

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/714736-desy-tutorat-par-les-pairs-sainte-foy-PAREA-1996.pdf>
Rapport PAREA, Cégep de Sainte Foy, 1996.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

LE TUTORAT PAR LES PAIRS TEL QUE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

JOCELYNE DÉSY

714736



CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

LE TUTORAT PAR LES PAIRS TEL QUE PERÇU PAR LES ÉLÈVES

Jocelyne Désy

Janvier 1996



CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de son auteur.

71-11002
714 736

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des études du collège, Service à l'enseignement, Cégep de Sainte-Foy.

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1er trimestre 1996

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-921299-30-5

**«Le Tandem, c'est un petit coin où tu as vraiment ton
importance dans le cégep.»**

Mélanie



3000007147360

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la contribution de plusieurs personnes que je désire remercier sincèrement.

J'aimerais d'abord remercier tous les élèves qui, malgré un horaire souvent très chargé, ont accepté de me faire part de leur vision du tutorat par les pairs à raison de près d'une heure chacun.

Je voudrais également remercier Anne Chevarie, qui assume la responsabilité du Centre d'aide à l'apprentissage depuis le début de cette recherche, et qui s'est révélée une collaboratrice hors pair. Non seulement a-t-elle participé à la rédaction des guides d'entrevue et des règles de codification, mais elle a aussi analysé tous les témoignages des élèves. Son écoute active pendant la période de rédaction du présent rapport m'a fourni un encouragement constant.

Je suis aussi reconnaissante aux membres des centres d'aide en français qui ont constitué mon comité consultatif. Par leurs réactions aux différentes étapes de la recherche, ils n'ont cessé d'alimenter ma motivation. J'ai particulièrement apprécié leur grande disponibilité. Il s'agit de Michèle Bellefeuille, du Collège François-Xavier Garneau, de Colette Buguet-Melanson, du Collège Édouard-Montpetit, de Raynald Gagné, du Collège de Rosemont, d'Hélène Ledoux, du Collège François-Xavier-Garneau, et de Pierre Imbeault, du Collège Bois-de-Boulogne.

Merci à Francine Lavoie et à Jacques Joly pour leurs recommandations judicieuses concernant le déroulement de la recherche; sans leur expertise, ce rapport serait encore en devenir.

Je tiens à remercier Alain Saumier, professeur au département de psychologie du collège Édouard-Montpetit. Dans le cadre du cours *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines*, il a supervisé le travail des trois élèves qui ont réalisé une recherche sur la perception du tutorat par les pairs. Mes remerciements s'adressent aussi à ces élèves: Marie-Soleil Boulva, Isabelle Godbout et Marie-Claude Golinvaux.

J'aimerais également exprimer ma gratitude à la secrétaire, Nicole Roy, qui a transcrit avec attention tous les témoignages recueillis au cours des entrevues. La révision linguistique du rapport a été assurée par Liette Petit, traductrice-révisseuse. Daniel Nadeau, graphiste, a conçu la page couverture et effectué la mise en page du document. Je les remercie de leur travail minutieux.

Enfin, je ne voudrais pas oublier de souligner l'apport de Jean-Marc Ouellet, conseiller pédagogique au Service à l'enseignement du Cégep de Sainte-Foy. Son aide pour l'administration du budget m'a été précieuse, mais son soutien moral, au cours des dernières semaines de rédaction, n'a tout simplement pas de prix.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES	XI
RÉSUMÉ	XIII

CHAPITRE I:

DES QUESTIONS SUR LE TUTORAT PAR LES PAIRS.	1
Le Tandem, un centre d'aide à l'apprentissage parmi d'autres.	1
Une suggestion bien accueillie	1
Un centre multidisciplinaire	1
Une inscription volontaire	2
De nombreux élèves aidés	2
Des pairs triés sur le volet.	2
Des élèves satisfaits	3
Des questions en suspens	3
Le tutorat par les pairs à l'étude	4
Une mesure d'aide fort répandue	4
Une source de bénéfices	4
Pour les étudiants aidés	4
Pour les tuteurs	4
Un objet de recherche.	5
Un nombre limité d'études systématiques.	5
De l'intérêt pour les effets	5
Le rendement au cours	5
Le taux de persévérance	6
Un objet de réflexion théorique	6
Résumé	7

Des questions toujours en suspens.	7
Des questions plus précises.	8
Plan du rapport.	8

CHAPITRE II:

LA PAROLE AUX ÉLÈVES.	11
L'approche choisie	11
La cueillette de l'information	11
Les participants	11
Leur nombre.	11
Leur sélection.	12
Les élèves inscrits	12
Les élèves non inscrits	13
Les tuteurs	14
L'intervieweuse	15
Le déroulement des entrevues	16
Les guides d'entrevue	16
L'analyse des données.	17
Les postulats de base	17
Les étapes de l'analyse	17
La préanalyse.	17
L'analyse	18
Le déroulement.	18
Le regroupement de données	18
L'élimination de données	19
Les stratégies de contrôle de la qualité de la recherche	19
Résumé	20

CHAPITRE III:

UNE AIDE PARTICULIÈRE	21
Les différences liées au contexte de travail	21
La situation du professeur	21

En classe	21
À l'extérieur des cours	22
La situation du tuteur	23
Au Tandem, avec un seul élève	23
Une matière déjà vue.	23
Des heures de disponibilité	23
Un élève motivé.	24
Les différences liées au statut	25
Les conséquences pour l'élève	26
Sur le plan socioaffectif.	26
Une image de soi intacte	26
Plus d'empathie	27
Une conversation plus variée	28
Une relation plus étroite	29
Sur le plan de son apprentissage	29
Une meilleure compréhension.	29
D'autres informations	30
Résumé.	31

CHAPITRE IV:

DES LACUNES À COMBLER.	33
Les difficultés de l'élève	33
Sur le plan des connaissances	33
Sur le plan des habitudes de travail	35
Sur le plan socioaffectif.	36
Les effets souhaités.	38
Sur le plan des connaissances	38
Sur le plan des habitudes de travail	39
Sur le plan socioaffectif.	40
Résumé	42

CHAPITRE V:

UNE SOURCE DE BÉNÉFICES	43
Sur le plan des connaissances.	43
L'élève aidé en français	43
L'élève aidé dans les autres disciplines	44
Sur le plan des habitudes de travail	46
L'élève aidé en français	46
L'élève aidé dans les autres disciplines	46
Sur le plan socioaffectif	48
L'élève aidé en français	48
L'élève aidé dans les autres disciplines	49
Résumé	50

CHAPITRE VI:

S'INSCRIRE OU NE PAS S'INSCRIRE: UN MODÈLE DU PROCES- SUS DÉCISIONNEL	53
Des buts appropriés	53
L'élève inscrit	53
Des buts scolaires.	53
L'élève non inscrit.	53
Des buts sociaux	53
Une prise de conscience du besoin d'aide.	54
L'élève inscrit	54
Une reconnaissance du besoin	54
Les indices du besoin	55
Ses résultats.	55
La recommandation du professeur.	55
L'élève non inscrit.	55
Une négation du besoin.	55
Son interprétation des indices du besoin	56
Ses résultats.	56
La recommandation du professeur.	56

La perception du tuteur	58
L'élève inscrit	58
Que des avantages	58
L'élève non inscrit.	58
De graves inconvénients.	58
La perception de la demande d'aide	60
L'élève inscrit	61
Des éléments positifs.	61
L'élève non inscrit.	61
Des éléments négatifs	61
Résumé	63
 CHAPITRE VII:	
DE L'AIDE EXTÉRIEURE: OUI, MAIS...	65
Les personnes consultées	65
L'élève inscrit	65
Ses proches et ses amis	65
Le professeur	66
L'élève non inscrit.	67
Personne ou ses proches et ses amis	67
Le professeur	68
Les réactions de l'élève inscrit à l'impossibilité de recevoir de l'aide	70
Sur le plan émotif.	70
Sur le plan comportemental.	70
Les obstacles à surmonter.	72
Connaître quelqu'un	72
Solliciter son aide.	72
Trouver des moments de disponibilité	72
Résumé.	74

CHAPITRE VIII:

DE BONNES RAISONS D'AIDER	75
Obtenir des crédits	75
Consolider ses connaissances	76
Goûter à l'enseignement	77
Rehausser son estime personnelle	79
Développer des habiletés sociales.	82
Résumé	83

CHAPITRE IX:

UN RÔLE PRIVILÉGIÉ.	85
Les appréhensions du tuteur	85
Par rapport à l'élève	85
Par rapport à lui-même	86
Son enseignement	88
Des explications différentes	88
Plus de temps	89
Plus de participation.	90
Sa perception du tutorat	92
L'élève avant tout	92
Un statut privilégié	92
Des conditions de travail enviables	93
Résumé.	94

CHAPITRE X:

LE SENS DES MOTS.	97
Un rappel des résultats.	97
La perception des élèves inscrits	97
La perception des élèves non inscrits	97
La perception des tuteurs	97
L'interprétation théorique	98

Des coûts et des bénéfices pour le concept de soi	98
L'évaluation de l'élève inscrit	98
Des bénéfices importants: certains besoins satisfaits	98
Le besoin d'attention	98
Le besoin d'un contact social	99
Le besoin de respect	99
Le besoin d'estime personnelle	100
Les raisons d'une telle évaluation	100
L'évaluation de l'élève non inscrit	100
Des coûts importants: une identité menacée.	100
Une diminution de son indépendance.	101
Une diminution de sa compétence	101
La raison d'une telle évaluation.	102
L'évaluation du tuteur	102
Des bénéfices importants: certains besoins satisfaits. . . .	102
Le besoin de se sentir utile.	102
Le besoin de se sentir compétent.	102
Des coûts possibles: une influence limitée	103
La raison d'une telle évaluation.	103
Résumé.	103

CHAPITRE XI:

POUR UN CHANGEMENT DE PERCEPTION	105
Une synthèse des principaux éléments de la recherche . .	105
L'objectif	105
Le contexte théorique	105
L'approche.	105
Les résultats	106
Une aide particulière	106
Des lacunes à combler.	106
Une source de bénéfices	106
S'inscrire ou ne pas s'inscrire: un modèle du processus	
décisionnel.	106

De l'aide extérieure: oui, mais...	107
De bonnes raisons d'aider	107
Un rôle privilégié.	107
L'interprétation des résultats	107
Quelques recommandations	108
Pour tous les intervenants	108
Un message à diffuser concernant la demande d'aide	108
Un comportement approprié	108
Un comportement inapproprié.	109
Une habileté à développer.	109
L'impact du message	109
Une entraide plus répandue	109
Une plus grande participation en classe	110
Pour le Centre d'aide à l'apprentissage	110
La nécessité d'augmenter le nombre d'élèves aidés et de tuteurs	110
Par l'ajout de sources d'information.	110
Par l'ajout d'informations	111
Par l'ajout de moyens d'information	111
Pour les professeurs	111
Une intervention plus personnalisée.	111
Après des élèves en difficulté.	112
Après des élèves forts.	112
Après de tous les élèves	112
Pour la Direction de l'enseignement collégial	113
Des interrogations sur la contribution du tutorat par les pairs	113
Une piste à explorer.	113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115
ANNEXES	123

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1..... 12

TABLEAU 2..... 14

TABLEAU 3..... 14

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 64

RÉSUMÉ

G La présente recherche avait pour objectif de décrire la perception qu'ont les élèves d'une mesure d'aide à l'apprentissage de plus en plus utilisée dans le réseau collégial québécois: le tutorat par les pairs. Elle visait plus spécifiquement à comprendre les raisons qui motivent un élève à demander ou à ne pas demander l'aide d'un pair et celles qui en incitent un autre à offrir son aide. À cette fin, des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées auprès d'élèves inscrits¹ au Centre d'aide à l'apprentissage du cégep de Sainte-Foy (le Tandem), d'élèves non inscrits au Centre, en dépit de faibles résultats scolaires, et d'élèves tuteurs. S

PVA L'analyse de contenu a révélé que les élèves inscrits perçoivent le tutorat par les pairs de façon très différente de l'enseignement et qu'ils y recourent afin de combler certaines de leurs lacunes. Si l'on se fie à leurs propos, ils y parviennent. L'auteure propose un modèle de processus décisionnel pour expliquer les facteurs contribuant à l'inscription au Centre. Ce modèle comporte quatre étapes touchant les objectifs scolaires, la prise de conscience des besoins, la perception du tuteur et la perception de la demande d'aide. Un choix inapproprié à l'une ou l'autre de ces étapes peut conduire à la décision de ne pas s'inscrire. Par ailleurs, les élèves inscrits, tout comme les élèves non inscrits, demandent parfois de l'aide à l'extérieur du Tandem, à des membres de leur famille ou à d'autres élèves. Ils ont toutefois peu tendance à s'adresser aux professeurs. De leur côté, les tuteurs perçoivent le tutorat comme une occasion exceptionnelle d'exploiter leurs ressources personnelles.

L'élève décide de s'inscrire ou non au Centre ou d'offrir son aide après avoir évalué les coûts et les bénéfices psychologiques du tutorat, notamment au chapitre du concept de soi. Enfin, l'auteure propose de tenter de modifier la perception de la demande d'aide chez certains élèves dans le but de les inciter à bénéficier des services du Tandem. Elle formule également d'autres recommandations dont celle de poursuivre la recherche afin d'étudier la possibilité que le tutorat favorise l'adaptation socioaffective de l'élève à la vie collégiale.

¹La forme masculine utilisée dans ce rapport désigne aussi bien les femmes que les hommes.

CHAPITRE I: DES QUESTIONS SUR LE TUTORAT PAR LES PAIRS

Le Tandem, un centre d'aide à l'apprentissage parmi d'autres

Une suggestion bien accueillie

Dans son rapport annuel de 1987-1988, le Conseil des collèges (1988) proposait un ensemble d'actions et de mesures susceptibles de hausser le taux de scolarisation des élèves inscrits aux études collégiales. Trois grandes orientations étaient alors mises de l'avant : améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation, accroître les chances de réussite de tous les élèves et développer l'assistance aux élèves en difficulté. C'est à ce dernier volet que se greffait la suggestion d'expérimenter l'assistance par des pairs; le Conseil jugeait cette formule très attrayante et fort prometteuse.

Dès 1988-1989, le Cégep de Sainte-Foy inscrivait dans son plan d'action la création d'un Centre d'aide à l'apprentissage (le Tandem) fondé sur le tutorat par les pairs. S'inspirant de l'expérience du Cégep Champlain (campus Saint-Lambert) et du Cégep Édouard-Montpetit, le Cégep de Sainte-Foy a commencé à offrir ce service aux élèves à la session d'hiver 1989. Depuis, au delà de 33 établissements du réseau collégial québécois ont mis sur pied un programme de tutorat par les pairs afin d'aider les élèves à réussir leurs études (MESS, 1992). La plupart de ces programmes sont offerts par les Centres d'aide en français (CAF) et s'adressent à ceux qui veulent améliorer leur langue écrite. Un collège recourt à cette formule pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en mathématiques; il s'agit du Cégep de Rosemont, dont le Centre d'aide en mathématiques (CAM) a vu le jour à la session d'hiver 1990. Quant au Cégep de Sainte-Foy, il a opté dès le départ pour un centre multidisciplinaire.

Un centre multidisciplinaire

Au moment de sa création, le Tandem offrait de l'aide à tous les élèves qui désiraient perfectionner leur français, de même qu'aux élèves des cours de *Chimie 101*, de *Mathématiques 103* et de *Physique 101*. La décision d'aider les élèves de ces cours avait été prise à la suite de la parution d'une étude rapportant des taux élevés d'échecs et d'abandons à la première session (Désy, 1988). Au fil des ans, et à la demande de certains départements, l'aide s'est étendue aux élèves des cours de *Programmation 1*, *Comptabilité 1*, *Mathématiques 114*, *Mathématiques 302* et *Chimie 109*. Depuis la session d'automne 1995, elle rejoint également les élèves des cours de *Mathématiques 103-02*, *114-04*, *302-85*, de même que ceux des cours d'*Anglais 001*, *101* et *102*.

Une inscription volontaire

Le Tandem poursuit un double objectif : aider les élèves à acquérir les connaissances et habiletés qui leur permettront de réussir leurs études et les amener à développer une attitude plus positive envers eux-mêmes et envers la matière qui leur donne du fil à retordre. S'inscrivent au Centre ceux qui estiment avoir de la difficulté à réussir leurs études. Souvent c'est un professeur qui leur recommande de le faire, mais ils demeurent libres d'accepter ou non sa suggestion et c'est de leur propre gré qu'ils se présentent au Tandem. Ils peuvent s'y inscrire en tout temps durant la session; les demandes sont cependant traitées selon leur ordre de réception.

De nombreux élèves aidés

L'inscription au Centre est gratuite et elle donne droit à deux heures de tutorat par semaine pendant cinq semaines. Si les élèves jugent avoir encore besoin d'aide après cette période, le tutorat se poursuit. Il se termine lorsque les objectifs visés sont atteints. Cependant, il peut être interrompu à tout moment si les élèves ne démontrent pas suffisamment de motivation au travail ou si leurs résultats au cours indiquent qu'ils maîtrisent bien la matière. Depuis sa création, 2 136 élèves se sont prévalus du service (la session d'automne 1995 est exclue) et ils ont bénéficié de plus de 27 467 heures d'enseignement individualisé; en moyenne, ils ont donc travaillé près de 13 heures avec leur tuteur.

Des pairs triés sur le volet

Qui sont les pairs qui offrent ainsi leur aide? Des élèves qui répondent à certaines exigences. Ils doivent au départ avoir le goût d'aider d'autres élèves à réussir leurs études; ils doivent également posséder de bonnes habiletés de communication interpersonnelle et démontrer leur compétence dans la discipline qui les concerne. Ainsi, pour être acceptés en français, ils doivent réussir une épreuve de qualification qui comprend la rédaction d'un texte et la correction d'erreurs contenues dans un autre. En mathématiques, il faut qu'ils aient obtenu plus de 85% comme note finale et plus de 80% dans les autres disciplines.

Pour devenir tuteurs, ces élèves doivent également s'inscrire à l'un des quatre cours de tutorat, selon la matière dans laquelle ils désirent aider. Les cours *Relation d'aide en français* (953-001-85) et *To Teach is to Learn* (360-902-85) sont reconnus comme équivalence d'un cours de français ou d'anglais alors que les cours *Relation d'aide en mathématiques* (953-041-89) et *Enseigner, c'est apprendre* (360-908-87) sont reconnus comme cours complémentaires. Les élèves qui veulent aider en chimie, en comptabilité ou en physique s'inscrivent à ce dernier cours de tutorat. Le plus souvent, c'est grâce à la collaboration des professeurs que sont recrutés les candidats au tutorat, mais toute personne qui satisfait aux critères peut décider de soumettre elle-même sa candidature.

Les cours de tutorat sont donnés par des professeurs de quatre départements: Anglais, Français, Mathématiques et Psychologie. Le volet théorique présente les principales notions de psychopédagogie au moyen de quelques

exposés magistraux, mais c'est le plus souvent par des exercices, des discussions de groupe et des mises en situation concrètes, nécessitant une participation active de chacun, que les tuteurs font leur apprentissage. Le volet pratique des cours consiste à aider un élève deux heures par semaine à partir de la quatrième semaine de la session. Les tuteurs ont alors l'occasion de mettre en application leurs connaissances et leur aptitude à la relation d'aide sous la supervision régulière de leur professeur.

Dès le tutorat commencé, les tuteurs soumettent toutes les semaines à leur professeur un rapport dans lequel ils décrivent les interventions planifiées pour aider leur élève ainsi qu'un compte rendu du déroulement des rencontres. Le professeur écrit à son tour ses commentaires et suggestions afin de rendre leurs interventions plus efficaces, assurant ainsi un suivi étroit du dossier de tous les élèves aidés. Depuis la création du Tandem, 895 tuteurs ont reçu une formation au tutorat; parce que d'un semestre à l'autre le nombre de tuteurs en formation ne suffit pas à répondre à la demande, plus du tiers sont revenus travailler au Centre comme tuteurs expérimentés et ont alors été rémunérés (6,00 \$ l'heure).

Des élèves satisfaits

Sans doute l'augmentation constante du nombre d'élèves aidés et du nombre d'élèves tuteurs pourrait constituer un indice d'appréciation du service. Cependant, d'autres données, compilées depuis 1991-92, s'ajoutent aux statistiques de fréquentation du Centre et viennent confirmer un taux élevé de satisfaction. En effet, à la fin de la relation d'aide, le Tandem évalue auprès de tous les élèves qui ont travaillé cinq heures ou plus avec leur tuteur la mesure dans laquelle le service de tutorat les a aidés à réaliser certains objectifs prédéterminés et a contribué à modifier leur attitude vis-à-vis de la discipline concernée. Il recueille également leurs témoignages en leur demandant de compléter la phrase suivante: "Le service de tutorat par les pairs m'a permis de constater que...". Quant aux tuteurs, ils font part de leur avis régulièrement dans les comptes rendus hebdomadaires, mais c'est à la fin de la session qu'ils analysent leur expérience de manière plus approfondie. Dans l'ensemble, il est clair que les élèves aidés se sentent grandement appuyés dans la poursuite de leurs objectifs, qu'ils manifestent une attitude plus positive à la fin du tutorat qu'au moment de leur inscription, et qu'ils évaluent très favorablement l'aide reçue de leurs pairs. De leur côté, les tuteurs ont également l'impression d'avoir appris beaucoup en aidant (Désy, 1990; 1992; 1994).

Des questions en suspens

Après six ans d'activités et malgré les nombreux efforts pour connaître ce que les élèves pensent du Tandem, plusieurs questions restent encore en suspens. Par exemple, comment expliquer que le tutorat par les pairs se développe à un tel rythme? Pourquoi certains élèves s'inscrivent-ils au Centre alors que d'autres, qui obtiennent pourtant des notes faibles, ne le font pas? Qu'est-ce qui attire les uns? Qu'est-ce qui rebute les autres? Pourquoi des élèves choisissent-ils de devenir tuteurs? Qu'attendent-ils de leur rôle d'aidants? C'est pour répon-

dre à de telles interrogations que cette recherche a été entreprise. Avant d'en exposer plus précisément les objectifs, examinons d'abord dans quel contexte théorique elle se situe. Comme le tutorat par les pairs, tel qu'on le connaît dans le réseau collégial québécois, existe depuis plus de 25 ans aux États-Unis, c'est dans ce pays qu'il a été le plus étudié. Voyons quelles connaissances nous en avons actuellement.

Le tutorat par les pairs à l'étude

Une mesure d'aide fort répandue

L'enseignement par les pairs n'est pas un concept nouveau en éducation. Déjà dans la Grèce antique, on y recourait de façon régulière (Wagner, 1982). Ce qui est récent, cependant, c'est qu'il soit offert de manière structurée, à l'intérieur d'un centre d'aide. Aux États-Unis, il constitue une des composantes essentielles des programmes d'aide aux étudiants (Boylan, Bonham & Bliss, 1992; Clewell & Ficklen, 1986; Maxwell, 1991; Wepner, 1987; Roueche, 1983). Les trois quarts des établissements d'enseignement supérieur offrent présentement de tels programmes à leurs étudiants (Center for Education Statistics, 1991, cité dans Maxwell, 1991) et le tutorat par les pairs continue d'y occuper une place importante. On le retrouve même dans des universités prestigieuses telles que Stanford et Harvard. Bon nombre de collèges et d'universités fournissent ce service à tout étudiant qui en a besoin, tandis que certains en restreignent l'utilisation gratuite à ceux qui sont admis dans des programmes spéciaux et imposent des coûts aux autres (Maxwell, 1990a).

Une source de bénéfices

Pour les étudiants aidés

Pour les personnes engagées dans les programmes de tutorat par les pairs, il ne fait aucun doute que cette formule pédagogique entraîne des bénéfices considérables. Ainsi, on rapporte que le concept de soi des étudiants aidés et leur confiance en eux s'améliorent (Bobko, 1984; Carman, 1975; Johnson & Johnson, 1975; Maxwell, 1979; Maxwell, 1990b); ils ressentent moins de stress (Mohre, 1991; Trevino & Eiland, 1980); ils perçoivent leur environnement comme moins menaçant (Koehler, 1987; Starks, 1984); ils sont plus motivés à rester au collège (Shields, 1991; Medway, 1991; Bruffee, 1978); ils ont moins peur d'écrire (Davis, 1987) ou sont moins anxieux lors des examens (Bobko, 1984; Lent et al., 1982; Trevino & Eiland, 1980).

Pour les tuteurs

Les tuteurs bénéficient également de l'expérience d'aider un autre étudiant et peut-être même plus que les élèves aidés, comme on le souligne fréquemment (Bruffee, 1980; Clark, 1988; Decker, 1979; Elliot, 1973; Fawcett & Sandberg, 1979; Grant & Hoerber, 1978; Harris, 1984; Leonard, 1987; Maxwell, 1979; 1990a). Ainsi, en plus de consolider leurs connaissances dans une matière donnée, ils développent leur confiance en eux, leur image d'eux-mêmes et leur

fiereté personnelle. Ils deviennent aussi plus empathiques vis-à-vis des élèves aidés et leurs habiletés de communication s'améliorent. Si de telles conclusions se dégagent du travail quotidien dans un centre d'aide, elles ne sont cependant pas confirmées par des études rigoureuses sur le sujet; les recherches systématiques sur le tutorat par les pairs sont peu nombreuses et elles s'attardent plutôt à des variables d'un autre ordre.

Un objet de recherche

Un nombre limité d'études systématiques

Quoique presque tous les collèges mettent à la disposition de leurs étudiants des programmes de tutorat individuel (Lisner, 1989), force est de constater que cette mesure d'aide à l'apprentissage attire peu l'attention des chercheurs. Certes, les textes portant sur le tutorat par les pairs sont nombreux, mais la plupart décrivent la planification et l'organisation d'un tel service, la sélection et la formation des tuteurs, les problèmes rencontrés, etc. (par exemple: Booher, 1982; Brandwein & DiVittis, 1985; Bruffee, 1978; Ehly & Larsen, 1980; Furcron, 1980; Holladay, 1990; Levine, 1990; McKeague & Reis, 1991; Mohr, 1991; Platt, 1992; Rizzolo, 1982; Sabrinski Foster, 1983; Sakiey, 1980; Shields, 1991; Sexauer & Koloski, 1981; Solinger, 1979; Starks, 1984). Selon Maxwell (1990a), cette situation serait due, notamment, au fait que les coordonnateurs des services sont rarement formés à la recherche, que le temps, l'argent et les ressources nécessaires à l'évaluation du tutorat sont rarement disponibles, et que le personnel des centres se montre un peu réticent à mesurer des interactions aussi complexes que celles impliquées dans le tutorat.

De l'intérêt pour les effets

Le rendement au cours

L'ensemble des recherches menées sur l'impact du tutorat par les pairs ne permet pas de conclure que les étudiants aidés obtiennent toujours un rendement supérieur à celui des étudiants non aidés. Et si tel est le cas, des nuances s'imposent : cette conclusion ne vaut que pour certaines disciplines comme la psychologie (Lidren, Meier & Brigham, 1991), la biologie, l'anglais et les sciences politiques (Agan, 1971), les statistiques (Irwin, 1980 et 1981), la chimie (Watanabe & Maxwell, 1975) ou les mathématiques (Burton & Elliot, 1986; Gahan-Rech, Stephens, & Buchalter, 1989). Il n'y a pas d'effets significatifs en lecture et en écriture (Adams, LeBlanc & MacMillan, 1970; Levine, 1990; Paschal, 1981; Ross & Lyons, 1973; Taylor, Cartwright & Hanson, 1970; Yuthas, 1971). De plus, ce ne sont pas tous les étudiants qui semblent touchés; tantôt ce ne sont que les plus faibles (Taylor, 1969); tantôt les plus avancés seulement (Irwin, 1980). Les auteurs ne s'entendent pas sur le nombre minimal d'heures de tutorat requis pour observer des améliorations : une heure par semaine, durant tout un semestre, est parfois suffisante (Lidren, Meier & Brigham, 1991; Watanabe & Maxwell, 1975), alors que 60 heures, réparties sur douze semaines, peuvent n'entraîner aucune amélioration sensible (Paschal, 1981).

Le taux de persévérance

Si l'on adopte comme indice d'efficacité le taux de persévérance au cours ou le taux de persévérance aux études, le tutorat par les pairs atteint l'un de ses objectifs, soit celui de permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'obtenir un diplôme. En effet, comparativement à des étudiants équivalents non inscrits au service de tutorat par les pairs, ceux qui sont aidés sont moins nombreux à abandonner le cours dans lequel ils éprouvent de la difficulté (Adams, LeBlanc & MacMillan, 1970), ils se réinscrivent en plus grand nombre lors du semestre suivant le tutorat (Abrams et Podojil Jernigan, 1984), et ils poursuivent plus longtemps leurs études (Carman, 1975; Hedges & Majer, 1976; House & Wohlt, 1991; Koehler, 1987; MacDonald, 1986; Vincent, 1983). Ces constatations valent pour le tutorat en lecture, en mathématiques et dans différents cours de première année.

Un objet de réflexion théorique

Si l'efficacité des programmes de tutorat par les pairs n'est pas toujours démontrée, elle demeure une préoccupation constante pour les personnes engagées quotidiennement dans ces programmes, c'est-à-dire les directeurs des centres d'aide et les professeurs qui assurent la formation des étudiants tuteurs. C'est à toutes ces personnes que MacDonald (1991) lance un appel pour cerner les processus en jeu dans le tutorat ainsi que les variables susceptibles d'en améliorer les résultats. Certains avaient déjà entrepris une telle démarche, d'autres ont suivi sa suggestion. Tous visent un seul et même objectif : tenter de mieux comprendre le tutorat afin de fournir aux tuteurs des bases plus solides d'intervention.

Schmelzer, Brozo & Stahl (1985) proposent un modèle d'apprentissage en cinq phases (la préparation, l'input, le traitement, l'emmagasinage et l'output) qui permettent d'intégrer les méthodes de travail intellectuel dans un programme de tutorat. Des lacunes dans l'une ou l'autre des phases pourraient expliquer l'échec et justifier des interventions. Pour sa part, Buckett Leary (1987) propose un outil de formation (The Interaction Place Map) visant à sensibiliser les tuteurs à la nature de la relation interpersonnelle qu'ils établissent avec leur étudiant afin qu'ils puissent la modifier si nécessaire. Par exemple, si l'étudiant n'écoute pas les explications de son tuteur, ce dernier se retrouve dans une situation désagréable à laquelle il devra mettre fin s'il veut maintenir une communication efficace.

Selon Hartman (1990), l'objectif du tutorat est double : améliorer le rendement scolaire, certes, mais également inciter l'étudiant à devenir indépendant, capable d'utiliser diverses stratégies d'autorégulation pour assurer sa réussite. Son analyse porte sur les facteurs qui affectent le processus de tutorat. Il y aurait, chez le tuteur comme chez l'étudiant aidé, des variables cognitives (comme la métacognition) et des variables affectives (comme la motivation) influant sur le tutorat. Il faudrait aussi tenir compte de variables externes associées au contexte scolaire (le type de formation des tuteurs, par exemple) et de variables externes associées au contexte non scolaire (le travail rémunéré, par exemple). Selon

elle, l'identification de ces variables devrait susciter l'intérêt des chercheurs au cours de la prochaine décennie.

De son côté, MacDonald (1991b) s'inspire d'un cadre théorique sociolinguistique pour comprendre les échanges verbaux conduisant à un tutorat adéquat. Il souligne que les tuteurs doivent non seulement poser les bonnes questions au bon moment, mais également être capables d'expliquer la matière et d'écouter leur étudiant. Pour sa part, Medway (1991) met en évidence la nécessité d'offrir aux tuteurs une formation qui les rend aptes à intervenir activement auprès de leurs pairs; il souligne l'importance des attentes, des attributions et des rôles de chacun dans l'explication des effets du tutorat; enfin, il rapporte que le tutorat par les pairs peut être conçu dans le cadre d'un modèle de demande d'aide et qu'il présente certains éléments de l'apprentissage coopératif: les étudiants tendent vers un même objectif et y contribuent chacun à leur façon.

Rings & Sheets (1991) suggèrent de recourir à deux modèles théoriques pour établir les fondements du tutorat par les pairs, celui de la théorie du développement de Chickering (1969) et celui de la théorie métacognitive (Flavell, 1976). En s'appuyant sur ces modèles, ils exhortent les tuteurs à utiliser diverses stratégies pour aider leurs étudiants à devenir responsables de leur apprentissage et à être plus conscients des processus de la pensée qui sont en jeu dans la résolution des problèmes. Enfin, Gourgey (1992) décrit un modèle de tutorat appliqué aux mathématiques, mais qui peut s'adapter à d'autres disciplines. Pour elle, le tuteur est dans une situation privilégiée pour échanger avec son étudiant sur sa façon de comprendre les mathématiques, analyser ses erreurs, répondre à ses besoins affectifs, changer les idées qu'il nourrit à propos du processus d'apprentissage et lui montrer les applications pratiques des mathématiques dans la vie de tous les jours.

Résumé

Des questions toujours en suspens

En somme, même si le tutorat par les pairs existe dans presque tous les collèges et universités américains (Lisner, 1989) et qu'il est grandement apprécié de ceux qui l'utilisent (Goldschmid & Goldschmid, 1976; Maxwell, 1990a), les chercheurs ne s'y intéressent pas tellement. L'on sait qu'il peut contribuer à l'amélioration du rendement scolaire, mais seulement chez certains étudiants, dans certaines disciplines et sous certaines conditions. Cependant, il aide les étudiants à poursuivre leurs études. Qu'en est-il alors des autres bénéfices mentionnés par les élèves aidés et les élèves aidants? Selon MacDonald (1991a), ces bénéfices sont indéniables, mais comme le tutorat est mal connu, ils ne sont pas bien compris. C'est pourquoi il invite les professionnels des centres d'aide à poursuivre leurs réflexions. Présentement, ces derniers s'intéressent surtout aux théories qui peuvent fournir les bases d'une meilleure formation pour les tuteurs.

Les recherches et les réflexions sur le tutorat par les pairs ont mis en évidence la complexité du phénomène, mais elles n'ont pas permis de répondre aux questions posées précédemment. Elles restent donc toujours en suspens. On ignore

encore ce qu'il représente pour les élèves aidés et les élèves aidants, qui sont les personnes les plus intimement liées au processus, et pourquoi les élèves en difficulté ne recourent pas tous au service de tutorat. Les connaissances qu'on en possède ont été acquises sans que les personnes concernées ne soient directement consultées. Grâce aux questionnaires d'évaluation utilisés en fin de tutorat par de nombreux centres d'aide, l'on sait toutefois que les premiers comme les seconds manifestent une attitude très positive à son égard (Maxwell, 1991). Cependant, jamais on n'a tenté de vérifier systématiquement quelle perception ils en avaient ni quelle perception en avaient ceux qui ne demandent pas d'aide, en dépit de leurs faibles résultats. C'est pour combler une telle lacune que nous avons entrepris la présente étude.

Des questions plus précises

Si l'objectif général de cette recherche est de décrire la perception que se font les élèves du tutorat par les pairs, elle poursuit de façon plus précise les objectifs suivants: déterminer les éléments qui exercent un attrait sur les élèves qui s'inscrivent au Tandem, le processus qui les conduit au Centre, les besoins auxquels ils veulent répondre, les bénéfices qu'ils espèrent en retirer et les gains qu'ils réalisent. Elle veut aussi vérifier si leur perception est différente de celle des élèves faibles qui ne sollicitent pas formellement l'aide d'un pair. De plus, elle souhaite identifier les autres ressources auxquelles font appel les élèves inscrits au Centre et les élèves non inscrits. Enfin, elle vise à connaître ce qui incite les tuteurs à offrir leur aide, les apprentissages qu'ils font grâce au tutorat et les idées qu'ils entretiennent à l'égard de leur rôle d'aidants.

Plan du rapport

Les résultats feront l'objet de sept chapitres du rapport et ils seront présentés à la suite du chapitre II, qui porte sur la méthode choisie pour recueillir l'information désirée et en faire l'analyse. Un principe de base a orienté le travail de rédaction: présenter nos observations en tant que chercheure, mais toujours en faisant appel aux témoignages des élèves pour illustrer nos propos. C'est pourquoi chaque point important est suivi d'extraits des témoignages des élèves, qu'ils soient inscrits au Centre, qu'ils ne le soient pas ou qu'ils soient aidants.

Les chapitres III, IV et V concernent l'élève inscrit au Tandem. Ils traitent des différences perçues entre un professeur et un tuteur, des raisons pour lesquelles l'élève vient au Centre et des bénéfices qu'il retire du tutorat. Les deux chapitres suivants comparent l'élève inscrit à l'élève non inscrit. Le chapitre VI décrit un modèle qui permet d'expliquer l'inscription au Tandem, tandis que le chapitre VII porte sur les personnes consultées à l'extérieur du Centre d'aide. Enfin, les chapitres VIII et IX sont consacrés à l'élève aidant. Ses motivations à devenir tuteur et les bénéfices qu'il gagne à aider un pair constituent le sujet du chapitre VIII; les appréhensions qu'il ressent devant la tâche à accomplir, les stratégies qu'il utilise lors de ses interventions, de même que la perception qu'il a du tutorat sont présentées dans le chapitre IX. L'interprétation des résultats qui nous ont paru les plus significatifs apparaît au chapitre X; elle est centrée sur l'évaluation des coûts et bénéfices psychologiques associés au tutorat. Enfin, le

dernier chapitre rappelle les principaux éléments de la recherche et présente quelques recommandations à la lumière des témoignages des élèves.

CHAPITRE II: LA PAROLE AUX ÉLÈVES

L'approche choisie

L'objectif de la recherche n'étant pas de vérifier des hypothèses, mais bien de recueillir des informations qui, par leur richesse et leur profondeur, devraient permettre de mieux comprendre le tutorat, c'est l'approche qualitative qui a été privilégiée (Best & Kahn, 1993; LeCompte & Preissle, 1993; Lofland & Lofland, 1984; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994). Selon Yin (1994), c'est celle qui s'impose quand le chercheur a peu de contrôle sur les événements, qu'il s'intéresse à un phénomène qui s'inscrit dans un contexte de vie réelle, et qu'il se demande comment et pourquoi celui-ci se produit.

L'une des caractéristiques principales de la recherche qualitative est d'accorder une importance particulière aux sentiments, aux représentations élaborées par les gens dans une situation donnée, au sens qu'ils donnent aux événements (Denzin, 1978) et de laisser parler le réel à travers ceux et celles qui le vivent (Cournoyer, 1987). Or, de tous les écrits recensés sur le tutorat par les pairs, seulement deux font appel directement au vécu des étudiants, et ces étudiants sont des tuteurs; ils ne représentent donc qu'une partie de tous ceux qui «vivent ce réel». Le premier analyse les journaux de bord que les tuteurs remettent à leur superviseur (Mann, 1994); le second présente les meilleurs textes d'un groupe de tuteurs en anglais écrit (Maxwell, 1990b). Qu'en est-il des étudiants aidés? Et de ceux qui sont en difficulté, mais qui ne recourent pas au service de tutorat? Comment tenter d'expliquer la réalité du tutorat sans tenir compte de leur expérience?

Le choix de la méthode qualitative repose également sur le fait que, dans ce genre de recherche, le sens commun et l'expérience personnelle du chercheur sont mis à contribution (Deslauriers, 1991) et que sa subjectivité est considérée de façon positive (Chénier, 1984; Laperrière, 1987). En effet, LeCompte & Preissle (1993) soulignent que cette méthode s'appuie sur l'expérience subjective, tant celle des participants que du chercheur, et que c'est précisément ce qui contribue à mieux comprendre le phénomène étudié. Pour sa part, Patton (1980) affirme qu'il faut être proche de ce phénomène à la fois sur le plan physique et sur le plan psychologique. Comme nous avons mis sur pied le Tandem et en avons assumé la responsabilité pendant cinq ans et demi, notre expérience n'allait pas constituer un obstacle, mais plutôt un avantage non négligeable.

La cueillette de l'information

Les participants

Leur nombre

La cueillette de l'information s'est déroulée au Cégep de Sainte-Foy, pendant la session d'automne 1994. Ont participé à la recherche un total de 77 élèves,

appartenant à trois catégories différentes: 1) des élèves inscrits au Centre d'aide à l'apprentissage; 2) des élèves non inscrits au Centre, en dépit des faibles résultats obtenus dans l'une des matières concernées; 3) des élèves tuteurs. Nous fiant aux recommandations de Lofland & Lofland (1984) quant au nombre d'entrevues nécessaires, nous souhaitions interviewer 30 élèves inscrits, 30 élèves non inscrits et 24 tuteurs; nous avons finalement reçu en entrevue un peu plus d'élèves inscrits (33), passablement moins d'élèves non inscrits (20) et le même nombre de tuteurs que prévu (24).

Leur sélection

Comme le but de la recherche n'était pas de fournir des résultats généralisables au sens statistique du terme, mais bien de décrire et comprendre ce que vivent les élèves engagés dans le tutorat par les pairs, nous avons sélectionné les participants selon une technique non probabiliste, suivant en cela les recommandations de plusieurs auteurs (Goetz & LeCompte, 1984; Merriam, 1988; Patton, 1980). Trois critères ont prévalu : que soient représentées toutes les disciplines dans lesquelles l'aide est offerte, que la proportion de filles et de garçons corresponde à celle habituellement retrouvée au Centre (d'une année à l'autre, environ 66% des élèves aidés sont de sexe féminin) et enfin, que les élèves soient disponibles lors des heures proposées par la chercheuse. C'est cette dernière qui a fait tous les appels téléphoniques pour rejoindre les candidats participants, leur exposer l'objectif de la recherche, leur expliquer en quoi consistait leur collaboration et leur fixer un moment pour l'entrevue.

