dans cette matière scolaire. Comparés à des élèves travaillant en petits groupes avec un enseignant, les élèves impliqués dans un programme structuré de tutorat progressent davantage.

Il existe deux formes principales de tutorat par les pairs: le tutorat ouvert qui varie tout au long de l'année selon les besoins et le tutorat structuré basé sur l'utilisation d'un matériel microgradué où les objectifs sont définis précisément (Goulet, 1985). Diverses conditions ont été identifiées pour réussir un tel programme. Jenkins et Jenkins (1987) identifient à cet effet les conditions suivantes: des leçons très structurées et bien planifiées, des objectifs définis en fonction des curriculum, un contenu bien choisi dont on s'assure, au fur et à mesure des apprentissages, de la maîtrise par les élèves; une durée et une fréquence des leçons planifiées soigneusement, un entraînement systématique des tuteurs, un climat de classe positif, une supervision active de la part du responsable du programme et une mesure quotidienne des progrès des élèves. A partir des travaux de Ellson et al. et de ceux de Mayhall et Jenkins, Jenkins et Jenkins (1987) indiquent que les séances les plus efficaces doivent être quotidiennes et d'une longueur modérée.

Au Québec, les systèmes de tutorat ont également révélé leur efficacité. Bien que l'on retrouve quelques expériences de tutorat au secondaire (Loranger, Parent, Arseneault et Kaley, 1984), cette pratique est surtout répandue au primaire. Pourtant de nombreux élèves ont aussi besoin d'aide au niveau secondaire. L'objectif de cette étude consiste à décrire les étapes qui ont présidé à l'implantation d'un programme de tutorat en lecture dans une école secondaire. Cependant à titre indicatif, les notes scolaires des élèves ont été recueillies de même que leurs perceptions à l'égard de ce programme.

## Méthodologie

### Les Sujets

Les sujets tuteurés sont au nombre de treize (huit garçons et cinq filles). Ils proviennent de classes de niveau secondaire 1, dites classes ressources, d'une école de la banlieue de Montréal. Le recrutement des tuteurés s'est fait à partir des recommandations du directeur et des enseignants ainsi qu'à partir des résultats scolaires en français. Au bulletin de janvier, ces élèves obtiennent une moyenne en français de 65,23 % (écart-type 4,73).

Le recrutement des tuteurs s'est fait sur une base volontaire. Dans ce contexte, chacun des candidats a été rencontré individuellement pour lui expliquer la nature du programme, sa durée, son étendue ainsi que la fréquence hebdomadaire des rencontres. Il disposait de deux jours pour remettre sa réponse. Suite à ce délai, il devait retourner un formulaire signé par lui et ses parents, ce qui constituait en quelque sorte un contrat.

Les élèves tuteurés furent appariés avec treize autres élèves d'un groupe contrôlé composé également de huit garçons et de cinq filles. Ces sujets ont été appariés à l'aide des notes de français au bulletin de janvier. A partir des bulletins, chaque sujet a été apparié avec un autre sujet de même sexe ayant une note similaire. La moyenne et l'écart type des notes de ce groupe sont les mêmes que celles du groupe des tuteurés (moyenne: 65,23%; écart type: 4,73). Les sujets du groupe contrôlé proviennent aussi de classes de secondaire 1 d'une autre école de la même commission scolaire. Cette école a les mêmes caractéristiques socio-démographiques que l'école d'où proviennent les élèves tuteurés. Cependant, il faut ici considérer que les élèves tuteurés et ceux du groupe contrôlé n'étaient pas scolarisés avec les mêmes enseignants, ni dans la même école. Toutefois, dans ce projet, il était très difficile d'éviter cette faiblesse méthodologique pour obtenir, en tenant compte des notes ainsi que du niveau et du type de classe, le nombre de sujets nécessaire. De plus, on croyait que si le groupe contrôlé était dans la même école que le groupe d'élèves tuteurés, ceci pourrait avoir un effet sur l'un ou l'autre groupe: effets de ne pas avoir été choisi, demandes particulières pour faire partie du programme, etc.

