

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

PROJET DE TUTORAT POUR LES ELEVES
EN DIFFICULTE A L'ECOLE PRIMAIRE

PAR
SUZANNE HUARD

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE DANS LE CADRE
DU PROGRAMME DE MAITRISE EN EDUCATION DE
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI

FEVRIER 1991





BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

T A B L E D E S M A T I E R E S**L'INTRODUCTION**

1. LA PROBLEMATIQUE	4
1.1 Introduction	5
1.2 L'évolution de l'adaptation scolaire au Québec	6
1.3 Les recommandations du rapport Copex et de l'Ecole québécoise	8
1.4 Le soutien aux enseignants auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en milieu rural et urbain	10
1.5 Les besoins manifestés par les enseignantes et les parents en vue d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage en milieu rural	11
1.6 La question générale de la recherche	13
1.7 Le but de la recherche	13
1.8 Les limites de la recherche	14
1.9 Les objectifs spécifiques de la recherche	15
2. LE CADRE THEORIQUE	18
2.1 Introduction	19
2.2 Les modes d'intervention et le projet éducatif	19
2.3 Le tutorat	25

	iii
3. LA METHODOLOGIE	31
3.1 Introduction	32
3.2 L'approche méthodologique et le modèle de recherche retenus	32
3.3 Les phases de la recherche	34
3.3.1 L'élaboration du projet	35
3.3.2 La proposition du projet aux intervenants et le rôle de chacun	35
3.3.3 Les modifications et l'acceptation du projet	38
3.3.4 Les étapes méthodologiques et les actions stratégiques du projet d'intervention	39
3.3.5 Les instruments de cueillette de données	42
3.3.6 Les participants au tutorat	44
3.3.7 Les participants aux activités d'enrichissement	45
4. LA REALISATION DU PROJET	46
4.1 Introduction	47
4.2 Etape 1 : La proposition du projet de tutorat et son appropriation par les enseignantes	47
4.2.1 Les objectifs	47
4.2.2 Les actions stratégiques	48
4.2.3 Le déroulement	48
4.2.4 L'appréciation	50
4.3 Etape 2 : La finalisation du projet	50
4.3.1 Les objectifs	50

4.3.2	Les actions stratégiques	51
4.3.3	Le déroulement	52
4.3.4	L'appréciation	53
4.4	Etape 3 : L'opérationnalisation du projet pour l'année scolaire	54
4.4.1	Les objectifs	54
4.4.2	Les actions stratégiques	54
4.4.3	Le déroulement	54
4.4.4	L'appréciation	55
4.5	Etape 4 : L'identification des élèves en difficulté ainsi que les besoins spécifiques en tutorat	56
4.5.1	Les objectifs	56
4.5.2	Les actions stratégiques	56
4.5.3	Le déroulement	63
4.5.4	L'appréciation	64
4.6	Etape 5 : L'implantation du projet ✓	64
4.6.1	Les objectifs	64
4.6.2	Les actions stratégiques	65
4.6.3	Le déroulement	65
4.6.4	L'appréciation	66
4.7	Etape 6 : L'évaluation à la mi-projet ✓	66
4.7.1	Les objectifs	66
4.7.2	Les actions stratégiques	67
4.7.3	Le déroulement	67

4.7.4	L'appréciation	67
4.8	Etape 7 : La deuxième phase du projet " observations et modifications "	69
4.8.1	Les objectifs	69
4.8.2	Les actions stratégiques	69
4.8.3	Le déroulement	70
4.8.4	L'appréciation	70
5.	L'EVALUATION DU PROJET	77
5.1	Introduction	78
5.2	Les objectifs retenus pour chaque élève	78
5.3	La présentation des résultats scolaires	82
5.4	Les observations qui se dégagent de la performance académique	86
5.5	Les observations qui se dégagent du comportement et de la motivation	91
5.6	L'interprétation des résultats	93
5.7	Les suites du projet	96
5.8	Les recommandations	97
5.9	Les perspectives	99
	LA CONCLUSION	100

LES REFERENCES

LES ANNEXES

1. Le tutorat
2. Grille-horaire 1986-87
3. Plan d'action 1986-87
4. Fiche 1 : Identification des élèves en difficulté
5. Fiche 2 : Identification des élèves en difficulté
6. Fiche 3 : Suggestions d'activités d'enrichissement
7. Fiche 4 : Activités d'enrichissement sélectionnées
8. Entraînement des tuteurs

LES TABLEAUX

Tableau I	Système en cascade
Tableau II	Etapes méthodologiques d'un projet d'intervention
Tableau III	Organisation de la récupération pour la période du 6 novembre 1987 au 4 janvier 1988
Tableau IV	Organisation de l'enrichissement pour la période du 6 novembre 1987 au 4 janvier 1988
Tableau V	Organisation de la récupération pour la période de janvier à avril 1988
Tableau VI	Organisation de l'enrichissement pour la période de janvier à avril 1988
Tableau VII	Objectifs pédagogiques visés
Tableau VIII	Compilation des résultats scolaires A
Tableau IX	Compilation des résultats scolaires B

L'introduction

Depuis la publication du rapport Copex (1976) et, d'une manière plus précise, de l'énoncé de politique de l'Ecole québécoise (1978), les commissions scolaires ont été dans l'obligation de développer des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La Commission scolaire Abitibi n'échappa pas à cette réalité. Elle développa graduellement des services aux élèves en difficulté légère d'apprentissage tout en favorisant leur maintien dans la classe régulière. Le support pédagogique aux enseignantes se faisait plus ou moins rare, en fonction de l'éloignement de l'école du centre administratif.

La problématique de cette recherche repose sur cette préoccupation doublée des difficultés rencontrées par les intervenants des petites écoles primaires de milieu rural, dans la mise en place de réponses adaptées pour les élèves appartenant à cette clientèle.

Le but de cette recherche consiste à élaborer et mettre en place un mode de coopération et de concertation des ressources du milieu, et à organiser des services de soutien à ces enfants. Elle s'appuie sur les intentions de collaboration de la direction, des enseignantes et des parents.

De plus, une première année d'implantation du projet nous permet d'en évaluer les premières retombées et de conclure positivement en regard des objectifs visés.

Chapitre premier

La problématique

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons l'évolution de la situation en adaptation scolaire au Québec, le renouveau apporté par le rapport COPEX, les difficultés d'offrir des services aux enfants en difficulté d'apprentissage dans les petites écoles de milieu rural et la question de recherche qui en découle.

L'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) dans la classe régulière devient à nouveau une préoccupation prioritaire du monde de l'éducation, au Québec, suite au rapport COPEX (Ministère de l'Éducation 1976) et à l'énoncé de politique de l'École québécoise (Ministère de l'Éducation 1978), lesquels modifient en profondeur l'orientation et l'organisation des services éducatifs.

A partir de 1979, se développent dans les commissions scolaires du Québec des services aux élèves en difficulté d'apprentissage favorisant ainsi leur maintien dans la classe ordinaire, tout en assurant les supports pédagogiques aux enseignantes et aux élèves.

Après plusieurs années d'expérience, il s'avère difficile

d'offrir les services spécialisés d'éducateurs de soutien en milieu rural, compte tenu du peu de ressources disponibles et de l'éloignement.

La problématique de cette recherche émerge des difficultés rencontrées par les enseignantes des petites écoles primaires, dans l'identification des moyens pédagogiques requis par les élèves en difficulté d'apprentissage, difficultés compatibles au contexte d'enseignement dans une petite école en milieu rural.

1.2 L'évolution de l'adaptation scolaire au Québec

Les pionniers dans le domaine des services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire apparaissent au début des années 40. On parle alors d'enfance exceptionnelle. L'Etat et les communautés religieuses se partagent la responsabilité de dispenser des services dans les crèches, les orphelinats et les écoles spéciales. Avant les années 60, rares sont les commissions scolaires qui développent des services éducatifs à l'intention des "exceptionnels".

Le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963) viendra confier le mandat au système scolaire de réviser ses pratiques pour servir les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'année 1963 voit la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle et, en 1969, son intégration à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Education, dont le but est d'évaluer la situation des écoles du Québec concernant les élèves en difficulté, dans le but de développer des services plus appropriés.