Les élèves inscrits

Le choix des participants représentant les élèves inscrits s'est fait à partir d'une liste d'élèves intéressés à collaborer. En s'inscrivant au Tandem, les élèves indiquaient sur leur formulaire s'ils étaient disponibles ou non pour une entrevue d'une durée approximative d'une heure. À la fin du semestre, 57,2% des élèves avaient répondu affirmativement, 34,6% négativement, et les autres (8%) n'avaient pas fourni de réponse. La répartition du groupe des élèves inscrits selon le moment de l'entrevue, la discipline concernée et le sexe apparaît au tableau 1. D'après les statistiques courantes de fréquentation du Centre, ce groupe semblait représentatif des élèves inscrits au Tandem.

TABLEAU 1

Répartition des élèves inscrits selon le moment de l'entrevue, la discipline et le sexe

Moment	Comptabilité	Français	Mathématiques	Physique	Total
Avant l'aide	2 (1f., 1g.)	5 (3f., 2g.)	4 (2f., 2g.)	2 (1f., 1g.)	13 (7f., 6g.)*
Pendant l'aide	1 (1f., 0g.)	5 (3f., 2g.)	4 (3f., 1g.)	1 (1f., 0g.)	11 (8f., 3g.)**
Après l'aide	2 (2f., 0g.)	5 (3f., 2g.)	4 (3f., 1g.)	1 (1f., 0g.)	12 (9f., 3g.)
Total	5 (4f., 1g.)	15 (9f., 6g.)	12 (8f., 4g.)	4 (3f., 1g.)	36 (24f., 12g.)

N.B. Les totaux sont supérieurs à ceux du texte parce que, dans le premier cas (*), deux élèves (1 fille et 1 garçon) demandaient de l'aide dans deux matières et dans le second cas (**), il y en avait un qui était aidé dans deux matières.

Comme aucune recherche n'avait encore porté expressément sur notre sujet d'étude, nous ne savions pas si la perception qu'ont les élèves du tutorat serait la même avant, pendant et après leur passage au Centre d'aide. Formulant l'hypothèse de différences possibles dans cette perception, nous avons recueilli le témoignage d'élèves qui n'avaient pas encore été aidés, d'élèves qui étaient présentement aidés et d'élèves qui avaient été aidés et dont le tutorat était terminé, formant ainsi trois sous-groupes: *Inscrits avant*, *Inscrits pendant* et *Inscrits après*. Nous avons projeté interviewer 30 élèves inscrits, 10 dans chaque sous-groupe. Nous en avons finalement interviewé 11 du premier sous-groupe, 10 du deuxième et 12 du dernier. S'il y a eu 11 personnes et non 10 dans le premier sous-groupe, c'est que nous avons décidé d'inclure dans les données la première entrevue faite à titre de prétest, étant donné la richesse de son contenu. L'addition des deux élèves du troisième sous-groupe est due à une erreur dans le calcul du nombre d'élèves déjà interviewés.

Les élèves du sous-groupe *Inscrits avant* ont tous été rencontrés au mois de septembre avant que leur tuteur n'ait commencé à les aider. Pour faire partie du sous-groupe *Inscrits pendant*, les élèves devaient avoir eu un minimum de 6 rencontres avec leur tuteur. Comme les statistiques du Tandem indiquent qu'un élève bénéficie en moyenne de près de 13 heures de tutorat, nous pouvions supposer qu'après 6 heures, ce qui correspond à trois semaines d'aide, les élèves étaient au milieu du processus. La plupart des entrevues se sont déroulées à la fin du mois d'octobre et en novembre. Les élèves du sous-groupe *Inscrits après* ont été interviewés une fois le tutorat terminé, après un minimum de 9 heures de rencontres. C'est à la fin du mois de novembre et au début du mois de décembre qu'ont eu lieu la majorité de ces entrevues.

Les élèves non inscrits

Le groupe des élèves non inscrits était composé d'élèves qui, au semestre d'hiver 1994, avaient obtenu des résultats faibles, mais n'avaient pas demandé l'aide du Centre. Il faut savoir que les professeurs qui veulent suggérer par écrit à leurs élèves de s'inscrire au Centre ont à leur disposition un feuillet de recommandation (en trois copies) que leur fournit le Tandem; quand ils l'utilisent, ils en gardent une copie, en donnent une à l'élève et acheminent la troisième au Centre. De cette façon, il est possible de savoir si un élève s'inscrit au service à la suite de la recommandation de son professeur; l'expérience démontre que tous ne le font pas. C'est grâce à ce feuillet que 12 des élèves non inscrits ont été retracés; on leur avait tous recommandé de recevoir de l'aide en français. Comme notre intention était de rejoindre 30 élèves représentant toutes les disciplines, nous avons lancé un appel dans le *Leb*, l'hédomadaire du collège. Nous expliquions être à la recherche d'élèves qui avaient échoué un des cours visés ou qui avaient eu de la difficulté à le réussir. Deux élèves se sont ainsi ajoutés. Une visite dans les classes a permis d'en rejoindre 6 autres, pour un total de 20.

TABLEAU 2**Répartition des élèves non inscrits selon la discipline et le sexe**

Chimie	Comptabilité	Français	Mathématiques	Physique	Total
1 (1f., 0g.)	3 (2f., 1g.)	13 (5f., 8g.)	2 (1f., 1g.)	4 (3f., 1g.)	23*(12f., 11g.)

N.B. Ce nombre est supérieur à celui du texte parce que deux élèves (1 fille et 1 garçon) ont indiqué qu'ils auraient pu demander de l'aide dans deux matières et une élève dans trois matières.

Devant la difficulté d'atteindre le nombre d'élèves visés, nous avons vérifié auprès d'un professeur de psychologie du Cégep Édouard-Montpetit la possibilité que des élèves inscrits au cours de méthodologie des sciences humaines choisissent notre sujet de recherche comme travail de session. Une équipe de trois élèves a accepté la proposition et a réalisé 12 entrevues avec des élèves non inscrits au CAF de leur collège. Le nombre de participants dans ce groupe a donc été porté à 32. Pour des raisons que nous mentionnerons plus loin, nous n'avons pas intégré les résultats de ces entrevues à notre recherche, maintenant ainsi à 20 le nombre de participants non inscrits: 12 filles et 8 garçons. Les entrevues avec ces élèves se sont échelonnées sur toute la session. Le tableau 2 présente la répartition de ces élèves selon la discipline et le sexe.

Les tuteurs

Pas plus que pour les élèves inscrits, nous ne savions si la perception des tuteurs serait la même avant, pendant et après leur travail de tutorat. Afin de tenir compte des différences possibles, trois sous-groupes ont été formés: l'un constitué des tuteurs qui n'avaient pas encore aidé (*Tuteurs avant*), le second, des tuteurs au moment où ils aidaient (*Tuteurs pendant*), et le dernier, des tuteurs ayant fini leur tutorat (*Tuteurs après*). Le tableau 3 présente la répartition du groupe de tuteurs selon le moment de l'entrevue, la discipline concernée et le sexe.

TABLEAU 3**Répartition des tuteurs, selon le moment de l'entrevue, la discipline et le sexe**

Moment de l'entrevue	Chimie	Comptabilité	Français	Mathématiques	Physique	Total
Avant l'aide	2 (1f., 1g.)	—	4 (4f., 0g.)	2 (1f., 1g.)	2 (1f., 1g.)	10 (7f., 3g.)*
Pendant	—	—	4 (3f., 1g.)	3 (3f., 0g.)	1 (1f., 0g.)	8 (7f., 1g.)
Après l'aide	1 (1f., 0g.)	1 (1f., 0g.)	4 (2f., 2g.)	2 (1f., 2g.)	—	8 (5f., 3g.)
Total	3 (2f., 1g.)	1 (1f., 0g.)	12 (9f., 3g.)	7 (5f., 2g.)	3 (2f., 1g.)	26 (19f., 7g.)

N.B. Le nombre total d'élèves est supérieur à celui du texte parce que deux élèves (1 garçon et 1 fille) étaient prêts à aider en chimie ou en physique, selon la demande.

Les élèves du premier sous-groupe (*Tuteurs avant*) ont été choisis parmi ceux qui avaient soumis leur candidature pour aider au semestre d'hiver 1995 et qui avaient été acceptés. Nous avons prévu qu'il serait impossible d'interviewer les tuteurs de la session d'automne 1994 avant le début des cours. Comme nous avons des raisons de croire que leur perception du tutorat pouvait être influencée par les activités de formation, nous ne voulions pas interviewer les tuteurs du semestre d'automne une fois les cours commencés, même s'ils n'avaient pas encore aidé. Les entrevues avec les 8 élèves (6 filles et 2 garçons) ont eu lieu au mois de décembre.

Le recrutement du deuxième sous-groupe de tuteurs (*Tuteurs pendant*) s'est fait au moyen d'un message affiché au Centre d'aide; leur sélection reposait principalement sur un critère, celui d'avoir fait un minimum de 9 heures de tutorat et un maximum de 18. Comme les tuteurs du Tandem aident en moyenne 30 heures durant la session, on pouvait présumer qu'ils étaient alors au milieu de leur expérience. Ce sous-groupe, pour lequel la majorité des entrevues se sont déroulées au mois de novembre, comprenait 6 filles et 2 garçons.

Le troisième sous-groupe (*Tuteurs après*) a été formé à partir d'une liste de tuteurs qui, à la suite d'un appel lancé par leur professeur en classe, avaient donné leur nom pour participer à la recherche. Il était constitué de tuteurs qui avaient déjà terminé leur tutorat ou à qui il ne restait qu'une heure ou deux avant de le finir. Comme nous voulions nous assurer de rejoindre le nombre prévu de participants, nous avons choisi de ne pas attendre la dernière semaine de la session pour réaliser les entrevues (certains élèves sont aidés jusqu'à l'heure précédant l'examen) et c'est pourquoi nous avons rencontré quelques tuteurs qui n'avaient pas complètement terminé leur travail. Nous avons donc recueilli le témoignage de ces tuteurs (5 filles et 3 garçons) au mois de décembre, la dernière entrevue ayant eu lieu la deuxième semaine du mois.

L'intervieweuse

C'est la chercheuse elle-même qui a réalisé toutes les entrevues. Elle enseigne la psychologie depuis plus de 15 ans au cégep, mais à la session d'automne 1988, elle avait obtenu un dégagement partiel de sa tâche d'enseignante pour planifier la création du Centre d'aide à l'apprentissage et ce dégagement avait été renouvelé jusqu'au semestre d'automne 1994. Il lui avait permis de mettre sur pied le Tandem, d'en assumer la gestion et de former les tuteurs des disciplines autres que le français et les mathématiques.

En aucun temps, au cours des appels téléphoniques ou des entrevues, la chercheuse n'a fait part aux élèves du rôle qu'elle avait joué au Tandem; seul le groupe des tuteurs en avait été informé à l'occasion d'une activité sociale. C'est toujours comme chercheuse qu'elle s'adressait aux participants. Son intention en agissant ainsi était de créer des conditions qui permettraient aux élèves de s'exprimer le plus librement et le plus honnêtement possible.

Le déroulement des entrevues

La collecte des informations a été réalisée au moyen d'entrevues, la stratégie par excellence pour permettre au chercheur d'avoir accès aux pensées, aux sentiments et aux intentions de l'autre (Patton, 1980). Les élèves ont participé à une seule entrevue individuelle semi-structurée, d'une durée approximative de 50 minutes; la somme de 5,00 \$ leur a été remise pour leur collaboration. Avant de commencer l'entrevue, la chercheuse réexpliquait au participant l'objectif de la recherche et lui rappelait ce qu'elle attendait de lui; elle lui demandait également de lire la formule de consentement (Annexe A) indiquant, entre autres, que l'entrevue allait être enregistrée, et de la signer s'il était toujours d'accord pour participer à la recherche.

La chercheuse procédait ensuite à l'entrevue en suivant le guide déposé devant elle; la fin de l'entrevue était réservée aux questions portant sur les données socio-démographiques. Une fois l'entrevue terminée, après le départ de l'élève, la chercheuse notait sur une fiche les réactions spontanées que lui avaient inspirées ses réponses; il pouvait s'agir de ce qu'elle avait vu, ressenti ou pensé lors de l'entrevue; cela pouvait toucher l'aspect théorique aussi bien que l'aspect méthodologique de la recherche.

Les guides d'entrevue

Pour mener ses entrevues, la chercheuse disposait d'un guide dont le contenu variait selon le groupe de participants (Annexe B); pour les élèves inscrits et les tuteurs, répartis en trois sous-groupes (Avant, Pendant et Après), les questions principales étaient adaptées à la situation de chacun. Les thèmes des questions avaient été choisis après une lecture des témoignages recueillis auprès des élèves aidés depuis 1991-1992 et auprès des tuteurs formés depuis la création du Centre. La première entrevue réalisée auprès des trois groupes de participants était considérée comme l'occasion de tester le guide et d'y apporter les changements nécessaires.

Pour le groupe des élèves inscrits, les grands points de repère étaient les suivants: l'information dont disposait l'élève sur le centre, ses besoins, ses attentes à l'égard du tuteur, son attitude à l'égard de la matière, les effets qu'il attendait, l'aide demandée à d'autres personnes et ses commentaires ou suggestions sur le service. Le guide pour les entrevues avec les élèves non inscrits comportait des questions sur les raisons pour lesquelles ils ne s'étaient pas inscrits; les autres thèmes étaient touchés également; si nécessaire, on demandait à l'élève de s'imaginer à la place d'un élève inscrit. Quant au guide pour les tuteurs, il comprenait des questions sur les raisons pour lesquelles l'élève voulait faire du tutorat, les effets qu'il en attendait, la vision de son rôle, les appréhensions qu'il avait face à sa tâche, ses besoins de formation et ses commentaires ou suggestions sur le service.

L'analyse des données

Les postulats de base

Pour en arriver à décrire le plus justement possible la perception que se font les élèves du tutorat par les pairs, nous avons procédé à une analyse de contenu de leurs témoignages, avec comme seule base d'observation ce qui était dit ou écrit explicitement dans le texte; il s'est donc agi d'une analyse du contenu manifeste (L'Écuyer, 1985). De plus, comme nous postulions que la signification du matériel utilisé résidait dans la spécificité des messages analysés plutôt que dans leurs caractéristiques quantitatives, nous avons choisi d'adopter une perspective qualitative (Landry, 1993). L'analyse s'est faite à partir de la transcription intégrale des entrevues. Une secrétaire expérimentée dans ce domaine en assurait la transcription, au fur et à mesure qu'avaient lieu les entrevues.

Les étapes de l'analyse

La préanalyse

Pour chaque groupe de participants, les opérations préalables à l'analyse, c'est-à-dire l'organisation du matériel à analyser, se sont déroulées de la même façon. Elles se sont faites en collaboration étroite avec une collègue du département de psychologie dégagée à cet effet d'une partie de sa tâche d'enseignement. La préanalyse s'est amorcée par la lecture répétée d'un échantillon du matériel (le témoignage de 5 élèves), avec comme préoccupation de se laisser imprégner par les données (Deslauriers, 1991), tout en essayant de trouver une stratégie qui permette de classer ces données, de les rendre maniables et accessibles. C'est la classification par thèmes qui nous est apparue la plus adaptée à l'objectif de la recherche et au type de matériel utilisé.

En prenant comme point de départ les thèmes qui avaient servi à rédiger les guides d'entrevue, nous avons défini des thèmes principaux et des thèmes secondaires; nous avons ainsi obtenu une grille de codification qui permettait de découper le discours des élèves en unités et de les ordonner selon des regroupements analogiques. Ainsi, quand le texte rapportait ce que l'élève savait du Centre avant de s'inscrire, le code D (pour description) était écrit dans la marge, vis-à-vis de son idée, et les lettres *ma* (pour matière) y étaient greffées s'il avait nommé les matières dans lesquelles l'aide est offerte au Tandem, ou les lettres *tu* (pour tuteurs) s'il parlait des tuteurs, de leur recrutement, par exemple. À la suite de ce code, apparaissait un nombre permettant d'identifier le participant: Dma 42, par exemple.

Munies de la première version de la grille de codification, la chercheuse et sa collaboratrice, indépendamment l'une de l'autre, ont réalisé un prétest sur cinq textes; leur objectif était de vérifier si les règles de codification établies permettaient d'obtenir des catégories répondant aux critères attendus : clarté, pertinence, exclusion mutuelle, fidélité, et exhaustivité (Muchielli, 1979). Les résul-

tats du prétest ont mis en évidence la nécessité de réviser les règles de codification et de les soumettre de nouveau à un prétest. Trois révisions ont été nécessaires pour obtenir une version de la grille de codification jugée satisfaisante, c'est-à-dire donnant lieu à un consensus sur 80% du matériel.

L'analyse

Le déroulement

L'analyse proprement dite a consisté à appliquer systématiquement au matériel étudié les règles de codification définies précédemment. À cette fin, la personne ayant collaboré à la préanalyse a de nouveau été mise à contribution : elle a codifié tous les textes de façon indépendante. De son côté, la chercheuse a fait de même, mais en transcrivant le matériel codé dans une forme adaptée au traitement de texte afin d'accélérer la classification par thèmes. Une fois le contenu d'un texte découpé, la fonction TRI regroupait en effet tous les segments du même code; par exemple, tous les témoignages ayant trait aux difficultés de l'élève.

La chercheuse a aussi complété l'analyse de chaque texte par une synthèse de l'information recueillie. Après avoir obtenu une vision «segmentée» du point de vue de l'élève, elle voulait s'assurer d'avoir accès à une vision plus globale de sa réalité, de conserver sa propre «architecture cognitive et affective» (Muchielli, 1979). En considérant le témoignage de chaque élève d'abord et avant tout comme un cas singulier, elle espérait établir de meilleures comparaisons et faire ressortir plus facilement les ressemblances et les différences entre les élèves. Une fois cette synthèse rédigée, elle consultait les notes prises à la suite des entrevues afin de vérifier si ses impressions avaient changé après avoir analysé en détail son discours; elle jetait alors sur papier toute réflexion sur le sujet.

Comme l'analyse est une tâche longue et fastidieuse (Landry, 1993) et qu'il avait été impossible de la commencer dès les premières données recueillies, contrairement à ce qui est fortement suggéré (Miles & Huberman, 1994), nous avons adopté une stratégie qui donnait l'impression de réduire l'ampleur de la tâche tout en permettant de minimiser les erreurs dues au caractère répétitif de l'opération : nous avons analysé les textes des groupes de participants *Inscrits* en alternance avec ceux du groupe *Non inscrits*. Pour l'analyse du groupe de tuteurs, nous avons alterné la codification des trois sous-groupes. Quand l'analyse de chaque sous-groupe était terminée, nous faisons une seconde synthèse de la perception de chacun des élèves, cette fois-ci sous forme schématique. C'est de cette dernière qu'émergeait finalement la représentation que se font les élèves du tutorat par les pairs, selon qu'ils sont inscrits au Centre, non inscrits ou tuteurs.

Le regroupement de données

Nous avons comparé la perception des trois sous-groupes d'élèves inscrits et celle des trois sous-groupes de tuteurs; aucune différence notable n'est apparue. Peu importe le moment où ils ont été interviewés, les élèves inscrits se représentent le tutorat de la même façon, et les tuteurs également. Devant

de tels résultats, nous avons décidé de considérer les trois sous-groupes comme une seule entité, sauf indication contraire.

L'élimination de données

Une équipe d'élèves du Cégep Édouard-Montpetit avait mené une étude auprès de 12 élèves non inscrits au centre d'aide en français de leur institution. Comme le cours de méthodologie ne permettait pas une enquête aussi approfondie sur la perception du tutorat par les pairs, celle-ci a porté uniquement sur les raisons pour lesquelles ces élèves ne s'étaient pas inscrits. Les entrevues ont été transcrites et les quatre premières ont été analysées à l'aide de la grille de codification élaborée pour la présente recherche de façon à vérifier si des éléments nouveaux allaient s'ajouter aux résultats que nous avons obtenus pour le groupe d'élèves non inscrits. Nous avons constaté que les raisons invoquées pour ne pas s'inscrire au CAF recoupaient celles de nos participants; nous avons donc décidé de ne pas inclure ces données à la recherche. Avant même d'avoir fini d'interviewer les 20 participants à notre recherche, nous avons atteint le point où les données devenaient répétitives, où il y avait saturation des catégories (Glaser & Strauss, 1967).

Les stratégies de contrôle de la qualité de la recherche

Tel que le suggèrent nombre d'auteurs (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994; Schatzman & Strauss, 1973; Yin, 1994), plusieurs stratégies ont été utilisées pour nous assurer que la recherche respectait les critères de validité et de fidélité exigés d'une approche qualitative. Nous avons en effet créé un comité consultatif composé de cinq personnes oeuvrant tous les jours dans des centres d'aide. Trois de ces personnes sont de Montréal (du Cégep Édouard-Montpetit, du Cégep Rosemont, du Cégep Bois-de-Boulogne), deux de Québec (du Cégep François-Xavier Garneau). Leur rôle consistait à suivre le déroulement de la recherche et à fournir par leurs commentaires et leurs suggestions une rétroaction fondée sur leur expérience.

De plus, tel que mentionné antérieurement, pour nous assurer que les mêmes règles de codification engendrent les mêmes données, nous avons eu recours à un juge indépendant qui a codifié tout le matériel recueilli. Nous avons vérifié la fiabilité des données en comparant nos résultats avec les siens sur un échantillon de 8 textes (3 d'élèves inscrits, 3 d'élèves non inscrits et 2 de tuteurs); dans tous les cas, le taux d'entente était supérieur à 90%.

Des efforts ont également été déployés pour que les résultats du rapport final concordent avec les données recueillies. Nous avons projeté rencontrer de nouveau la moitié des participants, cette fois-ci en groupe et le soir. Notre intention était de leur exposer les résultats de la recherche avant de rédiger la version définitive du rapport; ils devaient indiquer s'ils reconnaissaient leur propre perception. Cette opération s'est effectivement déroulée, mais il a été impossible d'atteindre le nombre de participants prévu: nous n'en avons eu que 11 (2 élèves inscrits, 5 non inscrits et 4 tuteurs). Plusieurs avaient déménagé sans qu'on puisse retracer leur numéro de téléphone, certains avaient terminé leur cours collégial et n'étaient plus dans la région, d'autres n'étaient pas disponibles

les soirs de rencontre, etc. La somme de 10,00 \$ qui était rattachée à cette rencontre n'a pas suffi à les convaincre de revenir au collège pour collaborer à la recherche.

Résumé

En résumé, nous avons tenté de cerner la perception qu'ont les élèves du tutorat par les pairs en choisissant une approche qualitative. Nous avons recueilli le témoignage d'élèves inscrits au Tandem, d'élèves faibles, mais non inscrits, et d'élèves tuteurs au moyen d'une entrevue individuelle semi-structurée. Leurs propos ont fait l'objet d'une analyse de contenu dont les résultats apparaissent dans les sept chapitres suivants. Les trois prochains chapitres exposent le point de vue des élèves inscrits au Centre d'aide à l'apprentissage, les deux chapitres suivants comparent les élèves inscrits et les élèves non inscrits, tandis que les deux derniers rapportent la vision des tuteurs.

CHAPITRE III : UNE AIDE PARTICULIÈRE

«Un tuteur, c'est pas comme un professeur.»

Que ce soit avant d'être aidé, pendant qu'il l'est ou après l'avoir été, l'élève inscrit au Tandem perçoit le tuteur de la même façon : sa caractéristique principale est de ne pas être comme un professeur. Quelles différences y-a-t-il entre un tuteur et un professeur et quelles conséquences cela entraîne-t-il pour l'élève? Telles sont les questions abordées dans le présent chapitre. Les différences rapportées sont nombreuses, mais il est possible de les regrouper en deux catégories principales : les unes sont reliées au contexte de travail, les autres associées au statut des individus. Pour chacune de ces catégories, nous décrirons d'abord la situation du professeur et ensuite celle du tuteur; nous présenterons les conséquences générales pour l'élève en dernier lieu.

Les différences liées au contexte de travail

La situation du professeur

En classe

Le contexte dans lequel travaillent le professeur et le tuteur est loin d'être le même. Le premier se trouve dans une situation qui, en soi, ne peut comporter autant d'avantages que celle du second; quand il en souligne les différences, l'élève ne le fait pas pour critiquer le professeur mais pour mettre en évidence la réalité d'un système d'enseignement collectif. Normalement, le professeur est en classe et enseigne à un groupe d'élèves; c'est donc à plusieurs qu'il s'adresse à la fois, considérés comme une seule entité. Ces élèves ressentent l'obligation d'assister au cours et le professeur lui-même est soumis à certaines exigences. Il doit en effet suivre un programme, transmettre une matière dans un temps limité. Pressé de couvrir toute la matière imposée par le programme, il explique rapidement, habituellement d'une seule façon, celle qui est susceptible de convenir au plus grand nombre d'élèves; il peut rarement se permettre de répéter plusieurs fois pour ceux qui ne comprennent pas.

Le professeur n'est pas toujours en mesure de repérer rapidement ceux qui ne saisissent pas les explications et d'intervenir en conséquence. C'est souvent quand il reçoit la correction d'un travail ou d'un examen que l'élève se rend compte qu'il a de la difficulté. Comme il s'est nécessairement écoulé un certain laps de temps entre le moment où il a accompli la tâche demandée et celui où il reçoit son résultat, cette rétroaction du professeur lui semble alors trop éloignée pour l'utiliser comme instrument d'apprentissage.

Enfin, quand il est en classe, l'élève a l'impression de ne pas pouvoir poser toutes les questions qui le satisferaient; le temps manque, certes, mais c'est surtout qu'il n'ose pas le faire, de crainte que le professeur et les autres élèves se moquent de lui. Quand des périodes sont réservées expressément aux ques-

tions individuelles adressées au professeur, le temps accordé à chacun est encore limité et l'élève sent que tous les autres attendent qu'il ait compris les explications pour interroger le professeur à leur tour.

Exemples de témoignages

«Le prof n'est pas là juste pour moi, mais pour toute la classe.»

«Le prof, il y a plein de monde dans la classe et elle explique vite; c'est général et on dirait qu'elle pense que tout le monde comprend du premier coup.»

«Le professeur ne voudra pas trop t'expliquer pour ne pas décrocher tout le monde de la matière qu'il est en train de donner.»

«Les profs n'ont pas le temps de s'attarder à tous les petits détails parce qu'ils ont 30 ou 40 élèves.»

«Le professeur va t'expliquer vite, il ne cherchera pas toi, c'est quoi ton problème, il n'a pas le temps.»

«Tu écris un travail, tu le remets, et le prof, lui, il te le remet juste trois semaines après et c'est trop loin. Tu le reçois et tu ne te rappelles même plus ce que tu as écrit, et tu ne regardes même pas tes erreurs.»

«Dans un cours, tu peux difficilement poser toutes les questions que tu veux.»

À l'extérieur des cours

L'élève sait que le professeur offre des périodes de disponibilité à l'extérieur des cours, mais elles sont limitées dans le temps et elles ne correspondent pas nécessairement aux heures où il est libre. Lorsqu'elles y correspondent, il lui faut prendre rendez-vous, ce qui le rebute souvent. Cet obstacle surmonté, une autre source de frustration s'ajoute parfois: il est obligé d'attendre que l'élève précédent lui cède la place et ressent de nouveau la pression de comprendre rapidement pour que l'élève suivant ait sa rencontre à l'heure prévue. De plus, et c'est un aspect non négligeable, quand il va voir le professeur à son bureau, l'élève a toujours l'impression de le déranger, de lui «voler» du temps; c'est un peu comme si sa démarche n'était pas légitime. Pour lui, un professeur, c'est d'abord et avant tout quelqu'un qui donne des cours en classe; c'est là qu'il travaille pour les élèves et qu'il est sûr de le retrouver; à son bureau, le professeur semble travailler pour lui-même et l'élève n'ose pas interrompre son activité.

Exemples de témoignages

«Les professeurs ne sont pas toujours à leur bureau à telle heure et tu ne peux pas les rencontrer tout le temps.»

«Toujours être obligé de prendre des rendez-vous, venir à son bureau, écrire sur la petite feuille sur la porte, tout ça pour 15 minutes; ça prend autant de temps de le préparer que de l'avoir; c'est sûr que je viendrais tanné de ça.»

«Le prof,(...) c'est écrit "Disponible" sur son horaire, mais c'est 10 minutes, ce n'est pas une heure alors que la personne au Tandem, elle va rester, il n'y en aura pas 30 dehors qui vont attendre.»

«Si tu vas voir le prof, il faut que tu fasses vite parce qu'il y en a d'autres qui attendent et toi aussi, des fois, tu dois attendre; tu n'as jamais autant de temps qu'au tutorat.»

La situation du tuteur

Au Tandem, avec un seul élève

Contrairement au professeur, le tuteur travaille au Centre d'aide à l'apprentissage et son enseignement est individualisé. Il s'adresse à un élève à la fois, ce qui donne à celui-ci le sentiment d'être privilégié. En effet, parce qu'il lui transmet des connaissances en lui accordant une attention exclusive, l'élève le considère parfois comme un professeur «juste pour lui». N'avoir qu'une personne à qui enseigner offre plusieurs avantages : le tuteur peut en effet mieux connaître les besoins de son élève, circonscrire ses problèmes et adapter ses explications en conséquence. Si nécessaire, il peut varier ces explications, augmentant ainsi les chances d'en trouver une qui convienne mieux à son élève.

Une matière déjà vue

Alors que le professeur doit présenter une nouvelle matière à chacun de ses cours, le tuteur s'adresse à quelqu'un qui est plus familier avec le sujet parce qu'il a déjà assisté au cours et qu'on lui a déjà donné des explications. Son rôle se limite plutôt à reprendre ou réviser seulement une partie de la matière, celle que l'élève n'a pas comprise. Et il dispose de 50 minutes pour le faire, deux fois par semaine. Comme la majeure partie d'une rencontre de tutorat est consacrée à la mise en application des connaissances, il peut vérifier sur le champ si ses explications ont été bien comprises. Par exemple, si l'élève tente de résoudre un problème, il peut en suivre toutes les étapes. De cette façon, il est capable de lui donner une rétroaction non seulement fréquente, mais immédiate.

Des heures de disponibilité

Un autre avantage du tuteur, qui semble d'une importance capitale pour l'élève, est lié au moment des rencontres. En effet, les deux heures de tutorat par semaine sont déterminées selon les disponibilités de chacun et le tuteur comme l'élève s'engagent à venir au Centre aux heures préalablement fixées. Cela vaut pour toute la durée du tutorat. Le tuteur est donc toujours là quand on s'attend à le voir et il a du temps devant lui. Le tuteur est d'abord et avant tout quelqu'un qui donne de son temps. Bien sûr, il est disponible au Centre, mais même en dehors des rencontres habituelles, l'élève peut le rejoindre s'il en sent le besoin.

Un élève motivé

Finalement, il existe une autre différence qui ressort de façon marquée et qui favorise nettement le tuteur: la personne à qui il s'adresse. En effet, alors que le professeur enseigne à des élèves qui n'ont plus le choix de suivre le cours, une fois qu'il apparaît à leur horaire, la personne qui s'inscrit au Tandem le fait de son plein gré. Cette démarche ne lui est pas imposée; il la perçoit non pas comme une obligation, mais plutôt comme une invitation. (Les entrevues nous ont permis de constater que l'inscription au Centre était parfois une condition pour réussir un cours ou avoir accès à un cours de français régulier, mais le principe sur lequel repose l'inscription n'était alors pas respecté). L'élève est motivé, mais il sait aussi qu'il a le droit de se retirer du service en tout temps, peu importe la raison; il exerce donc un certain contrôle sur la situation, ce qui ne semble pas le cas dans un cours. Si par exemple, il décide de ne plus se présenter à ses cours, les conséquences risquent d'être beaucoup lourdes que s'il quitte le Tandem.

Exemples de témoignages

«Un tuteur, c'est une aide à moi, juste à moi; ce n'est pas à tout le monde.»

«Le professeur n'a pas le temps de s'occuper personnellement de toi, dans un cours il parle à l'ensemble, tandis qu'avec le tuteur, tu lui dis ce que tu veux savoir et il t'aide.»

«Le tuteur a rien que toi à voir et il vient à te connaître plus et à mieux connaître tes difficultés.»

«On va à notre rythme, il y a des affaires qu'on passe plus vite et d'autres, moins vite, tandis qu'au cours, tu passes tout à la même vitesse; tu ne peux pas passer cinq heures sur une affaire et dix minutes sur une autre dépendant de la difficulté que tu as.»

«Au Tandem, on fait quelque chose, et tout de suite, la correction.»

«Elle, je savais qu'elle serait là pour m'aider, alors que le prof n'est pas nécessairement à son bureau quand tu arrives (il y a tellement de bureaux!); alors que j'étais sûre qu'elle, elle y serait.»

«Il y avait un temps précis. Cette personne-là avait ce temps-là et qu'elle n'était pas pressée d'aller faire autre chose et je n'avais pas l'impression que j'empêtais sur son temps.»

«Je pouvais appeler ma tutrice, même en fin de semaine. Elle m'avait donné son numéro de téléphone et je pouvais l'appeler si vraiment il y avait un problème qui m'empêchait de continuer à travailler.»

«Je cherchais vraiment à m'améliorer et je n'étais pas là parce que j'étais obligée, j'écoutais vraiment ce qu'elle avait à me dire.»

«C'est une place où le monde est sérieux et veut travailler.»

«Je me suis dit: "Pourquoi pas? Je ne perds rien et ça va m'aider". Et si jamais je n'ai plus besoin, je savais qu'on n'était pas obligé de continuer.»

Les différences liées au statut

Si certaines différences que perçoit l'élève entre le tuteur et le professeur tiennent au contexte dans lequel chacun travaille, d'autres sont davantage reliées à leur statut. Un simple changement de contexte ne saurait rendre le professeur semblable au tuteur. Trois éléments les séparent. Le professeur demeurera toujours quelqu'un dont l'enseignement est le travail et qui est donc obligé de le faire; s'il enseigne depuis longtemps, il semble avoir perdu le feu sacré, ce qui se traduit souvent par de la mauvaise humeur ou de l'impatience. Le tuteur, de son côté, ressent véritablement le goût d'aider puisqu'il a choisi de le faire; de plus, il aime sûrement ce qu'il fait, étant «là pour ça». L'élève est sûr que son succès lui tient à coeur.

Le professeur demeurera toujours un adulte qui n'aura pas les points communs qu'un jeune peut avoir avec l'élève qu'il aide. Sa façon de s'exprimer, entre autres, mettra en évidence son appartenance à un autre monde. Enfin, le professeur demeurera toujours une personne dont la compétence est reconnue par un diplôme et qui fait figure d'expert. Quand il s'agira d'obtenir de l'aide, l'élève inscrit au Tandem cherchera plutôt quelqu'un dont la formation n'est pas aussi poussée; qui possède, certes, un peu plus d'expérience que lui, mais qui peut avoir connu certaines difficultés à comprendre des parties de la matière, et qui, surtout, peut encore se tromper. C'est une relation d'égal à égal qu'il veut établir avec son tuteur et non une relation hiérarchique comme celle qu'il vit avec son professeur; il tient à ce que le tuteur demeure «naturel», qu'il «ne fasse pas son professeur».

Exemples de témoignages

«Un tuteur, c'est comme un ami qui veut t'aider; un professeur, c'est plus quelqu'un qui te montre quelque chose, c'est sa job, c'est ça qu'il fait.»

«Mon prof, je serais allée la rencontrer, mais j'aurais pensé que je l'aurais dérangée, alors que ma tutrice, elle fait ça parce qu'elle veut.»

«Il me semble que le prof, il connaît trop son affaire; l'autre, c'est un élève, il a déjà passé par là; le prof aussi, mais ça fait longtemps et il est plus habitué à enseigner.»

«Ce que j'aime, c'est le fait que ce sont des étudiants et tu sais qu'ils ne sont pas parfaits eux non plus.»

«La tutrice, elle est plus à ta hauteur, alors que le prof, c'est rare qu'il va avoir de la difficulté avec quelque chose.»

«Ça ne me tente pas d'avoir prof/élève parce que tu sais, on est du même âge, c'est plus camaraderie, c'est une copine, je verrais plus ça comme ça.»

«Les profs, ça dépend lesquels, mais il y en a qui ont l'impression de détenir la vérité absolue et ça me fâche quand ils sont de même, parce que je n'aime pas ça quelqu'un qui est super bon et qui comprend tout. Ma tutrice, je voyais qu'elle aussi, elle pouvait se tromper, et je n'étais pas avec elle comme la petite fille qui ne comprend rien.»

Les conséquences pour l'élève

Pour l'élève inscrit au Tandem, il est clair que des différences importantes existent entre un tuteur et un professeur. Que ces différences soient attribuables au contexte de travail ou au statut de chacun, elles sont toujours à l'avantage du tuteur. Et à l'avantage de l'élève, si l'on examine les conséquences qui en découlent pour lui. Certaines le touchent sur le plan socioaffectif, d'autres sur le plan de son apprentissage.

Sur le plan socioaffectif

Une image de soi intacte

L'élève inscrit au Tandem ressent de la gêne à poser une question au professeur, que ce soit en classe ou à son bureau. Il a peur de sa réaction tant verbale que non verbale; il sent son image personnelle menacée par celui qui «sait tout». À ses yeux, lui poser une question, c'est avouer qu'il ne possède pas toutes les connaissances qu'il devrait normalement maîtriser au niveau collégial ou reconnaître qu'il ne comprend pas une partie de la matière, et cela risque d'être mal perçu. S'il pose plusieurs questions, le risque est encore plus grand. Plutôt que de mettre à l'épreuve la patience de son professeur, qui peut aller jusqu'à «l'engueuler» et même le rabaisser. Il préférera feindre qu'il comprend.

Avec le tuteur, l'élève n'adopte pas ce comportement parce qu'il ne craint pas d'être mal jugé, il n'appréhende pas de remarques désobligeantes ou humiliantes de sa part. En effet, sachant que le tuteur va peut-être hésiter avant de répondre ou qu'il va devoir revenir à ses notes ou même admettre qu'il est incapable de fournir l'explication voulue, il devient plus facile de lui demander de l'aide. En soi, poser des questions semble un comportement perçu non seulement comme normal de la part de celui qui a besoin d'explications, mais comme souhaitable. C'est en fait LA raison pour laquelle l'élève vient au Tandem. Il se sent donc beaucoup plus à l'aise pour poser n'importe quel type de questions, même celles qui pourraient paraître «niaiseuses», et pour ne pas en limiter le nombre. Pour lui, répondre à des questions est précisément le rôle du tuteur et la patience, sa principale qualité, puisqu'il a choisi d'aider de cette façon.

Exemples de témoignages

«C'est le fun parce que c'est du monde de ton âge, alors tu peux parler avec eux autres sans être gênée et poser des questions qui pourraient être idiotes auprès des professeurs.»

«Je vais pouvoir lui poser toutes les fameuses questions parce que des fois, je n'ose pas (...); tu n'oses pas lui (le professeur) poser des questions parce que tu as peur qu'il te trouve niaiseuse.»

«J'aime mieux être avec un tuteur qu'avec un professeur, parce qu'avec un tuteur, tu ne te sens pas poche.»

«Je ne veux pas faire rire de moi parce que je ne comprends pas, me faire juger, me faire sentir que je suis niaiseuse si je ne sais pas cela.»

«Elle était vraiment patiente et même si mes questions n'étaient pas tout le temps correctes, mais stupides des fois, elle ne riait pas; elle expliquait et me disait des affaires que je n'avais jamais appris et je ne me sentais pas mal.»

«L'étudiant, ce n'est pas comme un prof à qui tu dis que tu ne comprends pas quelque chose. Des fois, il y a des profs qui te regardent en disant: "Comment ça que tu ne comprends pas ça?" Eux, ils sont tellement habitués à ça.»

«Les profs, ils le montrent à tous les jours et si quelqu'un ne comprend pas, ils disent: "Pourtant, je l'ai expliqué." Et des fois tu n'oses pas trop le demander pour ne pas te faire répondre: "Je l'ai expliqué en classe" et avoir à avouer que tu n'as pas compris.»

Plus d'empathie

Aux yeux de celui qui s'inscrit au Tandem, que le tuteur soit un pair augmente ses chances d'être compris. Son expérience dans le cours est récente, il n'a pas eu le temps d'oublier, comme on soupçonne le professeur de l'avoir fait, que certains points de la matière sont difficiles, et qu'ils peuvent exiger des connaissances qu'il n'a pas. Le tuteur est donc dans une meilleure situation pour comprendre que l'élève ne saisit pas tout d'emblée et rapidement. Son empathie pour l'élève touche son rythme d'apprentissage, sans y être limitée; elle s'étend aussi aux dispositions dans lesquelles se trouve l'élève quand il apprend et aux sentiments qu'il peut éprouver dans les autres facettes de sa vie. Le tuteur est capable de comprendre, par exemple, que l'élève n'ait pas eu le temps de terminer ses exercices à cause d'activités parascolaires trop nombreuses, et il est capable de partager le découragement qu'il ressent à la suite d'un échec scolaire, d'un conflit amoureux ou de problèmes familiaux.