Quant au groupe de tuteurs, il est constitué de 16 élèves (neuf garçons et sept filles). Ce groupe inclut trois tuteurs suppléants. Ces tuteurs proviennent de la même école que les élèves tuteurés. Les tuteurs sont scolarisés dans des classes de secondaire 2. Les tuteurs ont été choisis en fonction de leurs bons résultats en français, de leur capacité à entrer en relation avec leurs pairs et de leur disponibilité. Ces élèves ont dû, suite à une rencontre explicative sur la nature du programme, s'engager volontairement par voie de contrat. Ils ont dû aussi obtenir l'autorisation écrite de leurs parents pour participer au projet.

L'appariement entre les élèves tuteurs et les élèves tuteurés a été effectué de la façon suivante: dans un premier temps, le responsable du programme a présenté aux tuteurs la liste des élèves tuteurés en demandant à ceux qui désiraient travailler avec certains élèves d'indiquer leurs préférences. La même procédure a été

utilisée avec les élèves tuteurs. Dans la mesure du possible les choix de chacun ont été respectés. Pour les élèves n'ayant pas indiqué de choix particulier, le jumelage s'est fait de manière aléatoire.

#### Le programme de tutorat

Outre les étapes relatives au choix des élèves, le programme de tutorat s'est déroulé en diverses phases. La première de celles-ci a été axée sur le choix du matériel et des moyens pédagogiques. Les fiches complémentaires de la méthode de lecture LIRE (Nadeau-Savoie, 1979, volume 5) furent sélectionnées. Ce matériel présente diverses caractéristiques fonctionnelles dans le cadre d'un programme de tutorat. Il est microgradué, cumulatif, d'utilisation facile par les élèves. De plus, il permet de mesurer facilement les acquisitions des élèves tuteurs. Les fiches LIRE ont diverses exigences d'application. Le tuteur peut accéder à une nouvelle fiche après avoir réussi la précédente avec un taux de succès d'au moins 95%. Si les résultats se situent entre 90 et 95%, le tuteur reprend les éléments où il y a eu erreur. Si le résultat est inférieur à 90%, le tuteur doit alors reprendre au complet cette fiche jusqu'à ce qu'il atteigne 95% de réussite. A ces fiches de lecture s'ajoutent des fiches d'orthographe.

Avant toutefois de procéder au choix définitif de ce matériel, le niveau de base de chacun des tuteurs est évalué afin de s'assurer au point de départ que chaque tuteur puisse évoluer sur la base d'une réussite.

En plus du matériel LIRE, la lecture en alternance a été utilisée selon les prescriptions de Bohning (1980). Pour ce faire, la méthode *Savoir lire* (Reader's Digest, 1974) a été utilisée. Cette méthode inclut une série de livrets ayant des niveaux de difficultés gradués.

L'étape suivante du programme fut centrée sur l'entraînement des élèves tuteurs. Dans ce cadre, cinq séances d'entraînement de cinquante minutes chacune furent requises. La première a consisté essentiellement à prendre connaissance du matériel pédagogique et de son fonctionnement. Un accent particulier a été mis sur l'aspect gradation des difficultés et sur l'importance de respecter le rythme d'apprentissage de chaque tuteur.

La deuxième séance d'entraînement a été axée sur le renforcement des bonnes réponses. Dans un premier temps, l'animateur a expliqué de quelle façon on pouvait donner du renforcement. Par la suite une démonstration visait à illustrer les procédures de renforcement. Puis les élèves en dyades ont été appelés à appliquer, dans des jeux de rôles, des procédés de renforcement.

La troisième séance a été consacrée aux procédés visant à corriger les erreurs possibles des tuteurs. Pour apprendre ces procédés, des étapes similaires à celles de la seconde séance d'entraînement ont été utilisées: explications par l'animateur, démonstration, jeux de rôles par dyades, rétroaction sur ces simulations.

La quatrième séance d'entraînement des tuteurs a été centrée à la fois sur le processus de renforcement des bonnes réponses et sur la correction des erreurs, lorsque nécessaire. Là encore, il y a eu explications, démonstrations, jeux de rôles et rétroaction.