Le système scolaire prend appui sur les plus récentes connaissances en psychologie et propose un modèle d'évaluation et d'intervention fondé sur la spécialisation. L'organisation des services se caractérise par le regroupement des élèves par catégories de difficulté en vue de leur offrir des services spécifiques (Goupil 1980). Cette classification suit généralement le scénario suivant: dès l'apparition de difficultés, l'élève est évalué par des spécialistes (psychologue, orthophoniste, psychomotricien, orthopédagogue) afin de cerner ses déficits aux plans intellectuel, social, moteur et au niveau des habiletés préalables aux apprentissages. Divers intervenants recherchent les causes des faibles performances, identifient la caractérologie de l'enfant (débile léger, trouble d'apprentissage, mésadapté socio-affectif) et l'orientent vers la classe spéciale appropriée à ses besoins de rééducation. Ces pratiques ont pour effet d'exclure de la classe régulière les élèves en difficulté et, conséquemment, de faire comprendre aux enseignants du secteur régulier qu'ils n'ont pas la compétence pour inter-

venir adéquatement auprès de ces derniers. Nous assistons au développement d'un réseau d'enseignement parallèle, c'est-à-dire des classes spéciales sous la responsabilité de spécialistes.

Cette structure organisationnelle est mise en place à partir des années 1970. Ces mesures entraînent une augmentation rapide du nombre d'élèves inadaptés, et les statistiques inquiètent les divers intervenants. "En 1960, on en dénombre 3 350 alors qu'en 1976, les statistiques indiquent 92 915 enfants évalués, étiquetés et inscrits en enfance inadaptée." (Bouchard 1985 p. 8)

Cette constatation amènera le ministère de l'Education à former un comité chargé d'étudier la question.

1.3 Les recommandations du rapport COPEX et de l'Ecole québécoise

En août 1974, le comité provincial de l'enfance inadaptée COPEX (Gouvernement du Québec, 1976) reçoit du ministère de l'Education, le mandat de faire le point sur la situation et d'y proposer des mesures permettant de corriger la situation. L'étude dénonce ce mode d'organisation et met en évidence l'échec de la pratique où les enfants en difficulté sont exclus de la classe régulière, l'utilisation abusive de la classe spéciale

ainsi que les conséquences, chez ces derniers, de la mauvaise perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Elle dénonce aussi le manque de rigueur scientifique du "testing". Enfin, elle y démontre la difficulté rencontrée par ces élèves de revenir un jour à la classe régulière.

En 1976, le Rapport COPEX constituera le point d'appui d'une politique et d'un plan d'action du ministre de l'éducation concernant l'élève en difficulté. Le Rapport préconise une plus grande accessibilité au système public et une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible. Il propose la mise sur pied de services éducatifs diversifiés, de programmes individualisés et de mesures de dépistage précoces qui favorisent la mise en place d'interventions, dès l'apparition des premières difficultés, tout en privilégiant le maintien de l'élève dans la classe régulière.

Les commissions scolaires sont alors appelées à réviser leurs pratiques à la lumière des nouvelles politiques d'intégration scolaire. Des plans d'intervention auprès des élèves en difficulté légère d'apprentissage sont élaborés par des éducateurs spécialisés afin de les maintenir davantage dans leur classe régulière, avec leur groupe d'âge et dans un contexte le plus normal possible.

1.4 Le soutien aux enseignants auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en milieu rural et urbain

En milieu urbain, le soutien aux enseignants s'organise à l'aide de spécialistes itinérants ou attachés à une école puisque la proximité et la concentration de la population étudiante facilitent une telle organisation.

En milieu rural, au Québec, compte tenu de l'éloignement et de la dispersion des populations étudiantes, les ressources spécialisées de soutien offertes aux enseignants sont peu nombreuses (Maheux, 1983). Cette réalité est aussi celle de la Commission scolaire Abitibi, située en région rurale, où la responsabilité des services aux élèves en difficulté légère d'apprentissage incombe à la direction de l'école et aux enseignants des classes régulières.

Malgré les efforts du milieu rural pour s'organiser, nous constatons que la situation demeure problématique concernant le soutien aux enseignantes (pour le projet visé, seules des femmes sont touchées) dans la mise en place d'une réponse adaptée aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ainsi, en 1986-87, dans une petite école en milieu rural, 34 enfants ayant des troubles légers d'apprentissage n'ont reçu aucun service particulier, sauf le soutien ponctuel d'une orthophoniste pour cinq enfants

présentant des troubles de langage. Cette pénurie de services d'interventions soutenues et continues a des conséquences auprès des élèves, des enseignantes et des parents. Les enseignantes déplorent leur absence de formation en évaluation, en instrumentation et en intervention auprès des élèves. Elles affirment également manquer de connaissances et d'habiletés pour aider adéquatement les élèves en enseignement individualisé.

Plusieurs élèves accumulent des retards d'apprentissage et sont dirigés vers des groupes de troubles graves d'apprentissage, alors qu'une intervention, dès le dépistage des difficultés, aurait pu corriger ces retards et éviter ces "solutions". Le milieu devient notre terrain de recherche.

1.5 Les besoins manifestés par les enseignantes et les parents, en vue d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage en milieu rural

En octobre 1987, les enseignantes, de trois petites écoles de la Commission scolaire Abitibi, réitèrent leurs besoins de formation afin d'améliorer leurs interventions auprès des enfants en difficulté. Elles désirent s'engager dans une démarche commune afin de développer des moyens d'intervention appropriés à leur milieu scolaire. En plus des enseignantes de l'école, quelques

parents manifestent leur intérêt à s'impliquer davantage au plan des activités scolaires. Ainsi, il émerge de la communauté une prise de conscience concernant la problématique des enfants en difficulté, en plus d'une volonté de s'impliquer dans la recherche de solutions et d'un plan d'action approprié au milieu rural de la part du personnel enseignant, de la direction de l'école et de plusieurs parents.

Notre vécu professionnel s'inscrit principalement dans le secteur de l'adaptation scolaire. Cinq années d'enseignement à des élèves en difficulté et dix autres à titre de conseillère pédagogique nous ont permis de développer une expérience et une réflexion sur l'intégration des élèves en difficulté légère d'apprentissage .

Depuis un an, une nomination au poste de directrice de trois petites écoles primaires, en milieu rural, à la Commission scolaire Abitibi, nous a conduite à utiliser nos expériences antérieures concernant les enfants en difficulté d'apprentissage, afin d'élaborer un plan d'intervention adapté au contexte de la petite école en milieu rural. Parmi les trois écoles sous notre direction, nous avons retenu, en tant que chercheure, celle où la participation des enseignantes était déjà assurée, appliquant ainsi notre souci de respecter la liberté des autres.

1.6 La question générale de la recherche

Le contexte de la petite école nous démontre clairement que la commission scolaire concernée ne peut nous offrir les services de soutien nécessaires pour améliorer la situation de ces élèves, soit des services spéciaux auprès des enseignants et des élèves en difficulté. Par contre, plusieurs indicateurs permettent de croire qu'un projet de soutien aux élèves en difficulté peut être élaboré à partir des ressources humaines présentes dans le milieu. Ces indicateurs sont l'intérêt des enseignantes à s'impliquer dans un projet, l'intérêt des parents à participer activement et notre volonté comme directrice de l'école d'assumer le leadership d'un tel projet, à l'intérieur de la présente recherche. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante: quel mode d'intervention pédagogique permet d'offrir des services individualisés aux enfants présentant des troubles légers d'apprentissage, dans le contexte d'une petite école en milieu rural? Pour répondre à cette question, nous utiliserons une approche de recherche-action.

1.7 Le but de la recherche

Le contexte de la petite école rurale nécessite l'utilisation des ressources humaines du milieu dans la recherche de solutions

propres à répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage.

Le but de cette recherche consiste donc à élaborer, à mettre en place un mode de coopération et de concertation de ces ressources, et à organiser des services de soutien à ces enfants tout en respectant le contexte de cette petite école primaire en milieu rural.