Exemples de témoignages

«Ce n'est pas un prof et tu sais que lui peut avoir eu de la difficulté, lui aussi et il a fallu qu'il réussisse à un moment donné; disons qu'il est peut-être mieux placé pour comprendre les difficultés qu'on peut avoir parce qu'il les a eues lui aussi; c'est ça qui est le fun.»

«Ce que j'aime surtout, c'est que c'est une élève, alors tu te dis qu'elle est passée par le même stade que toi.»

«Le tuteur, en même temps, il faut qu'il se rafraîchisse la mémoire, ça fait que pour lui, ce n'est pas évident non plus. Des fois, pour le prof, c'est tellement évident dans sa tête qu'il pense que c'est évident dans la tienne aussi.»

«Le tuteur, c'est quelqu'un qui est à ton niveau, qui est capable de s'imaginer, même si lui a passé le cours avec facilité, succès, méritas et tout, qu'il est capable de comprendre que pour d'autres gens, ce n'est pas si simple.»

«Un tuteur (...) comprend plus, je pense bien, si ça ne file pas; il t'aide pour la matière, mais s'il voit que ça ne va pas, il va te parler.»

«Le tuteur, c'est un étudiant et d'après moi, il est plus en mesure de comprendre qu'il y a certains groupes d'étudiants qui ont tant d'heures de cours et d'autres qui en ont plus.»

Une conversation plus variée

Si l'élève croit obtenir autant de compréhension de la part de son tuteur, c'est qu'il entrevoit la possibilité d'établir avec lui une relation non centrée exclusivement sur le travail, comme c'est le cas avec son professeur. Ses échanges avec lui seront plus intéressants. Avant même d'être aidé, il s'attend à ce que l'apprentissage soit plus agréable parce que le tuteur va l'écouter et pouvoir lui «parler d'autre chose» que de la matière. Certes, il s'inscrit au Tandem pour travailler, mais dans une ambiance relativement détendue où les blagues et le rire doivent être de mise et le stress qu'il ressent aux côtés de son professeur, réduit au minimum. Il veut que son tuteur démontre du sérieux dans son travail, mais il tient aussi à ce qu'il soit gentil, sociable, chaleureux et de bonne humeur. Le sens de l'humour est également un atout.

Exemples de témoignages

«Ce n'est pas une personne qui est tout le temps concentrée sur la matière, mais qui est capable de parler aussi.»

«Je suis plus à l'aise avec lui qu'avec le prof; on parle de cégep et de tout, c'est le fun, c'est relaxe travailler avec lui.»

«Avec ma tutrice, tu peux parler d'autre chose que juste des maths et dire: "Comment ça va?" C'est plutôt comme une amie.»

«Pas qu'on fasse plein de jokes, et qu'on fasse pas d'exercices, mais après ça, on peut jaser d'autre chose. (...) C'est un contact plus le fun, plus personnel que juste faire des exercices et après ça, on s'en va.»

«Il était vraiment gentil. On parlait et on ne faisait pas rien que du français.»

«Avec mon tuteur, on parle, on prend le temps de parler et j'apprends en m'amusant dans le fond; j'aime ça.»

«Avec ma tutrice, c'était relaxe. J'arrivais là et des fois, elle me racontait ses affaires. Comme là, elle est allée en appartement et je lui demandais comment elle trouvait cela; je ne la connaissais pas avant, mais on jasait, c'était le fun.»

Une relation plus étroite

Enfin, parce qu'un tuteur n'est pas un professeur, ce peut être l'occasion d'établir avec lui des contacts plus étroits, au point même qu'il devienne un véritable ami. Parfois, cette amitié prend une telle importance que le tuteur est d'abord un ami et ensuite une aide. Il arrive aussi que le tuteur soit perçu seulement comme un conseiller ou un camarade ou comme l'ami d'un ami, mais toujours demeure cette possibilité d'un lien affectif qui peut jouer un rôle important dans l'apprentissage. L'élève que le tuteur salue à l'extérieur des cours ou qui s'entend demander, avant de commencer la rencontre de tutorat, comment il va, ce qu'il a fait les jours précédents, sent qu'il a de l'importance. Comme l'a expliqué un élève, «À comparer au professeur, le tuteur, c'est plus près, c'est plus intime, c'est plus proche de ce que l'élève a besoin comme personne et comme étudiant.»

Exemples de témoignages

«Un tuteur, j'aime qu'il ne soit pas juste genre prof, qu'il soit aussi ami, justement, comme je la rencontre et je la salue, tandis que le prof est là pour enseigner, ce n'est pas la même affaire. Je veux qu'on soit capable de se parler en dehors des maths.»

«Un tuteur, c'est comme un ami. Dans le fond, c'est une personne qui t'aide comme si ça faisait longtemps qu'elle te connaissait; elle ne juge pas même si elle pense que tu ne passeras pas tes maths; c'est comme une amie avec laquelle tu ferais des exercices et qui prend la peine de t'expliquer comme il faut.»

«La tutrice, elle va te dire: "Salut" et elle va te demander: "Comment ça va?", et elle t'encourage. C'est une amie, un conseiller, et en plus, elle t'aide.»

«On est quasiment entre amis. C'est le fun parce que c'est le type d'aide que je pourrais demander à mon voisin de chambre.»

«On est plus proche d'un tuteur. Un prof fait son affaire et c'est tout. Les profs sont moins proches de nous autres. C'est indépendant au bout; ça donne son cours et ça s'en va. C'est bien plus facile d'avoir un contact avec quelqu'un de mon âge que quelqu'un de 35 ans.»

Sur le plan de son apprentissage

Une meilleure compréhension

Outre les avantages socioaffectifs qui peuvent découler du fait qu'un tuteur ne soit pas comme un professeur, l'élève inscrit au Tandem en perçoit deux autres qui touchent plus directement à son apprentissage. En effet, il comprend mieux

ses explications, qui lui paraissent meilleures. Il ne vient pas au Centre d'aide pour obtenir des explications calquées sur celles de son professeur; il s'attend à ce qu'elles soient différentes, données à la façon du tuteur, dans son langage d'élève. Il les souhaite concrètes, variées et simples, transmises à un rythme plus lent et avec le nombre de répétitions nécessaires pour bien comprendre la matière. Non seulement il veut apprendre comment faire, mais il désire savoir pourquoi il doit faire telle opération. Et sans «grands mots» ou mots «scientifiques» dont il ne saisit pas le sens. Il veut également pouvoir choisir une façon de procéder parmi plusieurs et c'est ce que lui offre son tuteur.

D'autres informations

Un deuxième avantage dont il veut profiter en recourant à un pair est d'avoir accès à ce qu'il nomme des «trucs». Il sait que son tuteur a pu en trouver quand il était dans sa situation et qu'il ne craindra pas de les dévoiler, contrairement à son professeur. De plus, il reçoit des informations diverses sur le cours; elles peuvent concerner aussi bien les points importants qu'il doit retenir que les habitudes de correction du professeur ou le type de travaux ou d'examens qu'il donne. Particulièrement quand il en est à sa première session au cégep, il se plaint de ne pas savoir à quoi s'attendre. Il veut saisir l'occasion d'évaluer ses connaissances en reprenant les exercices ou les examens de la session précédente, ce qu'il a parfois la chance de faire avec son tuteur.

Exemples de témoignages

«Des étudiants qui te disent: "Regarde, si tu faisais ça de telle façon, ça irait mieux." Ils te donnent des trucs, des outils pour que tu sois capable de faire le contact avec ce que tu as appris par coeur et ce que tu fais présentement.»

«Le tuteur va peut-être t'expliquer plus dans ton langage, tu vas peut-être mieux comprendre.»

«L'élève va te donner des trucs qu'elle a trouvés, dans ses mots, et elle te dit pourquoi elle fait ça, tandis que le prof ne dit pas pourquoi il fait ça. C'est sûr que ça dépend des profs.»

«Le langage n'est pas le même; ils n'ont pas les mêmes mots scientifiques à sortir; le tuteur nous parle comme on comprend, comme on est habitués de parler entre nous. Le prof, des fois, va nous sortir des mots à 200 ou 300 \$, des mots à coucher dehors.»

«Elle me dit ce qui est dur et pourquoi; et elle m'apporte des petits trucs et c'est le fun.»

«Des fois, je ne comprends pas toujours en classe et elle, elle me montre des trucs que le prof ne nous avait jamais montrés et c'est super facile.»

«Elle me montrait ses anciens examens et ses problèmes.»

«Ce n'est pas juste de faire des problèmes; on parle de comment elle, ça avait été et de son prof, comment il fonctionnait; elle me montre son examen, des affaires de même, et d'autres travaux qu'on avait dans d'autres cours.»

Résumé

Bref, il apparaît clair qu'en s'inscrivant au Tandem, l'élève s'attend à obtenir une aide très différente de celle qu'il peut recevoir de son professeur. Le contexte de travail dans lequel il se retrouve lui offre la chance de bénéficier de l'attention exclusive d'une personne qui est à sa disposition deux heures par semaine pour répondre à ses besoins particuliers. En outre, comme cette personne est un pair, il s'établit entre eux une relation d'égalité susceptible de créer des conditions favorables à son apprentissage. En effet, en recourant à ses services, il a l'occasion de garder intacte son image de lui-même, d'être mieux compris, d'échanger sur d'autres plans que celui de la matière dans laquelle il sollicite de l'aide, et de tisser des liens avec un autre élève; de plus il reçoit des explications différentes de celles données en classe et il les comprend mieux; enfin, il peut avoir accès à différentes informations détenues par un plus expérimenté que lui. Le tutorat par les pairs présente donc beaucoup d'attraits pour celui qui estime avoir besoin d'aide. Si ces facteurs peuvent constituer des raisons pour s'inscrire au Tandem, ils ne doivent pas faire perdre de vue la raison principale pour laquelle l'élève demande de l'aide: il éprouve de la difficulté à réussir ses études comme il le voudrait. Dans le chapitre suivant, nous verrons quels besoins l'élève croit avoir et quel résultats concrets il souhaiterait obtenir; dans le chapitre V, nous ferons état des bénéfices qu'il associe au tutorat.

CHAPITRE IV : DES LACUNES À COMBLER

«J'ai peur de ne pas passer au travers toute seule.»

Nous avons vu dans le chapitre précédent comment l'élève percevait le tutorat par un pair comparativement à l'enseignement par un professeur. Dans le présent chapitre, nous décrivons les besoins qu'il ressent au moment où il s'inscrit au Centre. Parce que les effets qu'il souhaite observer sont en étroite relation avec ces besoins, nous les exposerons également tels qu'ils lui apparaissent avant que ne débute le tutorat. Les effets qu'il constate pendant le processus d'aide et une fois le tutorat terminé feront l'objet du prochain chapitre. Pourquoi l'élève juge-t-il nécessaire d'obtenir l'aide d'un pair? Il semble qu'il puisse avoir besoin d'aide sur trois plans : celui des connaissances, celui des habitudes et celui des attitudes et qu'il désire donc s'améliorer sur ces mêmes plans. Parfois, il éprouve des difficultés à réussir ses études à cause de lacunes dans un domaine seulement, parfois dans deux ou même dans les trois; tantôt ses lacunes sont légères, tantôt elles sont un peu plus marquées, et parfois même très graves. Examinons en quoi consistent ces difficultés.

Les difficultés de l'élève

Sur le plan des connaissances

Une des raisons qui incite l'élève à s'inscrire au Tandem est de ne pas posséder toutes les connaissances qui lui permettraient de bien comprendre la matière et d'obtenir un bon rendement. En effet, il se rend compte qu'il lui manque des préalables ou que ceux-ci ne sont pas bien maîtrisés. Habituellement, il prend conscience de cette lacune très tôt au début du semestre, lorsque le professeur révise la matière avant de présenter de nouvelles notions, mais il peut le faire en tout temps durant la session. Dans les deux cas, l'élève s'expose à prendre du retard et à ne plus comprendre la suite des explications. Normalement, il aurait dû acquérir ces préalables au secondaire. Quelquefois, il se rappelle vaguement avoir vu la matière, quelquefois il est sûr qu'elle n'a jamais été abordée dans sa classe, mais toujours il se rend compte qu'il ne suffit pas d'avoir réussi le cours exigé par son programme d'études pour bien assimiler la nouvelle matière; il faut que ses connaissances soient encore disponibles. Si elles ne le sont pas, pour quelque raison que ce soit, l'élève espère combler ses lacunes avec l'aide d'un pair et avoir ainsi l'impression de «partir du bon pied» ou de se «mettre à jour».

Comme l'aide en français écrit ne se rapporte pas directement au contenu d'un cours, on pourrait croire que cette difficulté ne concerne pas l'élève inscrit dans cette discipline. Or, c'est justement parce qu'il ne maîtrise pas les préalables qu'il souhaite s'inscrire au Tandem. Il sait qu'au niveau collégial, il devrait être capable de rédiger un texte qui soit bien structuré et sans fautes. S'il éprouvait déjà de la difficulté à écrire au secondaire, il semble qu'il parvenait tout de même à obtenir de bons résultats en français parce qu'il ne manquait pas

d'idées ou que ses notes en compréhension de texte ou en expression orale étaient fortes.

L'élève s'aperçoit qu'au cégep il est grandement pénalisé par ses fautes et il voudrait les voir diminuer. Le problème, c'est qu'il n'est pas capable de les reconnaître. Il voit bien les nombreux «ronds rouges», mais il ne sait pas pourquoi ils sont là ni quelles erreurs ils indiquent. Comment peut-il alors corriger ses fautes? Il dit connaître ses règles de grammaire, sans toutefois être capable de les appliquer. Si très souvent il demande de l'aide parce que les accords lui posent des problèmes, en particulier celui du participe passé, il mentionne aussi ne pas savoir analyser, ne pas savoir faire des résumés, ne pas savoir ponctuer correctement, ne pas savoir s'exprimer clairement, avec les mots justes, et de façon structurée.

Exemples de témoignages

«Au début, quand ils disent que c'est des rappels, il y a bien des affaires qui ne sont pas des rappels. Pourtant, je les ai faites, mes maths 536, je l'ai, le prérequis et je ne suis pas toute seule comme ça. (...) Alors c'est ça, ce sont les rappels qui sont nouveaux pour moi.»

«J'étais pas capable de développer mon problème parce que j'avais oublié la matière, je ne me souvenais même plus comment faire, mettons une mise en évidence ou des petites affaires comme ça.»

«J'arrive au niveau collégial et je suis démunie complètement. Je me dis: "Où je m'en vais avec ça?" Je ne sais pas écrire convenablement et je perds des notes inutilement.»

«Tu apprends des règles et quand tu as fini ton secondaire, tu es supposé de les savoir, mais tu vois que tu ne les sais pas du tout. (...) Quand tu arrives ici, tu te dis que tu aurais dû étudier.»

«Quand j'ai commencé mon cours de français, le prof nous demandait de justifier tel mot et moi, je n'ai jamais fait d'analyse, jamais de ma vie, alors moi, j'étais frustrée au bout, parce que moi, je ne connais rien là-dedans.»

«Je veux mettre à jour mes connaissances et une fois que je serai au même niveau que tout le monde, je vais être capable de suivre.»

«Les participes passés, je me noie là-dedans»

«Au secondaire, mes textes étaient parfaits, mais je perdais mes points pour ma ponctuation et tout ce qui s'appelait orthographe.»

«Là, je vais avoir quelqu'un pour me dire mes fautes; moi, même si je regarde, je ne sais pas où elles sont. (...) Mes fautes, sur le coup, je ne les vois pas, sinon, je ne les ferais pas.»

«Moi, j'écris comme je parle, je ne suis pas capable de composer, de mettre des beaux mots.»

Sur le plan des habitudes de travail

Ce n'est pas toujours parce qu'il n'a pas toutes les connaissances requises pour comprendre la matière qu'un élève s'inscrit au Tandem. Parfois, sa difficulté touche davantage ses habitudes de travail: il n'a pas encore adopté celles qui lui permettraient de s'adapter au rythme de travail du cégep. Ce rythme de travail, il le trouve beaucoup plus exigeant qu'au secondaire et cela rend difficile la transition secondaire-collégial. Il constate que dans chacun de ses cours le programme est chargé, qu'il y a beaucoup de matière à assimiler rapidement, sans que le professeur puisse reprendre plusieurs fois les explications.

Souvent l'élève dit comprendre la théorie présentée en classe, mais ne pas être capable de faire tous les exercices demandés entre chacun des cours parce qu'il achoppe sur un détail ou parce que sa méthode de travail est inefficace et lui fait perdre beaucoup de temps. Incapable de se tenir à jour, il accumule du retard et a très tôt l'impression de ne plus pouvoir «reprendre le dessus». Il semble qu'il n'ait pas pris l'habitude de travailler autant et aussi régulièrement au secondaire sans pour autant être pénalisé; au contraire, son mode de fonctionnement a été renforcé par l'obtention de bons résultats. Ayant tenté de le reproduire au cégep, mais sans connaître un succès équivalent, il se rend compte de la nécessité de modifier son comportement, d'acquiescer une certaine discipline. Pour s'adapter à son nouveau milieu, une gestion efficace de son temps lui apparaît primordiale.

Exemples de témoignages

«Ça va vite, il faut que tu assimiles rapidement, il faut que tu comprennes et ce n'est pas tout, que tu le refasses après. (...) C'est beaucoup de matière en très peu de temps. Au secondaire, tu vois un point par cours; ici tu en vois 10 par cours. Au secondaire, on voyait un point et on le travaillait durant le reste de la période, alors on était capable, en arrivant chez nous, de revenir sur le problème et de savoir quoi faire, parce que tu en avais fait. Ici ils te donnent la théorie et les problèmes, tu les fais chez toi.»

«En math, on a assez de matière et ça va assez vite; alors je veux essayer de rattraper le rythme et de bien saisir parce que le prof explique et il donne des problèmes, mais il ne revient jamais dessus.»

«L'adaptation au cégep, j'ai trouvé ça super dur. J'avais une tonne de devoirs, j'en revenais pas.»

«Je trouve que le français au cégep, c'est de la job. Je travaille. Pour moi, ça paraît plus dur parce que je ne travaillais pas (au secondaire). (...) J'étais moins motivée. (...) Je prenais le moyen le plus rapide de faire mes travaux, j'allais même jusqu'à tricher. (...) C'est comme s'il y avait un bagage qui me manque.»

«En physique au cégep, il y a vraiment beaucoup de travail. Et les profs au secondaire, ils se consultaient sur les dates d'examens, mais ici, ça ne se consulte pas et bang! tout le monde arrive ensemble, alors ça demande un peu plus de gestion du temps.»

«Au secondaire, je ne faisais pratiquement pas de devoirs et ça a tout le temps marché, j'ai toujours eu des bonnes notes, mais là je suis arrivé ici et j'ai fait la même chose, mais ça n'a pas marché, je ne venais pas tout le temps à mes cours.»

«Moi, au secondaire, je ne travaillais presque pas, on avait du temps amplement; même dans les cours, on pouvait faire des exercices, ce n'est vraiment pas pareil; je ne faisais pas d'heures du tout chez nous. Et les notes, on n'en prenait presque pas.»

«Ça commence à presser que je prenne ça au sérieux. (...) Je ne travaille pas assez et je n'ai pas la moitié de mes exercices de faits la plupart du temps. C'est pour prendre le beat des maths. (...) Il y a des affaires qu'on a faites au début et (...) je ne suis pas sûr encore parce que je n'ai pas encore eu le temps de les regarder comme il faut.»

«Je sais pourquoi je n'ai pas eu une bonne note; c'est un peu de ma faute. Il faut faire ses exercices souvent et s'y mettre tout le temps. Tu fais pas tes exercices et c'est ça qui fait que tu n'as pas une bonne note; ce n'est pas parce que tu n'es pas capable de les faire, c'est parce que tu ne travailles pas et je le sais.»

Sur le plan socioaffectif

La troisième difficulté qui peut motiver un élève à s'inscrire au Tandem a trait à ses attitudes. Parfois il n'aime pas la matière, parfois il n'aime pas le professeur, mais habituellement, il doute de posséder les ressources suffisantes pour être capable de «passer au travers» s'il est laissé à lui-même. Le plus souvent, il s'agit de passer au travers du cours, mais parfois aussi de passer au travers du cégep ou les deux à la fois.

Il a pu connaître des difficultés scolaires au secondaire, mais il a réussi à passer ses cours parce que son professeur, qu'il aimait et qui le connaissait, pouvait lui apporter de l'aide en classe ou lors des périodes de récupération; dans son groupe d'élèves, des amis lui offraient aussi leur support. Au cégep, son réseau de soutien a disparu : le contact qu'il a avec son professeur ou avec les élèves de sa classe est minime; de plus, il est rare que ses amis, s'ils fréquentent la même institution, suivent le même cours que lui ou aient le même professeur. Confronté à cette nouvelle situation, il avoue manquer de confiance en lui, se sentir démuné et stressé; comme le climat dans les groupes lui semble peu propice à la collaboration, il envisage le recours à un pair comme une solution intéressante; il a l'impression qu'en sa présence, il sera plus compétent. Cet état n'est pas propre à l'élève en difficulté l'année précédente. Même s'il a obtenu un rendement moyen ou fort, il peut se retrouver seul et incertain de pouvoir continuer à réussir aussi bien qu'avant.

Enfin, il est fréquent que l'élève ne connaisse pas beaucoup de personnes au cégep et qu'il trouve difficile de faire face à tous les changements qui lui sont imposés. Il perçoit alors le Tandem comme un endroit qui lui offre l'assurance d'entrer en relation avec quelqu'un qui a déjà vécu l'expérience du collégial, et qui, en outre, peut lui apporter régulièrement de l'aide dans une matière précise.

Exemples de témoignages

«Je n'aime pas le français, je n'aime pas écrire, j'ai beaucoup de difficulté, je n'aime réellement pas ça, mais je vois que c'est important pour avancer dans la vie.»

«J'ai vraiment de la misère parce que le prof que j'ai présentement, c'est pas le genre de prof qui est proche de ses élèves. C'est le genre de prof à qui je dis: "Vous" et qui me dit: "Vous" aussi; moi, je ne comprends pas, j'ai l'impression qu'elle ne me parle pas à moi dans ce temps-là. Je tolère le cours parce que je n'ai pas le choix de le faire.»

«En sciences, c'est épeurant: tout le monde vise la médecine, pas moi, mais il faut que je passe, ça fait de la compétition et ça ne s'aide pas vraiment. (...) Je sais que je peux avoir de super bons résultats, mais pas toute seule.»

«J'avais peur de couler; je m'étais fait dire par mes amis que le prof que j'avais (ils l'avaient eu et ils le détestaient tous), ce n'était pas faisable de passer le cours avec lui, en tout cas, que c'est dur.»

«Des fois, j'ai besoin d'être encouragée, ça me prend un coup de pied au cul, excuse l'expression, mais c'est ça que ça me prend pour que ça avance.»

«Admettons que tu vas à la bibliothèque; là, t'es pas sûre de ce que tu fais, alors moi, c'est de l'assurance que je veux avoir. (...) Je veux avoir comme un appui à côté de moi, c'est plus ça que je vais chercher, de la confiance en moi.»

«Je ne suis pas sûre de moi, je ne suis pas très confiante dans moi et je me suis dit: "Je suis sûre que je vais avoir de la misère".»

«Au secondaire, tu es entouré, alors qu'ici, tu es laissé à toi-même.»

«Quand je suis arrivée, j'étais bien perdue, j'étais full stressée parce que je ne connaissais personne; on était juste 10 de mon école de l'an dernier, alors je me suis dit: "Je vais au moins avoir quelqu'un pour me comprendre dans les maths, pour m'aider".»

«Je le savais que j'allais avoir de la misère, parce qu'en secondaire 5, j'en avais aussi, mais j'allais toujours voir le prof et il m'aidait et mes amis aussi; on était toujours ensemble.»

«Ma tutrice est un peu plus vieille, elle a plus d'expérience parce que c'est sa deuxième année de cégep, alors elle va me dire des affaires pour tel cours avec le prof qu'elle a eu.»

Trois raisons principales peuvent donc pousser l'élève à s'inscrire au Tandem. Ce qui lui manque, ce sont peut être les préalables nécessaires pour comprendre la matière, les comportements qui lui permettraient de s'adapter au rythme de travail du niveau collégial, ou encore les attitudes pour affronter efficacement les tâches scolaires de son nouveau milieu. S'il recourt au service de tutorat par les pairs, c'est parce qu'il espère que vont se produire certains effets, que ses lacunes seront comblées. Comment, de façon plus explicite, traduit-il ce désir? Pour répondre à cette question, examinons les attentes exprimées par l'élève au moment où il s'inscrit au Centre.

Les effets souhaités

Sur le plan des connaissances

Qu'il ait à surmonter l'une ou l'autre des difficultés présentées ci-haut, le bénéfice ultimement visé par l'élève du Tandem est d'obtenir de meilleurs résultats. Si ses lacunes touchent les préalables en français, il devrait atteindre cet objectif surtout en réduisant le nombre de points perdus à cause de ses fautes. Il s'est inscrit d'abord pour apprendre à corriger par lui-même ces fautes qui le pénalisent si lourdement. Il ne s'attend pas à remettre un texte parfait à la fin de la relation d'aide, mais il serait satisfait de faire moins d'erreurs. Non seulement souhaite-t-il augmenter immédiatement les notes de tous ses travaux, mais également, s'il compte s'inscrire ensuite à l'université, accroître ses chances de réussir l'examen d'admission puisqu'il aura révisé ses règles de grammaire et en aura une meilleure compréhension. De plus, même s'il ne prévoit pas faire d'études supérieures, il espère pouvoir se trouver un emploi plus facilement s'il connaît mieux son français.

Dans les matières autres que le français, l'élève souhaite atteindre son objectif en ajoutant des points à ceux qu'il aurait eus s'il avait travaillé seul. En effet, en comblant les lacunes observées dans sa préparation antérieure, il sera en mesure de poursuivre son apprentissage et de comprendre davantage les nouvelles notions. Qu'est-ce que cela signifie concrètement? Parfois, il s'est inscrit seulement pour atteindre la note de passage et éviter d'avoir à faire une session supplémentaire; parfois, c'est pour réussir à obtenir entre 70% et 75% ou à tout le moins, se situer dans la moyenne; et quelquefois, il vise les 80% et plus. L'on peut présumer que le résultat souhaité prend appui sur l'expérience passée de l'élève; celui qui est entré au cégep avec une moyenne de 65, par exemple, ne s'attend pas à obtenir des résultats aussi élevés que celui admis avec une moyenne de 90.

Exemples de témoignages

«Je vais arrêter quand je vais pouvoir faire une dictée et voir mes types d'erreurs, quand je serai capable d'écrire sans que ce soit bourré de fautes.»

«Dans mes dictées, j'aimerais faire en bas de 10 fautes, je serais contente.»

«Je voudrais, quand je me relis, me dire que ça, ça s'accorde avec telle chose, ça, de telle façon à cause de telle règle de grammaire, faire une liaison entre ce que j'ai appris par coeur et ce que je fais sur papier.»

«Je verrais que mes notes dans mes autres cours vont être meilleures parce qu'il faut faire des travaux écrits et ça va m'aider. (...) Mes travaux que je vais remettre, il y aura moins de fautes.»

«C'est parce que je veux entrer à l'université et je sais qu'il y a un test à passer (...), si je passe mon test, je vais avoir de bonnes chances de rentrer, d'être acceptée. C'est ça qui m'a motivée, l'université.»

«Quand tu as un bon français écrit, tu as plus de chances de te trouver un emploi.»

«Mon objectif premier, c'est de réussir mon cours, parce que c'est ma dernière session et je ne veux pas m'éterniser trop; j'attends juste ça pour avoir un travail.»

«C'est important que je réussisse mes maths pour l'autre session parce que je pense que c'est un prérequis pour la physique et j'en ai absolument besoin, sinon je suis obligé de retarder des affaires, parce que je veux le faire en deux ans mon cégep, alors je n'ai pas pris de chance, j'ai pris les moyens.»

«Ça va augmenter mes notes, ça c'est sûr; ça va être bon. Je ne m'attends pas à avoir 90 ou 95, mais en tout cas, si je peux passer avec 70, mon but, dans le fond, c'est ça, passer avec 70. Sans Tandem, ça serait juste de passer; point; là, si je peux augmenter mes notes...»

«Je veux avoir 80% à mon prochain examen, je veux passer et mon premier examen n'a pas été beau.»

Sur le plan des habitudes de travail

Parfois, l'obtention de meilleurs résultats ne va pas sans l'adoption de certains comportements que l'élève peut ne pas avoir développés au secondaire; s'il veut répondre aux exigences de son programme collégial, il devra le faire le plus tôt possible et il en est conscient. Il souhaite tantôt travailler plus, tantôt travailler mieux, et parfois travailler plus et mieux. C'est clairement pour acquérir de telles habitudes qu'il s'inscrit au Tandem.

En recourant au service de tutorat par les pairs, il choisit de se créer l'obligation de travailler régulièrement et c'est cette obligation qui alimente jour après jour sa motivation. Sans elle, il sait qu'il ne consacrera pas autant d'heures à sa matière et qu'il perdra souvent son temps. Souvent, cette motivation ne tient

qu'à la relation existant entre le tuteur et l'élève; le simple fait de savoir que le tuteur s'attend à ce que du travail ait été accompli devient un renforcement. C'est très souvent le type d'encouragement dont il bénéficiait au secondaire et qu'il a perdu en arrivant au cégep. En soi, l'acquisition de nouvelles connaissances ne suffit pas à motiver l'élève inscrit au Centre d'aide à l'apprentissage; sachant que devant une difficulté, il aura tendance à abandonner son travail, il s'impose des conditions qui vont l'aider à persévérer.

De plus, l'élève s'assure aussi d'apprendre à travailler mieux, de façon plus méthodique. Il veut surtout développer les habitudes intellectuelles qui touchent la concentration et la préparation aux examens. En adoptant une méthode de travail efficace, il espère travailler moins longtemps qu'il ne le ferait s'il était seul. Comme son horaire est habituellement chargé, ce gain de temps lui apparaît un bénéfice secondaire non négligeable.

Exemples de témoignages

«Ça va me montrer qu'il faut que je travaille. Que si en arrivant de l'école, je dois faire des maths, il faut que je les fasse et non écouter la télé ou des affaires de même. (...) Si je me mets à travailler dans un cours, je ne serai pas capable de ne pas travailler dans l'autre, (...) ça va me pousser à me forcer dans les autres cours aussi.»

«Je me connais et je sais que j'ai de la misère à m'asseoir quelque part calmement et étudier. J'ai de la misère à faire ça, prendre la décision, dire: "Là, je m'assois pour deux heures, je ne fais rien, je ne pense à rien, juste étudier." J'ai bien de la misère avec ça et le Tandem, ça va me forcer à faire ça.»

«C'est peut-être ça que je viens chercher, une motivation, une obligation. Parce que moi, dans ma tête, je ne peux pas me présenter au Tandem sans avoir fait tous mes problèmes. C'est de la motivation que je cherche, ça va m'obliger à faire quelque chose que je ne veux pas faire, que je ne prendrais pas le temps de faire.»

«Je cherche à mettre moins de temps là-dessus pour pouvoir aller voir dans mes autres matières, parce qu'en rushant et en me concentrant sur une matière où j'ai beaucoup de difficulté, je suis obligée de délaissier les autres et mes autres matières en souffrent aussi, et au lieu d'avoir un problème juste dans une matière, je vais en avoir dans toutes.»

Sur le plan socioaffectif

Outre l'amélioration des connaissances et l'acquisition de nouveaux comportements, l'élève peut souhaiter récolter un autre type de bénéfices, de nature socioaffective cette fois-ci. Il espère en effet modifier certaines de ses attitudes et établir des liens qui rendent plus agréable son passage au cégep. La plupart du temps, l'élève vient chercher le «support moral» qui va le rassurer quant à sa compétence comme apprenant et qui va l'encourager à persévérer dans ses apprentissages. Fait-il ou non les bons raisonnements? Choisit-il les bonnes opérations? Adopte-t-il les comportements qui mènent vers le succès? Autant de questions auxquelles il compte pouvoir répondre. Au contact d'un pair qui a

réussi et qui peut, à chaque étape de son travail, lui prodiguer la rétroaction dont il a besoin, il espère améliorer sa confiance en soi. Dès qu'il se sentira capable de fonctionner seul, il compte se retirer du Centre; parfois cela signifie quelques heures de tutorat, parfois, presque tout le semestre.

Quelquefois, c'est aussi son attitude vis-à-vis de la matière que l'élève voudrait différente. En travaillant avec un tuteur, il croit qu'il va peut-être aimer davantage la matière; en conséquence, son cours et même «l'école en général» lui paraîtront plus intéressants. Peut-être également va-t-il, grâce au tutorat, trouver la matière plus simple, plus facile.

Enfin, il arrive que l'élève s'inscrive au Centre d'aide à l'apprentissage dans le but avoué de connaître quelqu'un de nouveau au cégep. À ses yeux, cette personne possède des caractéristiques qui la rendent particulièrement intéressante. Comme il en a été fait mention dans le chapitre précédent, contentons-nous de rappeler que son âge et son statut d'élève expérimenté sont perçus comme des atouts considérables par celui qui n'a pas beaucoup de contacts avec les autres élèves. Il s'attend même parfois à tisser des liens d'amitié avec lui. De plus, comme il voit d'autres élèves que son tuteur au Centre, il croit possible de faire connaissance avec eux également et d'élargir encore davantage son réseau social.

Exemples de témoignages

«Ça va peut-être me redonner de la confiance et me montrer que je suis capable, moi aussi, de faire quelque chose.»

«C'est sûr qu'au lieu d'abandonner un problème parce que je ne suis pas capable de le faire, je vais réussir à le faire. Quand j'aurai un examen, si j'ai des problèmes dans ce style et que je sais comment ça marche, je vais savoir que ce que je mets a du bon sens.»

«C'était juste pour me rassurer que je me suis inscrite, et j'ai bien fait.»

«Peut-être la motivation, peut-être le goût aussi d'aimer le français un petit peu plus, à part cela, le soutien pendant au moins cinq semaines.»

«L'aide va s'arrêter quand je vais être capable d'arriver devant un problème sans sacrer. Quand je vais voir un défi à faire un problème; là, je n'en vois pas parce que je trouve ça plate.»

«Peut-être me motiver encore plus, peut-être que je vais trouver ça moins compliqué.»

«Il faudrait que mes exercices soient plus faciles à faire.»

«En comprenant, je vais aimer mieux y aller (au cours), parce que des fois, quand t'as pas fait ton devoir parce que tu l'as pas compris et que le prof te le demande, tu n'oses pas lui dire non, mais là, vu que tu l'as fait et compris, tu vas être content en allant à ton cours et tu n'auras pas peur de te faire dire que tu n'as pas réussi à faire ton devoir. Ça va être plus le fun.»

«On peut connaître d'autre monde, des plus vieux qui ont fait les cours et qui nous donnent leurs impressions. (...) Peut-être que la personne qui t'aide va devenir un de tes amis; ça serait plus le fun que de faire uniquement des exercices.»

«Tu établis des liens avec le tuteur, c'est sûr, et avec ceux qui y vont; ça te fait connaître plus de monde.»

Résumé

La description des difficultés que ressent l'élève lorsqu'il s'inscrit au Tandem indique qu'il ne se sent pas capable, par lui-même, d'obtenir le rendement qu'il désire. Non pas parce qu'il manque d'aptitudes intellectuelles, mais parce qu'il ne possède pas la préparation adéquate pour faire face aux exigences du niveau collégial. En effet, pour réussir ses études, il doit maîtriser les préalables imposés par son programme, il doit s'engager dans des activités d'apprentissage exigeant qu'il travaille plus et mieux, il doit avoir confiance dans ses ressources personnelles. Or, il reconnaît avoir des lacunes dans l'un ou l'autre de ces domaines et c'est précisément pour combler ces lacunes qu'il recourt au service de tutorat par les pairs. Parce qu'il est motivé à apprendre, il se place dans un environnement qui, à ses yeux, va lui procurer les bénéfices qu'il attend et lui permettre ainsi de s'améliorer.

CHAPITRE V : UNE SOURCE DE BÉNÉFICES

«Je voyais que je comprenais et c'était le fun, j'avais l'impression d'évoluer.»

Si l'élève a recours au tutorat par les pairs, c'est qu'il croit que celui-ci lui permettra d'améliorer son rendement scolaire. Au moment où il s'inscrit, avant d'être aidé, il estime avoir besoin d'aide pour mieux réussir et combler certaines lacunes. Il peut s'agir de lacunes sur le plan des connaissances, sur le plan des habitudes de travail ou sur le plan socioaffectif. Il souhaite donc en retirer certains bénéfices. Est-ce le cas? C'est ce que nous verrons maintenant en rapportant le témoignage de l'élève, une fois qu'il a reçu de l'aide. Comme celui de l'élève interviewé au milieu du processus d'aide (après 6 heures de tutorat) concorde avec celui de l'élève interviewé à la fin du tutorat, nous avons regroupé les propos de l'un et de l'autre et les avons considérés comme un tout.

Nous avons relevé l'ensemble des bénéfices mentionnés et c'est une classification semblable à celle utilisée dans le chapitre précédent qui s'est imposée: les bénéfices correspondent aux besoins ressentis par l'élève interviewé avant d'être aidé et, comme eux, varient en intensité. Les bénéfices énumérés par l'élève aidé touchent ses connaissances, ses habitudes de travail, ses attitudes et son réseau social; c'est dans cet ordre qu'ils seront décrits. Cette fois-ci, chacun des points présentera d'abord la perception de l'élève aidé en français et ensuite celle de l'élève aidé dans les autres matières.

Sur le plan des connaissances

L'élève aidé en français

L'on se rappelle que l'élève vient au Tandem d'abord et avant tout pour obtenir de meilleurs résultats. S'il s'est inscrit en français, il constate qu'il est sur la bonne voie, qu'il a fait des progrès: il ne fait plus autant de fautes qu'avant. Il sait maintenant quelles erreurs il a tendance à faire et il est capable de les corriger par lui-même. Il fait moins de fautes d'orthographe et d'accord; il a révisé certaines règles de grammaire, surtout celles du participe passé; il a appris à mieux exprimer ses idées et à structurer davantage ses textes; il sait maintenant se servir d'une grammaire sans aide extérieure.

L'élève constate qu'il n'a pas éliminé toutes ses fautes, ce qui n'était pas d'ailleurs son objectif, mais il sait qu'il a commencé à s'améliorer et que cette amélioration va se poursuivre s'il continue de travailler dans le même sens. Sa tâche n'est pas terminée; il devra lire et écrire encore beaucoup. Cependant, comme il perd moins de points dans ses textes, y compris ceux rédigés dans les autres cours que le français, ses notes ont augmenté. À plus long terme, il entrevoit la possibilité que l'amélioration de son français écrit l'aide à mieux communiquer verbalement.

Exemples de témoignages

«Ce que j'ai réussi à faire au Tandem, c'est de mettre le doigt un peu plus sur mes difficultés. Là, on a fait des exercices et j'en ai réussi sans fautes.»

«Ce n'est pas juste le fait que ça a corrigé mes erreurs, mais ça m'a fait réaliser mes erreurs, ce que je faisais de mal, alors là, je suis plus capable de voir ce que je fais de mal.»

«Avec ma tutrice, je vois où sont mes erreurs et quand je fais un autre texte, je pense qu'il ne faut pas que je fasse la même chose.»

«J'ai réalisé que mes fautes de grammaire, c'était surtout de l'inattention, alors il fallait que j'y pense plus.»

«Dans mes rédactions, c'est pas mal frappant de voir le nombre de fautes que je fais à comparer avec avant et je trouve ça bien.»

«Il me semble que je fais moins de fautes. J'ai révisé ma grammaire et quand j'écris, j'y pense à mes trucs.»

«J'avais de la misère avec les participes passés et je les ai appris.»

«Moi, je sens qu'il y a un résultat au bout de la ligne; avant je ne mettais rien au pluriel ou au féminin; là, j'ai appris.»

«Je perds moins de points pour mes fautes de français dans les autres matières.»

«Mes structures de phrases, je pensais qu'elles n'étaient pas si pires que ça, mais elle m'a fait réaliser que ça ne se faisait pas de même.»

«J'ai surtout vu au cours de la session qu'un texte, c'était bien plus le fun quand c'était structuré.»

«Je suis rendue à un point où je suis capable de lire et de comprendre dans la grammaire sans qu'il y ait quelqu'un à côté de moi.»

«Je faisais encore des fautes, mais je me suis dit que ma tutrice ne pouvait plus faire grand-chose, c'était surtout du travail de ma part.»

L'élève aidé dans les autres disciplines

Dans les disciplines autres que le français, l'élève dispose d'indices qui lui permettent de vérifier plus facilement s'il comprend ce que le professeur a enseigné. La note d'examen est un indice sur lequel il se fie la plupart du temps, mais qui ne lui semble pas toujours pertinent. Parfois, l'élève aidé note une amélioration de ses résultats; toutefois, le plus souvent, il constate non pas que ses résultats ont augmenté, mais qu'ils sont supérieurs à ceux qu'il aurait obtenus s'il n'avait pas été aidé. En fait, il arrive qu'il prévoit échouer son cours,

mais estime tout de même comprendre mieux que s'il ne s'était pas inscrit au Centre.