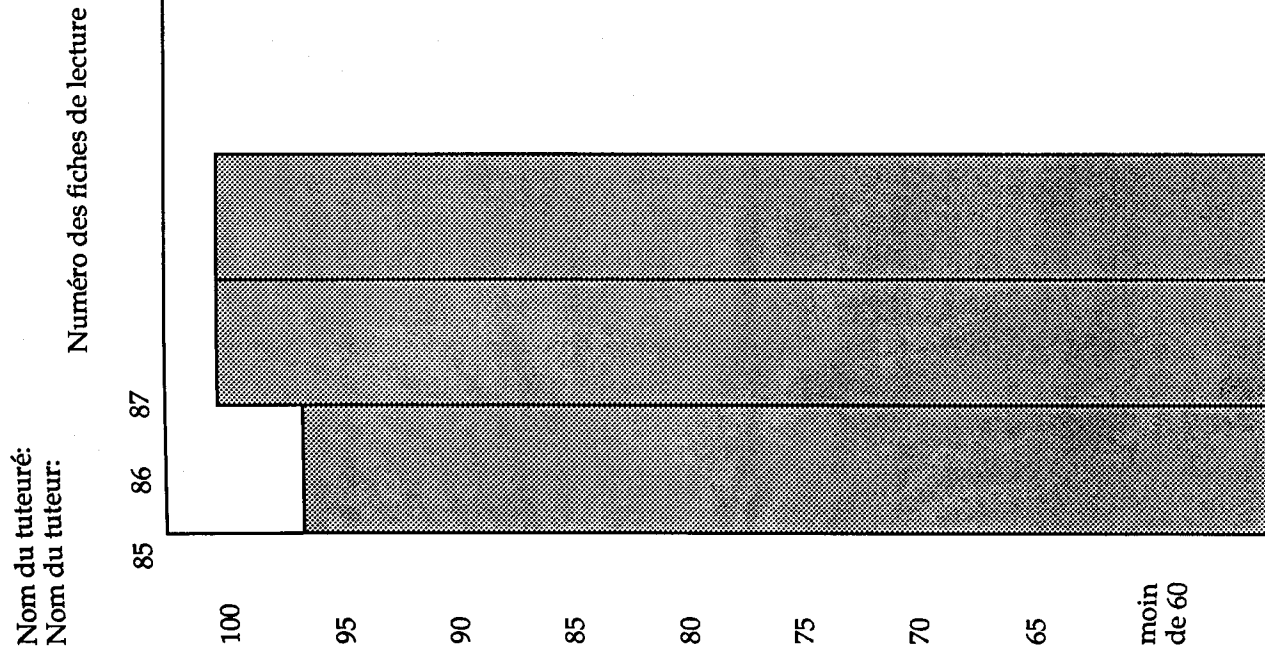


Figure 1. Feuille de notation et exemple d'histogramme

Au cours de la cinquième séance d'entraînement, les tuteurs ont appris à noter et à enregistrer les performances des tuteurés. L'animateur a alors expliqué l'utilisation de feuilles de notation et d'histogrammes. Les feuilles de notation présentent deux colonnes. Dans la première, le tuteur indique le numéro de la fiche complétée et dans la seconde les items où il y a eu erreur. Quant à l'histogramme, il permet de noter le numéro de la fiche effectuée et la performance sur 100. La figure 1 offre un exemple de cet outil.

Au cours de ce programme d'entraînement, il a aussi été nécessaire d'expliquer l'importance du programme et le fait de ne jamais laisser un tuteuré sans enseignement, d'où la nécessité de prévenir une éventuelle absence de l'école. Dans un tel cas, la présence de tuteurs suppléants permet au tuteuré de bénéficier des périodes de tutorat déjà prévues. Par ailleurs des conseils de base ont également été dispensés aux tuteurs. Le tableau 1 présente les conseils donnés aux tuteurs par l'animateur.