1.8 Les limites de la recherche

La présente recherche que nous avons décidé de mener, tient compte de notre expérience antérieure à titre de conseillère pédagogique et de notre rôle actuel comme directrice d'école. Les avantages d'être un acteur dans le processus de la recherche-action sont présents dans cette recherche, c'est-à-dire d'être en liens directs avec tous les intervenants de façon régulière. Il est également plus facile de répondre aux besoins, de soutenir la motivation des intervenants, en mettant l'accent sur les acquis, tant au niveau des habiletés que des connaissances. Tout en étant souvent présent sur les lieux d'expérimentation, il faut prendre un recul, à l'occasion, pour analyser la situation de façon objective.

Cette approche présente aussi des limites: l'école primaire retenue pour cette recherche présente les caractéristiques suivantes: soixante-seize élèves, répartis dans deux classes à degré unique, deux classes à degrés multiples et un groupe au préscolaire. Tous les élèves feront partie de la recherche. On y retrouve donc cinq enseignantes. La recherche s'est réalisée de novembre 1987 à avril 1988, en définitive, sur une seule année scolaire.

1.9 Les objectifs spécifiques de la recherche

Pour cette recherche, trois objectifs spécifiques ont été retenus:

1. Développer un mode de soutien des enfants en difficulté d'apprentissage dans une petite école en milieu rural, en utilisant les ressources de milieu, et qui s'appuient sur les intentions de collaboration de la direction, des enseignantes et des parents.
2. Organiser la formation des enseignantes au soutien des élèves en difficulté légère d'apprentissage.

3. Evaluer l'impact du projet sur les performances académiques des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ainsi que sur le travail des enseignantes.

Ce chapitre nous a permis de constater que l'organisation des services aux élèves en difficulté a grandement évolué, au Québec, au cours des cinquante dernières années. D'abord tributaire de l'Eglise et par la suite de l'Etat, considérée comme faisant partie de l'enfance exceptionnelle, cette clientèle a reçu une réponse marginalisante à l'intérieur des classes et des écoles spéciales.

C'est toutefois sous l'angle de l'insertion de l'élève en difficulté d'apprentissage dans son milieu que nous cheminerons tout au cours de cette recherche, tentant d'apporter une réponse qui prenne la forme d'un plan d'intervention adapté au contexte de la petite école primaire de milieu rural.

L'élaboration et la mise en place d'un mode de coopération et de concertation des ressources du milieu même furent à la base du type de réponse à apporter, permettant ainsi d'ouvrir de nouveaux horizons sur la façon d'aider l'élève en difficulté légère d'apprentissage.

Le prochain chapitre présente le cadre de références qui orientera notre recherche-action.

Chapitre II

Le cadre théorique

2. LE CADRE THEORIQUE

2.1 Introduction

Le cadre théorique de la recherche s'appuie sur l'ensemble des orientations de la politique ministérielle concernant les modes d'intervention pédagogique appropriés au contexte de l'intégration. L'approche pédagogique par tutorat est retenue comme moyen d'intervention propre au contexte de la petite école primaire en milieu rural. Les caractéristiques, les dimensions opérationnelles, les exigences et les risques inhérents à l'organisation et à l'implantation d'une intervention de tutorat sont soulignés ainsi que la pertinence d'intégrer ce mode d'intervention au projet éducatif de l'école.

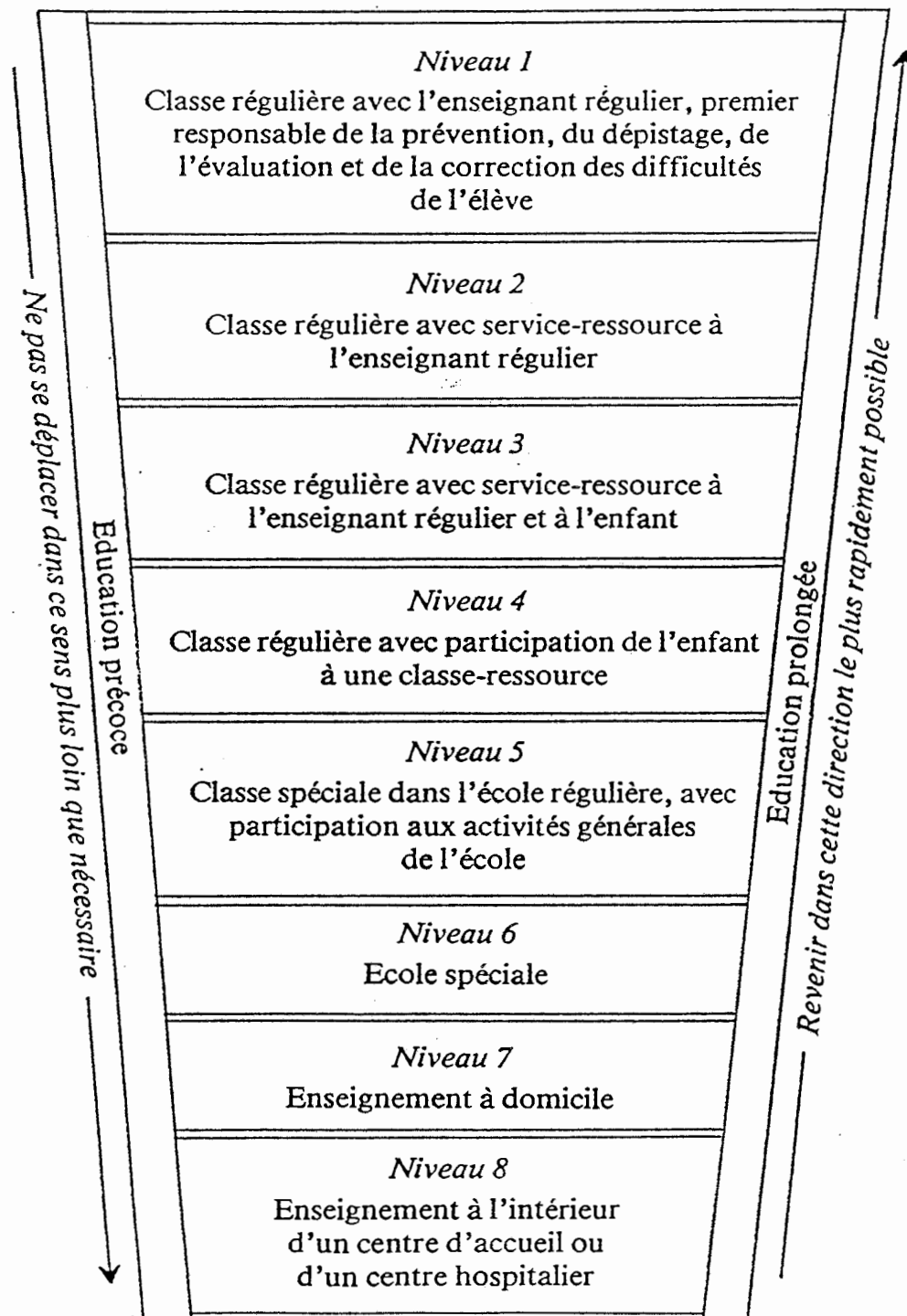
2.2 Les modes d'intervention et le projet éducatif

Afin d'intervenir auprès de l'enfant en difficulté dans le contexte de la classe régulière, divers modèles d'intervention ont été développés et prennent appui dans les orientations du ministère de l'Education et dans le modèle en cascade proposé par le document d'orientation de l'Ecole québécoise (1978).

Le tableau I, le système en cascade, présente ce modèle que nous précisons par la suite.

Tableau I

LE SYSTÈME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement¹

1. Rapport COPEX — tome II, Ministère de l'Éducation, Québec, 1976, p. 595.

Le niveau 1 est représenté par la classe régulière avec le maître comme premier responsable de la prévention des difficultés; le niveau 2, la classe régulière avec service de consultation à l'enseignement régulier; le niveau 3, la classe régulière avec service au maître et à l'élève; le niveau 4, la scolarisation dans une classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource; le niveau 5, les classes spéciales; le niveau 6, l'école spéciale; le niveau 7, la scolarisation à domicile et finalement le niveau 8 est représenté par la scolarisation en centre d'accueil ou en milieu hospitalier.

Selon ce modèle, toute l'orientation vise la normalisation. C'est pourquoi, aucun enfant ne doit accéder à des mesures spéciales, sauf, s'il a des besoins très grands et qu'il nous est impossible de faire autrement. On vise donc le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté en lui donnant accès à une éducation de qualité et en facilitant son intégration scolaire et, par le fait même, son intégration sociale.