Parfois, l'élève est convaincu qu'il aurait abandonné son cours n'eût été du service de tutorat. D'avoir persévéré jusqu'à la fin constitue à ses yeux un point positif, même si ses résultats risquent d'être faibles ou sous la note de passage. Le nombre d'exercices réussis constitue un autre indice de sa compréhension: l'élève aidé comprend mieux qu'avant le sens des questions et il est capable d'appliquer ses connaissances à un plus grand nombre de cas. Auparavant, il apprenait par coeur les différentes opérations; il pouvait tout de même les faire, mais maintenant, il les comprend.

Exemples de témoignages

«Si je n'avais pas été aidée, j'aurais sûrement eu des résultats pires que ceux que j'ai eus.»

«Si on ne m'avait pas aidée, j'aurais coulé le cours; peut-être que j'aurais passé juste, mais pas fort, vraiment pas fort.»

«Je ne suis même pas sûre de passer. De toute façon, ça ne veut pas dire que ça t'aide à passer non plus, parce que mon deuxième examen, je ne l'ai pas passé non plus et j'ai eu du Tandem tout le temps. Ce n'est pas que ça ne m'aide pas parce qu'il était pas mal plus dur que le premier, mais j'ai eu à peu près la même note, c'est la preuve que ça m'a donné quelque chose.»

«Si je n'étais pas venue au Tandem, je ne pense pas que je serais dans ce cours-là, je pense que je l'aurais lâché.»

«Mes notes sont remontées.»

«Là je comprends ce que j'avais besoin de comprendre et j'en fais plus dans mes travaux, je comprends plus.»

«Au début, je n'avais pas le temps de comprendre toutes les questions alors j'avais besoin de la tutrice pour qu'elle m'aide sur ce qui me manquait et là, je ne sais pas si j'ai pris de la vitesse ou si je me suis adaptée au professeur, mais je suis capable toute seule.»

«Maintenant, je fais un problème et je sais où je m'en vais; avant, je savais ce que je devais faire, il fallait tout que je retienne par coeur et c'était long; maintenant, je comprends ce que je fais, je suis capable de le dire étape par étape, ça va mieux.»

«Je comprends plus et mieux et d'une autre façon, parce que je suis capable d'appliquer ce qu'il me dit dans les autres numéros.»

Sur le plan des habitudes de travail

L'élève aidé en français

Si l'élève a amélioré son français, c'est qu'il semble avoir adopté de nouveaux comportements qui traduisent une plus grande compréhension des exigences de la production écrite. Il reconnaît en effet la nécessité d'être plus attentif lorsqu'il écrit, de prendre le temps de réviser sa copie, de la corriger et de la relire avant de la remettre. Il s'est rendu compte qu'il faisait beaucoup de fautes parce qu'il procédait trop rapidement. Une plus grande application lui permet déjà de réduire par lui-même une bonne partie de ses erreurs. Alors qu'avant, il écrivait rapidement, sans se poser de questions, maintenant, il réfléchit davantage à ce qu'il fait et il est capable de justifier l'accord de tel ou tel mot. Quand il écrit, il se rappelle les «trucs» que lui a transmis son tuteur pour comprendre certaines règles grammaticales.

Exemples de témoignages

«Ça m'a prouvé que si on travaille, on va s'améliorer, que c'est en travaillant qu'on s'améliore. Je l'ai vu là qu'en peu de temps, j'ai fait beaucoup de progrès et j'ai compris que si je prends un livre et que je le lis, je peux m'améliorer. Ce n'est pas juste d'être futé, d'avoir des dispositions.»

«Au secondaire, je ne voyais pas l'importance du français et je ne faisais pas les travaux; là, je me force un peu plus et je me dis que même si c'est dur et pénible, je vais faire au moins le travail, je vais remettre quelque chose.»

«Quand j'écris, je fais vraiment plus attention. Je ne pense pas de la même manière; je vais écrire et me relire alors qu'avant, je ne me relisais pas. Quand je me relis, je vois que ça n'a pas d'allure et qu'il faut que je recommence.»

«Maintenant, je ne fais plus ça sur le coin de la table, une composition; je prends le temps de la faire, et de chercher dans le dictionnaire et dans ma grammaire; je prends le temps de faire les choses.»

«Quand je fais un texte, je ne me précipite pas; et en sortant du Tandem, s'il faut que je fasse deux heures, je fais deux heures.»

«Maintenant, quand je prends mes notes de cours, ça va mieux. Je fais des raisonnements pendant que je prends mes notes et je m'applique plus.»

«Dans mon cours de français régulier, j'en profitais, quand j'avais à faire une dissertation, je mettais ça (mes nouvelles connaissances) en application.»

L'élève aidé dans les autres disciplines

Ce n'est pas qu'en français que l'élève a développé de nouvelles habitudes. Dans les autres disciplines, il a vu également des changements sur ce plan. En effet, même s'il n'a pas toujours atteint l'objectif qu'il s'était fixé en s'inscrivant au Tandem, il a compris que l'apprentissage n'allait pas sans effort. Un effort

soutenu et non de dernière minute. Parfois il a travaillé plus, parfois il a travaillé moins que s'il n'avait pas été aidé, mais dans les deux cas, c'était ce qu'il recherchait. Parce qu'il devait venir au Centre deux heures par semaine, il était assuré de consacrer au moins ces périodes à du travail relié au cours. Seul, chez lui, il aurait quelquefois essayé de faire la même chose, mais il n'est pas sûr qu'il aurait réussi. Souvent, il n'aurait pas terminé ses exercices parce qu'il aurait bloqué sur certains points.

À ses heures de travail régulières au Tandem, l'élève en a ajouté d'autres afin de pouvoir demander des explications à son tuteur. Souvent, il l'a fait pour ne pas décevoir son tuteur, qui semble intéressé à son succès, et aussi pour ne pas lui faire perdre son temps. Quand l'élève a travaillé moins qu'il ne l'aurait fait avant d'être aidé, c'est qu'il avait l'habitude de prolonger indéfiniment ses périodes de travail, sans pour autant parvenir à terminer ses exercices. Le fait de mieux comprendre la matière et d'avoir acquis une méthode de travail plus efficace lui a permis de gagner du temps qu'il peut consacrer aux autres matières.

Exemples de témoignages

«Si tu ne te forces pas, tu es assuré que tu ne passes pas, c'est ça que je me suis rentré dans la tête.»

«Après le Tandem, c'est là que j'ai commencé à travailler Je me suis ouvert les yeux sur ce qu'il fallait que je fasse et il ne fallait pas que j'attende à la dernière minute. J'ai vu que ma façon de faire n'était pas la bonne et j'ai vu qu'après que j'aie commencé à travailler, je comprenais.»

«Des fois, ça ne me tente pas, mais au moins, je sais que cette heure-là, on va faire des maths et si j'ai un trou, je vais continuer à la bibliothèque; ça me motive à en faire.»

«Moi, j'aime ça parce que ça nous motive à vraiment travailler parce qu'on sait que le tuteur veut qu'on s'améliore et tu ne veux pas arriver là sans avoir travaillé; alors, moi, ça me poussait.»

«J'ai compris qu'il faut que tu procèdes toujours de la même façon, qu'il y a une méthode.»

«J'organise mieux mon travail. Je faisais mes exercices dans mon livre, sur une feuille, alors que là, j'ai un beau cahier plein d'exercices.»

«Ici, ça prend des méthodes de travail. Quand ma tutrice me montre ses cahiers, ça me donne des idées.»

«Je passe moins de temps à mes devoirs chez nous.»

«Maintenant, je peux consacrer moins d'heures à ça. Avant, j'en faisais, j'en faisais, mais ça ne donnait rien et mes autres matières étaient mises de côté un

peu. Ça m'a fait gagner beaucoup de temps et en étant meilleure dans cette matière-là, ça m'a permis d'améliorer mes autres matières.»

Sur le plan socioaffectif

L'élève aidé en français

En même temps qu'il a acquis de nouvelles connaissances et développé de nouvelles habitudes de travail, l'élève inscrit au Tandem a vu changer ses attitudes. Parfois, c'est son attitude envers lui-même qui s'est modifiée, parfois c'est son attitude à l'égard du français. En effet, il se perçoit plus compétent qu'avant parce que, au fil des rencontres, il a pu constater qu'il était capable de s'améliorer. Devant ses progrès, il éprouve de la satisfaction, certes, mais surtout un certain soulagement : alors qu'il doutait auparavant de ses capacités, qu'il avait l'impression d'appartenir à un groupe d'élèves ne pouvant espérer un jour s'améliorer, il s'est rendu compte qu'il possédait les ressources nécessaires pour bien écrire.

Non seulement l'élève a une plus grande confiance en lui et démontre plus d'assurance quand il rédige un texte, mais le français lui semble moins rébarbatif et plus important qu'avant. S'il montre plus d'application, c'est qu'il a maintenant le souci de remettre à ses professeurs des textes de qualité. Parfois, il a découvert qu'il pouvait même éprouver du plaisir à mieux écrire.

Enfin, un autre bénéfice socioaffectif est associé au tutorat par les pairs. Parce qu'il le rencontrait régulièrement et qu'il pouvait échanger sur d'autres sujets que la matière, l'élève a tissé des liens avec son tuteur. Ces liens ont permis à celui qui ne connaissait pas beaucoup de personnes à son arrivée au cégep de développer un sentiment d'appartenance à l'égard de son nouveau milieu de vie. Il lui arrive parfois d'exprimer une certaine fierté d'avoir fait partie de «l'équipe» du Centre.

Exemples de témoignages

«Je fais des longues phrases et quand je les raccourcis de moitié, ça a plus de sens. Je ne savais pas que j'étais capable de faire ça.»

«On dirait que ça donne confiance et que tu peux te dire que tu n'es pas si pire que ça.»

«Moi, je pensais que je n'étais pas bonne. Elle me faisait faire des exercices et il fallait que j'écrive le mot comme il faut. Je commençais et elle me disait : "C'est ça", et je continuais. Je me suis rendu compte que j'étais moins pire que je pensais.»

«Plus ça va, plus je suis sûre de ce que je fais et où je m'en vais en rédigeant mes textes.»

«C'est vraiment important pour moi de dire que le texte que je remets à mon professeur, c'est un texte qui a été rédigé, révisé et corrigé et non un texte que j'ai bâclé pour m'en débarrasser.»

«Avant, ça ne me dérangeait pas le français; j'écrivais ça comme ça venait; là, je m'applique, je trouve ça important de ne pas faire de fautes.»

«Je vois le français comme un peu moins méchant qu'avant.»

«Je viens de très loin, je n'ai aucune parenté ici; ils sont à Montréal. Alors je me suis dit: "Ça va me permettre de rencontrer des gens, ça va faire nouveau, différent." J'ai été jumelée à ..., qui est très gentil avec moi et j'ai trouvé ça vraiment agréable.»

«On se racontait des choses, je me sentais bien avec elle.»

«J'aimais travailler avec elle; elle était super fine et ça m'aidait.»

L'élève aidé dans les autres disciplines

Dans les autres disciplines également, l'élève aidé s'est amélioré sur le plan de sa compétence personnelle et sur le plan de son attitude à l'égard de la matière. Même s'il n'a pas obtenu des résultats aussi élevés qu'il l'aurait souhaité, il est parvenu à mieux comprendre ce qui lui était enseigné et ne doute plus autant de ses capacités. L'image qu'il a de lui-même est moins négative, sa confiance a augmenté et cela semble s'être transposé dans d'autres cours également. De se rendre compte qu'il pouvait apprendre l'a rassuré et l'a même rendu fier. Se sentant mieux préparé pour ses examens, il était plus sûr de lui et moins stressé.

Face à des difficultés ou même à un échec, dans des moments de découragement où l'élève ressentait l'envie de tout abandonner, les paroles de réconfort de son tuteur lui ont fourni le soutien «moral» dont il avait besoin pour continuer de travailler et l'ont motivé. Comme il s'est rendu compte que d'autres aussi partageaient sa situation, il s'est senti moins marginalisé et a eu tendance à persévérer davantage dans ses efforts.

Quelquefois, l'élève perçoit maintenant la matière comme plus simple, plus facile. Cependant, son intérêt pour celle-ci n'a pas nécessairement augmenté. Parfois même, cet intérêt a diminué ou est apparu si faible, comparativement à celui du tuteur, que l'élève a décidé de changer d'orientation et de chercher un champ d'étude qui lui plaise davantage.

L'élève aidé n'a pas modifié que son attitude envers lui-même et envers la matière; il a parfois changé son attitude à l'égard de la demande d'aide. En effet, celui qui jugeait la démarche difficile ou doutait de son efficacité estime maintenant qu'elle n'est pas aussi exigeante qu'il le croyait et qu'elle peut être bénéfique. Parfois, l'élève a apprécié le service de tutorat par les pairs au point de songer à devenir tuteur à son tour dans une matière où il excelle.

Comme pour l'élève aidé en français, le travail auprès d'un pair a également représenté une source de plaisir pour lui et une occasion de développer certaines habiletés sociales. Il a appris à connaître quelqu'un de nouveau et à communiquer avec lui; il s'est même parfois lié d'amitié avec son tuteur. Très sou-

vent aussi, il s'est senti mieux au collège grâce à sa présence; c'était la personne sur qui il pouvait compter.

Exemples de témoignages

«Il était à côté de moi et me disait: "Tu es capable" et moi, je disais: "Ça ne marche pas, je ne comprends pas", mais il me disait: "Non, tu vas voir, ça va bien aller." Il m'encourageait tout le temps. J'ai plus confiance en moi maintenant.»

«Ça m'apporte plus de confiance en moi, je suis plus sûre de mes réponses. Je suis peut-être plus fière de moi.»

«Dans mes exercices, dans mes examens, ça me rassure.»

«Ça m'a aidée bien gros, autant moralement que pour la matière.»

«Je vois que je ne suis pas toute seule au moins dans cette matière-là.»

«C'est plus facile; avec un prof, j'aurais trouvé ça dur toute la session, mais avec ma tutrice, c'est facile et je le réalise, dans le fond, que ce n'est pas si compliqué.»

«Ça m'a fait réaliser qu'aller demander de l'aide, ce n'est pas la fin du monde et que quand quelqu'un pouvait m'aider, c'était bon.»

«Ça m'a fait penser à peut-être devenir tuteur moi aussi dans les matières où je suis fort.»

«Je m'entends bien avec mon tuteur, on parle, on prend le temps de parler, j'ai l'impression d'apprendre en m'amusant, j'aime ça.»

«Quand j'allais à la rencontre, je sortais de là et je me sentais plus au-dessus de mes affaires et en plus qu'elle était fine, ça m'a apporté comme une amie.»

«Ça m'a permis de plus parler un peu; je ne sais pas parler à quelqu'un. Ça n'a pas rapport directement avec le cours, mais je sais que je peux lui dire n'importe quoi.»

«J'étais plus en sécurité parce que je savais que quelqu'un pouvait m'aider à part le prof en dehors des cours.»

Résumé

Qu'il soit aidé en français ou dans une autre discipline, il apparaît clairement que l'élève inscrit au Tandem associe certains bénéfices au tutorat par les pairs. Ce sont les mêmes qu'il constate après quelques semaines d'aide et une fois le tutorat terminé. Il estime avoir atteint l'objectif poursuivi en s'inscrivant au Tandem: obtenir des résultats supérieurs à ceux qu'il aurait eus s'il n'avait pas été aidé. Ces résultats traduisent pour lui l'acquisition de nouvelles connaissances; ils sont parfois accompagnés d'une amélioration de ses habitudes de

travail, ou de changements sur le plan socioaffectif. En effet, l'élève travaille plus et mieux, avec une plus grande application. Il a également une impression de plus grande compétence personnelle et la matière lui paraît plus facile qu'avant; de plus, il élargit son réseau d'amis, du moins de connaissances. Recourir à un pair lui semble donc avantageux.

Sans doute les attentes de l'élève à l'égard du tutorat l'ont-elles amené à adopter certains comportements susceptibles de produire les bénéfices attendus; et s'il a poursuivi sa démarche, c'est qu'il croyait toujours que le tutorat par les pairs pouvait lui être utile. Comment expliquer alors que tous les élèves faibles ne viennent pas s'inscrire au Centre d'aide à l'apprentissage? Leur perception diffère-t-elle de celle des élèves qui s'y inscrivent? Dans le chapitre qui suit, nous mettrons en évidence les facteurs qui contribuent à expliquer l'inscription au Tandem en comparant le témoignage des élèves inscrits à celui des élèves non inscrits. Nous constaterons qu'il peut exister entre eux plusieurs différences qui rendent compte de leur conduite.

CHAPITRE VI: S'INSCRIRE OU NE PAS S'INSCRIRE: UN MODÈLE DU PROCESSUS DÉCISIONNEL

«Ça m'a pris deux ans avant de venir au Tandem; il a fallu que je fasse du chemin au niveau de mon attitude.»

Si l'inscription au Tandem semble constituer la première condition pour recevoir l'aide d'un pair, la comparaison du témoignage de l'élève aidé à celui de l'élève faible, mais non inscrit au centre, suggère qu'elle est en réalité l'aboutissement d'un processus exigeant au moins quatre conditions: poursuivre des buts appropriés, reconnaître que l'on a besoin d'aide, percevoir positivement le tuteur ainsi que la demande d'aide. Selon notre analyse, l'élève doit satisfaire à toutes ces conditions pour recourir au service de tutorat par les pairs. Examinons de façon plus détaillée chacun de ces facteurs. Des témoignages d'élèves sont encore présentés, selon qu'ils se sont inscrits ou non au Tandem.

Des buts appropriés

L'élève inscrit

Des buts scolaires

L'élève qui s'inscrit au Tandem accorde de l'importance à ses études et il est intéressé à obtenir un meilleur rendement scolaire. Or, les études ne semblent pas occuper pas une place centrale dans la vie de tous les élèves du cégep et c'est ce qui peut expliquer qu'un élève ne recoure pas au service de tutorat par les pairs, même si les résultats qu'il a obtenus pourraient le justifier.

L'élève non inscrit

Des buts sociaux

Parfois, au moment où il entend parler du Centre d'aide à l'apprentissage, l'élève non inscrit poursuit des objectifs qui sont autres que scolaires. C'est sa première session au cégep et obtenir de bons résultats ne fait pas partie de ses préoccupations immédiates; ce ne sont pas ses études qui sont prioritaires, mais plutôt sa vie sociale et il y consacre la plus grande part de ses énergies. Se faire aider au Tandem? L'idée ne lui effleure même pas l'esprit: il n'assiste pas à tous ses cours, il étudie peu, ne fait pas les exercices demandés, bref, il a «la tête ailleurs». Pourquoi s'inscrirait-il au Centre s'il n'est pas prêt à investir le temps et l'effort requis pour réussir ses cours? Comme sa motivation à apprendre est faible, demander de l'aide ne lui paraît pas une démarche pertinente.

Exemples de témoignages d'élèves inscrits

«Je veux réussir, j'aimerais ça avoir des bonnes notes, de bons résultats scolaires.»

«J'en ai parlé à mon chum. Il m'a dit: "Pourquoi? T'as pas besoin de ça." Je lui ai dit: "Bien oui, j'en ai besoin, je veux m'améliorer".»

«Quand je suis allé sur le marché du travail l'automne dernier, je me suis aperçu que sans le français, on ne va pas loin. Tu ne peux même pas commencer sur la première marche et moi j'ai toujours voulu être en haut de l'échelle; je me suis aperçu qu'en haut de l'échelle, ils savaient écrire, alors je me suis dit: "Je vais retourner à l'école et je vais apprendre à écrire".»

«Eux, ça ne les dérange pas de ne pas avoir de bonnes notes et d'avoir des échecs. Pour moi, c'est super important de performer, c'est de même. Je ne fais pas de sport, je ne fais rien d'autre; moi, c'est l'école et c'est là que je trouve ma valorisation, que je donne toute mon énergie, alors pour moi, c'est important de réussir, mais eux, ils ont autre chose et l'école passe après.»

«Chaque fois que j'écris, je demande autant que possible à quelqu'un de jeter un coup d'oeil pour me dire s'il y a des fautes et que je puisse me corriger et m'améliorer parce que je prends ça vraiment au sérieux.»

Exemples de témoignages d'élèves non inscrits

«À ma première session, je ne prenais pas vraiment l'école à coeur; c'était plus social de venir au cégep, ce n'était pas vraiment pour les cours.»

«Quand tu vois échec sur échec, tu te dis: "Il faudrait bien que je passe quelques cours, je vais m'y mettre un peu." J'étais écoeuré aussi d'aller veiller sept jours sur sept; c'était vraiment intense, des fois j'avais des devoirs et je n'avais pas le temps du tout de les faire. À la deuxième session, mon trip était fait.»

«Moi, je considère que quelqu'un qui va au Tandem, c'est déjà quelqu'un qui travaille, qui étudie, qui est à jour, qui écoute, qui fait ses problèmes. (...) Moi, je n'étais pas à mon affaire, je n'étudiais pas du tout, alors je me disais que ça ne sert à rien d'aller là.»

Une prise de conscience du besoin d'aide

L'élève inscrit

Une reconnaissance du besoin

Si valoriser l'apprentissage scolaire constitue un facteur essentiel dans le processus de décisions aboutissant à la demande d'aide, il n'en représente qu'une étape. Il faut ensuite que l'élève reconnaisse éprouver certaines difficultés à réussir comme il le voudrait et qu'il se sente incapable de les surmonter seul. Nous avons vu, au chapitre IV, les lacunes qu'il décèle chez lui et

qu'il veut combler en recourant à l'aide d'un pair. Avant de décrire la perception de l'élève non inscrit, examinons les indices sur lesquels se fie l'élève inscrit pour justifier son besoin d'aide.

Les indices du besoin

Ses résultats

Pour évaluer l'ampleur de son besoin, l'élève inscrit compare habituellement les résultats qu'il obtient au cégep à ceux de l'année précédente. Si ses résultats étaient faibles en 5^{ième} secondaire, ce qui se produit une fois sur deux, et s'ils sont encore faibles cette année, le besoin d'aide est évident; cela ne le surprend pas, il s'y attendait même. Cependant, s'il a obtenu des résultats moyens ou élevés au secondaire et que maintenant, ils sont faibles, il fait face à une situation inattendue qu'il ne sait trop comment interpréter. Doit-il attribuer cette différence de rendement à son propre comportement, au professeur ou à des circonstances hors de son contrôle? Cette situation est-elle temporaire ou risquerait-elle de persister? Parfois, son incapacité de répondre à ces questions vont l'inciter à s'inscrire au Tandem et cela, très rapidement. Parfois, il fournira une réponse qui ne l'entraîne pas au Centre dans l'immédiat, mais qui doit être révisée session après session, pour finalement le conduire au Tandem. Il arrive également que l'élève n'ait pas encore obtenu de résultat, mais qu'il anticipe des notes faibles si le travail ou l'examen est difficile; il n'est pas sûr de bien comprendre et c'est cela qu'il veut vérifier auprès d'un pair.

La recommandation du professeur

Quelquefois, il arrive qu'une personne, un professeur le plus souvent, mais ce peut être également un ami ou un parent, lui suggère de s'inscrire au Centre et lui fournisse ainsi un autre indice pour déterminer son besoin d'aide. Il sera influencé par cette intervention, c'est-à-dire qu'il l'acceptera et se rendra au Tandem dans la mesure où il apprécie déjà cette personne et lui accorde sa confiance. La suggestion sera alors perçue comme un signe d'intérêt personnel. Cette condition s'avère particulièrement importante dans le cas d'un professeur. Si ce dernier n'a pas pris le temps d'établir préalablement un bon contact avec l'élève, sa suggestion restera lettre morte.

L'élève non inscrit

Une négation du besoin

Alors que l'élève inscrit estime avoir besoin d'aide en se fiant aux résultats qu'il obtient et au jugement d'une autre personne qui lui suggère de s'inscrire au Centre, l'élève non inscrit juge qu'il n'a pas besoin d'aide, du moins pas de celle offerte par le Tandem. Ce que le premier considère comme des indices n'est pas perçu de la même façon par le second; ce dernier n'attribue pas la même signification aux résultats faibles et ne reconnaît pas non plus le bien-fondé de la suggestion de s'inscrire.

Son interprétation des indices du besoin

Ses résultats

L'élève non inscrit peut tenir trois types de propos concernant ses besoins. Tantôt, ses résultats laissent croire qu'il a des difficultés, qu'il «semble» avoir besoin d'aide, mais ce n'est pas le cas: il n'a pas de problèmes parce qu'il comprend bien la matière. Si ses notes sont faibles, c'est qu'il n'a pas assez travaillé, qu'il n'a pas étudié, qu'il n'a pas fourni les efforts nécessaires pour réussir ou qu'il accorde une plus grande priorité à d'autres matières. Il ne manque pas d'aptitudes intellectuelles et il sera capable à l'avenir d'éviter les mauvais résultats s'il change son comportement; il juge ne pas avoir besoin d'aide pour cela.

Tantôt, l'élève non inscrit reconnaît avoir certains problèmes, mais il croit être capable d'améliorer ses résultats par lui-même, de faire mieux la prochaine fois sans qu'on ait à l'aider. Au secondaire, il a toujours fonctionné seul et il a connu du succès. Comme il a déjà été compétent, il n'y a pas de raison que cela change au cégep, d'autant plus qu'à ce niveau, on attend des élèves qu'ils soient autonomes; il croit que recourir à un pair du Tandem signifie qu'il n'est pas capable de se prendre en charge, qu'il est dépendant.

Tantôt enfin, l'élève non inscrit admet que ses notes ne sont pas élevées, mais comme elles pourraient être encore plus faibles et que les autres élèves ne semblent pas meilleurs, il n'a pas «vraiment» besoin d'aide. Pour lui, le Tandem est un endroit destiné à ceux qui ont «vraiment» des difficultés; les siennes ne sont pas suffisamment sérieuses pour l'inciter à s'inscrire au Centre. Il a autour de lui des amis qui peuvent l'aider à l'occasion et cela le satisfait.

La recommandation du professeur

Et si son professeur lui suggère de s'inscrire au Centre, comme c'est le cas de l'élève qui a de la difficulté en français, comment réagit-il? Contrairement à l'élève inscrit, il trouve cette proposition tout à fait injustifiée. Le texte sur lequel s'est appuyé son professeur pour lui faire une telle recommandation contenait beaucoup de fautes, certes, mais il ne les aurait pas faites s'il avait su à quoi il servirait et s'il avait disposé de plus de temps pour le réviser. Il n'a donc pas besoin d'aide et son plus grand défi consiste à le démontrer à son professeur. Encore une fois, par sa réaction à la suggestion de ce dernier, il manifeste un fort désir d'indépendance: il n'a pas besoin du professeur pour prendre ses décisions.

Obtenir de faibles résultats ne signifie donc pas pour l'élève non inscrit qu'il a nécessairement besoin de l'aide du Tandem. Quelle que soit la raison qu'il invoque pour ne pas s'inscrire, il ne se sent pas concerné par le type de service qui lui est offert. Cette attitude semble parfois ancrée très profondément si l'on en juge par le temps nécessaire pour la modifier. C'est souvent après avoir échoué son cours ou après avoir, semestre après semestre, perdu beaucoup de points à cause de ses fautes de français qu'il admettra avoir besoin d'aide.

Exemples de témoignages d'élèves inscrits

«Je savais que je ne comprenais pas bien et j'avais réalisé que j'avais besoin d'une aide qui me permettrait de me remonter.»

«J'ai tout le temps eu des difficultés en français, en écriture, toujours. Je sais que j'ai des difficultés et j'aimerais ça être aidé.»

«Au secondaire, je n'ai jamais eu en bas de 90 en maths. Là, j'ai eu 50% au premier examen.»

«En français, j'ai mes notes parce que je fais des bons textes, mais je perds des points pour le français. L'année passée, je reculais ça et je me disais: "L'an prochain", mais cette année, je me suis dit: "C'est cette année".»

«Sur le coup, c'est sûr que ça peut choquer certains élèves (de recevoir un papier leur recommandant d'aller au Tandem), mais moi, ça ne m'a pas choquée du tout parce que j'étais consciente que je faisais des fautes.»

«Moi, ce qui m'a vraiment fait aller là, c'est mon prof de français, parce que j'avais confiance en elle. (...) Je ne comprenais pas pourquoi elle me disait ça, mais je me suis dit: "Elle est prof, elle doit le voir le problème".»

«Ça m'a donné l'impression que cette personne veut m'aider, qu'elle veut mon bien dans le fond.»

«Moi, si mon prof ne me l'avait pas dit, je n'y serais peut-être pas allée.»

Exemples de témoignages d'élèves non inscrits

«Si j'en avais eu besoin, je me serais inscrit, mais je n'en ai pas vraiment besoin, c'est tout simplement ça. Je suis capable de ne pas faire de fautes.»

«J'ai toujours coulé mes examens avec des notes proches de 60 parce que je faisais carrément rien. (...) Je savais que je ne manquais pas de talent, mais que c'était juste que j'étais débordé et que j'avais pris du retard. (...) Moi, je sortais de l'école secondaire au 95ième rang centile en mathématiques, alors ça ne me dérangeait pas, je savais que j'étais bon en maths, mais je ne mettais pas l'effort nécessaire.»

«Admettons que t'as un mauvais examen, tu te dis: "Je vais demander de l'aide", mais il te manque juste 10% et tu te dis que tu vas te reprendre au prochain, tu te convaincs que tu n'as pas besoin d'aide et que tu es assez bon pour remonter tout seul.»

«Au secondaire, j'avais tout le temps été bonne en français, alors je me suis dit: "C'est la première dictée, ça va sûrement aller mieux après." (...) Je me suis dit que je n'avais pas besoin de ça, que j'étais capable de me débrouiller toute seule.»

«Je pensais être capable de faire mieux au prochain examen sans avoir besoin de quelqu'un pour me l'expliquer, de le trouver par moi-même.»

«Je me disais: "Je suis rendu au cégep, je dois être capable de régler mes problèmes par moi-même".»

«En français, je me sentais correcte, je faisais quelques fautes, mais dans la normale, si on peut dire, je n'en faisais pas trop.»

«En fait, mes notes n'étaient pas catastrophiques, j'avais en haut de 50. Admettons que j'aurais chuté plus bas, j'y serais allée.»

«Jusqu'à temps que je coule, je me disais: "Je suis capable encore". Il a fallu que je coule pour me dire que j'en aurais eu besoin.»

«Moi, c'est le prof qui me l'a proposé. Je me suis dit: "Pour qui il se prend, lui? Si j'ai besoin d'aide, je vais y aller tout seul".»

La perception du tuteur

L'élève inscrit

Que des avantages

Nous avons présenté, au chapitre III, les différences que l'élève inscrit perçoit entre un tuteur et un professeur. Que ce soit à cause du contexte dans lequel il travaille ou à cause de son statut de pair, le tuteur possède des atouts qui le rendent plus intéressant qu'un professeur quand il s'agit d'aller chercher de l'aide. Il arrive que l'élève non inscrit partage en tous points cette vision et s'il ne s'inscrit pas, c'est qu'un autre facteur entre en ligne de compte. Il arrive également qu'il diffère d'avis sur un point qui est d'une telle importance que l'inscription au Tandem est rejetée d'emblée: le statut de la personne qui aide. À ses yeux, deux éléments jouent contre le tuteur: son âge et sa formation limitée.

L'élève non inscrit

De graves inconvénients

L'on se rappelle que l'élève inscrit au Centre non seulement apprécie, mais recherche également l'aide d'un pair, de quelqu'un du même âge que lui. Au moment où il demande de l'aide, il ne sait pas comment le tuteur est recruté ni comment il est formé; tout ce qu'il sait, c'est qu'il est plus compétent que lui et cela lui plaît. Il croit, entre autres, qu'en sa présence, il se sentira plus à l'aise qu'avec un professeur et ne risquera pas de voir rabaissée son image personnelle. L'élève non inscrit possède la même information, mais l'interprète

autrement: il trouve que, justement, c'est de rencontrer un pair qui est gênant. Se faire aider par quelqu'un de son âge, qui en sait plus que lui, semble remettre en question la valeur de sa personne.

Alors que l'élève inscrit trouve avantageux de travailler auprès d'un pair parce qu'il ne sait pas tout, l'élève non inscrit insiste plutôt sur le fait que le tuteur n'est qu'un élève, plus fort qu'un autre, certes, mais un élève tout de même, un élève à qui il manque une formation. Celui qui la possède, c'est le professeur. À cause de l'importance qu'il accorde à la compétence pédagogique, l'élève non inscrit semble avoir une impression à la fois plus positive du professeur et plus négative du tuteur que l'élève inscrit.

L'élève non inscrit reconnaît que les professeurs font parfois des remarques désobligeantes qui risquent de blesser l'élève dans son amour propre, mais il souligne que cela ne caractérise pas tous les professeurs. Il estime également qu'un bon professeur a le goût d'enseigner puisqu'il a choisi cette profession; que son expérience, loin de l'avoir épuisé, l'a rendu plus compétent dans sa discipline. Quoique le tutorat puisse être intéressant en soi, le fait qu'il soit donné par un pair non formé constitue un grave inconvénient. Il voit dans le tuteur une personne dont les aptitudes pédagogiques sont forcément limitées. Comparativement au professeur, qui peut tout expliquer, le tuteur ne peut expliquer que ce qu'il sait et son expérience est réduite en ce domaine. Il serait prêt à recevoir un conseil de sa part, mais non de l'aide.

Pour l'élève non inscrit, le tuteur n'est donc pas la personne à consulter en premier lieu quand on a uniquement besoin d'explications reliées à la matière. Pour lui, les autres avantages liés au tutorat ne sont que marginaux et ne parviennent pas à exercer un attrait suffisant pour l'inciter à s'inscrire au Tandem. Le Centre d'aide à l'apprentissage n'est pas non plus l'endroit approprié si l'on n'a besoin que d'une aide occasionnelle puisque l'élève aidé au Centre rencontre son tuteur deux fois par semaine jusqu'à ce qu'il ait atteint ses objectifs. L'élève inscrit voit cela comme un privilège, alors que pour lui, c'est une obligation qui ne lui plaît pas.

Exemples de témoignages d'élèves inscrits

«Les profs, ils n'ont pas la même mentalité. Pour eux, ils le montrent à tous les jours et si quelqu'un ne comprend pas, ils disent: "Pourtant, je l'ai expliqué." Mon prof est vraiment gentille, et elle me l'expliquerait, mais j'ai plus confiance en un étudiant qui a de la facilité.»

«Si tu dis au tuteur que tu ne comprends pas telle chose, il me semble qu'il va tout de suite comprendre, tu n'auras pas besoin de lui faire un dessin et il va t'expliquer dans ses mots.»

«C'est le fun parce que ce n'est pas nécessairement un adulte qui te dit: "Tu fais ça comme ça" et qui te tape sur les doigts et se montre supérieur et qui en sait plus que toi. C'est intéressant que ce soit quelqu'un qui a le même âge que toi, du même type que toi.»

«La personne qui a fait le cours va peut-être être capable de me donner des trucs pour mieux comprendre.»

«Le fait d'être entre étudiants, c'est d'égal à égal, il n'y a pas d'autorité, ce n'est pas prof-élève.»

«C'est moi qui prends la période et je vais pouvoir poser autant de questions que je veux.»

Exemples de témoignages d'élèves non inscrits

«Je me disais: "Si un prof ne peut pas m'aider, je ne vois pas comment quelqu'un d'autre pourrait le faire".»

«Un prof et un tuteur, ils veulent t'aider tous les deux. Un professeur qui ne veut pas aider et qui fait ça juste parce que c'est sa job, je trouve que ce n'est pas un bon professeur.»

«Je me suis dit que j'étais au cégep et que j'étais capable de régler mes problèmes; c'est du monde de mon âge, ils ne sont pas des professeurs, ce ne sont pas eux autres qui vont me montrer à écrire.»

«Je considérais que je ne pouvais pas venir au Tandem demander à un étudiant de mon âge, qui a juste fait le cours, comme moi, mais qui l'a bien réussi, de m'expliquer plus profondément que le prof.»

«C'est sûr que ceux qui sont là ont eu des bonnes notes dans ce cours-là, mais ils ne peuvent pas savoir tout ce que le prof peut savoir. Le tuteur va en savoir moins que le prof et c'est normal, ça fait des années que le prof enseigne la même chose.»

«Tu sais pas si la personne, c'est sûr qu'elle est compétente. Avec le prof, ce qui est sûr, c'est que lui, il a fait des études là-dedans et il peut t'expliquer plus grand pour t'amener à comprendre, tandis qu'un élève, il va montrer que ce qu'il a appris, finalement.»

«Moi, ça ne m'est pas venu à l'idée de me faire aider par un étudiant dans une matière. Je demande conseil à mes amis, je leur téléphone, sinon je vais demander au professeur, je me disais que je n'avais pas besoin de ça, que ce n'était pas mon genre.»

La perception de la demande d'aide

Nous avons vu que l'élève inscrit au Tandem considère habituellement ses études comme prioritaires et estime avoir besoin d'aide; de plus, sa vision du tuteur est positive. Parfois, il arrive que l'élève non inscrit partage ces trois attitudes, mais il en manifeste une autre qui contribue à l'éloigner du Centre: le jugement qu'il porte sur la demande d'aide. Alors que dans un cas, demander de l'aide est une démarche généralement bien perçue, dans l'autre, elle comporte des éléments négatifs qu'il est difficile d'oublier.

L'élève inscrit

Des éléments positifs

L'élève inscrit voit d'un bon oeil le recours au service de tutorat. Le Tandem est à la disposition de ceux qui ont de la difficulté et qui veulent s'améliorer; il fait partie de ces personnes-là et s'inscrire devient pour lui une occasion de montrer qu'il prend les mesures nécessaires pour réussir. Ce n'est pas nécessairement facile pour lui d'aller demander de l'aide et il doit parfois surmonter une certaine gêne, mais il le fait sans trop hésiter. La plupart du temps, il s'inscrit d'ailleurs assez tôt durant le semestre, parfois la journée même où il a obtenu un mauvais résultat ou peu après qu'on lui ait fait la recommandation. Il est satisfait de son geste; il n'hésite pas à en parler à ses parents et à ses amis, et va même jusqu'à suggérer à ses derniers d'en faire autant.

L'élève inscrit est convaincu que son inscription ne restera pas sans effets. Nous avons vu, au chapitre IV, les attentes qu'il entretient à l'égard du tutorat lorsqu'il n'a pas encore été aidé. Il aimerait, entre autres, travailler plus efficacement et de ce fait, ne pas avoir à passer autant d'heures à ses travaux. Malgré les heures supplémentaires qu'il doit ajouter à son horaire pour les rencontres de tutorat, il espère prendre moins de temps pour faire les travaux exigés et pouvoir ainsi se consacrer davantage à ses autres matières ou à d'autres activités. À ses yeux donc, il a tout à gagner en s'inscrivant au Centre d'aide.

L'élève non inscrit

Des éléments négatifs

La perception de l'élève non inscrit contraste grandement avec la précédente. Pour lui, demander de l'aide constitue avant tout une démarche gênante. Parfois, c'est qu'il est simplement timide et l'idée de se faire aider par quelqu'un qu'il ne connaît pas, qu'il n'a jamais vu, le rend mal à l'aise et il n'osera pas se rendre au Tandem, même s'il veut réussir, a besoin d'aide et perçoit positivement le tuteur. Sa gêne l'en empêche.

Parfois, et c'est une situation plus fréquente que la première, l'élève invoque la gêne pour ne pas s'inscrire, mais ses explications suggèrent que la demande d'aide est perçue comme une démarche humiliante, menaçant son estime personnelle. Elle présuppose en effet qu'il doit reconnaître ses lacunes, qu'il n'est pas aussi bon qu'il le pensait, qu'il n'est pas capable de réussir seul. Comme il croit souvent que le Tandem est destiné à ceux qui ont «vraiment beaucoup de difficultés», s'y inscrire devient presque une honte; il ne veut surtout pas s'identifier à ces personnes.

En fréquentant le Centre, l'élève non inscrit croit qu'il risque de faire rire de lui, de se faire juger, de se faire pointer du doigt par les élèves qui n'ont pas besoin d'aide et il veut à tout prix éviter cela. Le mot «orgueil» revient souvent dans ses propos, qu'il soit un garçon ou une fille. S'il s'était inscrit, il ne l'aurait pas toujours dit à ses amis et à ses parents, et s'il avait avoué son geste, cela aurait été de façon discrète et à la condition d'observer des effets positifs, ce dont il

ne semble pas toujours sûr, contrairement à l'élève inscrit. Pour lui, fréquenter le Centre signifierait «perdre» deux heures et comme son horaire lui laisse peu de moments libres, il préfère n'avoir d'obligation que ses heures de cours.

Exemples de témoignages d'élèves inscrits

«Je n'ai pas pensé que c'était rien que pour les cruches. (...) À n'importe qui avec qui je parle, je le dis, je n'ai pas honte de dire que j'ai de la misère en maths; dans le fond, c'est juste à mon avantage que j'aïlle là.»

«J'en arrache, c'est écoeurant, il faut que je me donne toutes les chances parce que ça ne me tente pas de recommencer ce cours-là.»

«Moi, c'est quasiment une fierté de venir au Tandem.»

«Ça va me donner un bon coup de pouce pour continuer à grandir et corriger mon français.»

«J'en ai parlé à mes chums; je leur ai dit: "Je vais aller au Tandem me faire aider en français" et je leur ai suggéré de venir eux aussi.»

«Au fond de moi, j'étais convaincue d'avoir fait la bonne affaire.»