### Tableau 1. *Conseils de base aux tuteurs*

- Sasseoir près de son tuteuré et non en face.
- Prendre le temps de faire connaissance avec ce dernier.
- Etre ponctuel, c'est-à-dire commencer et terminer les séances à temps et inciter son tuteuré à faire de même.
- Etre patient face aux difficultés que pourrait éprouver le tuteuré.
- Posséder tout le matériel nécessaire.
- Faire preuve de discrétion face à la situation d'apprentissage du tuteuré: en d'autres termes, éviter de parler des difficultés de ce dernier en dehors des rencontres de supervision prévues.
- Eviter la compétition. Il ne s'agit pas d'une course où le premier qui termine est déclaré vainqueur. Le tuteuré doit évoluer à son propre rythme et non pas en fonction des progrès de son voisin.

Une fois le programme d'entraînement complété, le programme de tutorat a démarré et s'est étendu sur huit semaines à raison de quatre séances par semaine. Le responsable du programme, présent à chacune des séances, a assuré une supervision continue. Chaque séance durait vingt minutes, sur l'heure du midi. Le travail du tuteuré consistait essentiellement à effectuer la lecture d'un texte à voix haute. Suite à cette lecture, il répond à des questions destinées à évaluer sa compréhension du texte. Quant au tuteur, son rôle consistait à donner des renforcements pour encourager son tuteuré, à lui signaler ses erreurs et à noter sa performance au fur et à mesure que se déroulait la séance de travail. Quant à l'utilisation des fiches d'orthographe, elle se faisait selon les étapes suivantes: lecture des mots, repérage des images correspondant aux mots, dictée ou épellation des mots lus et dictée de phrases incluant les mots lus précédemment. La séance se terminait par une lecture en alternance.

Pour s'assurer que le programme se déroulait tel que prévu et aider les tuteurs à solutionner les difficultés rencontrées, des rencontres de supervision avaient lieu chaque semaine le vendredi après-midi. Au cours de ces séances les tuteurs décrivaient à tour de rôle ce qui, selon eux, demandait des ajustements ou des améliorations. Dans un deuxième temps, l'animateur faisait part de ses observations aux tuteurs et, avec le groupe, essayait d'apporter des solutions aux problèmes soulevés.

Tout au cours du programme, une attention toute particulière a été apportée aux renforteurs donnés aux tuteurs et aux tuteurés. Le directeur de l'école est intervenu à quelques reprises pour féliciter les participants, des lettres d'appréciation ont été adressées aux parents, une sortie de groupe a été organisée, le congé pascal a fourni une occasion de distribuer à chacun des renforteurs de circonstance. De plus, les élèves ont été le sujet de vidéos décrivant le projet.

### Les mesures

Les notes scolaires ont été utilisées, à titre indicatif, pour évaluer en partie les effets du projet. Ce choix a été justifié par la pénurie d'instruments valides et normalisés, bâtis en fonction des caractéristiques des programmes actuels, pour évaluer la performance d'élèves en difficulté en français au secondaire.

Des questionnaires d'opinions, inspirés de Holmes (1985) ont été employés pour estimer les perceptions des tuteurs et des tuteurés à l'égard du programme. Ces questionnaires sont basés sur des échelles de Likert en cinq points: 1) pas du tout 2) un peu 3) moyennement 4) beaucoup 5) énormément.

### Résultats

Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-type aux bulletins de janvier et d'avril. Rappelons que les sujets tuteurés et contrôles avaient été appariés sur la base de leurs notes du bulletin de janvier, ce qui explique leurs moyennes similaires.

Tableau 2. *Moyennes (M) et écarts-type (ET) des sujets aux bulletins de janvier et d'avril*

Groupe	Janvier		Avril	
	M	ET	M	ET
Tuteurés	65,23	4,73	68,77	6,63
Contrôle	65,23	4,73	60,77	5,05

Les élèves tuteurs présentent à leur bulletin d'avril des notes significativement supérieures à celle de janvier ( $t(12)=2,42, p < ,05$ ). Leurs notes au bulletin d'avril sont également significativement supérieures à celles du groupe contrôle ( $t(12)=3,45 p < ,01$ ).