Cette volonté d'intégrer et d'aider les enfants en difficulté se manifestent encore aujourd'hui dans les commissions scolaires du Québec (Commission scolaire Abitibi, 1987).

La réussite de l'intégration s'appuiera sur tout le personnel de l'école, sur le directeur, sur l'enfant, sur ses parents et sur

l'organisation pédagogique de la classe et de l'école (Goupil et Boutin , 1983).

De plus, une autre condition essentielle à la réussite des enfants en difficulté est la mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques. Il semble donc que l'on peut aider les élèves en difficulté à l'intérieur du projet éducatif d'une école où le milieu scolaire connaît déjà ses besoins, adapte ses services et enrichit ainsi son vécu pédagogique.

Le ministère de l'Education (1978) définit le projet éducatif comme suit:

"Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concentrée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action." (Gouvernement du Québec, Ecole Québécoise p. 35)

Une école qui se donne un projet éducatif, est une école qui assume son processus de développement et qui agit de manière à améliorer constamment la qualité de son intervention dans le développement des élèves.

Une école qui s'engage dans un projet éducatif se donne un plan d'action, le réalise progressivement et l'évalue périodiquement.

C'est par ce plan d'action que l'école se choisit un sens, une direction, une orientation en ce qui a trait aux valeurs à promouvoir, au type de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à développer, ainsi qu'une approche pédagogique à privilégier.

Pour réaliser un tel projet, cela implique ceux qui sont directement concernés, soit les élèves, les parents, les enseignants, la direction d'école. Avec l'aide de la commission scolaire, l'école assume collectivement la responsabilité du projet éducatif.

Selon Bertrand, Beaulieu et de Carufel (1989), le projet éducatif d'une école devrait tendre à posséder les caractéristiques suivantes:

- 1) Dans un premier temps, être centré sur l'enfant, c'est-à-dire viser l'amélioration et l'intervention de l'école dans l'éducation des enfants.
- 2) La deuxième caractéristique invite l'école à être globale, c'est-à-dire à couvrir l'ensemble des éléments de la vie de l'école tout en garantissant la participation de la direction, des élèves, des enseignants et des parents.
- 3) Par la suite, il faut développer l'aspect éducatif, soit mettre en situation d'apprentissage et de développement personnel, non seulement les élèves, mais tous les agents en éducation.

Le réalisme est indispensable à la réussite d'un tel projet, c'est-à-dire proposer des objectifs qui correspondent à la réalité quotidienne de l'école et qui sont traduits dans un plan d'action précis.

Le respect du rythme du milieu est aussi primordial, car il se doit d'être progressif, de se développer dans le temps, de s'élaborer et de se modifier au fur et à mesure des actions et des évaluations.

Et enfin, il importe de préparer un projet qui repose sur une ou des valeurs identifiées et partagées par l'ensemble des agents de l'école.

Un projet éducatif est une action collective qui fait appel à une concertation de tous les agents d'éducation.

L'école devrait être le lieu où les enfants et les adultes sont en processus de croissance personnelle, c'est-à-dire en position d'acquérir de nouvelles connaissances, de maîtriser de nouvelles habiletés et d'intégrer de nouvelles attitudes.

Nous avons vu que le projet permet à l'école de se centrer sur l'enfant. Nous présenterons, maintenant, une approche pédagogique pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage

dans une petite école en milieu rural. Cette approche est le tutorat.

2.3 Le tutorat

Le tutorat est le mode d'intervention retenu dans le plan d'action du projet éducatif de notre école, qui permet de fournir un enseignement personnalisé à l'enfant en difficulté d'apprentissage dans le contexte de la classe, par l'utilisation des ressources disponibles dans le milieu.

Notre travail de conseillère pédagogique et l'application des projets de tutorat auprès d'élèves en difficulté permettent de considérer cette formule comme un mode d'organisation de soutien à privilégier dans le contexte de notre petite école rurale.

Les origines du tutorat ne sont pas issues de récentes recherches. Selon Gartner et al. (1973) le grand maître Quintilien soulignait dans son "Institutio Oratoria" combien les jeunes élèves pouvaient s'instruire au contact des grands. Dans les écoles hindoues, l'enseignement du tutorat remontait à l'Antiquité.

Monique Goulet de la C.E.C.M. (1985) nous indique que J.A. Comenius, le maître moravien, écrivait dans la Grande Dic-

tature achevée en 1632 et publiée pour la première fois en 1843:
"Le dicton est vrai qui affirme que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même."

A la fin du XVIIIe siècle, Bell et Lancaster mettent en place une méthode consistant à utiliser des enfants pour enseigner à d'autres enfants. Cette nouvelle approche devient vite populaire et prend beaucoup d'ampleur en Angleterre, en Irlande, en Ecosse, en France et aussi aux Etats-Unis. Elle tombera dans l'oubli pour réapparaître aux Etats-Unis, au début des années soixante.

Monique Goulet de la C.E.C.M. (1985) relate également, dans son document sur le travail, que "The National School Volunteer Program" estimait qu'en 1973, environ cinq millions d'enfants étaient impliqués aux Etats-Unis dans plus de trois mille programmes de tutorat. Bloom (1975) souligne qu'en 1972-73, soixante-dix thèses de doctorat portant uniquement sur l'enseignement du tutorat auraient été défendues.

Le fonctionnement du tutorat (Allen, 1976) présente les caractéristiques suivantes:

- 1) Un enseignement individualisé où les enfants bénéficient d'un encouragement personnel.
- 2) Un développement de liens d'amitié. Ces liens affectifs sont un important facteur qui permettent aux enfants de développer une image positive d'eux-mêmes et d'augmenter leur motivation concernant les apprentissages académiques.

- 3) Un projet qui permet aux enfants de s'entraider, de se valoriser et de favoriser un meilleur climat à l'école. Il ne peut être réalisé sans l'existence de relations de plus en plus ouvertes les uns envers les autres. (Allen, 1976)

Les objectifs du programme de tutorat structuré (Allen, 1976) présentent, au plan opérationnel, une série d'étapes qui impliquent la collaboration de plusieurs personnes. Ces personnes sont : le coordonnateur qui assure la formation, la supervision et le soutien aux enseignantes; les enseignantes qui identifient les tuteurs et les besoins particuliers des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; les tuteurs qui interviennent directement auprès des élèves aidés.

Un système de tutorat structuré (Goulet, 1985) doit déterminer des objectifs d'enseignement pouvant se mesurer, utiliser un matériel gradué et adapté aux objectifs fixés, vérifier systématiquement la maîtrise de ces objectifs et assurer un contrôle sur le processus d'enseignement.

Goulet indique que, pour jouer leur rôle, les tuteurs doivent posséder des habiletés de communication verbale et non-verbale. Ces derniers peuvent être sélectionnés parmi les élèves à rendement académique fort ou faible. Les enseignantes pointent les élèves à aider ainsi que les tuteurs potentiels. Des recherches ont révélé que les tuteurs aiment enseigner à des plus

jeunes et que les élèves tutorés (aidés) préfèrent des tuteurs plus âgés qu'eux.

A partir de tests diagnostiques, les enseignantes décident des besoins particuliers de chaque aidé, identifient les objectifs à atteindre et, avec le coordonnateur, discutent de l'implication du programme de tutorat. Assurer aux tuteurs une période de formation devient alors très important et un modèle de tutorat bien structuré les sécurisera et facilitera leur tâche. De plus, il faut leur ménager une période d'entraînement ainsi que du temps nécessaire à l'intégration des techniques d'apprentissage. Quant au coordonnateur, son rôle consiste à assurer l'identification des objectifs et du plan de travail pour chaque aidé, à superviser les sessions, à reporter les résultats et les suggestions selon les comportements visés, et à prévoir du temps de rencontre pour que tuteurs et enseignantes échangent et analysent leurs expériences.

Un élève à faible rendement progresse si son tuteur personnel présente les habiletés suivantes: connaître de façon précise le travail à effectuer auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage; utiliser les principes d'apprentissage; être structuré et capable de se servir du matériel; être en mesure de réagir devant différentes réponses de l'aidé et maintenir une atmosphère positive et amicale.