«Je pensais que le Tandem, ça ne pouvait pas ne pas m'aider.»

«J'étais allée tout de suite au début parce que je voyais que j'allais avoir de la misère; je n'ai même pas attendu le premier examen.»

«Ce que je comprendrais avec le tuteur en deux heures, je le comprendrais toute seule en quatre heures. Ça va me permettre de gagner du temps pour étudier d'autres matières.»

Exemples de témoignages d'élèves non inscrits

«Je me disais que ça ne me donnerait rien de plus.»

«Le fait de dire: "Oui, j'ai un problème", ça pourrait être gênant, surtout à du monde qu'on n'a jamais vu.»

«C'est un peu de l'orgueil. Me faire aider par quelqu'un d'autre...Je me disais que mon coloc, lui, je savais qu'il avait de la misère à l'école, c'était normal, mais moi, je me considérais comme une bol, j'ai tout le temps été bolé toute ma vie, je n'ai quasiment jamais travaillé dans mes livres et j'ai tout le temps passé.»

«Moi, la première image que j'ai eue quand j'ai vu ça, c'est les cruches qui vont là, on juge beaucoup trop vite, j'ai jugé trop vite, et je me suis dit: "Je ne serai pas une cruche et je n'irai pas là, ce sont les rejets qui vont là." Il me semble que le monde les regarde croche.»

«Tu ne veux pas dire au groupe que tu n'es pas bon dans une matière parce que tu as peur de faire rire de toi par ceux qui sont bons.»

«Moi, au début, je me disais: "Qu'est-ce que tu veux que j'aille faire là au Tandem?" Je voyais les trous dans mon horaire et je me disais: "Si je suis pour aller perdre le peu de temps que j'ai là, je suis aussi bien de retourner chez moi et d'aller me coucher ou de faire mes devoirs".»

Résumé

Bref, la comparaison de l'élève inscrit à l'élève non inscrit suggère que l'inscription au Tandem représente l'aboutissement d'un processus décisionnel. Tel que l'illustre la figure 1, quatre facteurs semblent en effet y contribuer. Le premier a trait à la valeur accordée aux études. Si l'élève demande de l'aide, c'est que ses études lui tiennent à coeur; si elles ne sont pas prioritaires au moment où l'aide lui est offerte, s'inscrire au Tandem ne présente aucune pertinence et il ne songe même pas à le faire.

Le deuxième facteur est la nécessité de reconnaître le besoin d'aide, c'est-à-dire constater certaines lacunes et souhaiter les combler. Si l'élève sait qu'il est capable de comprendre la matière et croit qu'il peut améliorer ses résultats par lui-même, ou s'il juge que ses difficultés ne sont pas sérieuses, il n'envisage pas non plus le recours au tutorat. La perception qu'a l'élève du tuteur constitue le troisième facteur. S'il met l'accent sur le fait que le pair est un jeune qui a mieux réussi que lui, mais qui n'est pas aussi compétent qu'un professeur, il ne voit pas en lui une ressource à consulter. Il demande son aide en invoquant principalement les points qu'ils ont en commun et qui les rapprochent. Enfin, il songe à s'inscrire, et c'est le quatrième facteur, s'il perçoit la demande d'aide comme une démarche qui, loin de menacer son image personnelle, la rehausse. Dans le chapitre suivant, nous verrons quelles ressources consulte l'élève inscrit au Tandem et quelles ressources consulte celui qui ne s'inscrit pas au Centre, en dépit de la faiblesse de ses résultats.

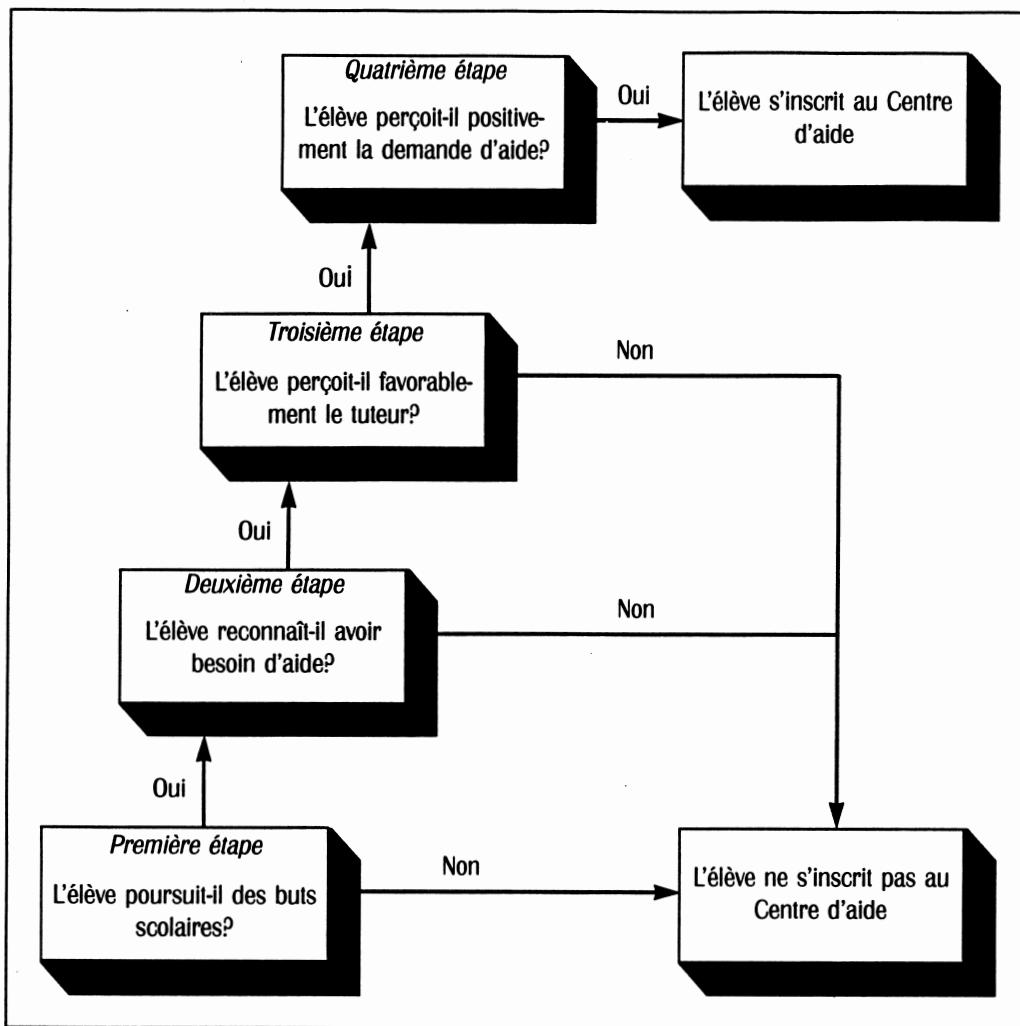


FIGURE 1. Les étapes du processus décisionnel conduisant à l'inscription au Centre d'aide à l'apprentissage

CHAPITRE VII: DE L'AIDE EXTÉRIEURE: OUI, MAIS...

«J'irais voir mes amis, mais ils n'ont pas que ça à faire, tandis que je sais que le tuteur est là pour ça.»

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que l'élève qui demande l'aide d'un pair présente quatre caractéristiques essentielles: il poursuit des buts scolaires, il reconnaît certaines lacunes qu'il veut combler, il recherche l'aide d'un pair de même statut que lui, et il perçoit favorablement la demande d'aide qu'il fait. Il suffit qu'une de ces caractéristiques soit absente chez un élève pour qu'il ne s'inscrive pas; c'est la conclusion que nous tirons de la comparaison entre l'élève inscrit et l'élève non inscrit.

Nous poursuivons la comparaison entre les deux types d'élèves dans le chapitre qui suit. À cette étape, il s'agit de vérifier quelles personnes l'un et l'autre consultent lorsqu'ils ont besoin d'aide et de déterminer dans quelles conditions ils le font. Si leurs perceptions diffèrent parfois, en est-il de même de leurs comportements? Le premier point traitera de l'élève inscrit au Centre, le second de celui qui ne l'est pas. Ensuite, nous ferons connaître les réactions qu'aurait l'élève inscrit au Tandem s'il ne pouvait être aidé par un tuteur. Nous terminerons en présentant toutes les difficultés qu'un élève doit surmonter s'il veut obtenir de l'aide, que ce soit d'un proche ou d'un professeur.

Les personnes consultées

L'élève inscrit

Ses proches et ses amis

Quoique la principale ressource de l'élève aidé au Tandem soit son tuteur, qu'il rencontre régulièrement toutes les semaines, il fait parfois appel à d'autres personnes lorsqu'il a besoin d'une aide ponctuelle. Qui sont ces personnes? Il s'agit le plus souvent d'un membre de la famille ou d'un autre élève. En français, c'est presque toujours sa mère qui relit ses textes et lui indique ses fautes. Dans les autres matières, il veut des explications pour pouvoir compléter un exercice et il les obtient tantôt de sa soeur ou de son frère qui ont déjà suivi le cours un an ou deux auparavant, tantôt de son père, s'il a une compétence reconnue dans le domaine. Cependant, c'est plus fréquemment un autre élève qu'il consulte, de préférence un ami qui est compétent et qui est inscrit au même cours ou, à défaut, quelqu'un qu'il connaît dans la classe. Il arrive que l'élève travaille en groupe, mais c'est surtout individuellement qu'il reçoit son aide.

Exemples de témoignages

«Si je fais un texte, la plupart du temps, ma mère le corrige et si elle voit des fautes que je n'ai pas vues, elle me dit pourquoi.»

«J'ai une amie qui est très bonne en français et souvent quand je faisais des textes, je lui demandais de jeter un coup d'oeil pour qu'elle me dise si ça avait de l'allure.»

«Mon copain m'a expliqué plusieurs fois mes participes passés; il m'aide quand j'ai un texte à corriger des fois.»

«Des amis de temps à autre m'aident, même si je ne suis pas capable d'imaginer comment ils peuvent être bons en français.»

«À la bibliothèque, des fois on s'aide, mais chez nous, c'est mon père, parce que lui, il est c.a.»

«J'ai demandé de l'aide à un gars qui était avec moi l'an passé et qui était fort.»

«J'ai une amie qui est en techniques administratives comme moi et des fois je l'appelle ou je vais la voir pour lui poser des questions.»

Le professeur

Outre un membre de la famille ou un autre élève, l'élève inscrit au Tandem recourt parfois à son professeur. Il le nomme surtout comme ressource consultée en classe, lors des périodes consacrées au travail individuel ou lors des pauses, ou encore dans le cadre des ateliers offerts toutes les semaines par les départements de mathématiques et de techniques administratives. Il le consulte parfois à son bureau, seul à seul, mais beaucoup moins fréquemment.

Comment expliquer que l'élève recoure si peu souvent à son professeur. Plusieurs raisons sont invoquées. Parfois, il estime ne pas avoir besoin de son aide parce qu'il en reçoit déjà au Tandem. Parfois aussi, conscient que ses difficultés relèvent du secondaire et non du collégial, il juge la démarche inappropriée et craint d'être mal reçu s'il l'entreprend. Parfois encore, les difficultés qu'il éprouve ne sont pas assez sérieuses pour justifier une demande; il irait, mais en dernier ressort, s'il avait «vraiment des difficultés», un raisonnement qui rappelle celui de l'élève non inscrit. Parfois, l'élève inscrit n'aime pas l'idée d'aller consulter son professeur; on pourrait trouver qu'il cherche à bien paraître à ses yeux ou qu'il cherche à influencer son évaluation et cela serait mal perçu. Il semble donc qu'il y ait une connotation péjorative associée au fait de se rendre à son bureau; l'élève préfère ne pas s'exposer à voir son image personnelle ternie. Parfois, aucune des raisons énumérées ci-dessus ne joue; ce qui est cause, c'est plutôt le fait qu'il perçoit négativement son professeur, qu'il le trouve intimidant et craint de se retrouver seul avec lui à son bureau, ou encore qu'il soit déjà allé le voir et que l'expérience se soit révélée négative.

Exemples de témoignages

«J'ai demandé de l'aide à mon professeur de français; elle est toujours disponible et souvent après la classe, j'allais la consulter pour des choses dont je n'étais pas certaine. Durant les heures de classe aussi, parce que le cours

est partagé en trois heures et il y a une heure de lab. Dans ces moments-là, j'allais la voir si j'avais certains problèmes et elle se faisait un plaisir de m'aider.»

«Je suis allée voir mon professeur quatre ou cinq fois, à part le temps que je lui ai demandé dans la classe, parce que pendant les pauses, je restais pour qu'elle m'aide et j'avais tout le temps la main levée.»

«Avant le Tandem, je suis allée voir mon prof, je suis allée lui poser des questions et je suis allée une fois aux ateliers de math, mais je n'aime pas tellement ça, c'est comme un cours, le monde font des exercices et lèvent la main; en tout cas, la fois où je suis allée, c'était comme ça. Je préfère le Tandem.»

«J'ai été le voir quatre ou cinq fois, mais pas toute seule, durant le cours, jamais à son bureau.»

«Je ne suis pas allée voir mon prof, je n'en ai pas eu besoin.»

«Je ne suis pas allée voir mon professeur de français, parce que je pense qu'il n'a pas le temps de répondre à des questions de ce genre-là. Je serais mieux d'aller voir un prof du secondaire parce que mes problèmes sont plus au niveau de la base. Le prof, ici, ça fait longtemps qu'il ne l'explique plus.»

«Mon professeur de français, je ne vais pas lui demander beaucoup de questions sur la grammaire parce que je sais que je suis supposée de la savoir.»

«J'irais si j'avais vraiment de la misère.»

«Je ne suis jamais allée voir le prof; je n'ai jamais été de même, alors ce n'est pas aujourd'hui que je vais commencer ça. Quand je ne comprenais pas, je laissais faire et je me disais que j'allais comprendre plus tard ou j'attendais que quelqu'un pose la question à ma place. Il y en a qui sont toujours là et qui sont vraiment licheux de profs.»

«Mon prof, je n'ai pas été vraiment la voir parce que ce n'est pas vraiment fort entre nous deux, disons qu'on ne s'aime pas vraiment. Je n'aime pas le contact qu'elle a; elle connaît très bien sa matière, mais c'est le contact qu'elle n'a pas.»

«Mon prof, je suis déjà allée le voir, mais j'y vais moins régulièrement maintenant parce que je suis tannée de me faire traiter de niaiseuse.»

L'élève non inscrit

Personne ou ses proches et ses amis

Si l'élève qui reçoit l'aide d'un pair au Tandem fait appel à l'occasion à des membres de sa famille et à d'autres élèves dont il se sent près, de même qu'à son professeur, mais moins fréquemment, qu'en est-il de celui qui ne s'est pas inscrit au centre? Consulte-t-il ces mêmes personnes? Contrairement à l'élève aidé, il lui arrive de ne pas consulter du tout, ce qui est très cohérent avec l'analyse qu'il fait de sa situation. S'il n'accorde pas d'importance à ses études

et ne fait pas les travaux exigés dans ses cours, il ne demande pas d'aide; il n'en demande pas non plus s'il juge ne pas en avoir besoin, sachant très bien ce qu'il doit faire pour obtenir de meilleures notes.

Parfois, il demande une aide ponctuelle. Dans le cas, c'est d'abord à quelqu'un de sa famille ou à un pair qu'il a recours, dans la mesure où il les perçoit suffisamment compétents pour l'aider. Cette notion de compétence revient régulièrement chez lui. Comme pour l'élève aidé, le pair est une personne qu'il connaît bien, avec laquelle il entretient parfois des liens d'amour, mais le plus souvent d'amitié.

Exemples de témoignages

«Je n'ai pas demandé d'aide ailleurs. J'ai mon colocataire qui était super bon, mais je ne voulais pas lui demander parce que dans le fond, je ne faisais rien.»

«On me disait : "Fais-toi aider en français", mais je n'avais qu'à regarder dans le dictionnaire et à chercher.»

«Personne ne m'a aidé, ni au cégep, ni à l'extérieur. J'ai fait plus attention, mais je n'ai vu personne. Je n'en voyais pas la nécessité, je n'avais pas besoin d'aide spécifique.»

«Ma mère, dans son temps, elle l'avait bien. Je lui demandais de corriger ma dictée et elle ne faisait que souligner les fautes et après, je devais les corriger.»

«Ici au cégep, je n'ai jamais demandé de l'aide, mais à ma blonde qui va au cégep Garneau et qui a une bonne base en français. Puis, il y a la mère d'une de mes amies qui est professeur en français, mais ma blonde m'a aidé plus souvent.»

«Ma coloc m'aide, elle fait mon tuteur à la maison. Elle était déjà avec moi au secondaire et j'ai toujours su qu'elle avait des compétences en français.»

«En maths, j'ai demandé de l'aide à ma colocataire, qui était en sciences administratives. Quand je bloquais sur un numéro et qu'elle était en train de faire le même numéro, elle m'aidait de temps en temps.»

Le professeur

L'on sait que parmi les raisons pour ne pas s'inscrire au Tandem, l'élève invoque le fait que le tuteur est moins compétent qu'un professeur parce qu'il ne maîtrise pas aussi bien sa matière et qu'il a moins d'expérience d'enseignement. Normalement, on pourrait donc s'attendre à ce qu'il recoure beaucoup plus souvent à lui que ne le fait l'élève inscrit au Centre. Or, cela ne semble pas se produire. S'il valorise ses études, ce qui n'est pas toujours le cas, il lui demande parfois de l'aide, mais il le fait plus souvent en classe ou aux ateliers qu'à son bureau, tout comme l'élève inscrit au Tandem. Il sera davantage tenté de le rencontrer à l'extérieur des cours s'il sait au préalable que le professeur est dis-

posé à l'aider et si, comme en français, par exemple, la possibilité de récupérer des points lui est offerte.

Jamais l'élève non inscrit ne mentionne qu'on pourrait mal le percevoir s'il rencontrait le professeur à son bureau. Pourquoi ne s'y rend-il pas? Tantôt, il allègue que ses heures de disponibilité ne correspondent pas aux siennes; tantôt, c'est la durée des rencontres qui est trop courte pour lui permettre de comprendre ce qu'il ne saisit pas. Parfois aussi, comme l'élève inscrit, il ne lui demande pas d'aide parce qu'il ne l'aime pas ou n'aime pas ses explications; il préfère alors consulter un pair. C'est aussi ce qui se produit quand il sait que ses difficultés concernent le secondaire et non le collégial; en cela non plus il n'est pas différent de l'élève inscrit. Enfin, il arrive qu'il ait déjà eu recours à son aide et ait été déçu; il a donc cessé de le faire, réagissant ainsi de la même façon que l'élève inscrit.

Exemples de témoignages

«Je n'allais pas voir le prof parce que c'était la même affaire que pour le tuteur. Pour moi, je pensais que ça ne servait à rien d'aller voir le prof quand tu n'as pas fait tes exercices, que tu ne les as même pas lus; tu vas lui faire perdre son temps.»

«Quand je voyais que j'avais des devoirs à faire et que je n'avais pas compris des choses, je lui demandais durant les cours et des fois, on avait des laboratoires pour travailler, alors si j'avais une question, je lui demandais.»

«Après les cours, j'allais lui demander des explications et elle me donnait des feuilles que je faisais chez nous le soir en surplus; je me pratiquais.»

«J'allais aux ateliers de maths, et en chimie et physique, j'allais voir mes profs.»

«En physique, tu peux avoir 15 minutes de rendez-vous avec le prof. Je me disais que pour 15 minutes, je ne me déplacerais pas certain, parce que c'est dur et il y a des problèmes qui prendraient beaucoup plus de temps; il me semble que 15 minutes, ce n'est pas assez.»

«Je n'aimais pas beaucoup mon professeur et ça ne me tentait pas d'aller dans son bureau; je n'aimais pas ses explications en classe, je ne vois pas pourquoi j'aurais aimé ses explications à son bureau.»

«Je n'entretenais pas une bonne relation avec le prof et j'allais pour avoir des explications et il me faisait une face de boeuf.»

«Ça dépend dans quoi. En chimie, j'étais presque tout le temps rendue là; j'avais pris un abonnement, mais en physique, les explications du professeur ne m'étaient pas très utiles. Je ne comprenais pas bien, il allait trop vite.»

«Il y a des professeurs, si tu fais des erreurs, ils te disent que ce ne sont pas des erreurs du cégep, c'est ton problème, on apprend ça au secondaire. Ça décourage quelqu'un.»

«Si j'étais allée voir le prof et que je lui avais demandé: "Comment ça marche, les virgules dans une phrase?", il m'aurait répondu, mais il n'est pas là pour me reparler de ce que je n'ai pas eu les années précédentes, mais pour m'expliquer ce qu'il donne dans son cours.»

Les réactions de l'élève inscrit devant l'impossibilité de recevoir de l'aide

Qu'il soit inscrit ou non au Tandem, il semble clair que l'élève intéressé à réussir peut demander l'aide de certaines personnes à l'occasion, le plus souvent de quelqu'un qu'il connaît bien, un membre de sa famille ou un ami; parfois aussi de son professeur, mais avec moins d'empressement. Est-ce à dire que l'élève inscrit au Centre trouverait dans ces individus les ressources dont il a besoin s'il ne pouvait profiter du service de tutorat, notamment à cause d'un nombre insuffisant de tuteurs? Pour évaluer cela, nous lui avons demandé comment il réagirait ou comment il aurait réagi devant une telle situation. Différentes réactions ont été enregistrées; les unes touchent les émotions, les autres le comportement.

Sur le plan émotif

L'expérience démontre que l'élève qui se présente au Centre dès le début de la période d'inscription est pratiquement assuré d'être jumelé à un tuteur assez rapidement. Si on ne lui fournissait pas d'aide, il serait très déçu car il a pris les mesures nécessaires pour l'obtenir. Peu importe le moment où il s'inscrit, c'est le plus souvent de cette façon qu'il réagirait, à moins qu'il juge suffisant d'avoir simplement demandé de l'aide.

Dans certains cas, l'élève aurait bien accepté la situation en se disant qu'il avait tout de même fourni un certain effort. En général, s'appuyant sur une plus forte motivation que cela, il exercerait des pressions pour que l'aide soit offerte ou maintenue. S'ajouteraient à sa déception d'autres sentiments, tels que la peine, le découragement et même la panique. De la colère apparaîtrait quelquefois, surtout s'il a commencé à voir son tuteur et que la relation est bonne. Le pair à qui il a été jumelé est devenu le sien et recevoir de l'aide lui semble un droit acquis dont on ne saurait le priver. Sans doute l'intensité de sa réaction est-elle aussi fonction de la perception qu'il a de ses besoins, des objectifs qu'il poursuit et des ressources dont il dispose. Quand, par exemple, de la réussite de son cours dépend le nombre de sessions qu'il fera au cégep, ou qu'il connaît peu de personnes qui pourraient l'aider, il réagit plus vivement que lorsque la durée de ses études n'est pas un problème pour lui ou qu'il est entouré de nombreuses ressources.

Sur le plan comportemental

L'élève qui ne pourrait recevoir l'aide attendue ne réagirait pas qu'émotivement; il faudrait qu'il s'adapte à la situation de façon concrète. Tantôt, cela signifie qu'il essaierait de se débrouiller seul, tout en sachant qu'il serait alors obligé de consacrer plus d'heures à sa matière. La plupart du temps, cependant, il deman-

derait de l'aide parce que, estime-t-il, il n'aurait pas le choix. Comme lorsqu'il est aidé par un tuteur, c'est d'abord spontanément vers quelqu'un de son entourage immédiat qu'il se tournerait, tout comme l'élève non inscrit. Cette personne pourrait être sa mère ou sa copine, en français, ou, pour les autres matières, un élève qui partage avec lui certaines caractéristiques (même groupe, même programme d'études ou même école secondaire). Idéalement, cet élève serait un ami, mais à défaut d'en trouver un, il s'adresserait à un camarade de classe.

Quant au professeur, il avoue qu'il irait sûrement le voir plus fréquemment parce qu'il en aurait davantage besoin, mais il n'en est pas toujours convaincu. Si le professeur lui est sympathique et lui paraît accueillant, il entrevoit cette démarche comme une possibilité. Mais celle-ci le rebute parfois pour plusieurs raisons : elle risque de lui faire vivre des émotions négatives, son efficacité n'est pas assurée et elle ne correspond pas à l'image qu'il a de lui-même. S'il y allait, ce serait à la condition d'avoir «vraiment» besoin d'aide.

Exemples de témoignages

«Je me serais dit que je voulais bien faire et que ça n'a pas marché. Alors là, tu laisses quasiment tomber.»

«Je capoterais.»

«J'aurais tout lâché parce que j'aurais été découragée et je me serais peut-être plus laissée aller.»

«J'aurais continué à faire corriger mes textes par ma mère et mon ordinateur.»

«J'irais voir ma copine qui est bolée en français et on regarderait ça ensemble.»

«Mon professeur? Non. Si je n'ai pas saisi en classe, je ne vois pas comment je pourrais saisir dans son bureau.»

«Je serais sûrement allée au lab de dépannage et je serais sûrement allée voir mon prof parce que sûrement que j'en aurais eu besoin.»

«Peut-être que je serais allée voir mon prof, mais je ne suis pas sûre.»

«J'irais un petit peu plus voir les profs et j'irais beaucoup voir les amis.»

«Je m'arrangerais pour aller voir le prof le plus souvent possible, parce qu'on peut le rencontrer, mais j'avoue que je n'aime pas bien ça aller voir le professeur.»

«C'est pas mon genre d'aller voir le prof. Moi, un prof qui explique en privé, j'ai de la misère avec ça. Ça m'intimide, je ne sais pas.»

«J'aurais été mal prise. Je serais allée voir le prof plus souvent, mais avec le beau sourire qu'il a d'accroché dans la face, ça me prend tout mon petit change pour y aller.»

«J'aurais les ateliers de maths, j'aurais mon prof, mais j'irais le voir si j'étais vraiment en difficulté.»

Les obstacles à surmonter

Si l'élève avait besoin d'aide et que le Tandem ne pouvait l'aider, il serait déçu, mais il "se débrouillerait" et trouverait quelqu'un pour répondre à ses questions, comme il le fait déjà et comme l'élève non inscrit le fait également. Cependant, cela ne serait pas chose facile. C'est ce qu'a mis en lumière le témoignage aussi bien de l'élève inscrit que de l'élève non inscrit. Certains obstacles, qui s'appliquent tant aux membres de la famille qu'aux élèves du collège et aux professeurs, rendent en effet cette démarche difficile, et parfois même pénible.

Connaître quelqu'un

Trois obstacles principaux doivent être surmontés. L'élève doit d'abord connaître quelqu'un qu'il apprécie et qui, en plus d'être compétent dans la matière, est capable de bien l'expliquer. Il sait que cela ne va pas toujours de pair et il émet des doutes sur ce plan tantôt à l'égard d'un professeur, tantôt à l'égard d'un ami. Il peut reconnaître la compétence du premier, par exemple, mais s'il ne l'aime pas, il ne le considérera pas comme une ressource possible; un de ses amis peut obtenir des notes élevées, mais ne pas expliquer clairement ses raisonnements et alors, il est mis de côté de la même façon.

Solliciter son aide

Une fois repérée la personne possédant de tels attributs, le second obstacle auquel fait face l'élève, et non le moindre, est la difficulté associée à la demande, surtout s'il éprouve un sentiment d'infériorité. Parce qu'il croit que le temps de cette personne est précieux et qu'elle préférerait sans doute le consacrer à d'autres activités, il a peur d'en abuser. Il se demande comment elle réagira à sa requête et craint que cela ne l'ennuie. Sans doute consentira-t-elle à lui accorder son aide une fois, mais plus d'une fois, le ferait-elle? Il n'en est pas sûr. Chose certaine, il n'oserait pas refaire la démarche; il n'aime pas l'idée de demander une faveur.

Trouver des moments de disponibilité

Même si l'élève surmonte les deux premiers obstacles, il lui en reste encore un autre : il lui faut trouver des moments où la personne est disponible en même temps que lui et pour une durée convenant à ses besoins. S'il a en tête quelqu'un de compétent, cela ne signifie pas que cette personne sera nécessairement libre aux mêmes heures que lui et qu'elle sera prête à l'aider aussi longtemps et aussi régulièrement qu'il le désirerait. C'est notamment le cas du professeur; rencontrer les élèves qui ont de la difficulté deux heures par semaine pendant cinq semaines et possiblement davantage relèverait de l'exploit. Et l'ami qui en ferait autant, existe-t-il?

Pour tout élève, mais particulièrement pour celui qui en est à sa première session au cégep, il s'avère donc difficile de trouver une personne qui réponde à ses besoins, c'est-à-dire quelqu'un qui a une bonne relation avec lui, qui est compétent dans sa discipline, qui enseigne bien, qui est disponible et qu'on ne craint pas de déranger. En effet, à son arrivée au cégep, l'élève n'a pas toujours un réseau social très étendu; la «banque de ressources» dans laquelle il peut puiser se limite souvent aux amis du secondaire et ils ne suivent pas tous le même cours. Il connaît encore peu son professeur et il a tendance à le percevoir d'abord comme un enseignant et non comme une ressource d'aide. Il est peu surprenant que le service de tutorat par les pairs soit alors considéré comme une solution avantageuse pour celui qui veut réussir ses études.

Exemples de témoignages

«Je sais que je n'ai personne à aller voir. (...) Je ne connais personne près de chez nous et personne ne se parle à l'intérieur du groupe.»

«Dans mon cours de maths, je ne connais personne et mes amis l'ont fait l'an passé et je ne peux pas leur demander de l'aide, ils sont rendus aux math 105, il y a juste une de mes amies à qui je peux poser des questions.»

«J'essaierais d'avoir de l'aide, mais ce n'est pas facile; il y a une de mes amies qui est quand même assez bonne, mais ces temps-ci, ça ne va pas très bien, alors, je ne saurais où aller.»

«Je n'ai pas pensé demander de l'aide aux autres. Je me disais que si quelqu'un pouvait m'aider, ça aurait été quelqu'un de calé en français et je voyais mes chums et je me disais: "Ce n'est sûrement pas lui qui va me corriger mes fautes".»

«J'ai des amis qui sont bons en français, mais il me semble qu'ils n'auraient pas pu m'expliquer ça. Je n'ai même pas eu l'idée qu'un de mes amis aurait pu me montrer ça ou quelqu'un dans mon cours de français.»

«Des fois, en sciences, il y en a qui sont là (des élèves) et qui disent: "Elle ne comprend pas, mais ça ne me tente pas de lui expliquer"; il y en a qui sont très forts et tu n'oses pas leur demander parce que tu te sens mal; eux ils ont 90 et moi 50.»

«J'irais peut-être voir d'autres personnes de mon groupe, mais des fois, ça les achale un peu.»

«De l'aide à la maison, je peux l'avoir, mais c'est de la solliciter, ça devient plate à mort. (...) Je vais aller voir mes amies qui sont bonnes. (...) Demander tout le temps à la même personne, pour moi ça devient plate parce que je sais qu'elles ont autre chose à faire que ça et souvent, elles n'ont pas le tour.»

«Des amis ou des professeurs, t'as toujours une petite impression de déranger; ce n'est pas la faute de la personne, mais tu es tout le temps un peu mal, alors que le Tandem, ils sont là pour ça.»

«J'irais voir du monde que je connais, qui allaient à l'école avec moi l'année passée et qui sont assez forts. C'est sûr que ce serait moins long, le temps d'aide, parce qu'ils ont d'autres affaires à faire, ils ne sont pas là juste pour toi, ils me donneraient moins d'attention.»

«C'est dur à trouver quelqu'un que je pourrais voir pour me faire expliquer des affaires quand j'ai des trous dans mon horaire.»

Résumé

En somme, qu'il soit inscrit ou non au Tandem, l'élève reçoit parfois de l'aide d'autres personnes, un membre de la famille, un élève ou, moins souvent, un professeur. Si on ne pouvait l'aider, l'élève inscrit au Centre ferait appel à ces gens. Cependant, obtenir de l'aide présuppose qu'il est capable de faire face à plusieurs difficultés dont celle d'avoir l'impression de quêter une faveur. De plus, peu importe la personne consultée, l'élève sait que l'aide ainsi obtenue se compare rarement à celle du Centre: elle n'est habituellement que ponctuelle, peu fréquente et sans suivi; elle peut certes répondre à des besoins, mais dans la mesure où ils ne sont pas trop importants. Au Tandem, l'élève jouit d'un accès relativement facile à un pair compétent et disponible deux heures toutes les semaines, et ce, sans avoir à chercher de local pour travailler; il n'est donc pas étonnant qu'il préfère recourir à cette solution au besoin. Dans les deux prochains chapitres, nous présenterons la perception du tuteur. Le chapitre VIII portera sur les raisons qui l'ont motivé à vouloir aider et les bénéfices qu'il retire de son engagement. La vision qu'il a de son rôle, de ses interventions pédagogiques et du tutorat fera l'objet du chapitre IX.

CHAPITRE VIII: DE BONNES RAISONS D'AIDER

«Aider les élèves, c'est le fun, mais quand ça t'apporte à toi, c'est encore mieux.»

L'élève s'inscrit au Tandem dans l'espoir qu'un pair l'aidera à combler certaines lacunes et qu'il améliorera ainsi son rendement scolaire. C'est aussi ce que souhaite le tuteur pour son élève et c'est la raison principale pour laquelle il a choisi l'un des cours de tutorat (*Relation d'aide en français, Relation d'aide en mathématiques* ou *Enseigner, c'est apprendre*). Si son objectif premier est d'aider son élève, ce n'est pas le seul qu'il vise en travaillant auprès d'un pair. Si l'on se fie aux témoignages recueillis avant, pendant ou après le tutorat, il est clair qu'il cherche par la même occasion à réaliser des objectifs personnels. Il aimerait que sa démarche puisse l'aider, lui aussi. Les propos qu'il tient lorsqu'on l'interviewe à mi-chemin de son expérience ou une fois que celle-ci est terminée indiquent qu'il atteint ses objectifs. Quels sont ces objectifs? Ils sont de cinq ordres; nous les décrivons dans les pages qui suivent et nous compléterons cette description par celle des effets correspondants perçus par le tuteur.

Obtenir des crédits

Le premier type d'objectifs concerne le cours de tutorat proprement dit. Le tuteur veut aider un élève tout en obtenant les crédits (les «unités») reliés à un cours. Il semble parfois que ce soit par défaut ou par facilité qu'il choisisse ce cours: aucun autre ne lui paraît intéressant, il maîtrise relativement bien la matière ou il jouit déjà d'une certaine expérience dans l'aide auprès des pairs. Le plus souvent toutefois, il semble être attiré par ce cours qui lui paraît nouveau et différent des autres, plus stimulant et plus enrichissant, à cause de son contenu, mais surtout à cause de son aspect pratique. Il croit que cette expérience pourrait lui être utile un jour.

Exemples de témoignages sur les objectifs

«C'est un cours complémentaire et il n'y a pas énormément de choix de cours complémentaires et je voulais aider les gens qui ont de la difficulté en français.»

«C'est crédit. Je me suis dit: "Tant mieux! Ça va me faire un cours complémentaire." J'ai vraiment le goût de le faire, je suis motivée pour le faire et comme il n'y a pas beaucoup d'autres cours pour lesquels je suis motivée, sauf ceux que je suis en sociologie...»

«Mes amis s'en allaient à l'université, j'avais plusieurs heures de trous et je n'avais pas beaucoup de connaissances dans la même année que moi.»

«Au secondaire, j'avais déjà fait cela et je me disais que ce serait un cours qui allait me demander moins de travail.»

«Ça m'attirait parce que ce n'était pas la même chose. C'est différent des autres cours; les autres cours, tu assistes, tu prends des notes, tu es toute seule, tu n'as aucune relation avec les autres, alors que là, tu as tes heures de cours et tu vas aider. C'est plus concret.»

«Ça peut m'apprendre des choses que je n'apprendrais pas dans un autre cours.»

«Entre autres, c'est crédité et ça n'apporte pas juste de l'expérience théorique, mais aussi de l'expérience personnelle, ce n'est pas juste du bourrage de crâne, au contraire, c'est quelque chose de bien différent, qui apporte beaucoup.»

«Ce n'était pas tant pour l'aspect du français, que de voir comment ça fonctionnait la relation d'aide et d'apprendre un paquet de choses qui vont me servir ailleurs.»

«Moi j'ai toujours eu l'impression qu'au primaire et au secondaire, j'écoutais les cours et je dormais, c'était plate. (...) Ce n'était pas stimulant. Là, je sens que ça va être stimulant, un défi, je ne sais pas trop. Ça va me permettre d'acquérir de nouvelles aptitudes.»

Consolider ses connaissances

Un deuxième type d'objectifs que poursuit le tuteur touche les gains qu'il compte faire sur le plan de la matière. Il manifeste beaucoup d'intérêt pour celle-ci et en parle avec passion. Peu importe la discipline dans laquelle il aide, il veut devenir meilleur. Cela ressort toutefois avec plus de force chez le tuteur qui aide en français. Son intervention va lui permettre de réviser la grammaire, de corriger ses points faibles, de consolider ses connaissances, de se perfectionner. Sans doute sera-t-il ainsi mieux préparé à l'examen de français de l'université.

D'après les témoignages recueillis pendant et après le tutorat, il apparaît clairement que le tuteur atteint son objectif dans toutes les disciplines. En effet, le tuteur se sent plus compétent après avoir aidé. Pour lui, il est devenu nécessaire de réfléchir davantage et de mieux comprendre pourquoi il fait telle ou telle opération car il a eu à la justifier régulièrement. Il a toujours acquis une meilleure maîtrise de la matière et il a parfois appris de nouvelles notions. Il a fait une bonne révision de la matière et il se sent plus solide qu'avant; il éprouve même le goût de continuer à approfondir ses connaissances. En français, un effet imprévu est observé : le doute envahit maintenant le tuteur quand il écrit et il se voit obligé de consulter régulièrement la grammaire et le dictionnaire.

Exemples de témoignages sur les objectifs

«J'ai toujours aimé le français; j'aime composer et écrire, alors, quand tu aimes ça, ça ne te dérange pas d'en faire six ou douze heures.»

«Mon objectif principal, c'était de m'améliorer en français. Si en même temps que d'améliorer mon français, je peux aider les autres, ça va me faire plaisir.»

«Je vais être meilleure en français et je vais avoir des crédits»

«Je sais qu'on va réviser la grammaire et tout ça; on va se perfectionner en même temps et ça, ça m'intéresse; je sais qu'on va tous être des élèves forts et qu'on va vraiment avancer. En aidant, je vais sûrement apprendre des choses.»

«L'examen de l'université est basé sur des questions de grammaire et dans le fond, ça va être un plus pour moi de faire une révision.»

«C'est surtout revoir des vieilles notions qui vont m'être utiles, parce que je ne les revois pas nécessairement beaucoup.»

«Peut-être apprendre autre chose parce que les cours que j'ai suivis ailleurs étaient un peu plus faciles comparés à ici en physique et en mathématiques.»

Exemples de témoignages sur les effets

«J'ai amélioré mon français. Je vois que je connais mieux mes règles.»

«Ça m'a aidée, moi, à réfléchir. J'ai remarqué que j'apprenais des choses et que je ne les comprenais pas nécessairement. Là, j'essaie vraiment de comprendre comme il faut, d'ordonner mes pensées. Je ne suis pas encore satisfaite, je suis perfectionniste, mais j'ai remarqué que ça va un peu mieux.»

«J'ai constaté que ça ne m'avait pas juste fait réviser la matière, parce que j'ai réappris autre chose, comme les taxes. Il y a des détails qui ont changé depuis que j'ai fait le cours. Il y a aussi des détails auxquels je n'avais pas porté attention quand j'ai fait le cours. Je comprends mieux la matière.»

«Des fois, je découvre des choses avec mon élève en me faisant poser des questions. Je m'aperçois qu'il y a des choses que je ne sais pas et que je devrais peut-être savoir. Moi aussi, j'en ai beaucoup à apprendre encore.»

«Moi, ça me motive à apprendre encore plus et à approfondir encore plus les notions de français.»

«Mon français, j'y fais plus attention maintenant. C'est presque rendu une obsession; (...) j'écris un mot et je ne suis plus sûr de rien, je me remets en question énormément.»

«On dirait que quand j'écris un mot, j'hésite et je me demande si c'est vraiment ainsi que ça s'écrit; j'ai toujours des doutes comme ça, chose que je n'avais jamais avant.»

Goûter à l'enseignement

Le troisième type d'objectifs que vise le tuteur a trait à l'expérience d'enseignement qu'il peut acquérir en aidant son élève. Tantôt, il a le goût d'essayer ce type de travail, bien qu'il n'envisage pas en faire une carrière. Durant des années, on lui a enseigné; il est maintenant curieux de changer de perspective et d'enseigner à son tour. Tantôt, il songe à l'enseignement comme premier ou

second choix de carrière et il saisit l'occasion de vérifier s'il possède les aptitudes voulues et s'il aime cela. Démontrera-t-il suffisamment de patience pour être capable d'enseigner? Saura-t-il réagir correctement? Sentira-t-il que l'enseignement lui convient? Ce sont des questions de ce type auxquelles il aimerait répondre en faisant du tutorat. Tantôt enfin, sa décision est déjà arrêtée, il enseignera et le tutorat constitue un début, représente une base qui lui fournira des outils pour mieux expliquer la matière ou intervenir plus efficacement.