Les moyennes et écarts-type des réponses à chacun des items des questionnaires d'opinion ont été calculés. La lecture des tableaux 3 et 4 permet de constater les opinions relativement positives des tuteurs et des tuteurs suite à l'application du programme. En effet, les deux groupes d'élèves recommanderaient ce genre de programme à d'autres élèves qui éprouveraient des difficultés en lecture. Les répondants croient aussi que l'on devrait, lors de la prochaine année scolaire, continuer à offrir ce type de ressource. Les tuteurs ont également fort apprécié (4,25 à l'échelle Likert) travailler avec leur tuteur mais semblent plus mitigés (2,75 à l'échelle) quant au désir de devenir eux-mêmes, un jour, tuteurs.

**Tableau 3. Moyennes (M) et écarts-type (ET) obtenus aux items du questionnaire d'opinion administré aux tuteurs**

Question	M	ET
1. Crois-tu que le programme de tutorat a permis d'augmenter tes habiletés en lecture?	4,08	0,66
2. Depuis que tu as suivi ce programme, aimes-tu davantage la lecture?	3,58	1,08
3. Est-ce que ce programme t'a permis d'améliorer tes résultats en français?	3,33	0,98
4. As-tu aimé travailler avec un tuteur?	4,25	0,75
5. Es-tu satisfait de l'aide reçue au cours des séances de tutorat?		
6. Considères-tu que l'encouragement donné par ton tuteur était suffisant?	3,91	0,99
7. Considères-tu que ton tuteur était bien préparé pour t'apporter de l'aide?	3,91	1,31
8. Est-ce que tu recommanderais ce genre de programme à un autre élève qui aurait besoin d'aide en lecture?	4,33	0,88
9. Crois-tu que le matériel pour apprendre était bien choisi?	3,33	1,23
10. Crois-tu que l'on devrait offrir un programme semblable à d'autres élèves l'an prochain?	4,33	0,98
11. Aimerais-tu devenir tuteur?	2,75	1,91

**Tableau 4. Moyennes et écarts-type aux items du questionnaire d'opinion administré aux élèves tuteurs**

Question	Moyenne	Ecart type
1. As-tu aimé ton expérience comme tuteur?	3,92	0,73
2. Crois-tu que le programme de tutorat était bien organisé?	3,92	0,61
3. Est-ce que ton tuteur a semblé apprécier ton aide?	3,78	0,57
4. Crois-tu avoir eu une préparation et un entraînement suffisants pour bien jouer ton rôle de tuteur?	4,21	0,80
5. Crois-tu que le matériel choisi répond bien aux exigences du programme?	3,50	0,94
6. Recommanderais-tu ce genre de programme à un élève qui éprouverait de la difficulté en lecture?	4,07	0,82
7. Crois-tu que ton tuteur est maintenant plus habile en lecture?	3,71	0,72
8. Est-ce que ton travail comme tuteur t'a permis d'améliorer tes propres habiletés en lecture?	2,92	1,20
9. Crois-tu que l'on devrait offrir un programme semblable à d'autres élèves l'an prochain?	4,28	0,99
10. Recommanderais-tu à un de tes camarades de devenir tuteur?	4,00	0,55
11. Recommanderais-tu ce genre de programme à un élève qui éprouverait de la difficulté en lecture?	3,92	0,82
12. Est-ce que la supervision était adéquate? (le rencontre du vendredi et présence de l'animateur le midi)	4,14	0,77

Les commentaires globaux des élèves ont aussi été recueillis. Parmi les remarques négatives, notons que les élèves trouvent que le temps requis pour effectuer le programme est considérable et que le matériel leur semble trop répétitif. Parmi les aspects positifs, les tuteurs soulignent leur propre amélioration en français et la satisfaction d'aider d'autres élèves. Les notes de ces élèves tuteurs n'ont pas donné lieu à des prises de mesure précises. Quant aux tuteurs, ils soulignent les aspects sociaux du projet et l'augmentation de leur performance en français.