La procédure la plus efficace d'entraînement de tuteurs s'appuie sur un jeu de rôle et comporte trois étapes:

1. Le tuteur lit les informations sur sa tâche.
2. Le texte est ensuite discuté et expliqué.
3. L'entraîneur fait le rôle de l'élève et le tuteur pratique les conseils donnés.

Un système de tutorat repose sur un système de relations humaines. Il faut y éviter des comportements de fuite et d'exploitation de la part des tuteurs, leur apprendre à encourager et à donner du renforcement positif au lieu de punir. L'entraînement des tuteurs, en groupe, est efficace; il leur permet de jouer les rôles entre eux, de découvrir des techniques de relations humaines et de trouver des points de motivation.

Le matériel didactique et la procédure employés par le tuteur doivent être clairement spécifiés et codés en rapport direct avec les objectifs du programme et les outils d'évaluation. Si le système de tutorat est basé sur des objectifs clairs, le matériel sera utilisé de manière appropriée, avec le minimum de confusion et d'erreurs.

Le système de tutorat comprend des mesures et des procédures pour une évaluation périodique, afin d'identifier les difficultés de l'aidé. De plus, les enseignants, tuteurs et aidés trouvent renforçant et motivant de voir les progrès accomplis à chaque

semaine. Dans un bon système de tutorat, les résultats positifs sont recherchés, sinon il faut procéder rapidement à des modifications. Ce modèle de tutorat est employé comme complément à l'enseignement régulier et non comme substitut.

La prise en compte de la politique ministérielle concernant l'intégration de élèves en difficulté, clairement illustrée par le système en cascade, de même que celle de l'obligation qu'a chaque école d'établir un plan d'action en fonction des objectifs qu'elle veut poursuivre, nous amènent à retenir le tutorat comme moyen privilégié d'intervention relié au projet éducatif. Notre choix repose tant sur l'acceptabilité de cette formule aux différents types de problèmes que pour sa faisabilité au sein d'une petite école primaire en milieu rural. Nous nous sommes engagée, dans cette recherche, de concert avec les différents intervenants, afin de nous approprier cette forme d'intervention qu'est le tutorat.

Le chapitre qui suit présente la méthodologie de recherche-action qui sera développée pour expérimenter la formule de tutorat.

Chapitre III

La méthodologie

3. LA METHODOLOGIE

3.1 Introduction

Le présent chapitre nous informe sur l'approche méthodologique retenue et sur l'ensemble des étapes de la recherche. Cette partie nous fera comprendre l'ensemble de la démarche, pour ensuite mieux suivre la réalisation du projet.

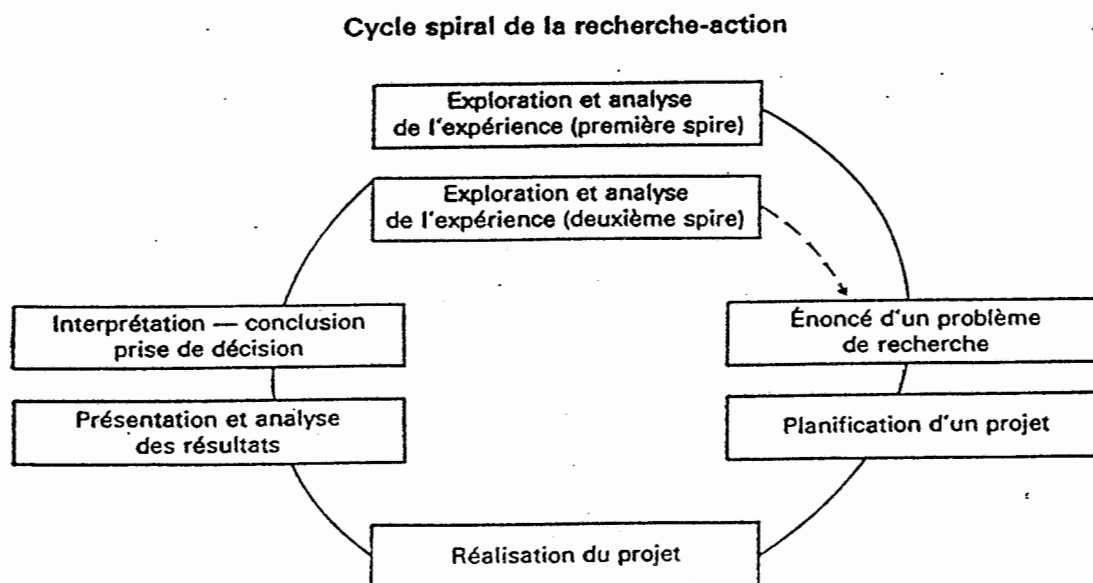
3.2 L'approche méthodologique et le modèle de recherche retenus

L'approche méthodologique retenue est celle de la recherche-action définie comme une activité de compréhension et d'explication de la praxis du milieu impliqué. Sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Elle cherche à aider le milieu impliqué à identifier ses propres problèmes, à en réaliser une analyse critique et à rechercher les solutions correspondantes (Larocque Shelton, 1982).

Pour effectuer cette recherche, l'on s'inspirera de la recherche-action proposée par Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin (1984). Cette méthode de recherche-action, souple dans sa dimension temporelle, s'appuie sur une conception non-linéaire du temps, et

se représente par une spirale caractérisant l'aspect cyclique de cette démarche. Selon ces auteurs, tout comme la démarche de recherche-action évolue en spirale, le cycle débute par l'exploration et l'analyse de l'expérience. Mais, la réalisation d'un projet entraîne de changements dans la situation étudiée tout comme chez les participants. Un cycle se complète par une interprétation, une conclusion et une prise de décision qui entraînent généralement la poursuite d'une autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie est explorée et analysée. La figure 1, cycle spiral de la recherche-action, d'après Goyette et al (1984), illustre bien ce modèle et dans la page suivante nous en présentons les six phases.

FIGURE 1



3.3 Les phases de la recherche

Les principales phases de la recherche dans ce modèle sont les suivantes :

1. Exploration et analyse de l'expérience;
2. Enoncé d'un problème de recherche;
3. Planification d'un projet;
4. Réalisation du projet;
5. Evaluation des résultats;
6. Interprétation, conclusion, prise de décision.

Les phases 1 et 2 correspondent aux deux premiers chapitres déjà présentés soit la problématique, le cadre théorique et l'orientation d'un projet en tutorat. Lors de ces phases, des rencontres avec les enseignantes ont permis de nous assurer d'une lecture commune de la situation problématique, des besoins, des attentes et de l'intérêt de ces dernières à investir du temps et des énergies dans une démarche de recherche structurée. Ces consensus étaient indispensables à la poursuite d'un projet de recherche fondé sur une approche participative. La présentation de la phase 3, planification du projet, fera l'objet du présent chapitre. La phase 4, réalisation du projet, sera présentée au chapitre 4, et la phase 5 concernant l'évaluation des résultats, au chapitre 5. La phase 6, interprétation, conclusion et prise de décisions, fera l'objet de la conclusion de la présente recherche. Nous précisons maintenant le développement de la phase 3.

La phase 3, la planification du projet d'intervention, comprend les stades suivants:

1. L'élaboration du projet d'intervention;
2. La proposition du projet aux intervenants et le rôle de chacun;
3. Les modifications et l'acceptation du projet;
4. Les étapes méthodologiques et les actions stratégiques du projet d'intervention;
5. Les instruments de cueillette de données.

3.3.1 L'élaboration du projet

L'élaboration du projet a été notre responsabilité de chercheure et de leader, tout en tenant compte des besoins exprimés par les enseignantes, des besoins des élèves en difficulté, du désir d'implication mentionné par quelques parents et du contexte de la petite école rurale.

3.3.2 La proposition du projet aux intervenants et le rôle de chacun

Le projet prévoit une période d'information et de formation sur le tutorat des personnes concernées, l'identification des enfants en

difficulté d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage, la planification des activités et l'identification des modes d'évaluation des apprentissages.

Ce projet de tutorat a été proposé aux enseignantes, puis aux parents et discuté à partir de mars 1987, en vue de sa mise en opération pour la prochaine année scolaire. Plusieurs rencontres avec les enseignantes ont permis de comprendre et d'élaborer ce système de tutorat dans le contexte de l'école.