Il semble que le tuteur n'ait pas à attendre très longtemps pour réaliser les objectifs qui concernent l'enseignement. Il n'a pas fini d'aider que déjà il a une bonne idée de ce que cela signifie. Sa vision de l'enseignement et de l'enseignant a changé: il est plus à même de constater que ce n'est pas aussi facile d'enseigner qu'il le croyait et il éprouve maintenant de l'empathie pour ses professeurs qui s'adressent parfois à des élèves non motivés. Depuis qu'il aide, son comportement durant les cours a changé: il s'efforce de rester éveillé davantage.

Pour faire face à ses nouvelles responsabilités, le tuteur a dû développer de bonnes habiletés d'organisation: les rencontres de tutorat se tenaient régulièrement et elles devaient être adaptées à son élève. Lors de ses explications, il a dû recourir à plusieurs formulations pour être compris. De plus, il a appris à mieux comprendre l'élève et à le juger moins rapidement; il a l'impression de mieux savoir maintenant ce qu'il pense et ce qu'il ressent. Comme tuteur, sa patience a été mise à l'épreuve et c'est avec une très grande satisfaction qu'il a vu son élève saisir une notion ou adopter de nouvelles habitudes de travail. Quand on l'a jumelé à un nouvel élève, il a aussi pu tirer profit de son expérience; sa tâche lui a alors paru moins difficile. Enfin, si parfois il n'est plus tout à fait sûr de se diriger vers l'enseignement, la plupart du temps son expérience de tutorat lui a permis de prendre une décision: il sait maintenant s'il enseignera ou n'enseignera pas.

Exemples de témoignages sur les objectifs

«Je voulais juste voir ce que ça fait d'enseigner une matière scolaire et parce que j'aime ça les maths.»

«Ce n'est pas en enseignement que je m'en vais, mais je trouvais ça intéressant de prendre de l'expérience en tutorat, ça me faisait penser à mes parents qui étaient professeurs.»

«Comme je ne sais pas ce que je veux faire plus tard, je me suis dit que peut-être, si j'essaye le tutorat, ça va me donner une idée si j'ai des aptitudes pour l'enseignement.»

«Je ne suis pas encore fixée sur ma carrière, mais j'ai envisagé d'enseigner, mais je ne suis pas vraiment sûre, mais j'aime ça et je me dis que si je décide d'enseigner, que ce soit après mes études ou longtemps après, ça serait un bon point pour moi et je me sentirais plus confiante après avoir eu cette formation.»

«C'est les maths que je voudrais enseigner plus tard et je me dis que c'est la meilleure chance pour moi de savoir si je serais apte ou pas à le faire. Savoir si je vais être patiente, parce qu'il en faut. Je veux savoir si je serais apte parce que des fois, on voit des profs et on dirait qu'ils ne sont pas à leur place, mais moi, je veux être à ma place.»

«Je pense m'orienter vers l'enseignement des maths alors je me suis dit: "Je vais essayer le tutorat pour voir comment c'est." Je venais surtout voir comment j'allais réagir, comment j'allais m'accommoder, si j'avais la capacité de répondre à leurs questions et à leurs attentes. Je venais chercher plus d'information sur mes aptitudes et mes intérêts. C'est surtout pour voir si j'aimais cela.»

«Moi, je m'en vais là-dedans plus tard; je venais chercher des trucs pour aider.»

Exemples de témoignages sur les effets

«J'ai appris beaucoup au niveau de l'enseignement. Depuis la maternelle qu'on m'enseigne; quand c'est rendu à ton tour, ce n'est pas pareil, ça n'est pas aussi facile que ça en a l'air. J'ai appris à rechercher quelle méthode utiliser, comment trouver la meilleure pour telle personne.»

«Là, je comprends un petit peu plus les profs, comment ils se sentent quand un élève n'est pas motivé et qu'il leur dort dans la face, alors je me tiens éveillée dans mes cours maintenant parce que c'est vraiment plate, on dirait que tu lances des informations dans le beurre.»

«Une certaine responsabilité parce qu'il faut que tu t'arranges, tu ne peux pas arriver là n'importe comment, il faut que tu sois prêt.»

«J'ai appris à formuler d'une autre manière mes explications. Des fois, l'élève ne comprend pas d'une manière et tu essaies de trouver autre chose.»

«Je m'étais dit que ça allait aiguïser ma patience, parce que moi, c'est mon gros défaut, ma patience est à 0; là, ça commence à monter.»

«Tu gagnes de la confiance aussi. Comme je m'en vais dans l'enseignement, vu que cela a bien été, je me dis que mon choix est correct et cela a renforcé ma décision.»

«Je ne suis plus sûre d'aller dans l'enseignement, mais je suis sûre que je vais avoir un contact avec les gens.»

«J'ai vu que je ne voulais peut-être pas devenir professeur.»

Rehausser son estime personnelle

Le quatrième type d'objectifs que poursuit le tuteur en aidant un pair est relié à son estime personnelle. Réussir à faire progresser son élève constitue pour lui un défi qu'il veut relever. Il souhaiterait lui transmettre son intérêt pour la matière; il désirerait également qu'il la comprenne mieux, qu'il gagne de la confiance en lui-même et qu'il améliore ses résultats. Le voir réussir sera pour lui

une grande source de valorisation; il aura l'impression d'avoir été utile. Parfois, surtout quand son élève n'obtient pas les résultats visés, le tuteur est grandement déçu; il doit alors apprendre à reconnaître les limites de son rôle et à tenir compte des autres facteurs qui peuvent expliquer cette situation, ce qui ne se révèle pas toujours facile.

Souvent, même si les résultats de son élève ne sont pas meilleurs qu'avant, il a pu constater des changements sur le plan de ses comportements ou de ses attitudes et il en est fier. Des témoignages encourageants l'incitent à croire que ses services ont porté fruit ou, à tout le moins, qu'ils ont été fort appréciés. Ainsi, le simple fait qu'on le remercie après une rencontre de tutorat suffit à entretenir l'idée qu'il est capable d'aider quelqu'un et que son intervention n'est pas inutile. Il arrive que la satisfaction de rendre service à quelqu'un qui en avait besoin constitue pour le tuteur une raison qui l'incite à venir au collège.

Exemples de témoignages sur les objectifs

«Je vais me sentir utile. Sentir que quelqu'un a besoin de toi, pouvoir dire: "J'ai aidé quelqu'un aujourd'hui." Pour m'accomplir aussi.»

«L'idée d'avoir aidé la personne, qu'elle sorte de là et se sente plus solide; le sentiment d'avoir aidé quelqu'un, d'avoir fait quelque chose.»

«Je vais m'être dépassée, c'est un défi à relever de donner de l'aide à quelqu'un parce que tu ne sais pas si tu vas être capable de lui expliquer d'une façon pour qu'elle comprenne, autrement que le prof. Tu ne sais pas si tu vas être à la hauteur, dans le sens que quand elle va faire ses exercices, est-ce que c'est elle qui va les faire, est-ce que c'est moi? Tu ne sais pas comment tu vas réagir.»

«De rendre ceux que j'aide plus indépendants au fur et à mesure; il y en a plusieurs qui ont des difficultés et je veux les rendre plus confiants en eux-mêmes.»

«Penser que je pourrais faire passer le cours à mon élève; passer, mais aussi qu'il y ait une évolution et que je lui fasse davantage maîtriser ses préalables, acquérir un bagage qu'il n'avait peut-être pas au niveau des maths. Ce n'était pas limité à la matière, parce que c'est peut-être les méthodes de travail, c'est peut-être une attitude face à d'autre chose. Moi, c'était donner quelque chose à quelqu'un.»

«Sentir que je sers à quelque chose et que je ne suis pas là comme parure. Mes élèves viennent et ils sont contents de venir parce qu'ils ont besoin que je les aide un peu.»

«J'aime ça la physique; je n'aimais pas ça à la première session parce que je n'étais pas motivée, je trouvais ça trop compliqué, mais maintenant que je comprends plus, c'est le fun. C'est une question de motivation et je voulais aider quelqu'un à avoir cette motivation-là, de comprendre les phénomènes, pourquoi tu marches, pourquoi tu avances, pourquoi ci, pourquoi ça. Je voulais trans-

mettre cette motivation à quelqu'un d'autre. Pas juste passer le cours, mais comprendre au delà du cours.»

«La satisfaction de réussir à aider quelqu'un à se débrouiller en français comme moi je peux le faire. Il va peut-être aimer ça comme moi j'aime ça. C'est une manière de partager quelque chose que moi, j'ai toujours trouvé le fun.»

Exemples de témoignages sur les effets

«Ça me fait du bien de me rendre utile, d'aider quelqu'un.»

«De la confiance en moi, dire que je suis capable de faire cela. À part cela, un peu d'estime, ça te permet de te dire: "Je suis bonne et j'ai aidé quelqu'un", pas de t'enfler la tête, mais de dire: "Je ne suis pas si pire que ça." Ça aide, des fois, quand tu te couches le soir et que tu sais que tu as servi à quelque chose; tu te sens bien, accomplie.»

«Quand ils se sont améliorés et qu'ils reviennent avec une composition qu'ils ont faite en classe et qu'ils ont eu beaucoup plus fort, et que tu te dis: "C'est moi qui l'ai aidé", c'est gratifiant.»

«Mes deux élèves m'ont dit que ça donnait des résultats et ça m'encourageait parce que je voyais que je ne donnais pas des explications qui entraient par une oreille et sortaient par l'autre. Ça m'encourageait.»

«Quand on a fait les participes passés, j'ai trouvé ça le fun, elle m'a dit: "Ce n'est pas comme dans un cours, j'ai retenu quelque chose." Je ne peux demander mieux.»

«Ma deuxième élève s'est mise à travailler, j'ai réussi à la convaincre que c'était important de travailler. C'est surtout ça, de voir que je suis capable de faire un changement. J'ai beaucoup mis l'accent là-dessus.»

«Je trouve ça valorisant de réussir à aider quelqu'un, surtout que la personne s'améliore et te donne des feedbacks qu'elle est contente de ce qu'on a fait.»

«C'est le fun de sentir que tu es utile à quelqu'un. Quand ils te disent merci à la fin et que ça les a super aidés, ça fait plaisir.»

«Moi, je m'attendais tellement à faire des miracles. Je pensais vraiment que le fait de faire travailler quelqu'un et d'expliquer, ça ferait 85 à l'examen, alors je suis déçue un petit peu; je pensais que je serais meilleure que ça comme tutrice. C'est sûr qu'il y a d'autres facteurs, mais je trouve ça plate.»

«J'étais tannée de venir au cégep un peu; je pense que c'est ça qui m'a fait continuer à venir au cégep. Je veux être prof plus tard, mais les cours, à un moment donné, c'est plate. Mais quand je me disais en me levant: "J'ai une rencontre aujourd'hui", je n'avais pas le choix de venir, alors je prenais mes rendez-vous tôt le matin pour être sûre de me réveiller et de venir.»

Développer des habiletés sociales

Enfin, le dernier type d'objectifs que poursuit le tuteur se rapporte aux habiletés sociales qu'il aimerait développer grâce au tutorat. C'est parfois encore un défi qu'il se lance en s'engageant dans une telle intervention. Il est relativement à l'aise avec ses amis, mais sera-t-il capable d'entrer en contact avec une personne qu'il ne connaît pas et qui peut être très différente de lui? Surmontera-t-il la gêne qu'il ressent dans une telle situation? Saura-t-il établir le type de communication nécessaire pour aider vraiment son élève? Voilà ce qu'il veut vérifier. Parfois, il ne doute nullement de lui sur ce plan; il se demande plutôt quel type de relations interpersonnelles il établira avec son élève, mais aussi avec les autres tuteurs; y aura-t-il une simple collaboration ou de la complicité, de l'amitié?

Le tutorat semble lui avoir fourni les réponses à ses questions. En effet, grâce au tutorat et grâce au cours, il a eu à faire la connaissance de nouvelles personnes, avec toutes les adaptations que cela nécessite. S'il était gêné avant, il l'est beaucoup moins maintenant, au point où il a même été capable d'établir une relation très étroite avec son élève. Parfois, il se savait à l'aise avec les gens, mais il ignorait qu'il avait autant de facilité à discuter et à créer des liens aussi forts. Qu'il ait été gêné ou non, il se sent aujourd'hui meilleur communicateur qu'avant le tutorat et il a plus confiance en lui-même.

Exemples de témoignages sur les objectifs

«C'est surtout par défi personnel, je pense. Je n'ai jamais été habituée tellement à communiquer mes connaissances. C'est un bon défi pour moi, surtout.»

«J'ai pris le cours pour savoir si je pourrais être un bon tuteur parce que je ne suis pas très à l'aise pour parler en public.»

«Être capable d'aider quelqu'un que je ne connais pas, avec qui je dois faire un effort pour m'adapter, parce qu'avec des amis, tu retrouves un tempérament qui va bien avec le tien, alors que là, tu dois t'ouvrir à toutes sortes de gens.»

«Ça va me donner l'occasion de travailler avec le public, avec du monde nouveau; tu sais pas toujours à qui tu as affaire. Il va falloir que je m'adapte.»

«Ça va être le fun de connaître quelqu'un d'autre et d'aider quelqu'un. Ça va me faire comme des amis.»

«Les relations que les tuteurs ont avec les élèves. Il y a une relation qui se développe; tu n'es pas rien qu'un tuteur, tu es un ami aussi.»

«C'était la curiosité de faire partie d'un groupe de personnes qui travaillent ensemble, qui ont un projet de réussir quelque chose.»

Exemples de témoignages sur les effets

«Ça m'a permis de me découvrir un peu, parce que j'ai eu des relations autres que mes relations de cours. Ça m'a permis de voir que je n'avais pas de misère à créer des liens et que j'étais relativement sociable.»

«Je pense que cela a continué de m'aider à me dégêner et à foncer plus parce que je n'avais pas le choix, j'étais tutrice. Je suis plus à l'aise avec les gens. Ça m'a aidée à plus prendre confiance en moi.»

«Ça m'a appris à travailler un peu plus avec le monde et à être plus compréhensive. J'essaye de plus comprendre l'autre, j'ai appris à juger moins vite. Des fois aussi, il fallait que je m'ajuste ou si elle ne comprenait pas, il fallait que je pense comment elle pouvait comprendre.»

«Ça m'a aidé à comprendre comment se sent une personne; j'ai appris à comprendre les besoins d'une personne.»

«Ça crée des liens avec la personne aidée. Maintenant, quand je la vois dans le corridor, on se salue et c'est le fun, on se reconnaît.»

«Je ne pensais pas qu'on pouvait devenir aussi proche de la personne qu'on aide. Là, je dois dire que je considère mon élève comme mon amie maintenant. Même on s'appelle en dehors des rencontres pour placoter comme ça entre nous. Je ne m'attendais pas à cela du tout; je croyais que ça resterait au point de vue du travail.»

«Ça te rend un meilleur communicateur. Au Tandem, ça t'oblige à apprendre à bien expliquer parce que tu es là et il faut que tu apprennes quelque chose à quelqu'un; il faut que tu t'améliores aussi.»

Résumé

Bref, il ressort clairement que si le tuteur veut aider un élève à réussir ses études, ce n'est pas le seul objectif qu'il poursuit. Le tutorat représente pour lui un moyen de réaliser d'autres objectifs, reliés cette fois-ci à sa personne. En effet, il estime pouvoir retirer certains bénéfices de son travail auprès d'un pair. Ce sera l'occasion de suivre un cours complémentaire, d'améliorer ses connaissances dans un domaine précis, de vérifier si l'enseignement lui convient, d'augmenter son estime personnelle, et enfin, de développer certaines habiletés sociales. Le témoignage des élèves interviewés pendant et après le tutorat suggère que ce qui avait été prévu se produit la plupart du temps, à la grande satisfaction du tuteur. Le prochain chapitre s'attarde aux perceptions qu'il a de son rôle d'aidant au Tandem.

CHAPITRE IX : UN RÔLE PRIVILÉGIÉ

«Je l'explique comme je l'ai compris et ce n'est pas nécessairement de la même manière que le prof l'a expliqué.»

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater qu'aider un élève donne au tuteur l'occasion d'atteindre divers objectifs personnels. Outre les unités reliées au cours, d'autres gains rendent son expérience de tutorat satisfaisante : il comprend mieux la discipline dans laquelle il aide, il se sent valorisé, il se familiarise avec l'enseignement et il développe ses habiletés de communication. Même si l'attrait qu'exerce le tutorat est indéniable, il n'en reste pas moins qu'il provoque chez le tuteur certaines appréhensions ; les unes touchent l'élève, les autres le concernent personnellement. Nous les exposerons dans la première partie de ce chapitre ; dans la seconde, nous décrirons les stratégies d'intervention qu'il utilise auprès de son élève. Pour mieux comprendre ces dernières, nous avons fait appel non seulement au tuteur, mais aussi à l'élève aidé et ce sont les témoignages des deux types d'élèves qui seront alors présentés. Enfin, nous rapporterons au dernier point la façon dont le tuteur perçoit le tutorat.

Les appréhensions du tuteur

Par rapport à l'élève

Quand le tuteur fait état de ses appréhensions touchant l'élève, il aborde à la fois sa personnalité, ses attitudes, ses comportements et ses attentes. Il ne sait pas à qui il sera jumelé. Qu'arrivera-t-il si l'élève est gêné et qu'il ne dit pas ce qu'il ne comprend pas ou ce qui ne lui plaît pas ? S'il est plutôt froid et qu'il est difficile d'entrer en contact avec lui ? Si sa façon d'être entre en conflit avec sa propre personnalité ?

Un autre point d'inquiétude, que le tuteur exprime de façon particulièrement marquée, a trait à la motivation de son élève. Si son intérêt est très faible, qu'il ne fait pas d'efforts, que ce soit à l'extérieur du Tandem ou lors des rencontres de tutorat, comment réagira-t-il ? Il sait qu'il n'aimerait pas avoir à lui répéter sans cesse qu'il doit travailler ou qu'il doit écouter plus attentivement ses explications ; il espère donc que cela ne se produira pas.

Le tuteur se demande aussi quel sera le niveau de compréhension de son élève lorsqu'il va se présenter au Centre et lorsqu'il lui expliquera la matière. Se pourrait-il qu'il ne comprenne rien du tout ou très peu ? Et si, malgré des efforts soutenus, il ne réussit pas à s'améliorer significativement, quel jugement portera-t-il sur celui qui l'aide ? Enfin, la plupart du temps, le tuteur aimerait établir des liens d'amitié avec son élève. Ce désir est-il partagé ? Si ce n'est pas le type de relation attendu qui se crée, mais que, par exemple, son élève tente de le séduire, saura-t-il se comporter adéquatement ?

Exemples de témoignages

«J'avais peur qu'elle soit super gênée et qu'elle ne me dise pas ce qu'elle ne comprend pas. Que l'élève ne comprenne pas non plus mes explications.»

«J'avais peur qu'elle soit froide, qu'elle ne veuille pas coopérer, qu'elle ne vienne pas à ses rencontres.»

«Peut-être que la personne va être réticente et va avoir de la difficulté à établir une bonne communication; c'est possible qu'elle ne soit pas patiente ou ne prenne pas ça au sérieux ou ne fasse pas les efforts nécessaires.»

«Une de mes craintes, c'était que mon élève ne soit pas du tout motivé, qu'il vienne au Tandem parce qu'il n'avait pas trop le choix.»

«J'ai vraiment beaucoup de facilité et je me disais: "Si quelqu'un arrive et ne comprend rien, rien, rien." Ça me faisait peur un peu. D'avoir beaucoup à pousser quelqu'un qui vient me voir et qui ne comprend rien.»

«J'avais peur que l'élève ne comprenne pas mes explications.»

«Je me faisais bien des peurs avec un conflit de personnalité qu'il pourrait y avoir. C'était surtout comment l'élève me percevrait, l'image qu'il allait se faire de moi, si on allait me voir comme un professeur et qu'il me mettrait sur un podium ou si on en arriverait à une relation amicale.»

Par rapport à lui-même

Si les questions que se pose le tuteur par rapport à son élève paraissent nombreuses, celles qu'il se pose par rapport à lui-même le sont encore davantage. De façon générale, il se demande s'il aura la compétence voulue pour aider efficacement son élève. Il perçoit deux volets à cette compétence : l'un est axé sur la matière à proprement parler, l'autre sur ses habiletés pédagogiques. Va-t-il être capable de répondre aux questions de son élève? C'est son inquiétude première. Peut-être n'aura-t-il jamais vu la matière dont il a besoin? Peut-être l'aura-t-il étudiée, mais est-il sûr de s'en souvenir? S'il fait face à des difficultés parce qu'il ne maîtrise pas suffisamment la matière, il craint que son image personnelle ne soit ternie.

Outre cette appréhension, le tuteur manifeste plusieurs doutes reliés à sa capacité d'intervenir efficacement auprès de son élève. Certes, il a déjà aidé des amis, mais c'était différent, le cadre était moins formel. Aujourd'hui, il se demande s'il sera en mesure de planifier correctement les cinquante minutes de chaque rencontre. Il n'est pas sûr d'être capable de détecter les forces et les faiblesses de son élève et de choisir les exercices appropriés. Les explications qu'il devra donner sont également l'une de ses principales préoccupations. Habituellement, c'est assez rapidement et assez facilement que le tuteur a appris les notions qu'il enseignera; cela peut constituer un problème important dans sa relation avec son élève. Sera-t-il capable de se placer dans la peau de l'autre pour trouver la cause de son incompréhension? Pourra-t-il comprendre comment il se sent, parfois frustré, déçu ou même démotivé? Souvent aussi, le

tuteur réussit à faire ce qu'on lui demande sans devoir justifier ses raisonnements; cela lui semble «évident», «naturel», relever de son «intuition». Saura-t-il expliquer clairement et simplement? Sera-t-il capable d'amener l'élève à comprendre en recourant à d'autres explications que celles du professeur? Comment réussira-t-il à le faire?

De plus, le tuteur ignore s'il manifesterait suffisamment de patience pour répéter et répéter ses explications et pour ne pas faire le travail à la place de l'élève? Enfin, le tuteur exprime certaines inquiétudes à l'égard du climat dans lequel se dérouleront les rencontres. Il tient à ce qu'il y ait une bonne communication entre son élève et lui et il aimerait créer un climat de confiance. Saura-t-il créer un tel climat et rapidement, dès la première rencontre, moment où il ressentira beaucoup de stress? Voilà ce qu'il se demande. Enfin, il arrive parfois que s'ajoute à toutes ces appréhensions la crainte de ne pas avoir d'élève à aider. Quel sort lui réservera-t-on alors?

Exemples de témoignages

«Si elle n'avait pas compris comme le prof l'explique, je me demandais, moi, comment j'allais faire pour lui faire comprendre.»

«Si je tombe sur de la matière que moi-même, j'ai plus ou moins comprise...»

«Ce que j'avais peur en maths, c'était de ne pas me souvenir de certaines choses.»

«S'il me pose une question et que je ne sais pas quoi faire, je vais avoir l'air niaiseuse.»

«Ce qui me faisait peur, c'était de trouver les exercices à faire, si ça serait correct et approprié pour les difficultés qu'elle a, et si ça lui plairait de faire ça.»

«Je suis quand même une personne assez gênée; je me disais: "Peut-être que je vais être intimidée, que je ne saurai pas quoi dire".»

«J'avais peur de ne pas trouver les mots pour expliquer en termes plus simples.»

«J'ai des doutes, pas par rapport à mes connaissances, mais plus dans la façon d'expliquer, d'être capable de passer mes connaissances, parce que j'y vais tellement intuitivement que des fois, je me dis: "Comment je vais faire pour expliquer?"»

«Des fois, je trouve ça tellement simple que je ne comprends pas pourquoi la personne ne comprend pas.»

«Moi, je comprends, mais le faire comprendre à d'autres, c'est pas facile; j'ai peur de ne pas trouver les moyens.»

«Si je vois qu'il faut que j'explique des règles vraiment simples et qu'il a de la misère à comprendre, je vais peut-être me décourager. J'ai peur un peu d'avoir un cas comme ça.»

«Pour moi, c'est la peur de faire quelque chose de pas correct ou d'insulter l'autre, de l'offenser sans le vouloir, mais peut-être en disant: "Bien non, ce n'est pas comme ça que ça se fait." J'aurais peur de l'écraser un peu.»

Même si l'idée d'aider un élève à réussir ses études suscite l'intérêt du tuteur, il est clair qu'elle est également à la source de certaines appréhensions qui concernent tantôt son élève, tantôt sa personne, mais qui traduisent toujours le même souci, celui d'intervenir efficacement. Le tuteur se demande, par exemple, s'il sera capable de faire face à un pair non motivé ou qui ne comprendrait pas ses explications; il a peur de ne pas connaître suffisamment bien la matière et de ne pas la transmettre adéquatement. Ces appréhensions se manifestent surtout avant et au tout début de l'aide; habituellement, après quelques heures de rencontres, elles disparaissent et c'est la confiance qui s'installe alors. Le tuteur constate que ses explications sont bien reçues de son élève. Il partage la même perception que lui: un élève comprend mieux la matière avec un tuteur qu'avec un professeur. Devant cette opinion maintes fois exprimée durant les entrevues, nous avons tenté de déterminer quelles stratégies étaient utilisées pour en arriver à un tel résultat. L'analyse des témoignages du tuteur et de l'élève aidé met en lumière trois caractéristiques de l'enseignement du tuteur.

Son enseignement

Des explications différentes

L'enseignement du tuteur se caractérise d'abord par le fait que ses explications sont différentes de celles du professeur. Qu'est-ce qui leur est propre? Ni le tuteur ni l'élève aidé ne peuvent le dire précisément, mais les deux sont certains que le tuteur explique d'une autre façon, qu'il utilise une heuristique qui lui est propre et non celle qui lui a été montrée. C'est ce que l'élève aidé recherche et c'est ce que le tuteur a l'impression de faire également. Si les explications du professeur n'ont pas été saisies, il est inutile de les reprendre sous la même forme; il faut en trouver une autre. Il est possible que l'empathie du tuteur pour son élève lui permette de trouver les explications désirées, car il dit "essayer de se mettre dans sa peau et de comprendre ce qui se passe dans sa tête". Le tuteur est convaincu de présenter la matière différemment, mais il est aussi conscient que ses explications ne sont pas les premières que l'élève reçoit, le professeur ayant déjà donné les siennes.

Aux yeux de l'élève, les explications du tuteur sont non seulement plus détaillées que celles du professeur, mais elles sont plus variées. Si elles ne sont pas comprises, elles seront reprises d'une autre manière, toujours différente de celle du professeur; ce dernier, de son côté, semble réexpliquer d'une seule façon, celle qui est écrite dans le livre. L'«autre manière», celle du tuteur, reste encore à découvrir, mais quelle qu'elle soit, elle repose sur un élément qu'il partage avec le pair qu'il aide : son vocabulaire, ses expressions. L'élève a l'impression

que le tuteur traduit en termes plus simples les explications du professeur et en facilite la compréhension.

Exemples de témoignages

«Le tuteur a sûrement une façon différente d'expliquer que le professeur, et des fois, c'est la façon d'expliquer une chose qui fait que je ne comprends pas, mais expliquée d'une autre manière, je vais trouver ça bien simple.»

«Le prof explique d'une façon, le livre l'explique de la même façon que le prof et moi, je pourrai lui expliquer d'une autre façon, à ma façon, et ça donne comme deux points de vue; quand tu vois de deux façons différentes, tu peux mieux comprendre.»

«S'il ne comprenait pas d'une manière, j'expliquais d'une autre; j'essayais de me mettre comme dans sa situation. Quand on ne comprend pas d'une manière, même si on répète 50 fois, on ne comprendra pas plus, alors je me disais: "Je vais lui expliquer d'une autre façon".»

«Tu peux imaginer comment tu aborderais ça si tu étais à sa place.»

«Ton tuteur va aller dans les détails que tu n'as pas compris parce que le prof ne peut s'éterniser.»

«Il avait une manière de simplifier la règle de grammaire pour que ce soit facile à comprendre; moi, j'ai toujours appris la règle avec tous les mots, mais là, il la disait dans ses mots, avec des mots que j'avais plus de chances de comprendre et je comprenais plus.»

«Parce qu'on est du même âge, on va utiliser nos expressions et notre vocabulaire à nous autres entre jeunes.»

«Ils peuvent plus me donner un petit truc plus facile à comprendre que les profs qui vont nous sortir leurs gros termes, leurs grosses règles; c'est pour ça que je trouve ça plus facile.»

Plus de temps

Si le tuteur emploie le même langage que l'élève pour expliquer à sa façon la matière, ce n'est pas la seule caractéristique de son intervention. Il y en a une autre qui rend son enseignement différent de celui du professeur : il prend le temps d'expliquer la matière. Il arrive fréquemment que l'élève ne comprenne pas les explications du professeur parce qu'elles sont données trop rapidement; il n'ose pas lui demander de les reprendre. Ce qu'il apprécie du tuteur, c'est qu'il est en mesure d'expliquer lentement, et surtout de réexpliquer; il est disposé à répéter autant de fois que nécessaire, s'adaptant ainsi à son rythme d'apprentissage. À ses côtés, il a le temps de comprendre et a plus de chances de garder en mémoire l'information présentée parce que son tuteur la lui rappelle régulièrement. De plus, ce dernier prend le temps de lui donner beaucoup d'exemples concrets, d'écrire chaque étape de la démarche suivie, et d'accom-

pagner ses explications de dessins, de tableaux ou même de résumés, autant d'aides visuelles qui facilitent son apprentissage.

Exemples de témoignages

«Le prof a beau expliquer, je ne comprends pas sa méthode et il va trop vite, je ne peux pas lui demander.»

«Je vais prendre le temps de lui expliquer; réexpliquer cinq fois, ça ne me dérangera pas.»

«Il faut que tu répètes souvent la même chose pour être sûr qu'il a compris et quand il ne comprend pas, il faut que tu répètes encore.»

«Avec mon tuteur, ça allait super bien les règles de grammaire. J'étais toute seule avec et il prenait le temps de me les expliquer comme il faut. Il me donnait des dictées et me disait: "Prends le temps de réfléchir".»

«Si on examine un texte, on peut aller sur chaque faute et des fois, on peut parler d'une faute pendant cinq minutes, alors là on est sûr qu'on a fait le tour de la question.»

«Des fois, j'ai remarqué qu'un de mes élèves saute des affaires; j'essaie de lui rappeler qu'il faut qu'il mette ça bout à bout.»

«Moi, c'est surtout avec des exemples, c'est vraiment la seule façon de comprendre; je dis la règle et ensuite, j'explique les exemples, je lui fais faire des exercices, beaucoup, et là, on corrige ses erreurs ensemble.»

«Mon tuteur fait des dessins; des fois, il se met debout et se met à marcher dans le Tandem; il donne des exemples. Une fois, j'avais de la misère avec un bateau et une balle; il part avec mon efface et il dit: "Regarde: moi, je suis le bateau et ça, la balle".»

«C'est peut-être que moi, je travaille plus visuellement, je prends le temps de faire des dessins et de montrer. C'est de beaucoup faire appel au vécu, rappeler quelque chose qu'ils connaissent déjà et l'associer avec.»

Plus de participation

Si l'élève dit comprendre mieux la matière avec un tuteur qu'avec un professeur, ce n'est pas seulement parce que le tuteur explique d'une autre façon ou qu'il a plus de temps à sa disposition, mais c'est aussi parce qu'il le rend plus actif dans son apprentissage. C'est la troisième caractéristique de son enseignement. L'élève est en effet engagé plus activement au Tandem qu'il peut l'être en classe; le tutorat le fait travailler. Il arrive d'abord au Centre avec des questions à poser; ensuite, il a toujours des exercices à faire sur place, sous l'oeil attentif de son tuteur. En se fiant à ses questions et à sa façon de résoudre les exercices, le tuteur peut vérifier s'il a compris ou non ses explications et les reprendre si nécessaire.

Quand l'élève fait ses exercices, le tuteur s'assure de le laisser travailler seul. Sans doute va-t-il l'aider à commencer l'exercice, mais une fois qu'il lui a présenté un modèle et lui a montré comment faire, c'est à l'élève qu'appartient la démarche. C'est ce dernier qui doit trouver les questions à se poser et les diverses opérations à envisager; c'est lui qui doit décider des choix à faire; le tuteur est là pour l'amener à justifier ses choix et le rassurer dans sa démarche et non pour la faire à sa place.

Exemples de témoignages

«Je lui donne des petits exercices pour voir comment ça va, ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas et après cela, je lui réexplique certaines affaires et je lui fais faire deux ou trois exercices un petit peu plus poussés pour être sûre qu'il a vraiment compris.»

«Je vais peut-être partir, en faire un petit bout, et il va essayer de faire le reste. Je vais regarder comment il fait en même temps.»

«Soit que je lui demande de me réexpliquer ou il fait un exercice et me justifie les réponses en me disant pourquoi il avait fait cela comme ça.»

«Des fois, il me disait: "Fais-le" et il me regardait et me demandait quel raisonnement je faisais pour y arriver.»

«Des fois, on change de rôle et c'est lui qui pose les questions et il faut que je réponde.»

«Elle, elle me faisait chercher et elle m'expliquait ensuite en me laissant travailler. Elle ne me donnait pas les réponses toutes faites, elle me faisait travailler.»

Même si la méthode utilisée dans la présente recherche ne permet pas de savoir comment le tuteur intervient précisément pour aider son élève, elle fournit tout de même certaines informations sur sa façon de procéder. Le tuteur n'explique pas de la même façon que le professeur; il reprend la matière en exposant dans des termes simples comment il l'a comprise. De plus, il prend le temps d'expliquer jusqu'à ce que l'élève saisisse bien la notion à l'étude; répéter ne l'incommode pas. Enfin, il fait travailler l'élève par lui-même et peut vérifier sur place s'il a compris la matière. L'on doit se rappeler que ces trois stratégies d'intervention, si elles caractérisent l'enseignement donné au Centre d'aide par un pair, ne rendent pas compte de tout ce que représente le tutorat pour l'élève aidé; il faut se référer au chapitre III pour en avoir une vision plus complète. Qu'en est-il de la perception du tuteur? Nous avons vu dans le chapitre précédent les objectifs qu'il poursuit et les bénéfices qu'il retire du tutorat; nous connaissons ses inquiétudes à l'idée d'aider un pair et ses façons d'intervenir auprès de lui. Nous terminerons ce chapitre en exposant la perception qu'il se fait du tutorat, plus précisément des différences qu'il voit entre lui et un professeur.

Sa perception du tutorat

L'élève avant tout

Quand il compare son intervention à celle du professeur, le tuteur, tout comme l'élève aidé, perçoit une différence importante : il s'agit de l'intérêt qu'il manifeste à l'égard de son élève. Alors que le professeur lui paraît intéressé avant tout à transmettre des connaissances, il se voit personnellement intéressé à aider un élève en transmettant une matière. Leurs préoccupations ne sont pas les mêmes. Le tuteur est centré sur l'élève d'abord et sur la matière ensuite. Il considère que s'il n'a pas préalablement établi un bon rapport avec lui, ses explications ne seront pas bien reçues ni bien assimilées. Il accorde donc une importance primordiale à la relation et au climat dans lequel se déroule l'aide.

Le tuteur prend à coeur le succès de son élève et met tout en oeuvre pour qu'il obtienne les résultats souhaités. Comme il se sent plus près de lui que peut l'être le professeur, son rendement a un impact sur ses réactions émotives : si la performance est bonne, il partage sa joie et si elle ne l'est pas, il partage aussi sa déception. C'est surtout quand son élève fait face à un échec qu'il perçoit des différences marquées entre lui et le professeur. Parce qu'il est encore étudiant, il comprend intimement ce que l'autre vit et ce que cela signifie pour lui et il n'hésite pas à lui offrir son soutien. Placé dans la même situation, le professeur reste insensible; il ne connaît pas suffisamment les personnes à qui il enseigne pour être touché.

Exemples de témoignages

«Le tuteur, lui, il se concentre sur l'élève et il comprend d'abord l'élève et ensuite il enseigne la matière à cet élève, il s'adapte à l'élève. Le prof qui a 300 élèves, il ne peut pas faire ça, s'adapter à chaque élève.»

«Il y a des profs qui sont concentrés sur leur matière et ne se préoccupent pas du tout des étudiants.»

«Dans beaucoup de cours, si ça ne marche pas, le professeur, il ne le sait même pas, tu n'as pas de visage; le professeur, lui, il n'en a pas de problèmes.»

«Un professeur, il a plein d'élèves et lui, il veut donner son cours, il veut faire sa job. Si les élèves passent pas, ce n'est pas son problème, tandis que toi, quand tu es tuteur, tu es avec une élève, tu sais qu'elle a eu un échec, qu'elle est déçue et tu es en mesure de la comprendre, tu peux le ressentir facilement. Tu n'es pas là pour l'ignorer, tu vas la soutenir. (...) Le prof ne fera rien de cela, ce n'est pas son problème. Toi, tu as envie qu'elle avance et qu'elle comprenne.»

Un statut privilégié

La différence d'attitude à l'égard de l'élève n'est pas la seule qui frappe le tuteur. Son statut de pair est un autre aspect sur lequel il insiste tout particulièrement. En accord avec l'élève inscrit au Tandem, il croit que les ressemblances entre lui et son élève expliquent la confiance qu'on lui prodigue. Sans aucun doute,

ce sont elles également qui rendent l'ambiance de travail plus chaleureuse qu'avec un professeur. Il comprend qu'un élève le préfère à ce dernier parce qu'il n'est pas un expert. N'étant pas toujours sûr de ce qu'il avance, il se sent avant tout comme lui; plus fort, certes, mais non supérieur à lui. Contrairement à ce qu'il perçoit chez le professeur, lui, il a encore besoin de réfléchir quand une question lui est posée; il peut davantage servir de modèle. Son statut de non expert se traduit aussi concrètement dans ses interventions. Alors qu'un professeur semble plutôt directif et imposer une façon de procéder, la sienne, le tuteur est plus souple, ouvert à d'autres méthodes, prêt à une certaine remise en question. Il propose une démarche et laisse le choix à l'élève de l'accepter ou non; il sait que cela sera plus apprécié.

Exemples de témoignages

«Peut-être que l'élève qui se fait aider va dire: "Ça va être bien mieux qu'un prof." Justement, l'élève qui aide n'a pas un baccalauréat, il a plus les deux pieds sur terre, il est plus humble, plus modeste d'après moi, et l'élève va sûrement aimer ça.»

«Si un élève vient me demander à moi, moi je réfléchis et c'est plus facile pour lui de se sentir égal et pas inférieur.»

«Le professeur connaît peut-être plus la matière et va la livrer aux élèves, tandis que le tuteur va plutôt chercher avec l'élève en sachant peut-être plus où chercher que l'élève qui a de la misère. Il sait quels outils il peut prendre pour aider l'élève et partager une partie de sa connaissance.»

«Je ne me sentais pas comme un prof parce que je ne pouvais pas me mettre à dire: "Bon, tu fais ça et tu fais ça, il faut que tu me rapportes telle chose." Je n'avais pas du tout l'autorité d'un prof. C'était plus des conseils comme amie que comme prof.»

«Le prof, lui, va exiger sa méthode, ses idées; le tuteur, si ça ne marche pas d'une manière, il va essayer d'une autre manière et il va essayer d'avancer avec toi et non dire: "C'est comme ça et comme ça; il faut que ça marche de même".»

«Même moi, du monde qui me dit quoi faire tout le temps, je n'aime pas ça.»

Des conditions de travail enviables

Les paragraphes précédents mettent en évidence deux éléments de la perception du tuteur qui le distinguent du professeur. Ce ne sont cependant pas les seuls. En effet, toutes les autres différences que l'élève aidé voit et qui ont été présentées au chapitre III, il les mentionne également. Pour lui aussi le Tandem est un milieu où il fait bon se retrouver. Ne pas être un professeur et pouvoir être seul avec un élève comportent des privilèges dont il ne voudrait pas se départir. Il a la chance de pouvoir concentrer son attention sur les problèmes particuliers de l'élève et d'adapter ses explications en conséquence. Il dispose de plus de temps que le professeur pour cela et il l'apprécie. Il n'aimerait pas

avoir à jouer le rôle d'un enseignant et à faire l'évaluation des connaissances de son élève. Lui, ce n'est pas un cours qu'il donne, ce dont il se dit incapable d'ailleurs, mais plutôt de l'aide. Son élève ayant déjà été exposé à la matière, son intervention est complémentaire. De plus, elle ne se limite pas à la matière, mais peut s'étendre à d'autres sujets, comme le soulignait l'élève aidé.

Exemples de témoignages

«Au cégep, c'est plutôt impersonnel, tout le monde s'occupe de sa petite affaire, mais quand on rentre au Tandem, c'est tout le contraire. Il y a toujours quelqu'un quelque part qui est prêt à nous encourager. Tout le monde sait notre nom, on ne se sent pas comme un numéro, mais comme faisant partie de la gang.»

«Le tuteur a un élève à aider, il s'occupe uniquement de ses problèmes à lui, alors l'élève a vraiment un service qui répond à ses besoins.»

«Dans un cours, le prof a des choses à respecter, des objectifs à remplir, il faut produire des évaluations; moi, mon but premier, c'est que l'élève apprenne.»

«L'élève veut de l'aide d'une personne disponible, quelqu'un qui est là, sur qui il peut compter.»