### Discussion

L'analyse des résultats permet de constater que le programme de tutorat semble avoir eu un effet bénéfique sur le rendement des élèves tuteurs en français. Il

est à noter cependant ici que ce jugement est basé sur les notes scolaires et sur les commentaires des élèves eux-mêmes. L'utilisation des notes présente certaines faiblesses méthodologiques et n'a été réalisée ici qu'à titre indicatif. En effet, les critères d'attribution des notes peuvent varier d'un enseignant à l'autre. Cette amélioration, du moins apparente, du rendement correspond avec l'ensemble des résultats généralement observés dans les écrits scientifiques sur la question. Les questionnaires d'opinion et les commentaires permettent également d'établir qu'à la fois les tuteurs et les tuteurs semblent satisfaits de l'expérience vécue dans ce projet.

Cependant, au cours du projet, les élèves se sont plaints d'un matériel trop répétitif. Dans l'application d'un tel programme, il y aurait sans doute lieu de varier les approches en utilisant, par exemple, des textes intéressant davantage les jeunes et portant sur des sujets d'actualité. Toutefois la variation du matériel devrait être faite conjointement avec le respect des conditions d'implantation d'un programme de tutorat.

Si les programmes de tutorat offrent un choix intéressant pour soutenir des élèves du secondaire dans l'apprentissage des matières scolaires, il y aurait sans doute lieu ici de mettre en place de nouveaux projets de recherche et de développer du matériel supplémentaire, des banques de leçons et d'exercices pour varier les approches utilisées. Par ailleurs, il serait intéressant de mettre l'accent sur l'acquisition de stratégies efficaces en lecture et en faisant porter une part de l'évaluation sur la bonne utilisation de celles-ci. Citant Ellison et Rosenshine et Furst, les auteurs Loranger, Parent, Arsenault et Kaley (1984) soulignent l'importance d'axer le tutorat sur le développement des stratégies cognitives.

Cette expérience souligne aussi diverses implications au niveau de la pratique. Force nous est de constater qu'un tel programme requiert beaucoup de temps, à la fois de la part des élèves qui y consacrent une part de leur temps libre et de la part du responsable chargé de sa mise en place. Le tutorat, certes, ne saurait se substituer à l'enseignement régulier, mais il offre des voies prometteuses dans l'aide aux élèves en difficulté.

## Références

- Archambault, J., Montambeault, R. et Ouellet, G. (1981). L'approche comportementale appliquée à la rééducation des difficultés en lecture. *Revue de modification du comportement*, 11, 1-9.
- Bohning, G. (1980). *Peer Tutoring: two are better than one*. St-Petersburg, Flo: Conference presentation Florida State Reading Council Annual Conference.
- Goulet, M. (1985). *Le tutorat*. Montréal: CECM, bureau de ressources en développement pédagogique et en coordination personnelle.
- Finkelsztein, D. (1986). *Le tutorat dans les écoles*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études.
- Holmes, J. (1985). *Hosis Pilot Project: An Evaluation Report of Hosis Tutoring Procedures for Students at Cleveland High School During the 1984-85 School's Year*. Portland: Research and Evaluation Dept.
- Jenkins, J. R. et Jenkins, L.M. (1987). Making peer tutoring work. *Educational Leadership*, 44, 64-66.

- Jenkins, J. R. et Mayhall, W.F. (1976). Development and evaluation of a resource teacher program. *Exceptional Children*, 43, 21-30.
- Lehr, F. (1984). Peer teaching. *The Reading Teacher*, 37, 636-639.
- Loranger, M., Parent, A., Arsenault, R. et Kaley, R. (1984). Le tutorat par les pairs: un moyen de récupération en mathématiques. *Apprentissage et socialisation*, 7, 15-21.
- Nadeau-Savoie, N. (1979). *Fiches de lecture du programme LIRE*. Complément aux volumes 2 et 3. Montréal: CECM, Service des études, bureau de la consultation personnelle.
- Paine, S.C., Radicchi, J., Rosellini, L.C., Deutchman, L. et Darch, C.B. (1983). *Structuring your Classroom for Academic Success*. Champaign: Research Press.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.
- Steiner, K. (1977). Peer tutoring in the reading class. *The Reading Teacher*, décembre.