Des rencontres planifiées avec les enseignantes et les parents sont ressorties les quatre propositions suivantes:

1. La mise en place de la formule de tutorat;
2. L'intégration des parents du projet éducatif, comme tuteurs auprès des élèves, suivie de la participation de certains élèves comme tuteurs;
3. La modification de la grille-horaire de l'école;
4. Le perfectionnement des enseignantes par le biais des journées de planification et d'évaluation dans le but de développer des compétences au niveau du diagnostic et de l'intervention pour venir en aide aux enfants en difficulté d'apprentissage.

En août 1987, le projet est adopté et la première phase de mise en application est prévue pour les mois de novembre et décembre 1987,

le temps nécessaire aux enseignantes de débiter l'année scolaire, d'identifier les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de planifier les activités spécifiques et de former des tuteurs. Une première évaluation du fonctionnement général programmée pour décembre, permettra des ajustements en vue de la deuxième phase du projet de février à avril 1988.

Une évaluation plus large du projet sera effectuée en mai 1988, afin de procéder à des modifications pour la prochaine année scolaire.

Pour mener à bien ce projet, il faut préciser les rôles de chaque intervenant:

- Le rôle de la directrice

Elle assume le leadership, convoque les réunions, fait l'animation auprès du personnel et coordonne la réalisation de l'ensemble du projet.

- Le rôle des enseignantes

Elles signalent les élèves en difficulté, dressent la liste des moyens pour apporter un correctif, préparent le matériel d'enrichissement ou de récupération et assurent le suivi des dossiers.

- Le rôle des parents-tuteurs et des élèves-tuteurs

Ils doivent suivre un cours de formation au tutorat, créer une très bonne relation avec leur aidé, les motiver, bien connaître le matériel de base, intervenir dans les périodes de tutorat et procéder à des évaluations ponctuelles, afin de s'assurer du progrès continu des aidés.

- Le rôle des élèves aidés

Ces derniers doivent être conscients des difficultés à corriger et prêts à collaborer tout au long des séances de tutorat.

3.3.3 Les modifications et l'acceptation du projet

Lors des rencontres avec les enseignantes apparut le problème de l'occupation des élèves qui n'étaient pas impliqués dans le système de tutorat. La solution proposée a été d'élaborer un ensemble d'activités d'enrichissements pour ce groupe.

Suite aux propositions, un pairage de l'enrichissement et de la récupération s'est avéré nécessaire. Cette modification a apporté un complément important au projet en permettant aux élèves qui ne sont ni aidés, ni tuteurs d'y participer et de s'épanouir.

3.3.4. Les étapes méthodologiques et les actions stratégiques du projet d'intervention

Le tableau II, étapes méthodologiques du projet d'intervention, qui suit, présente les principales actions de planification, les modalités, l'instrumentation et les personnes impliquées selon les actions et dont l'ensemble a conduit au début officiel du projet, à la phase d'implantation et à la phase d'évaluation du projet. Le développement de ces étapes méthodologiques se retrouvera au chapitre 4 alors que nous les présenterons en respectant l'ordre chronologique de leur réalisation.

Tableau II

ETAPES METHODOLOGIQUES DU PROJET D'INTERVENTION

ETAPES	ACTIONS	MODALITES	RESSOURCES IMPLIQUEES	ECHÉANCIERS
1	Proposition du projet de tutorat et son appropriation par les enseignantes.	Préparation d'un document de présentation aux enseignantes.	La chercheuse et la conseillère pédagogique en français.	avril 1987
2	Finalisation du projet.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modification de la grille-horaire. 2. Pairage de la récupération et de l'enrichissement. 3. Intégration des parents comme tuteurs. 	La chercheuse, les enseignantes et les parents.	juin 1987
3	Opérationnalisation du projet pour l'année scolaire.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboration d'une démarche. 2. Identification des élèves en difficulté. 3. Identification des tuteurs 	La chercheuse, les enseignantes et les parents du projet éducatif.	août 1987
4	Identification des élèves en difficulté ainsi que les besoins spécifiques en tutorat.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluation pédagogique des élèves. 2. Identification des groupes de récupération et d'enrichissement. 	La chercheuse, les enseignantes et les parents.	octobre 1987

Tableau II (suite)

	(suite)	3. Identifica- tion des tuteurs 4. Identifica- tion du matériel et achats néces- saires. 5. Formation des tuteurs.		
5	Implantation du projet.	Mise à l'essai des activités planifiées.	La chercheu- re, les en- seignantes et les pa- rents.	novembre 1987 à janvier 1988
6	Evaluation à la mi- projet.	Observations. Modifications. Poursuite du projet.	La chercheu- re, les en- seignantes, les parents et les élè- ves.	décembre 1987
7	Deuxième phase du projet "observa- tions et mo- difications"	Analyse, modifi- cation et réa- justement des activités ainsi que la poursuite du projet.	La chercheu- re, les en- seignantes, les parents, les élèves.	15 janvier au 15 avril 1988

3.3.5 Les instruments de cueillette de données

Les instruments de cueillette de données qui ont été retenus sont : des tests, des examens, le bilan fonctionnel, le bulletin descriptif, des grilles d'observation, tout ceci dans le but de faciliter le dépistage, éclairer le diagnostic et permettre une réponse adaptée au besoin de chaque enfant. Nous expliquerons maintenant leur utilisation.

- 1) Les instruments d'identification des élèves en difficulté légère d'apprentissage.

Un des instruments utilisé pour dépister les élèves en difficulté est le bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture. Ce test (B.Q.A.L., 1986) a été élaboré pour permettre aux enseignantes, aux pédagogues d'identifier avec précision et rapidité les problèmes de lecture afin d'être en mesure d'établir un programme de récupération. Il peut être administré collectivement et s'adresse aux élèves de première, de deuxième et de troisième année puisqu'il évalue les débuts de l'apprentissage de la lecture. Il est pratiqué dans un but préventif (dépistage précoce des troubles d'apprentissage) ou curatif (point de départ essentiel d'une récupération efficace).

Les examens sommatifs en lecture et en écriture de la Commission scolaire Abitibi sont également des instruments facilitant l'identification des troubles d'apprentissage. A chaque étape, les objectifs à atteindre en lecture et en écriture sont planifiés et les examens correspondent aux objectifs enseignés durant l'étape.

Le bilan fonctionnel (1982) sert aussi d'instrument de travail pour certains élèves qui demandent une intervention plus élaborée. Le bilan fonctionnel est, selon le ministère de l'Éducation, un ensemble de données décrivant les forces et les faiblesses d'un élève en difficulté d'apprentissage, servant à préparer un plan d'action applicable dans un contexte scolaire le plus normal possible. Le bilan constitue donc un outil au service de l'élève et des éducateurs.

Une période d'observation d'un mois, en début d'année, permet aussi aux enseignantes d'identifier les élèves en difficulté à partir de tests.

2) Les instruments de mesure des progrès de chaque élève

Le bulletin descriptif individuel dans les matières où l'enfant reçoit du soutien dans le projet permet une comparaison des résultats de l'élève en début et en fin de projet. Les données offrent des comparaisons sur une base individuelle.

Une étude qualitative portant sur un ensemble d'indicateurs du cheminement académique et comportemental de l'élève, i.e. la carte de route de l'élève, les observations des intervenants, l'évaluation de l'intervention avec les enseignantes, les parents et les élèves, permet l'analyse des progrès de chacun.

3) L'évaluation du projet dans son ensemble

C'est effectivement à deux reprises que les divers intervenants ont procédé à l'évaluation du projet. Dans un premier temps, à la mi-projet, afin d'apporter des modifications telles que changement de certains locaux pour favoriser la concentration, adoption d'une attitude plus ferme face à un groupe en enrichissement. Tout cela, avant de poursuivre et, à la fin du projet, pour compiler les résultats et vérifier l'impact du projet sur les performances académiques des élèves en difficulté, ainsi que sur le travail des enseignantes, à partir des données quantitatives et qualitatives.

3.3.6 Les participants au tutorat

Les tuteurs en début de projet sont les suivants:

- 7 élèves-tuteurs interviennent auprès de 8 aidés;
- 2 enseignantes-tuteurs interviennent auprès de 4 aidés;
- 1 parent-tuteur intervient auprès de 8 aidés.