«C'est sûr que je n'ai pas la compétence d'un prof. Ce n'est pas moi qui vais enseigner la matière; il va l'avoir vue avant de venir me voir; elle va lui avoir été expliquée une fois. Alors que le professeur, il faut qu'il parte à zéro, pour moi, c'est quelque chose de déjà connu.»

«Je prenais le temps de lui expliquer, ça ne me dérangeait pas de répéter; il y a des règles de participes passés que je lui ai répétées 20 à 30 fois et elle a fini par comprendre. (...) Un professeur, ça ne répète pas 20 fois.»

«Il y a plus de complicité entre quelqu'un qui a le même âge et la même expérience que toi, alors qu'avec un prof, ça reste vraiment dans le cadre de la matière.»

«Nous autres, on embarque beaucoup dans la pédagogie; puis, on peut déborder des maths et parler d'autres choses.»

Résumé

En somme, le tutorat apparaît à celui qui aide un défi intéressant à relever. Certes, il soulève certaines inquiétudes, mais la plupart ne sont que passagères. Après quelques heures d'intervention, le tuteur sait que l'élève inscrit au Tandem est habituellement motivé et qu'il est prêt à fournir des efforts pour réussir; il se rend compte également qu'il est capable de l'aider. Certes, il ne possède pas la compétence d'un professeur, mais il ne se sent pas dépourvu de ressources pour autant. Au contraire, il peut tirer profit du fait que sa fonction principale est encore d'étudier. Il donne des explications différentes de celles du professeur, il dispose de plus de temps que lui pour le faire, et à ses côtés, l'élève est engagé plus activement dans son apprentissage. En outre, comme il s'est

inscrit au cours de tutorat parce qu'il était intéressé à la relation d'aide, il ne se limite pas à transmettre la matière, mais tient à établir des liens affectifs avec son élève. Une fois de plus, son statut de pair facilite grandement sa tâche; tous les avantages que l'élève aidé associe à ce statut, il les perçoit également. Si leurs perceptions se rejoignent ainsi, il n'est pas étonnant que le tutorat par les pairs soit une mesure d'aide à l'apprentissage fort appréciée. Dans le chapitre qui suit, nous tenterons d'expliquer plus précisément pourquoi il en est ainsi. À cette fin, nous reviendrons sur certains éléments qui nous paraissent importants dans les propos de l'élève inscrit, de l'élève non inscrit et du tuteur.

CHAPITRE X: LE SENS DES MOTS

Un rappel des résultats

La perception des élèves inscrits

L'objectif de notre recherche était de mieux comprendre ce que représente le tutorat par les pairs, tel qu'il est offert au Centre d'aide à l'apprentissage du Cégep de Sainte-Foy. À cette fin, nous avons réalisé des entrevues avec des élèves inscrits au Tandem, avec des élèves non inscrits, et avec des élèves tuteurs. Nous avons pu constater que le tutorat constitue pour les premiers un moyen d'améliorer leur rendement scolaire; il se traduit par une aide qui répond à leurs besoins cognitifs en même temps qu'à leurs besoins socioaffectifs. Grâce à leur travail auprès d'un autre élève, ils observent les changements qu'ils désiraient obtenir en s'inscrivant au Tandem.

La perception des élèves non inscrits

Les élèves du second type ont une perception différente du tutorat. En effet, même s'ils sont d'accord sur le rôle que peut jouer le tutorat pour certains élèves, il ne leur paraît pas pertinent. Leurs témoignages diffèrent de ceux des élèves inscrits dans la mesure où l'on n'y retrouve pas les quatre conditions nécessaires pour qu'un élève décide de recourir au service de tutorat: 1) accorder de l'importance à ses études, 2) reconnaître avoir besoin d'aide, 3) percevoir favorablement le statut de tuteur et 4) percevoir positivement la demande d'aide. Là où ils rejoignent les élèves inscrits, cependant, c'est sur le besoin d'une aide ponctuelle : les deux types d'élèves estiment difficile de la trouver, mais y parviennent tout de même. Ce sont les gens de leur entourage immédiat qu'ils ont tendance à consulter d'abord; leur professeur vient en dernier lieu.

La perception des élèves tuteurs

De leur côté, les élèves tuteurs perçoivent le tutorat comme une occasion de formation différente des autres cours. En aidant un pair, ils ont la possibilité de perfectionner leurs connaissances, de goûter à l'enseignement, de rehausser leur expérience personnelle et d'améliorer leurs habiletés sociales, tout en accumulant des crédits pour leur diplôme d'études collégiales. Ils vivent certaines appréhensions avant d'aider, mais celles-ci disparaissent dès les premières heures de tutorat; ils se rendent compte alors que leurs explications répondent aux attentes de leur élève. Le temps dont ils disposent et le rôle actif que joue leur élève ne sont pas étrangers à cette situation, et ils en sont conscients. De la même façon, ils se perçoivent comme des intervenants privilégiés à cause de leur statut de pair et du contexte social dans lequel ils travaillent.

L'interprétation théorique

Des coûts et des bénéfices pour le concept de soi

Quand un élève intervient auprès d'un autre élève à l'intérieur d'un service structuré comme le Tandem, il est clair qu'il établit une relation d'aide avec cet élève. Conséquemment, on peut s'attendre à ce que les analyses théoriques générales proposées pour expliquer les réactions à l'aide puissent s'appliquer à ce cas particulier (Allen, 1983). Les perceptions décrites dans les chapitres précédents peuvent s'interpréter à la lumière des modèles de demande d'aide (Nadler & Fisher, 1986) ou de comportement d'aide (Piliavin, Dovidio, Gaertner & Clark, 1981). Selon ces deux modèles, la décision de demander de l'aide ou de la donner résulte d'une évaluation des coûts et des bénéfices pouvant résulter de l'adoption et de la non-adoption du comportement.

L'analyse des témoignages recueillis au cours de la présente recherche a fait ressortir que l'évaluation des coûts et des bénéfices se situe au plan des conséquences que le tutorat peut avoir sur le concept de soi. Le concept de soi nous apparaît donc comme un élément d'une importance capitale pour comprendre pourquoi un élève s'inscrit, pourquoi il ne s'inscrit pas ou pourquoi il offre son aide au Tandem. Pour l'un, le tutorat par les pairs est vu comme une stratégie efficace pour garder intact et possiblement améliorer son concept de soi; pour celui qui ne s'inscrit pas au Centre, il évoque plutôt le risque de le voir affecté. Enfin, pour le tuteur, il offre l'occasion de le rehausser. Comment peuvent-ils en arriver à des perceptions aussi différentes? C'est ce que nous essaierons d'expliquer en décrivant l'évaluation que fait chaque type d'élève.

L'évaluation de l'élève inscrit

Des bénéfices importants : certains besoins satisfaits

Nous avons vu que l'élève inscrit au Tandem valorise les études. Comme il juge que ses ressources personnelles ne lui permettent pas d'obtenir le rendement qu'il désire, il décide de faire appel au service de tutorat pour améliorer ses résultats; c'est le bénéfice ultime attendu. Pourquoi choisir de se faire aider par un pair plutôt que par son professeur? Tel que mentionné dans le chapitre III, le tutorat offre plusieurs avantages socioaffectifs qu'il ne peut retrouver auprès de son professeur, même s'il va le consulter à son bureau.

Le besoin d'attention

Comme son tuteur est au Tandem «pour ça», pour lui donner de son temps, il n'a pas l'impression de le déranger s'il lui demande son aide. En fait, l'aide lui est offerte et il l'accepte au lieu d'avoir à la quémander. De plus, il est assuré d'obtenir le support et l'encouragement dont il a besoin au moment qui lui convient et dans un endroit où le climat de travail est agréable, non stressant, et où il peut constater régulièrement qu'il n'est pas le seul à éprouver des difficultés. Parce qu'il partage avec son tuteur des points communs, il s'attend à ce

que leur relation soit amicale et qu'elle soit empreinte d'une certaine complicité qui lui permette de profiter de son expérience.

Le besoin d'un contact social

En travaillant avec un pair légèrement plus expérimenté que lui, l'élève qui s'inscrit au Tandem veut obtenir des informations plus simples en même temps que des «trucs» pour mieux comprendre la matière, mais il compte bien que ces explications ne soient pas le seul sujet de conversation des rencontres de tutorat. Sa vie de cégépien ne se réduit pas à suivre tel ou tel cours ou à vouloir améliorer son français; elle comporte d'autres facettes sur lesquelles son tuteur et lui pourront échanger. Quoique parfois très brefs, ces échanges lui permettront de satisfaire ses besoins sociaux en même temps qu'ils contribueront à rapprocher les pairs encore davantage. Avec un professeur, l'élève a l'impression que cette dimension affective n'est pas prise en considération; les contacts restent plus distants, beaucoup moins personnels. Ne pouvant établir avec lui une relation aussi étroite, il ne peut profiter des mêmes bénéfiques psychologiques.

Le besoin de respect

Parmi les bénéfiques psychologiques qu'envisage l'élève quand il songe au tutorat, il en est un de première importance: celui de voir son besoin de respect comblé. En demandant l'aide d'un tuteur, il ne se sentira pas «tout petit, écrasé», selon son expression, comme il pourrait l'être avec un professeur. «Tu peux reprendre un peu confiance en toi en sachant que la personne ne rira pas de toi, même si tu fais plein de fautes», explique-t-il. Ce qu'il souhaite avant tout, c'est lui poser des questions, ce qui est d'ailleurs la principale stratégie pour demander de l'aide dans le contexte scolaire (Nelson-LeGall, Gumerman, & Scott-Jones, 1983). Tout étudiant trouve cette tâche difficile (Graesser, McMahan & Johnson [sous presse]; van der Meij, 1987,1988), mais lui, il la trouve insurmontable.

Poser des questions à un professeur, même seul à seul à son bureau, comporte des coûts psychologiques trop élevés; avec un tuteur, cette démarche devient au contraire une source de bénéfiques. Sauf si c'est «le genre super hautain, qui se prend pour le meilleur» et à qui alors, il aurait «peur de parler». Sur les 33 élèves inscrits au centre, une seule a mentionné la possibilité que cela arrive. Nadler & Fisher (1986) ont démontré que la façon dont l'aide était donnée pouvait influencer la perception que l'aidé avait de lui-même; si cela est fait de façon hautaine, il peut se considérer comme une personne incapable de réussir sans l'aide des autres. Plusieurs témoignages portent à croire que l'intervention du professeur est perçue de cette façon. L'élève sait pertinemment qu'il a besoin de l'aide d'un pair. Toute réponse mettant en évidence son incompetence ne peut que lui être nuisible.

S'il travaille avec un pair, l'élève sait qu'il sera à l'aise pour poser toutes les questions qu'il a face à la matière, et ce, sans craindre de réaction irrespectueuse, sans s'attendre à des manifestations d'impatience et d'irritabilité. Son tuteur ne portera pas de jugement sur lui, même si ses questions touchent des

notions élémentaires qu'il devrait connaître depuis longtemps ou qui lui ont déjà été expliquées plusieurs fois. Pour lui, son aide est une collaboration. Comme le tuteur n'est pas un spécialiste de la matière et qu'il peut lui aussi se tromper, il comprendra mieux la situation de l'élève et ne réagira pas à la façon du professeur «qui sait tout».

Le besoin d'estime personnelle

Auprès d'un tuteur, l'élève ne verra pas son concept de soi diminué; il a même des chances de le voir rehaussé en se rendant compte qu'il est capable de comprendre et qu'il n'est donc pas «aussi pire» qu'il le croyait. S'il émet des doutes quant à ses aptitudes intellectuelles lors de son inscription au Centre, le tutorat peut contribuer à les dissiper en lui démontrant que ses efforts peuvent porter fruit. Étant donné l'importance des perceptions attributionnelles dans la motivation d'un élève (Weiner, 1984), on peut comprendre quel bénéfice représente le tutorat pour celui qui se rend compte qu'il peut contrôler, jusqu'à un certain point, son rendement scolaire: la réussite apparaît alors possible. Auprès d'un professeur dont il appréhende une réaction négative, la réussite semble moins probable.

Les raisons d'une telle évaluation

L'élève qui s'inscrit au Tandem estime qu'un pair répond mieux à ses besoins qu'un professeur et qu'il est plus avantageux pour son image personnelle de le consulter. Les réactions qu'il appréhende de la part de son professeur représentent des coûts trop élevés pour son concept de soi. Comment expliquer cette perception? Étant donné qu'il éprouve de la difficulté à réussir, peut-être son concept de soi est-il plus fragile que d'autres élèves, ou peut-être le professeur a-t-il tendance à moins bien réagir à ses questions. Parfois, il suffit d'un regard ou une expression faciale pour que l'élève soit affecté.

Il semble toutefois que ce ne soit pas le propre des élèves en difficulté d'être influencés négativement par la réaction du professeur. En effet, dans une étude longitudinale menée au Québec auprès d'élèves inscrites à un programme de sciences de niveau collégial (Weidler Kubanek & Waller, 1994), presque le tiers des jeunes femmes interviewées la première année ont rapporté que leur professeur les avait humiliées ou avait fait preuve de condescendance ou de paternalisme à leur égard et que cette attitude avait grandement contribué à les décourager dans leur apprentissage. Pour les auteures, il apparaît clair que «recevoir des réponses satisfaisantes joue un rôle crucial dans la persévérance dans les études, dans la réussite scolaire et dans la confiance en soi».

L'évaluation de l'élève non inscrit

Des coûts importants: une identité menacée

Si l'aide d'un pair est parfois associée à des bénéfices considérables et celle d'un professeur à des coûts élevés pour le concept de soi, c'est parfois la première qui est perçue comme trop coûteuse et la seconde comme plus avan-

tageuse. C'est le cas de l'élève qui valorise les études, qui obtient de faibles résultats, et qui, pourtant, ne s'inscrit pas au Tandem. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il recourra au professeur, mais il n'invoquera pas comme raison une perception négative qu'il pourrait avoir de lui; il insistera plutôt sur sa disponibilité limitée ou sur la durée trop brève des rencontres à son bureau. Sa perception de l'aide, telle que donnée par le tuteur, rejoint celle de plusieurs résultats de recherches portant sur la demande d'aide, mais menées dans des contextes autres que scolaires.

Une diminution de son indépendance

L'élève non inscrit accorde à la demande d'aide une signification qui menace un aspect important de son identité et qui transgresse une norme sociale largement reconnue par les élèves (van der Meij, 1988) et souvent véhiculée par les professeurs (Nelson-LeGall, 1983) : l'indépendance. Pour lui, demander de l'aide signifie être dépendant d'un autre, ce qui est un comportement indésirable, honteux même. Il préfère tenter de réussir seul plutôt que d'être «réduit» à un geste d'une telle visibilité. L'image qu'il risque de projeter si ses camarades de classe, ses amis et même ses parents apprennent qu'il fait appel à quelqu'un pour résoudre ses difficultés le préoccupe grandement. Il craint d'être étiqueté comme un élève inférieur aux autres.

Une diminution de sa compétence

L'élève non inscrit croit que les autres ont une perception de lui semblable à la sienne, ce que Graham & Barker (1990) ont aussi observé dans un autre contexte de demande d'aide. S'il se perçoit comme incompetent, parce que dépendant d'un pair, ses camarades et amis vont le percevoir ainsi et il ne le souhaite pas. Parfois, le seul fait d'être aidé alors que d'autres ne le sont pas suffit à créer des autoperceptions d'incompétence (Nadler & Maysseless, 1983). En ne s'inscrivant pas au Tandem, l'élève évite les coûts associés à la marginalisation qu'il appréhende. Nous avons vu que souvent il estime ne pas éprouver des difficultés assez sérieuses pour entreprendre une démarche d'aide; en établissant ainsi des critères élevés, il s'assure de garder sa compétence.

Outre les normes de son groupe, un autre facteur menace la compétence de l'élève non inscrit et l'incite à ne pas demander d'aide : ce sont les caractéristiques du tuteur. À ses yeux, l'aide d'un pair est plus menaçante que celle d'un non-pair, ce qui rejoint les résultats de plusieurs recherches (Allen, 1983; Fisher, Harrison & Nadler, 1978; Fisher, Nadler & Whitcher-Alagna, 1982). Dans le tutorat entre élèves d'âges différents (des élèves du secondaire aidant des élèves du primaire, par exemple), l'aidé ne craint pas de voir diminuer son estime personnelle. Au cégep cependant, l'aidant est un élève du même âge, ce qui favorise la comparaison sociale. Étant dans la même condition que lui, mais en mesure de l'aider, il en déduit qu'il lui est inférieur.

En s'inscrivant au Centre, l'élève avouerait son incompétence et validerait la compétence de son tuteur. Au lieu de lui reconnaître un statut supérieur, il préfère en douter et mettre l'accent sur son absence de formation et son manque d'expérience dans l'enseignement. Considérer le professeur comme la

seule personne compétente pour l'aider devient alors une stratégie efficace pour protéger son concept de soi. En effet, il ne ressent ainsi aucune menace puisqu'il est normal que le professeur soit plus compétent que l'élève; cela correspond au rôle dévolu à chacun.

Raison d'une telle évaluation

L'élève qui ne s'inscrit pas au Tandem juge donc élevés les coûts psychologiques associés à la demande d'aide. Il craint de perdre son sentiment de compétence s'il recourt à un tuteur du Centre. Il est disposé à demander l'aide d'un pair de façon ponctuelle, en dehors du Tandem, mais à ce moment-là, le pair ne représente pas une menace puisqu'il ne lui attribue pas un statut supérieur. Il conserve toujours son indépendance et est bien perçu des autres; son concept de soi est protégé. Cette perception contraste grandement avec celle de l'élève inscrit. Comment l'expliquer? L'une des raisons pourrait être la différence sur le plan de l'estime de soi. Les recherches suggèrent en effet que les gens qui possèdent une forte estime personnelle réagissent plus négativement à l'aide reçue que ceux dont l'estime personnelle est faible parce qu'ils sont plus sensibles à leur incapacité de s'occuper d'eux-mêmes (Nadler & Mayseless, 1983).

L'évaluation du tuteur

Des bénéfices importants : certains besoins satisfaits

Le besoin de se sentir utile

Si la demande d'aide peut avoir des effets importants sur la perception de soi d'un élève, il peut en être de même du comportement d'aide. Nous avons vu au chapitre VIII que le rehaussement de l'estime personnelle figurait parmi les raisons motivant un tuteur à offrir son aide. La satisfaction d'avoir accompli un geste utile est en effet l'un des bénéfices qu'il associe au tutorat et qui font de son travail une expérience enrichissante. Son élève affirme avoir amélioré ses résultats grâce à son aide et cela est conforme à ce qu'il souhaitait pour lui.

Le besoin de se sentir compétent

Se sentir utile n'est pas le seul élément qui contribue à rehausser l'estime de soi du tuteur. Constaté qu'il est capable d'aider en est un autre. S'il s'est inscrit au cours de tutorat, c'est que l'élève croit posséder jusqu'à un certain point les habiletés nécessaires pour intervenir auprès d'un pair. Le plus souvent, cependant, il émet certains doutes quant à sa compétence et il ne partage pas tout à fait l'opinion du professeur qui a soumis sa candidature au Tandem. Ce geste l'a flatté, mais il a besoin de vérifier par lui-même si cette perception correspond à la réalité. Avant le début du tutorat, certaines appréhensions l'envahissent, mais elles se dissipent au fil des semaines et laissent place à une plus grande confiance. Son expérience auprès d'un élève lui permet donc d'avoir une meilleure perception de compétence et cela est particulièrement évident lorsque

son élève n'a plus besoin d'aide et qu'il est jumelé à un autre. C'est avec beaucoup plus d'assurance qu'il envisage la seconde intervention.

Des coûts possibles: une influence limitée

Il arrive parfois que, sans qualifier son expérience de négative, un tuteur la trouve décevante. C'est habituellement parce qu'il a l'impression que ses interventions ne portent pas fruit. Les coûts lui paraissent plus élevés que les bénéfiques. Le temps et l'énergie qu'il investit dans son travail n'entraînent aucun changement significatif chez son élève et il se sent inutile; il s'était imaginé avoir plus d'influence qu'il n'en a et il doit réviser sa façon de percevoir son rôle. Cependant, d'après le témoignage de nos participants, d'après les rapports de synthèse soumis depuis la création du Tandem et selon le nombre de tuteurs prêts à revenir aider le semestre suivant, les bénéfiques semblent l'emporter sur les coûts.

La raison d'une telle évaluation

Quand il prend la décision de devenir tuteur, l'élève accorde plus d'importance aux conséquences positives qui peuvent résulter de l'aide qu'il donnera qu'aux coûts qu'elle peut comporter. Cette façon de voir correspond à celle observée par Snyder et Omoto (1992) dans une activité d'aide comme le bénévolat. Pourquoi le tuteur perçoit-il ainsi le tutorat? Les recherches démontrent qu'aider autrui amène l'aidant à se sentir beaucoup mieux (Cialdini & Kenrick, 1976; Harris, 1977). Peut-être que le tuteur est à la recherche d'émotions positives et que le type de relation qu'il souhaite établir avec son élève l'incite à croire qu'il pourra ressentir de telles émotions.

Résumé

Nous inspirant des théories concernant la demande d'aide et le comportement d'aide, nous avons interprété les raisons pour lesquelles un élève s'inscrit ou ne s'inscrit pas au Tandem ou pour lesquelles il offre son aide; notre interprétation se fonde sur une évaluation des coûts et des bénéfiques que l'élève rattache aux ressources mises à sa disposition. L'impact du tutorat sur le concept de soi joue un rôle déterminant dans sa décision. Soucieux tantôt de conserver, tantôt d'améliorer la vision qu'il a de lui-même, il choisit la ressource qui lui paraît la plus économique, c'est-à-dire celle qui implique le moins de coûts psychologiques et le plus de bénéfiques.

S'il perçoit son professeur comme menaçant pour son concept de soi, l'élève juge les coûts de la demande d'aide supérieurs aux bénéfiques et décide plutôt de consulter un pair. Si c'est le pair qu'il perçoit comme une menace, il décide de ne pas recourir à ses services. Quand son estime personnelle est susceptible de se développer encore davantage, comme c'est le cas dans le comportement d'aide, les bénéfiques semblent tels que les coûts potentiels sont jugés peu importants : l'élève s'inscrit à l'un des cours de tutorat. Il apparaît donc clairement que nos participants n'attribuent pas la même signification au tutorat par les pairs. Dans le chapitre suivant, le dernier, nous formulerons quelques

recommandations se dégageant des témoignages des participants, non sans avoir rappelé les principaux éléments de notre recherche.

CHAPITRE XI: POUR UN CHANGEMENT DE PERCEPTION

En guise de conclusion, nous avons cru bon dégager de nos entrevues certaines recommandations qui concernent principalement les élèves en difficulté, mais qui peuvent également s'appliquer aux autres élèves. Rappelons d'abord les principaux éléments de notre recherche.

Une synthèse des principaux éléments de la recherche

L'objectif

L'objectif de la recherche était de connaître la perception qu'a l'élève du tutorat par les pairs. Au Cégep de Sainte-Foy, le service de tutorat par les pairs a été mis sur pied en 1989, et depuis, n'a cessé de croître. Les statistiques de fréquentation, de même que les informations recueillies à la fin du tutorat, indiquent, de façon récurrente, que le tutorat est fortement apprécié des élèves aidés et des élèves aidants. Nous désirions savoir ce qu'ils viennent y chercher.

Comme responsable du Centre d'aide à l'apprentissage depuis sa création, nous avons pu observer que, malgré le nombre d'inscriptions élevé, certains élèves qui obtenaient des résultats faibles ne venaient pas demander d'aide. Cette situation nous préoccupait, l'objectif du Tandem étant d'aider les élèves en difficulté à réussir leurs études. Le service de tutorat ne semblait pas répondre aux besoins de tous les élèves visés. Nous voulions comprendre pourquoi.

Le contexte théorique

La recension des écrits nous a permis de constater que le tutorat par les pairs est une mesure d'aide très répandue et que les professionnels des centres d'aide, les étudiants aidés et les tuteurs lui attribuent de nombreux bénéfices. D'après les évaluations systématiques qu'on en fait, il est difficile de conclure qu'il contribue toujours à améliorer le rendement des étudiants, mais il permet tout au moins d'accroître le taux de persévérance dans les cours ou dans les études. Dans les centres d'aide, l'accent est mis sur la formation des tuteurs, formation qui vise à les sensibiliser aux facteurs qui peuvent affecter l'apprentissage des étudiants qu'ils aident.

L'approche

De nombreux articles sont parus sur le tutorat par les pairs au niveau postsecondaire, mais aucun ne porte sur la perception qu'en ont les étudiants. Comme nous désirions recueillir des informations décrivant bien ce que vivent les élèves engagés dans le tutorat, nous avons opté pour une approche de recherche qualitative. Nous voulions examiner l'aide par les pairs à travers les yeux de ceux qui la reçoivent, de ceux qui la donnent et de ceux qui ne la demandent pas, en dépit de leur faible rendement scolaire. Nous avons réalisé des entrevues individuelles avec des élèves de chacun de ces groupes. Leurs

témoignages ont été codés par thèmes et une analyse de contenu a mis en lumière tantôt des ressemblances, tantôt des différences dans leur perception du tutorat. Rappelons-en les principaux éléments.

Les résultats

Une aide particulière

Qu'il soit inscrit, non inscrit ou tuteur, l'élève constate qu'un tuteur ne travaille pas dans le même contexte qu'un professeur et que son statut est différent. Il est au Tandem non seulement pour consacrer toute son attention à un élève, mais pour lui donner deux heures de son temps par semaine, aux périodes qui lui conviennent. Le fait que son tuteur et lui partagent aussi plusieurs points communs et qu'ils se rencontrent souvent entraîne des conséquences intéressantes sur le plan socioaffectif et sur le plan de son apprentissage, du moins selon l'élève inscrit et le tuteur.

Des lacunes à combler

L'élève s'inscrit au Tandem parce qu'il constate ses propres lacunes et qu'il souhaite les combler. Parfois il lui manque des connaissances, parfois de bonnes habitudes de travail; d'autres fois, ce sont ses attitudes à l'égard de la matière ou à l'égard de ses compétences personnelles qui lui causent des problèmes, ou encore des rapports trop peu nombreux avec les autres élèves.

Une source de bénéfices

L'élève inscrit souhaite qu'à la fin du tutorat, ses résultats scolaires soient plus élevés que s'il n'avait pas eu d'aide, reflétant ainsi les solutions concrètes apportées aux problèmes définis au moment de son inscription. C'est ce qui se produit, et ce, avant même que le tutorat ne soit terminé. Il observe en effet qu'il a mis à jour ses connaissances, développé de meilleures habitudes de travail, changé ses attitudes et élargi son réseau d'amis.

S'inscrire ou ne pas s'inscrire: un modèle du processus décisionnel

La prise de conscience de ses besoins et l'attente de certaines bénéfices peuvent servir à expliquer pourquoi un élève s'inscrit au Tandem. D'autres facteurs entrent également en jeu et c'est la comparaison des témoignages de l'élève inscrit et de l'élève non inscrit qui nous a permis de les cerner. La demande d'aide est le résultat d'un processus décisionnel comprenant quatre composantes. Au point de départ, il faut que l'élève accorde de l'importance à ses études; ensuite qu'il reconnaisse éprouver certaines difficultés à réussir, puis qu'il ait une perception positive du statut du tuteur, c'est-à-dire qu'il le juge suffisamment compétent pour l'aider. De plus, il faut qu'il perçoive favorablement la demande d'aide. Si toutes les composantes n'y sont pas, il ne s'inscrit pas.

De l'aide extérieure: oui, mais...

Si l'élève a recours au tutorat pour se faire aider régulièrement, quand il fait face à des difficultés passagères, il consulte aussi d'autres personnes. Le plus souvent, il s'agit des membres de sa famille, des amis ou des camarades de classe. Il est prêt à demander au professeur des explications en classe, mais il est plus réticent à le consulter seul à seul. Parfois, il le ferait, s'il avait «vraiment» des difficultés. Quand il se fait aider, l'élève inscrit a recours aux mêmes personnes que l'élève inscrit. Malgré une perception plus positive du professeur, il ne semble pas lui rendre visite à son bureau plus souvent. Les raisons qu'il invoque pour ne pas le faire sont tout aussi variées. Les commentaires des deux types d'élèves à l'égard de l'aide ponctuelle montrent qu'ils doivent franchir plusieurs obstacles avant de trouver quelqu'un qui puisse répondre à leurs attentes.

De bonnes raisons d'aider

L'élève inscrit sait que le tuteur du Centre d'aide est à son service deux heures par semaine et qu'il est «là pour ça». Il est là pour l'aider, il en est sûr, mais ce qu'il ignore peut-être, c'est qu'il l'aide pour plusieurs raisons. Outre l'obtention des crédits reliés au cours qu'il suit, le tuteur espère qu'en intervenant auprès de lui, il pourra consolider ses connaissances, goûter à l'enseignement, trouver une source de valorisation et développer ses habiletés de communication; les témoignages recueillis pendant et après le tutorat indiquent d'ailleurs que ses objectifs se réalisent.

Un rôle privilégié

Avant d'aider, et même encore lors des premières rencontres, le tuteur éprouve certaines inquiétudes. Les unes ont trait à l'élève, les autres le concernent personnellement. Après quelques heures de rencontre, il se rend compte que son expérience récente dans la matière joue en sa faveur: il répond adéquatement aux attentes de son élève car il utilise des termes plus simples, dispose de plus de temps pour lui donner des explications et lui fait jouer un rôle plus actif dans la démarche d'apprentissage. Ce n'est pas la matière que le tuteur perçoit comme l'élément le plus important de son enseignement, mais la personne qu'il aide. Il est persuadé que son élève sait cela et l'apprécie. Toutefois, il sait que son statut de pair et les conditions dans lesquelles il offre son aide expliquent aussi qu'on recoure à lui.

L'interprétation des résultats

Nous avons présenté la décision de recourir au tutorat par les pairs ou de ne pas y recourir, de même que la décision d'offrir son aide comme tuteur comme le résultat d'une évaluation des coûts et des bénéfices psychologiques liés au tutorat. Le concept de soi nous est apparu comme un facteur central dans cette évaluation. L'élève inscrit au Centre d'aide à l'apprentissage perçoit souvent le tutorat comme un moyen de garder intact ou d'améliorer son concept de soi.

Pour sa part, l'élève non inscrit le perçoit plutôt comme un risque de le voir diminuer. Enfin, le tuteur se représente le tutorat comme une occasion de le rehausser.

Quelques recommandations

Si les témoignages des participants ont permis de mieux comprendre le tutorat par les pairs, ils ont également fourni certaines informations sur les mesures à prendre pour accroître les chances de réussite de tous les élèves en difficulté. C'est dans cet esprit que nous formulons les quelques recommandations qui suivent. Les premières s'adressent à tous ceux qui interviennent auprès des élèves; les secondes concernent plus particulièrement le Centre d'aide à l'apprentissage et les troisièmes les professeurs; les dernières sont écrites à l'intention de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Pour tous les intervenants

Un message à diffuser concernant la demande d'aide

Malgré tous les avantages et tous les bénéfices qu'un élève peut associer au tutorat par les pairs, celui-ci n'est pas toujours perçu positivement. L'une des raisons expliquant parfois que l'élève ne s'inscrive pas au Tandem est reliée à la signification qu'il accorde au fait d'avoir à demander de l'aide. À ses yeux, cela est un signe de dépendance, ce qui menace son image personnelle: quelqu'un de compétent n'est pas dépendant, une opinion également partagée par ses amis.

Pour celui qui s'inscrit, demander de l'aide est plutôt un signe d'autonomie. Il indique en effet qu'il est responsable de son apprentissage. Recourir à un pair dans le contexte du Tandem représente à ses yeux une stratégie d'autorégulation choisie consciemment pour obtenir de meilleurs résultats. Cette vision est renforcée par le tuteur qui lui offre son aide tant qu'elle est nécessaire, mais qui la lui retire quand il est capable de réussir par lui-même. Elle l'est également par ses amis, qui sont souvent eux-mêmes inscrits au Centre, et par ses parents, qui se réjouissent de le voir se prendre en main.

Un comportement approprié

Nous croyons que le point de vue de l'élève inscrit au Tandem doit être non seulement partagé, mais diffusé par toutes les personnes qui interviennent auprès des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Cette façon de percevoir la demande d'aide n'est d'ailleurs pas sans rappeler la conception qui prévaut dans les domaines du développement cognitif, de l'apprentissage et de l'acquisition d'habiletés (Nelson-Le Gall, Gumerman, & Scott-Jones, 1983). En effet, plusieurs auteurs considèrent la demande d'aide comme une stratégie de résolution de problèmes qui caractérise la personne autonome, confiante et intéressée à réussir, capable de faire face aux difficultés quotidiennes d'apprentissage (Nelson-Le Gall et al., 1983; Newman, 1994; van der Meij, 1988). Pour l'élève qui veut réaliser ses objectifs, il est parfois préférable de demander

de l'aide que d'abandonner la tâche ou de continuer d'y travailler seul, mais sans succès. Savoir à quel moment et à qui demander de l'aide peut donc être très adaptatif.

Un comportement inapproprié

Demander de l'aide ne représente cependant pas toujours un comportement souhaitable et cette information devrait également être transmise à tous les élèves. Selon Nelson-Le Gall et al. (1983), pour évaluer si cette activité est appropriée ou non, il faut examiner les raisons qui motivent un élève à solliciter l'aide. Quand il demande l'aide nécessaire (en quantité et en qualité) pour résoudre des problèmes ou atteindre ses buts et qu'il la refuse s'il se sent capable de réaliser la tâche par lui-même, sa demande est constructive : elle est susceptible d'augmenter ses compétences. Par ailleurs, s'il demande de l'aide sans avoir comme objectif de comprendre ou de maîtriser la tâche qui lui pose problème, mais avec l'intention d'éviter une mauvaise évaluation ou de ne pas avoir à réaliser la tâche lui-même, s'il se fie constamment aux autres pour obtenir plus d'aide que nécessaire, sa demande devient nuisible : elle l'empêche de développer ses compétences et peut le rendre dépendant et passif.

Une habileté à développer

Pour Nelson-Le Gall et al. (1983), demander l'aide des autres, à la fois des pairs et des adultes, constitue l'une des habiletés fondamentales dans le développement d'un individu. Elle apparaît dès les premières relations sociales, persiste durant l'enfance et se poursuit à l'âge adulte, où elle demeure importante. C'est une habileté qui requiert un certain niveau de sophistication cognitive (Nelson-Le Gall & Jones, 1990) en même temps qu'un certain niveau d'engagement affectif. L'individu doit en effet être conscient des obstacles qui l'empêchent d'atteindre ses buts. Ainsi, pour déterminer que ses propres ressources ne lui permettent pas de répondre aux exigences d'une tâche donnée, il doit évaluer son rendement et déterminer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et ce qu'il devrait savoir pour réussir. Il doit aussi décider de surmonter les obstacles et faire preuve d'initiative non seulement pour repérer les sources d'aide possibles, mais également pour choisir celle qui est la mieux adaptée à ses besoins.

L'impact du message

Une entraide plus répandue

Si le message transmis aux élèves contenait les éléments qui précèdent concernant la demande d'aide, peut-être en arriverait-on à vaincre la résistance de certains élèves en difficulté qui ne considèrent pas le tutorat par les pairs comme un moyen approprié d'obtenir de meilleurs résultats. L'émergence d'une réelle culture d'entraide et de soutien entre pairs, telle que le recommande le Conseil supérieur de l'éducation (1995), est-elle possible si l'on ne tient pas compte de la perception de ces élèves? Le Tandem pourrait sans doute favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'entre eux si le fait de demander de l'aide était perçu de façon positive.

Une plus grande participation en classe

Peut-être aussi que certains élèves en difficulté hésiteraient moins à poser des questions en classe, ce qui est aussi une forme de demande d'aide. Ils ne craindraient pas de paraître stupides ou dépendants. De façon générale, les élèves posent très peu de questions durant une heure de cours (Buseri, 1988; Dillon, 1988; Good, Slavings, Harel & Emerson, 1987), mais l'on sait que les élèves qui obtiennent des résultats élevés demandent assez fréquemment l'aide de leurs camarades ou de leur professeur (Karabenick & Knapp, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Les demandes d'aide seraient sans doute plus fréquentes si les élèves et les professeurs y voyaient un signe d'autonomie.

Pour le Centre d'aide à l'apprentissage

La nécessité d'augmenter le nombre d'élèves aidés et de tuteurs

Même si le Tandem aide déjà un grand nombre d'élèves et qu'il fait pour cela appel à de nombreux tuteurs, il apparaît évident qu'il ne rejoint pas tous ceux qui éprouvent de la difficulté à réussir leurs études. Si tel était le cas, il n'y aurait pas suffisamment de tuteurs pour répondre à la demande; déjà, chaque année, le Centre d'aide se voit dans l'obligation de recourir à des tuteurs expérimentés pour aider tous les élèves inscrits. Les témoignages des élèves indiquent que certains changements sur le plan de l'information permettraient une meilleure atteinte des objectifs du Centre. Ces changements concernent à la fois les sources d'information, les informations elles-mêmes et les moyens utilisés pour les transmettre.

Par l'ajout de sources d'information

Nous croyons que les professeurs et les professionnels non enseignants jouent un rôle crucial lorsqu'il s'agit de faire connaître le Centre d'aide à l'apprentissage, mais que, compte tenu du contexte social dans lequel l'aide est offerte, la collaboration des élèves aidés et des tuteurs est nécessaire pour renforcer leur influence. Certains élèves faibles ont besoin d'entendre parler du Tandem par des personnes qui éprouvent de la difficulté à réussir; d'autres ont besoin de rencontrer des élèves forts, pour se rendre compte qu'ils peuvent être compétents et les aider sans pour autant provoquer chez eux des sentiments d'infériorité.

Il pourrait également être important de mieux faire connaître le rôle de tuteur afin de susciter la candidature d'un nombre plus élevé d'aidants. Nul doute que si les tuteurs avaient l'occasion de faire part de leur expérience à tous les élèves du collège, de même qu'aux professeurs, ils influenceraient favorablement ceux qui hésitent à devenir tuteurs à cause d'appréhensions trop grandes ou ceux qui n'y songent pas parce qu'ils ignorent les bénéfices qu'ils pourraient en retirer.

Par l'ajout d'informations

Il va sans dire que les informations diffusées par le Tandem devraient inclure des éléments présentant la demande d'aide comme une stratégie d'autorégulation, tel qu'expliqué précédemment. Et sans doute que de connaître davantage les raisons qui motivent un élève à s'inscrire, les bénéfices qu'il peut en retirer (le temps gagné, entre autres), les activités qui se déroulent durant une rencontre de tutorat, le type d'explications que le tuteur donne, pourrait inciter certains élèves à s'inscrire. Il faut aussi continuer de rendre public le nombre d'élèves aidés chaque semestre, afin que les élèves en difficulté ne craignent pas d'être les seuls dans leur situation.

Quant aux élèves dont la candidature est recommandée pour le tutorat, ils devraient recevoir un message visant à augmenter leur confiance en eux. Les témoignages des tuteurs suggèrent que certains élèves forts n'envisagent pas le tutorat parce qu'ils doutent de leur compétence personnelle: ils ne croient pas être capables d'intervenir efficacement. Ils semblent surestimer les exigences du tutorat. Des tuteurs ont avoué leur étonnement devant la recommandation de leur professeur; d'eux-mêmes, ils n'auraient jamais osé s'inscrire à l'un des cours de tutorat. Si les tuteurs en formation perçoivent leurs appréhensions comme un défi, il est possible qu'elles représentent parfois des obstacles insurmontables pour d'autres. C'est pourquoi il faut mettre en valeur leur compétence en tant que pair.

Par l'ajout de moyens d'information

La participation des élèves aidés et des tuteurs au recrutement d'autres élèves et d'autres tuteurs pourrait, tout au moins, prendre la forme d'articles dans le Leb. Les uns et les autres pourraient également présenter leurs témoignages verbalement, lors de brèves présentations en classe ou ailleurs dans le cégep. Cependant, à cause des difficultés liées à l'organisation de telles activités et à cause de son caractère récurrent, nous croyons qu'il serait plus pratique de recourir à un autre moyen de transmission, soit la bande magnétoscopique. Afin de promouvoir le service de tutorat par les pairs et d'inviter les élèves forts à offrir leur aide, nous suggérons que le collège prenne en charge la réalisation d'un court film vidéo mettant en vedette des élèves aidés et des élèves aidants.

Pour les professeurs

Une intervention plus personnalisée

Sans une collaboration plus étroite des professeurs, il est peu probable que le Tandem puisse aider davantage d'élèves en difficulté. Ils sont les mieux placés pour motiver les élèves faibles à demander de l'aide et les élèves forts à offrir leurs services. Pour s'inscrire au centre d'aide ou devenir tuteurs, il semble que certains élèves aient besoin d'une intervention plus personnelle de leur professeur. Pour les consulter seul à seul à leur bureau également.

Auprès des élèves en difficulté

Les professeurs ont à leur disposition des feuillets de recommandation qu'ils peuvent remettre à leurs élèves en difficulté, les invitant à s'inscrire au Tandem. Cette suggestion semble bien accueillie par un élève faible dans la mesure où il a confiance dans son professeur, que ce n'est pas le premier échange qu'il a avec avec lui et qu'il comprend les raisons d'une telle recommandation. De là l'importance de laisser s'écouler un certain temps avant d'utiliser ces feuillets, de façon à pouvoir établir une bonne relation avec son élève. De mentionner également à son groupe qu'un exercice donné sera utilisé comme outil diagnostique. Plusieurs élèves ne se sont pas inscrits au Centre, malgré la recommandation de leur professeur. Ils étaient convaincus que la faible note obtenue ne reflétait pas leur juste valeur parce qu'ils n'avaient pas suffisamment prêté attention à l'exercice; leur résultat aurait été différent s'ils avaient su à quoi il allait servir.