Au total 10 personnes sont tuteurs et 14 élèves sont aidés.

3.3.7 Les participants aux activités d'enrichissement

Neuf tuteurs dont une enseignante, sept parents et un élève participent à ces activités d'enrichissement répondant ainsi aux besoins des 39 élèves inscrits.

Nous avons vu dans les pages précédentes que la méthodologie retenue est celle de la recherche-action. La chercheure s'étant impliquée fortement dans cette réalisation, le milieu a alors accepté d'identifier leurs problèmes et de bâtir un projet d'intervention qui répondait aux besoins des élèves de cette école.

Dès le début de l'élaboration, nous avons senti une attitude positive de la part des intervenants et une volonté de jouer chacun un rôle. Une planification soignée, une analyse rigoureuse des conditions favorisant le succès du projet présidèrent tout au long de l'élaboration. Un grand souci de l'épanouissement de l'enfant et une recherche sérieuse de solutions éducatives visant à aider individuellement chaque enfant en difficulté furent la toile de fond de la concrétisation de cette partie du projet.

Ce chapitre a présenté la méthodologie retenue. Le chapitre qui suit présente la réalisation du projet.

Chapitre IV

La réalisation du projet

4. LA REALISATION DU PROJET

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les étapes de la réalisation du projet telles qu'elles se sont déroulées sur le terrain de la pratique avec les divers intervenants impliqués et correspond à la phase 4 du cycle spiral de la recherche-action proposé par Goyette et Villeneuve (1984), tel que décrit à la page 33.

La présentation des sept étapes de cheminement du projet respecte l'ordre chronologique retenu au point 3.3, du chapitre 3, traitant de la méthodologie. Chacune de ces étapes sera présentée en quatre points, soit:

- 1) Les objectifs de l'étape
- 2) Les actions stratégiques
- 3) Le déroulement
- 4) L'appréciation

4.2 Etape 1 : La proposition du projet de tutorat et son appropriation par les enseignantes.

4.2.1 Les objectifs

Cette étape se compose des objectifs suivants:

- 1) Présenter le projet de tutorat et s'assurer d'une compré-

hension commune et de la participation des enseignantes.

- 2) Enrichir les connaissances des enseignantes concernant les concepts de récupération et d'enrichissement, et proposer une orientation du projet, en relation avec la situation actuelle de notre milieu scolaire.

4.2.2 Les actions stratégiques

Un document de présentation du projet de tutorat est élaboré et prend la forme d'un instrument pratique auquel les enseignantes peuvent référer. Il permet aux intervenants de réfléchir sur une approche pédagogique individualisée et fondée sur les objectifs du programme. Le document informe les enseignantes des modalités de sélection des participants, des tuteurs et des aidés ainsi que des modalités du pairage. Des explications sur les deux formes de programmation, tutorat structuré et non structuré, s'avèrent indispensables pour procéder ensuite à l'entraînement des tuteurs et au choix du matériel pertinent. Les modalités de l'évaluation pour identifier les élèves en difficulté complètent la documentation (Annexe 1: "Le tutorat").

4.2.3 Le déroulement

En avril 1987, une journée de perfectionnement est organisée avec

la collaboration de la conseillère pédagogique en français. En avant-midi, le groupe est invité à réfléchir sur les concepts de "récupération" et "d'enrichissement". Ensuite, de petites équipes se forment et confrontent leurs connaissances déjà acquises sur le sujet. Par la suite, on aborde les facteurs d'une gestion efficace du projet, tels que la planification des apprentissages, l'observation avec feuilles de route, l'évaluation formative, le choix des manuels scolaires et le nombre d'élèves dans le groupe. Ces éléments alimentent la discussion et permettent à chacun d'éclairer ou de consolider ses acquis dans ces domaines.

En après-midi, une présentation de la formule de tutorat permet aux enseignantes de prendre connaissance du document d'appui "Le tutorat" (Annexe 1). Les discussions s'animent autour du sujet et toutes sont invitées à s'exprimer et à faire part de leurs points de vue et de leurs intérêts. Les enseignantes affirment avoir déjà entendu parler de la formule de tutorat, mais c'est la première fois qu'elles ont la possibilité de l'approfondir. L'étude de ce document leur a permis d'en comprendre les composantes et l'opérationnalisation dans un contexte spécifique. La formule leur paraît relativement simple et applicable avec leurs élèves. En plus de les sécuriser, la présentation s'avère un facteur de motivation déterminant en vue de la poursuite du projet.

D'avril à juin 1987, le groupe se donne un temps de réflexion et une rencontre est prévue à la fin de ce délai afin de prendre une

décision finale dans le but d'expérimenter le projet à l'automne.

Un groupe de parents s'interroge sur le projet et exprime son désir de s'impliquer.

4.2.4 L'appréciation

Ce perfectionnement a favorisé un consensus au sein de l'équipe d'enseignantes, ainsi qu'une prise de conscience collective sur l'importance d'un travail de concertation et de collaboration entre toutes les enseignantes.

L'intérêt manifesté par plusieurs parents ouvre des possibilités de collaboration au projet et mérite que cette implication soit considérée.

4.3 Etape 2 : La finalisation du projet

4.3.1 Les objectifs

Comme le projet doit débiter à l'automne de l'année scolaire 1987-88, il se doit d'être finalisé en juin 1987, avant les vacances d'été. Trois éléments importants soulignent ces étapes:

1. La modification de la grille-horaire de l'école;

2. Le pairage des deux projets de récupération et d'enrichissement;
3. L'intégration des parents comme tuteurs.

4.3.2 Les actions stratégiques

Début juin, plusieurs parents confirment leur intérêt à s'impliquer et à agir comme tuteurs d'élèves. Au cours de ce mois, nous planifions une journée de consultation et de planification dont l'avant-midi est réservée aux enseignantes, auxquelles les parents se sont joints, en après-midi.

Le groupe décide de modifier la grille-horaire pour inscrire deux périodes de 35 minutes, par cycle de 6 jours, à la même heure, pour aider les élèves en difficulté. La précédente grille-horaire de l'école n'allouait aucun temps pour de l'appui pédagogique aux élèves en difficulté. Un réaménagement du temps est indispensable. Se pose alors la question de l'occupation des élèves qui ne présentent pas de difficultés et qui ne sont pas impliqués à titre de tuteurs.

En après-midi, les parents et les enseignantes décident que le projet offrira deux systèmes parallèles à l'intérieur de la grille-horaire: un système de tutorat pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage et un système d'enrichissement pour ceux qui ne présentent pas de difficultés. Une telle organisation semble

possible compte tenu du contexte de la petite école. Tous, parents et enseignantes, sont impliqués dans l'un ou l'autre des systèmes.

Les enseignantes et les parents discutent à nouveau du tutorat afin d'approfondir leurs connaissances et de verbaliser leur façon d'envisager l'enrichissement. Les suggestions et les goûts des élèves sont importants, mais il faut également tenir compte du potentiel de chaque intervenant à mener à bien l'activité choisie. Tous conviennent que l'activité d'enrichissement doit toujours comporter un volet éducatif et formateur pour le développement de l'enfant.

4.3.3 Le déroulement

La modification de la grille-horaire exige de tenir compte du nombre de minutes suggérées dans le régime pédagogique pour chacune des matières. Il est également nécessaire d'analyser et de suggérer une intégration des matières quand les objectifs le permettent.

Cette grille-horaire (Annexe 2 : Grille-horaire 1986-87) choisie permettra de comprendre les modifications apportées.

Quant à l'enrichissement et aux choix des activités, chacun s'exprime en tenant compte de l'âge des élèves de l'école. Des suggestions, telles que pièces de théâtre, expériences scientifi-

ques, "Génies en herbe", jeux éducatifs, "Charivari" sont proposées, tout en se préoccupant de la qualité des apprentissages. On constate qu'il est possible de faire des activités de récupération avec certains enfants et d'enrichissement avec d'autres. La chercheuse présente un exemple de pairage des deux activités afin que les intervenants comprennent davantage l'organisation du projet.

L'intégration des parents comme tuteurs et partenaires de l'école se fait harmonieusement. Les explications et les discussions permettent à chacun de comprendre et de prendre sa place dans le projet.