Auprès des élèves forts

Pour que davantage d'élèves s'inscrivent au tutorat, il faudrait que les professeurs soient plus nombreux à repérer les élèves forts et à soumettre leur candidature. Ici encore, leur influence est plus grande quand ils prennent le temps de rencontrer personnellement les élèves qu'ils jugent aptes au tutorat et qu'ils les encouragent à offrir leurs services en leur expliquant sur quels indices ils fondent leur jugement. L'opinion du professeur est un élément important dont tient compte l'élève quand il décide de devenir tuteur. Comme on nous l'a déclaré plusieurs fois, il peut arriver qu'un élève n'ait jamais songé à jouer un tel rôle, mais que la confiance témoignée par son professeur suffise à éveiller son intérêt. Certains professeurs hésitent à recommander des élèves parce qu'ils ont l'impression de ne pas les connaître suffisamment au moment de la période de recrutement. Qui d'autre qu'eux peut mieux les connaître?

Auprès de tous les élèves

Les participants à notre recherche perçoivent le professeur comme un individu dont le travail se déroule exclusivement en classe et dans des conditions d'apprentissage qui laissent peu de place à la dimension socioaffective, dont l'importance est pourtant fondamentale (Weidler Kubanek & Waller, 1995). Nous ignorons jusqu'à quel point cette perception est générale, mais nous ne pouvons en faire abstraction. Rencontrer un élève individuellement représente l'occasion d'établir un climat plus favorable à l'apprentissage. En lui consacrant une attention personnelle et en lui démontrant qu'il prend vraiment à coeur le développement de ses capacités, le professeur peut le motiver à progresser. Mais il faut qu'il soit prêt à rencontrer son élève et qu'il le reçoive avec le respect et la compréhension auxquels il a droit.

Il appartient au professeur de mieux faire connaître son rôle et de s'assurer que l'élève comprend qu'il est là pour l'aider à apprendre et qu'il est à son service en dehors des heures de cours, lors de ses périodes de disponibilité. Est-il normal que l'élève ait l'impression de le déranger lorsqu'il se rend à son bureau

pour obtenir des explications ou des informations supplémentaires? N'est-il pas «là pour ça», lui aussi? Rencontrer son professeur est sans doute une nouvelle habitude à développer pour celui qui arrive du secondaire, et peut-être craint-il d'être mal perçu de quelques camarades de classe, mais parfois, son succès scolaire peut en dépendre. S'il veut aider le plus grand nombre d'élèves à réussir, le professeur doit expliquer le bien-fondé d'une telle démarche, rappeler régulièrement à tous ses élèves ses moments de disponibilité et les inviter chaleureusement à s'en prévaloir.

L'élève devrait considérer qu'une consultation avec son professeur est le moment idéal pour poser les questions qu'il n'a pas le temps de poser au cours ou qu'il n'ose pas poser en présence de ses camarades. Or, pour lui, poser des questions au professeur, que ce soit en classe ou à son bureau, représente parfois le risque d'être jugé comme quelqu'un d'inférieur. Doit-on lui donner raison et croire que, à cause de sa formation, de son âge «avancé» et de son expérience, le professeur ne peut plus comprendre un élève en situation d'apprentissage? Comprendre l'autre fait partie des habiletés de communication fondamentales qu'il devrait posséder. Certes, il est plus facile de manifester de l'empathie envers quelqu'un qui nous ressemble, et en ce sens, le pair possède un avantage indéniable sur lui, mais c'est une habileté qui peut devenir inhérente à son mode de communication habituel s'il le désire. En effet, l'entraînement à l'empathie de base dans le quotidien est un processus relativement simple (Egan, 1987) et nous croyons qu'il devrait être offert à tous ceux qui le désirent. Sans doute pourrait-il apparaître à la liste des sessions de perfectionnement organisées dans le cadre de Performa.

Pour la Direction de l'enseignement collégial

Des interrogations sur la contribution du tutorat par les pairs

Quoique le tutorat par les pairs soit une mesure d'aide à l'apprentissage fortement appréciée des élèves, qu'ils soient aidés ou qu'ils soient aidants, aucune recherche systématique n'avait permis jusqu'à maintenant de comprendre ce qu'il représente pour eux. Dans un rapport publié par la Direction générale de l'enseignement collégial, on concluait que les centres d'aide en français, fondés sur le tutorat par les pairs, sont efficaces parce qu'ils permettent aux élèves qui les fréquentent d'améliorer leur production écrite en français. On s'interrogeait par ailleurs sur les résultats qu'ils donnent par rapport aux ressources financières qui leur sont consacrées (DGEC, 1994).

Une piste à explorer

Même si notre étude ne visait à déterminer ni l'efficacité, ni l'efficience du tutorat par les pairs, nous estimons qu'elle a mis en lumière le rôle essentiel qu'il peut jouer dans l'adaptation des élèves au milieu collégial. Elle a permis de cerner différents éléments socioaffectifs qui sont trop souvent négligés dans les études sur son impact. Le tutorat par les pairs offre à l'élève aidé l'occasion de se retrouver dans un environnement qui, en répondant à plusieurs de ses besoins affectifs, nourrit sa motivation et facilite son apprentissage. Sans doute

ces éléments constituent-ils la face cachée de la contribution du tutorat par les pairs à la réussite scolaire. Il nous est toutefois impossible de préciser leur importance relative dans cette réussite scolaire; il faudrait pour cela pousser plus loin la recherche à l'aide d'une méthode appropriée. Nous invitons donc les professionnels du ministère de l'Éducation qui s'intéressent aux conditions de la réussite au collégial à réaliser une recherche visant un tel objectif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrams, H.G. & Podojil Jernigan, L. (1984). Academic support-services and the success of high-risk college students. *American Educational Research Journal*, 21, 2, 261-274.
- Adams, W.R., LeBlanc, J. & MacMillan, T.J. (1970). *An analysis of the effectiveness of tutorial assistance in English 42: Performance and Persistence among low achieving students*. Santa Barbara City College. California. Office of Research and Development.
- Agan, R.G. (1971). A study of the achievement of tutored versus non-tutored college students. *Dissertations Abstracts*. 1207-A.
- Allen, V.L. (1983). Reactions to help in peer tutoring: Roles and social identities. Dans A. Nadler, J.D. Fisher & B. M. DePaulo (Eds), *New Directions in Helping*. Academic Press. Volume 3. 213-231.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. (1993). *Research in Education*. Medham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bobko, E. (1984). The effective use of undergraduates as tutors for college science students. *Journal of College Science Teaching*, Sept-Oct., 60-62.
- Booher, S.C. (1982). *A report on the tutorial outreach model for reading and writing across the curriculum at Los Medanos College*. 253 p. ED 221 252.
- Boylan, H.R., Bonham, B.S. & Bliss, L. (1992). *National study of developmental education: Students, programs & institutions of higher education*. National Center for Developmental Education. Document présenté à la 1st National Conference on Research in Developmental Education, Charlotte, N.C.
- Brandwein, A.C. & DiVittis, A. (1985). The evaluation of a peer tutoring program: A quantitative Approach. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 15-27.
- Bruffee, K.A. (1978). The Brooklyn plan: Attaining intellectual growth through peer-group tutoring. *Liberal Education*, 64, 447-468.
- Bruffee, K.A. (1980). Two related issues in peer tutoring: Program structure and tutor training. *College Composition and Communication*, 31, 76.
- Buckett Leary, B. (1987). Interaction place maps: A tool for tutor training. *Journal of Developmental Education*, 10, 3, 8-12.
- Burton, L. & Elliot, R.N. (1986). Evaluation of a mathematics peer-tutoring program. *Journal of College Student Personnel*, 27, 80-81.
- Buseri, J.C. (1988). Questions in Nigerian science class. *Questioning Exchange*, 2, 3, 275-180.
- Carman, R.A. (1975). *A long-term study of developmental mathematics*. Santa Barbara, CA: Santa Barbara City College. ED 112 983.

Chénier, P. (1984). L'objectivation assistée: une méthodologie humaniste pour évaluer un programme d'études. Dans Paquette (Éd.), *Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Les Éditions NHP, 323-354.

Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cialdini, R.B. & Kenrick, D.T. (1976). Altruism as hedonism: A social developmental perspective on the relationship of negative mood state and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 907-914.

Clark, I.L. (1988). Preparing future composition teachers in the Writing Center. *College Composition and Communication*, 39, 347-353.

Clewell, B.C. & Ficklen, M.S. (1986). *Improving minority retention in higher education: A search for effective institutional practices*. Princeton, NJ.: Educational Testing Service Report.

Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Rapport 1987-1988. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Cournoyer, M. (1987). Une ouverture particulière sur le réel: approche qualitative et santé. *Cahiers de recherche sociologique*, 5, 2, 153-160.

Davis, K. (1987). *Improving students' writing attitudes: The effects of the Writing Center*. 12 p. Document présenté à la réunion annuelle de la East Central Writing Center Association. ED 294 183.

Decker, A.F. (1979). A centralized tutoring program. *Critical Issues in tutoring*. ED 174 290.

Denzin, N.K. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: McGraw-Hill.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Désy, J. (1988). *Projet d'implantation du centre d'aide à l'apprentissage*. Cégep de Sainte-Foy.

Désy, J. (1990). *Bilan des trois premières sessions du centre d'aide à l'apprentissage*. Cégep de Sainte-Foy. Sainte-Foy.

Désy, J. (1992). *Rapport annuel du centre d'aide à l'apprentissage*. Cégep de Sainte-Foy. Sainte-Foy.

Désy, J. (1994). *Rapport du centre d'aide à l'apprentissage pour les années 1992-1993 et 1993-1994*. Cégep de Sainte-Foy. Sainte-Foy.

DGEC (1994). *La contribution des centres d'aide à la progression de la maîtrise du français écrit chez les sortants du collégial qui se dirigent vers l'université*. Recherche de Gabriel Aubin, Ministère de l'Éducation.

- Dillon, J.T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. New York: Teachers College Press.
- Egan, G. (1987). *Communication dans la relation d'aide. Cahier d'exercices*. Révision: Françoise Forest. Montréal: Les Éditions HRW Ltée, 1987.
- Ehly, S.W. & Larsen, S.C. (1980). *Peer tutoring for individualized instruction*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Elliott, A. (1973). Student tutoring benefits everyone. *Phi Delta Kappan*, April, 535-538.
- Fawcett, S. & Sandberg, A. (1979). Suggestions for successful tutoring. *Critical Issues in Tutoring*. ED 174 290.
- Fisher, J.D., Harrison, C. & Nadler, A. (1978). Exploring the generalizability of donor-recipient similarity effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 627-630.
- Fisher, J.D., Nadler, A. & Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54.
- Flavel, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (Ed), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Furcron, M. (1980). Setting up a tutoring program. *Journal of Developmental & Remedial Education*, 3, 3, 27-29.
- Gahan-Reich, J., Stephens, L. & Buchalter, B. (1989). The effects of tutoring on college students' mathematical achievement in a mathematics laboratory. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 2, 18-21.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Goldschmid, B. & Goldschmid, M.L. (1976). Peer teaching in higher education: A Review. *Higher Education*, 5, 9-33.
- Good, T.L., Slavings, R.L., Harel, K.H. & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-199.
- Gourgey, A.F. (1992). Tutoring developmental mathematics: overcoming anxiety and fostering independent learning. *Journal of Developmental Education*, 15, 3, 10-14.
- Graesser, A.C. & Person, N.K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 1, 104-137.
- Graesser, A.C., McMahan, C.L. & Johnson, B. (sous presse). Question asking and answering. Dans M.A. Gernsbacher (Éd.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.

- Graham, S. & Barker, G.P. (1990). The down side of help: An attributional-developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82, 7-14.
- Grant, M.K. & Hoeber, R. (1978). Basic skills programs: Are they working? *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report*, No. 1.
- Harris, M.B. (1977). The effects of altruism on mood. *Journal of Social Psychology*, 102, 197-208.
- Harris, J. (1984). *The handbook as a supplement to a tutor training program. Writing Centers: Theory and administration*. Ed. Gary Olson, Urbana, Ill. 144-151.
- Hartman, H. (1990). Factors affecting the tutoring process. *Journal of Developmental Education*, 14, 2, 2-6.
- Hedges, L.V. & Majer, K. (1976). *A longitudinal comparative study of a process oriented tutorial program*. OASIS Research Report (5). San Diego. Office of Academic Support and Instructional Services. University of California.
- Holladay, J.M. (1990). *Writing across the curriculum annual report, 1989-1990*. Comprehensive Report. 58 p. ED 326 260.
- House, J.D. & Wohlt, V. (1991). Effect of tutoring on voluntary school withdrawal of academically underprepared minority students. *Journal of School Psychology*, 29, 135-142.
- Irwin, D.E. (1980). Effects of peer tutoring on academic achievement and affective adjustment. Dans G. Enright (Ed.), *Proceedings of the Thirteenth Annual Conference of the WRCLA*, 13, 42-44.
- Irwin, D.E. (1981). Final Statistics grade as a function of the amount of tutoring received. Dans G. Enright (Ed.), *Proceedings of the Fourteenth Annual Conference of the WRCLA*, 14, 55-58.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Karabenik, S.A., & Knapp, J.R. (1991). Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.
- Koehler, I. (1987). *Helping students to succeed: A report on tutoring and attrition at the University of Cincinnati*. ED 290 370.
- Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1987). Les méthodologies qualitatives: de la théorie à la pratique. *Cahiers de recherche sociologique*, 5, 2, 5-10.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.

- L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *La recherche qualitative: Résurgences et convergences*. Chicoutimi: GRIR. Université du Québec à Chicoutimi.
- Lent, R.W. & Al. (1982). Counseling peer tutoring for test anxious underprepared students: A Preliminary Evaluation. *General College Studies*, 17, 2.
- Leonard, D.P. (1987). Personal and institutional benefits of offering tutoring services to students experiencing academic difficulty. *Journal of Legal Education*, 37, 91-96.
- Levine, J.R. (1990). Using a peer tutor to improve writing in a psychology class: One instructor's experience. *Teaching of Psychology*, 17, 1, 57-58.
- Lidren, D.M., Meier, S.E. & Brigham, T.A. (1991). The effects of minimal and maximal peer tutoring systems on the academic performance of college students. *Psychological Record*, 41, 1, 69-77.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Lisner, L.S. (1989). College learning assistance programs: Results of a national survey of services, staffing and structures. Dans I. Weinger (Éd.), *Issues in College Learning Centers*, 9, 81-95.
- Lofland, J. & Lofland, L.H. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MacDonald, R.B. (1986). *Evaluation of an alternative solution for the assessment and retention of high-risk college students*. Document présenté à la réunion annuelle de 1987 de la American Educational Research Association, Washington, DC.
- MacDonald, R.B. (1991a). Introduction. *Journal of Developmental Education*, 15, 1, p.1 et 28.
- MacDonald, R.B. (1991b). An analysis of verbal interaction in college tutorials. *Journal of Developmental Education*, 15, 1, 2-12.
- Mann, A.F. (1994). College Peer Tutoring Journals: Maps of Development. *Journal of College Student Development*, 35, 3, 164-169
- Maxwell, M. (1979). *Improving student learning skills: A comprehensive guide to successful practices and programs for increasing the performance of underprepared students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, M. (1990a). Does tutoring help? A look at the literature. *Review of Research in Developmental Education*, 7, 4, 1-5.
- Maxwell, M. (1990b). *When tutor meets student: Experiences in collaborative learning*. Kensington, MD: M.M. Associates.
- Maxwell, Ma. (1991). *Evaluating academic skills programs: A Source Book*. Kensington, MD: M.M. Associates.
- McKeague, P.M. & Reis, E. (1991). *Development of a writing Center: A bright idea*. 7 p. ED 336 154.

- Medway, F.J. (1991). A social psychological analysis of peer tutoring. *Journal of Developmental Education*, 15, 1, 20-32.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (1992). *Annuaire des ateliers d'aide en français écrit 1992-1993*. Québec.
- Mohr, E. (1991). *A study of peer tutor training programs: A League Report*. 71 p. ED 332 777.
- Muchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 3e édition, Paris: Éditions ESF.
- Nadler, A. & Fisher, J.D. (1986). The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help. Dans L. Berkowitz (Éd.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 19, 81-122. New York: Academic Press.
- Nadler, A. & Mayseless, O. (1983). Recipient self-esteem and reactions to help. Dans J.D. Fisher, A. Nadler, & B.M. DePaulo (Éds). *New Directions in Helping*. Vol.1 Recipient reactions to aid. 167-188. New York: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S. & Jones, E. (1990). Cognitive-motivational influences on the task-related help-seeking behavior of black children. *Child Development*, 61, 581-589.
- Nelson-Legall, S., Gumerman, R.A. & Scott-Jones, D. (1983). Instrumental help-seeking and everyday problem-solving. Dans B.M. DePaulo, B., A. Nadler & J.D. Fisher (Eds), *New Directions in Helping*. Vol. 2, 265-283. New York: Academic Press.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. Dans D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Éds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. 283-301. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paschal, J.A. (1981). Group counseling and tutoring for changing attitudes, reading ability of academically deficient veteran students. *Educational Technology*, 64-67.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly-Hills: Sage.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.S. & Clark, R.D. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Platt, G.M. (1992). Assessing program effectiveness: It's a tough job, but somebody's got to do it. *The Annual Report of the South Plains College Learning Center*, Levelland, Texas. 59 p. ED 346 916.
- Rings, S. & Sheets, R.A. (1991). Student development and metacognition: Foundations for Tutor Training. *The Journal of Developmental Education*, 15, 1, 30-32.

- Rizzolo, P. (1982). Peer tutors make good teachers. *Improving College and University Teaching*, 30, 3, 115-119.
- Ross, S.F. & Lyons, M. (1973). A study to determine the effect of peer tutoring on the reading efficiency and self-concept of disadvantaged community college freshmen. *Journal of College Reading and Learning Association*, 6, 149-154.
- Roueche, S.D. (1983). Elements of a program success: Report of a national study. Dans J.E. Roueche (Éd.), *A New look at successful programs*. New Directions for College Learning Assistance, 3-10, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sabrinski Foster, E. (1983). *Tutoring: learning by helping. Student handbook for training peer and cross-age tutors*. Minneapolis, Minnesota: Educational Media Corporation.
- Sakiey, E. (1980). Training and supervising student tutors for college reading programs. *Reading World*, 9, 4, 339-344.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field Research Strategies for Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Shields, L. (1991). *El Paso Community College health careers opportunity program (HCOP)*. El Paso Community College, Texas. ED 337 231.
- Schmelzer, R.V., Brozo, W.G. & Stahl, N.A. (1985). Using a learning model to integrate study skills into a peer tutoring program. *Journal of Developmental Education*, 8, 3, 2-5.
- Sexauer, C. & Koloski, B. (1981). Teachers and tutors toward a right relationship. *Journal of Developmental & Remedial Education*, 4, 3, 8-9.
- Snyder, M. & Omoto, A.M. (1992). Who helps and why? The psychology of aids voluntarism. Dans S. Spacapan & S. Oskamp (Éds.), *Helping and being helped: Naturalistic Studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Solinger, R. (1979). A Peer tutoring program: The director's role. *Journal of Developmental & Remedial Education*, 2, 1, 12-13.
- Starks, G. (1984). *A successful peer tutor program to improve retention*. Report. 23 p. ED 263 938.
- Taylor, R.G. (1969). Tutorial services and academic success. *The Journal of Educational Research*, 62, 5, 195-197.
- Taylor, R.G., Cartwright, P. & Hanson, G.R. (1970). Tutorial programs for freshman engineering students: Effects on grades and attrition. *The Journal of Experimental Education*, 38, 3, 87-92.
- Trevino, F., M. & Eiland, D.C. Jr. (1980). Evaluation of a basic science, peer tutorial program for first-and second-year medical students. *Journal of Medical Education*, 55, 952-955.
- van der Meij, H. (1987). Assumptions of information-seeking questions. *Questioning Exchange*, 1, 111-117.
- van der Meij, H. (1988). Constraints of question asking in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 401-405.

- Vincent, V.C. (1983). *Impact of a college learning assistance center on the achievement and retention of disadvantaged students*. ED 283 438.
- Wagner, L. (1982). *Peer teaching. Historical perspectives*. Westport: Greenwood Press.
- Watanabe, C. & Maxwell, M. (1975). Patterns of EOPS students' use of the student learning center's chemistry tutoring program and final grades in freshman chemistry. Dans M. Maxwell, (Ed.), *Improving student learning skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weidler Kubanek, A.-M. & Waller, M. (1994). Poser des questions avec assurance. *Pédagogie collégiale*, 8, 2, 13-17.
- Weidler Kubanek, A.-M. & Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8, 4, 23-27.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Dans R.E. Ames & Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1. 15-38. Toronto: Academic Press.
- Wepner, G. (1987). Evaluation of a postsecondary remedial mathematics program. *Journal of Developmental Education*, 11, 1, 6-11.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research Designs and methods*. Applied Social Research Method Series, vol. 5, Beverly Hills, CA: Sage.
- Yuthas, L. (1971). Student tutors in a college remedial program. *Journal of Reading*, 24, 231-261.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

ANNEXE A

FORMULE DE CONSENTEMENT

Je, soussigné/e, accepte librement de participer à la recherche intitulée: Le tutorat par les pairs: qu'en pense-t-on?

On m'a expliqué que:

1. Le but de la recherche est de connaître la perception que les élèves aidés, les élèves aidants et les élèves qui ne sont pas inscrits au Tandem ont du tutorat par les pairs.
2. Diverses questions concernant le tutorat par les pairs me seront posées lors d'une seule entrevue individuelle d'environ 50 minutes. Cette entrevue sera enregistrée.
3. L'entrevue comprend également un questionnaire d'informations socio-démographiques.
4. Je peux me retirer de cette recherche en tout temps sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque.
5. Il n'y a aucun risque associé à cette recherche.
6. En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis, les mesures suivantes sont prévues:
 - aucun nom ne sera mentionné dans aucun rapport;
 - un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
 - en aucun cas les informations individuelles des participants ne seront communiquées à qui que ce soit;
 - les cassettes seront conservées dans un lieu accessible seulement à la chercheuse et à la personne responsable de la transcription des entrevues;
 - un rapport global sera remis à la Direction générale de l'enseignement collégial.
7. Cette recherche est réalisée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
8. Un montant de 5 \$ me sera remis à la fin de l'entrevue en guise de remerciement pour ma participation à la recherche.

Signature:

Date:

Chercheuse:

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES INSCRITS

CONNAISSANCE et PERCEPTION du service de tutorat par les pairs

Qu'est-ce que tu sais de ce service, ou du Tandem ? (Qu'est-ce que c'est au juste pour toi?)

À qui s'adresse-t-il? (Pour qui est-ce? Qui peut y venir?)

Quels sont ses objectifs?

Qui sont les tuteurs? (Comment sont-ils recrutés, choisis?)

Comment as-tu appris l'existence de ce service?(visite, prof, Leb, ami, élève, parent, etc.)

Connais-tu quelqu'un qui vient ou est déjà venu au Tandem ou qui y est associé?(aidé, tuteur, prof, secrétaire, etc.)

Qu'est-ce que cette personne t'a dit du Tandem?

Quelle impression cela t'a-t-il laissée? (Qu'est-ce qui t'est resté de cela?)

Y a-t-il des personnes qui t'ont suggéré de venir au Tandem?(prof, ami, élève de la classe, etc.)

Quelle idée t'est venue à l'esprit quand on t'a suggéré de t'inscrire au Tandem?

Est-ce que cela a été long avant que tu décides de venir t'inscrire? Combien de temps?

Qu'est-ce qui a fait que tu as décidé de venir t'inscrire?(élément déclencheur)(Qu'est-ce qui a été déterminant pour toi?)

As-tu dit à quelqu'un que tu étais inscrit/e au Tandem?

Si oui, comment a réagi cette personne?(qu'a-t-elle dit)

Si non, pourquoi tu ne l'as pas dit à personne?

(Si non) Est-ce que cela te dérangerait que des gens sachent que tu viens au Tandem?(qui? prof, ami, parent, etc.) Pourquoi?

BESOINS et ATTENTES

En t'inscrivant au Tandem, est-ce que tu t'es fixé certains objectifs? Lesquels?

(Si ce n'est pas en français) Concrètement, cela pourrait se traduire par quels résultats?

De combien d'heures de rencontres crois-tu avoir besoin au total?

Si tu n'étais pas inscrit/e au Tandem, ces heures, les ferais-tu par toi-même, seul/e?

Pour quelles raisons (les besoins, les difficultés, les faiblesses) t'es-tu inscrit/e au Tandem? Y a-t-il des points précis pour lesquels tu aimerais recevoir de l'aide? ou Qu'est-ce qui ne va pas comme tu le voudrais? ou Qu'est-ce que tu aimerais voir changer?

Au secondaire, comment est-ce que cela allait dans cette matière?(tes résultats) Est-ce que tu avais les mêmes difficultés ou était-ce différent?

Pour quelles raisons?(prof, contenu et difficultés, exigences)

Qu'est-ce qui pourrait être plaisant dans le tutorat? (Qu'est-ce que tu penses aimer dans ce type d'aide?)

Qu'est-ce qui pourrait être désagréable ou difficile dans le tutorat? (Qu'est-ce que tu penses ne pas aimer ou trouver difficile dans ce type d'aide?)

Vois-tu des différences entre un tuteur et un professeur?(compétence, qualités personnelles, façon d'intervenir, type d'aide) Lesquelles?

Vois-tu des ressemblances? Lesquelles?

Quelles qualités aimerais-tu que ton tuteur ou ta tutrice ait?

Quels comportements aimerais-tu que ton tuteur ou ta tutrice ait? Y en a-t-il que tu ne voudrais pas qu'il ou elle ait? ou Qu'est-ce qu'il/elle pourrait faire que tu n'aimerais pas? ou Qu'est-ce qu'il/elle devrait éviter de faire?

Quelles qualités ton tuteur ou ta tutrice aimerait-il/elle que tu aies?

Quels comportements ton tuteur ou ta tutrice aimerait-il/elle que tu aies? Y en a-t-il que tu ne devrais pas avoir?

Comment aimerais-tu qu'une rencontre se déroule? Qu'est-ce que toi, tu feras?(ton rôle) Qu'est-ce que ton tuteur ou ta tutrice fera de son côté?(son rôle)

Préfèrerais-tu être aidé/e par un tuteur ou une tutrice? Pourquoi?

Quand crois-tu que l'aide va se terminer? Qu'est-ce qui va faire que l'aide va se terminer?

Qui est-ce qui va décider que l'aide va se terminer?

Si on te disait qu'on ne peut pas t'aider au Tandem (trop de demandes, pas assez de tuteurs), comment réagirais-tu?

Qu'est-ce que tu ferais si on ne pouvait t'aider? (Irais-tu demander de l'aide ailleurs? Après de qui?) Quels résultats penses-tu que tu aurais si on ne pouvait pas t'aider?

ATTITUDE VIS-À-VIS DE LA MATIÈRE

Comment trouves-tu cette matière jusqu'à présent? (Quelle idée te fais-tu de cette matière?)

Est-ce que tu avais cette idée l'an dernier?

Pourquoi est-ce semblable ou différent?

Quels liens fais-tu entre l'idée que tu te fais de la matière et tes résultats dans cette matière? Comment cela s'explique-t-il?

CONSÉQUENCES ANTICIPÉES

Jusqu'à quel point crois-tu que le tutorat peut être efficace?(répondre à tes besoins)

Quels effets (positif et négatifs) le tutorat peut-il avoir pour toi?(sur les plans scolaire et personnel, à court terme et à plus long terme)

Pourquoi ces effets pourraient-ils se produire?(À quoi seraient-ils dus?)

(Si des effets négatifs sont mentionnés) Comment pourrait-on éviter les effets négatifs?

Est-ce que le tutorat pourrait avoir des effets dans tes autres cours? Si oui, lesquels?

AUTRES RESSOURCES CONSULTÉES

Pour les besoins que tu as mentionnés, est-ce que tu demandes déjà de l'aide à d'autres personnes au cégep ? À qui?

Y a-t-il quelque chose que tu viens chercher au Tandem que tu ne peux pas avoir en classe ou à l'extérieur?(dépannage, atelier, disponibilité du prof., etc.)

COMMENTAIRES et SUGGESTIONS

Aurais-tu des commentaires à faire sur le service de tutorat par les pairs?

Aurais-tu des suggestions à faire sur le service de tutorat par les pairs?

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES NON INSCRITS

CONNAISSANCE et PERCEPTION du service de tutorat par les pairs

Qu'est-ce que tu sais de ce service? (Qu'est-ce que c'est au juste pour toi ?)

À qui s'adresse-t-il? (Pour qui est-ce? Qui peut y venir?)

Quels sont ses objectifs?

Qui sont les tuteurs? (Comment sont-ils recrutés, choisis?)

Comment as-tu appris l'existence du Tandem?(visite, Leb, prof, professionnel, élève, etc.)

(Si c'est par une personne) Qu'est-ce que cette personne t'a dit du service?

Quelle impression cela t'a-t-il laissée (Qu'est-ce qui t'est resté de cela?)

Connais-tu quelqu'un qui s'est déjà fait aider ou qui reçoit présentement de l'aide au centre ou bien qui y est associé?(tuteur, professeur, secrétaire)

Qu'est-ce que cette personne t'a dit du service?

Quelle impression cela t'a-t-il laissée?(Qu'est-ce qui t'est resté de cela?)

Y a-t-il quelqu'un (ne pas préciser le nom) qui t'a suggéré de t'inscrire au Tandem?(prof, ami, professionnel, élève de la classe, etc.)

Quelle idée t'est venue à l'esprit quand on t'a fait cette suggestion?

À ton avis, est-ce que cette suggestion était justifiée (fondée) ou non? (Avait-on raison ou non de te suggérer cela?) Pourquoi?

Est-ce que tu as pensé à t'inscrire au Tandem à un moment ou l'autre durant la session?

Si oui, te souviens-tu à quel moment? Que s'est-il produit pour que l'idée de t'inscrire te vienne à l'esprit?

Pour quelles raisons (les besoins et les objectifs) te serais-tu inscrit/e alors?

Est-ce que tu vois des différences (compétence, qualités personnelles, façon d'intervenir, type d'aide) entre un tuteur et un professeur? Lesquelles?

Comment penses-tu qu'une rencontre de tutorat se déroule? Que fait l'élève?(son rôle) Que fait le tuteur?(son rôle)

RAISONS PERSONNELLES POUR NE PAS S'INSCRIRE

(S'il n'a pas pensé à s'inscrire) Comment expliques-tu que l'idée de t'inscrire ne te soit pas venue? ou Pour quelles raisons tu ne t'es pas inscrit/e?

Qu'est-ce qui aurait pu te pousser ou t'encourager à t'inscrire au centre?

Y aurait-il un autre genre de service qu'il aurait fallu offrir au Tandem pour que tu sois plus tenté/e de t'inscrire? Comment verrais-tu ce type de service? Pourrais-tu le décrire?

Si tu t'étais inscrit/e, est-ce que tu l'aurais dit à quelqu'un?(prof, ami, parent, etc.)

Est-ce que cela t'aurait dérangé/e qu'on sache (prof, ami, parent, etc.) que tu étais inscrit/e au Tandem? Pourquoi?

BESOINS ET ATTENTES DES ÉLÈVES INSCRITS

Y a-t-il des élèves à qui le service de tutorat convient mieux qu'à d'autres?

Qui sont-ils au juste? Pourquoi le service leur convient-il?

À ton avis, quelles sont les raisons (besoins, difficultés, faiblesses) pour lesquelles des élèves s'inscrivent au Tandem?

Y a-t-il quelque chose qu'ils aiment ou qu'ils peuvent trouver intéressant ou plaisant dans ce type d'aide?

Y a-t-il quelque chose que les élèves viennent chercher au Tandem qu'ils ne peuvent pas avoir en classe ou à l'extérieur?(dépannage, atelier, disponibilité du prof, etc.)

RAISONS DES AUTRES ÉLÈVES POUR NE PAS S'INSCRIRE

Est-ce qu'il y a des élèves à qui le service ne convient pas? Qui sont-ils au juste? Pourquoi le service ne leur convient-il pas?

Selon toi, quelles sont les raisons pour lesquelles des élèves qui auraient besoin d'aide ne s'inscrivent pas au Tandem?

Est-ce qu'il y a quelque chose qu'ils n'aiment pas ou qu'ils peuvent trouver ennuyeux, pénible ou difficile dans ce type d'aide?

ATTITUDE VIS-À-VIS DU FRANÇAIS (ou d'une autre matière, selon le cas)

Au secondaire, quelle sorte de résultats avais-tu en français? (ou dans la matière concernée?) Où te situais-tu par rapport aux autres de la classe?

Quelle idée te faisais-tu du français écrit (ou de la matière concernée) au secondaire? (Comment trouvais-tu cela?)

Durant ton premier semestre au cégep, est-ce que c'était la même chose?(résultats et attitude) Si non, quelles différences y avait-il?

Fais-tu des liens entre l'attitude que tu as vis-à-vis du français (ou de la matière concernée) et les résultats que tu obtiens dans tes cours de français (ou de la matière concernée)? Comment cela s'explique-t-il?

CONSÉQUENCES ANTICIPÉES

Crois-tu que le tutorat aurait pu être efficace pour toi?(répondre à tes besoins?)

Quels effets (positifs et négatifs) le tutorat aurait-il pu avoir pour toi?(sur le plan scolaire et personnel; à court terme, à plus long terme)

Crois-tu que le tutorat peut être efficace pour les élèves qui s'inscrivent au Tandem?(répondre à leurs besoins?) Quels effets (positifs et négatifs) le tutorat peut-il avoir pour eux?(sur le plan scolaire et personnel; à court terme, à plus long terme)

Pourquoi ces effets peuvent-ils se produire? (À quoi sont-ils dus?)

(Si des effets négatifs sont mentionnés) Comment pourrait-on éviter les effets négatifs?

AUTRES RESSOURCES CONSULTÉES

Est-ce que tu as demandé de l'aide en français écrit (ou dans une autre matière, selon le cas) à des personnes du cégep ?

Si oui, à qui? Qu'est-ce que tu demandais comme aide? Combien de fois approximativement cela s'est-il produit?

Est-ce que tu as demandé de l'aide en français écrit (ou dans l'autre matière, selon le cas) à des personnes à l'extérieur du cégep ? Si oui, à qui? Qu'est-ce que tu demandais comme aide? Combien de fois approximativement cela s'est-il produit?

Si non, pourquoi n'as-tu pas demandé d'aide?

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

Est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'aimes pas dans le type de service offert? Quoi?

Est-ce qu'il y a quelque chose que tu trouves intéressant dans ce type de service? Quoi au juste?

Aurais-tu des suggestions et/ou des commentaires que tu aimerais faire à l'égard du service de tutorat par les pairs?

Selon toi, que faudrait-il faire pour que le service rejoigne ceux à qui il est destiné, c'est-à-dire les élèves qui ont de la difficulté?

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES TUTEURS

CONNAISSANCE et PERCEPTION du service de tutorat par les pairs

Pour toi, qu'est-ce que c'est au juste le service de tutorat par les pairs?

Te rappelles-tu quand et comment tu as appris l'existence de ce service?(visite, prof, Leb, ami, élève, parent, agenda, etc.)

Quelle(s) information(s) avais-tu retenue(s) alors?(sur le fonctionnement ou sur d'autres points: objectifs, tuteurs, élèves cibles, matières concernées, etc.)

Quelle (première) impression cela t'avait-il laissée?

Connais-tu quelqu'un qui vient au Tandem?(élève, tuteur, professeur, secrétaire)
Cette personne t'a-t-elle dit quelque chose du service?

Quelle réaction cela a-t-il suscitée chez toi?

CHOIX DU COURS

Comment l'idée de choisir le cours de tutorat (l'un des trois) t'est-elle venue?(prof, ami, toi-même, Leb, etc.)

(Si ce n'est pas par lui-même) Comment cette personne t'a-t-elle présenté cela?
Qu'est-ce qu'elle t'a dit?

(Si quelqu'un lui a suggéré) Quelle a été ta première réaction quand cette personne t'a suggéré de devenir tuteur?

Est-ce qu'il y a quelque chose en particulier qu'elle t'a dit qui a éveillé ton intérêt?

(Si c'est un prof) Sais-tu si ton professeur a suggéré formellement (envoyé ton nom) ta candidature au Tandem?

Selon toi, sur quoi se fonde cette personne pour croire que tu pourrais devenir tuteur (tutrice)? A-t-elle des raisons de croire que tu pourrais devenir un bon tuteur (une bonne tutrice)?

Est-ce que tu partages cet avis?(résultats, attitude vis-à-vis de la matière, habiletés de communication, etc)

Avant de choisir le cours de tutorat, est-ce que, d'une quelconque façon, tu as obtenu de l'information sur le contenu du cours et/ou le fonctionnement du service?(assisté à la rencontre d'information ou venu chercher l'information au Tandem, rencontré un des profs)

Qu'est-ce qui a été le plus important pour toi dans cette information? Y a-t-il quelque chose qui t'a frappé/e, a éveillé ton intérêt ?

Comment en es-tu venu/e à prendre la décision de choisir ce cours?(démarche personnelle ou échange avec des amis, parents)

As-tu eu des moments d'hésitation avant de choisir le cours de tutorat? Pourquoi? Qu'est-ce qui te faisait hésiter ou ne pas hésiter?

Une fois ton choix fait, as-tu dit à quelqu'un que tu voulais faire du tutorat? Comment a-t-on réagi?

As-tu parfois regretté de t'être inscrit/e à ce cours?(avant de savoir si tu étais choisi/e?) Quelles idées te venaient alors à l'esprit?

Selon toi, au moment de ton choix de cours, quelles étaient tes chances d'être accepté/e comme tuteur/tutrice?

Si on te disait que ta candidature n'est pas acceptée, comment réagiras-tu?

Connais-tu des élèves dont la candidature a été recommandée et qui ne se sont pas inscrits au cours? Penses-tu qu'il y a quelque chose qui a pu les dissuader de le faire?(quelque chose qui ne leur a pas plu?)

RAISONS ET OBJECTIFS

Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi ce cours de tutorat?

As-tu des objectifs précis? Lequel est le plus important? Y a-t-il quelque chose que tu viens chercher en particulier?

ATTENTES

Qu'est-ce que tu penses trouver plaisant, agréable, dans ce type de service?

Peux-tu imaginer qu'il peut y avoir quelque chose de difficile, de déplaisant ou d'ennuyeux?

Si je te demandais de faire une comparaison entre un tuteur et un professeur, que dirais-tu? Vois-tu des différences entre un tuteur et un professeur?(qualités attendues, façon d'intervenir, rôle, etc.) Lesquelles? Vois-tu des ressemblances? Lesquelles?

Comment imagines-tu que ton élève sera?(difficultés, comportements, attitudes, etc.)

Quelles attentes penses-tu qu'il aura vis-à-vis de toi?

Comment envisages-tu la relation avec ton élève? Quel(s) rôle(s) penses-tu jouer? Quel rôle jouera-t-il?

Comment penses-tu qu'une rencontre se déroulera?

As-tu idée de la façon ou des façons dont tu t'y prendras pour aider ton élève?
Du type d'interventions que tu feras? Des points sur lesquels tu devras intervenir?

CONSÉQUENCES ATTENDUES

Pour l'élève

Jusqu'à quel point penses-tu que l'aide qu'il/elle recevra pourra être efficace, répondre à ses besoins? Qu'est-ce que tu crois que cela lui apportera? Qu'est-ce qu'il/elle va avoir appris à la fin des rencontres?(sur les plans scolaire et personnel, à court terme et à plus long terme)

Comment pourrais-tu expliquer ces effets possibles?

Est-ce qu'il est possible que cette aide entraîne des effets négatifs? Lesquels? Pourquoi se produiraient-ils? Comment les éviter?

Pour le tuteur ou la tutrice

Penses-tu que le tutorat pourrait avoir certains effets pour toi? Lesquels?(sur les plans scolaire et personnel, à court terme et à plus long terme)

Quels apprentissages voudrais-tu réaliser? Lequel est, à ton avis, le plus important, ressort davantage?

Se pourrait-il que des effets négatifs se produisent? Lesquels? Pourquoi?

FORMATION AU TUTORAT

Quelles sont tes forces qui font que tu pourrais devenir un/e bon/ne tuteur /tutrice?

Est-ce qu'il y a chez toi des points que tu aimerais développer davantage pour te sentir à l'aise dans le tutorat, te sentir compétent, prêt à aider?

Qu'est-ce que tu attends de ton professeur?

Qu'est-ce que tu trouves essentiel à la formation d'un tuteur /d'une tutrice?

Comment voudrais-tu que le cours de tutorat se déroule? Quels types d'activités aimerais-tu faire?

Comment suggérerais-tu qu'on évalue ton rendement dans ce cours?

COMMENTAIRES et SUGGESTIONS

Compte tenu de ton expérience jusqu'à maintenant, est-ce que tu aurais des commentaires ou des suggestions à faire sur le service de tutorat par les pairs? Sur ce que tu sais du cours?