4.3.4 L'appréciation

La progression du projet assure son implantation dès le début de la prochaine année scolaire. Le projet accepté, les parents et les enseignantes s'intéressent aux détails de l'organisation, tels que l'identification des élèves en difficulté, le matériel didactique à utiliser, les choix d'activités et les coûts inhérents au projet. Le consensus et les participations acquis, le départ du projet est donné. On sent une volonté de faire et de réussir de la part du groupe.

4.4 Etape 3: L'opérationnalisation du projet pour l'année scolaire.

4.4.1 Les objectifs

Cette étape vise à opérationnaliser le projet pour l'année scolaire qui débute dans quelques semaines, selon les points suivants:

1. L'élaboration d'une démarche d'identification des élèves en difficulté
2. L'identification des élèves-tuteurs

4.4.2 Les actions stratégiques

En août 1987, lors d'une dernière journée de planification, le plan d'action est adopté officiellement et la première phase de mise en application est prévue pour novembre.

4.4.3 Le déroulement

Lors de cette rencontre, le groupe d'enseignantes s'entend sur une définition d'un élève en difficulté légère d'apprentissage et sur un mode d'évaluation et d'identification de ces élèves. Dès septembre, débute l'observation des élèves par chaque enseignante afin d'identifier ceux en difficulté d'apprentissage. Un consen-

sus est fait concernant les intervenants qui seront tuteurs des élèves.

4.4.4 L'appréciation

Cette journée officialise le projet et nous sentons la détermination de chacun à se mettre à l'oeuvre. Les responsabilités individuelles et l'échéancier sont déterminés. Le plan d'action du projet éducatif de l'école est présenté (Annexe 3: Plan d'action 1986-87) et intègre la récupération et l'enrichissement comme objectifs à privilégier pour la présente année scolaire.

Cette implication marque un tournant dans la vie de l'école dans l'aide apportée aux élèves en difficulté légère d'apprentissage et permet aussi aux autres de s'enrichir par des activités éducatives variées. Le tutorat est une approche qui n'a jamais été expérimentée dans ce milieu et l'ensemble des intervenants croient présentement à ce mode d'intervention comme une solution possible ou, tout au moins, un projet à mettre à l'essai de façon rigoureuse.

4.5 Etape 4: L'identification des élèves en difficulté ainsi que les besoins spécifiques en tutorat.

4.5.1 Les objectifs

Cette étape permet d'identifier les élèves en difficulté et leurs besoins spécifiques en tutorat, ainsi que les démarches à réaliser en début d'année:

1. L'évaluation pédagogique des élèves.
2. L'identification des groupes de récupération et d'enrichissement.
3. L'identification des tuteurs.
4. L'identification du matériel et des achats nécessaires.

4.5.2 Les actions stratégiques

Nous coordonnons, en tant que directrice de l'école, l'évaluation pédagogique des élèves. Dans un premier temps, chaque enseignante est invitée à observer ses élèves pendant une période d'un mois et à identifier les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ainsi que les problèmes académiques qu'ils rencontrent. Une grille est prévue à cet effet et comprend le nom de l'élève et la matière dans laquelle il éprouve des difficultés (Annexe 4: Fiche 1; identification des élèves en difficulté; étape 1).

Dans un deuxième temps, une évaluation pédagogique est menée auprès

de certains enfants, afin de préciser le diagnostic de leurs difficultés. Les instruments d'évaluation utilisés en lecture sont pour la première et la deuxième année en lecture, le B.Q.A.L. (Bilan Qualitatif de l'Apprentissage et de la Lecture) (Campeau et Gauthier, 1986) et pour les élèves du deuxième cycle, des tests en lecture et en écriture, du ministère de l'Education. (1984)

De plus, les examens formatifs de la première étape de l'année scolaire, compléteront cette évaluation. Une grille descriptive est élaborée afin d'identifier le problème de l'élève et comporte son nom, son degré scolaire, le nom de son titulaire, la matière qui fait l'objet du tutorat et les moyens suggérés (Annexe 5, "Fiche 2, Identification des élèves en difficulté").

L'évaluation des élèves permet d'établir les objectifs prioritaires et les activités pédagogiques appropriées aux besoins de chaque élève aidé.

Un inventaire du matériel pédagogique nécessaire aux interventions est effectué afin de préparer les ressources matérielles nécessaires à chaque élève. Après analyse, nous procédons à l'achat de nouveau matériel pédagogique.

Les élèves qui ne font pas partie du groupe des élèves aidés choisissent, soit d'être tuteurs, soit de s'impliquer dans une

activité d'enrichissement. Dans le choix des activités d'enrichissement, les élèves suggèrent des activités auxquelles ils aimeraient participer. Les parents et les enseignantes, selon leur goût, répartissent les activités de récupération ou d'enrichissement. Une compilation des suggestions est effectuée et une sélection d'activités est offerte aux élèves (Annexe 6, "Fiche 3, Suggestions d'activités d'enrichissement").

Une grille Activités d'enrichissement permet au titulaire d'inscrire les activités d'enrichissement choisies par chaque élève (Annexe 7, "Fiche 4, Activités d'enrichissement").

A la fin d'octobre, une journée de planification spéciale est préparée avec les enseignantes et les parents pour finaliser l'organisation. Dans un premier temps, les élèves en difficulté, leur groupe d'appartenance et le tuteur de chacun sont identifiés. Certains enfants reçoivent de l'aide en groupe; d'autres, individuellement.

Les groupes d'élèves et les activités en enrichissement sont identifiés. Par la suite, parents et enseignantes choisissent les activités d'enrichissement à animer selon leurs goûts et aptitudes.

Les locaux sont ensuite choisis selon l'activité ou le matériel pédagogique utilisé.

Lors de cette journée, chaque parent-tuteur reçoit le matériel pédagogique nécessaire à l'enfant aidé ainsi que l'information concernant l'intervention auprès de l'enfant. Les dossiers et le matériel de tutorat et d'enrichissement sont gardés dans un classeur entre les séances.

Une décision détermine la journée et l'heure des activités de récupération et d'enrichissement, soit "les Jours 3", de 10h45 à 11h20, et "les Jours 5", de 14h07 à 14h42.

Les jours suivants, tous les élèves de l'école sont informés de l'organisation mise en place, tant en récupération qu'en enrichissement. Les élèves-tuteurs reçoivent une formation en tutorat leur permettant de comprendre leur rôle et l'intervention attendue. Le pairage entre tuteur et aidé s'effectue lors d'un dîner-partage, que nous animons, leur permettant de mieux se connaître et d'établir ainsi un climat de confiance mutuelle.

Les tableaux III et IV qui suivent présentent une description détaillée de l'organisation du tutorat, concernant la récupération et l'enrichissement, pour la période du 6 novembre 1987 au 4 janvier 1988.

Le tableau III sur la récupération nous informe des degrés scolaires concernés, soit le préscolaire, 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 6^e année. Il est noté que 14 sujets sont aidés par 10 tuteurs: 7 élèves-

tuteurs, 2 enseignantes-tuteurs, 1 parent-tuteur. "Le Jour 3" de 10h45 à 11h20 est le premier 35 minutes de tutorat et "le Jour 5" de 14h07 à 14h42 est le second 35 minutes que complète l'horaire pour un total de 70 minutes par cycle de 6 jours.

Le tableau IV nous indique que 39 élèves de 1re à 6e année ont choisi des activités d'enrichissement accompagnées de 9 tuteurs: 7 parents-tuteurs, 1 enseignante-tuteur et 1 élève-tuteur.

Tableau III
 ORGANISATION DE LA RECUPERATION
 pour la période du
 6 novembre 1987 au 4 janvier 1988

Degrés	Sujets	Tuteurs	Locaux
Préscolaire	sujet 1	1 élève-tuteur	classe de maternelle
1re année	sujets 2-3 sujet 4	1 élève-tuteur 1 élève-tuteur	classe de 1re année
2e année	sujet 5 sujet 6	1 élève-tuteur 1 élève-tuteur	bureau près de la bibliothèque
3e année	sujet 7 sujet 8	1 élève-tuteur 1 élève-tuteur	bureau de l'enseignant en éducation physique
4e année	sujets 9-10	1 enseignante-tuteur	classe de 4e et 5e année
6e année	sujets 11-12 sujets 13-14	1 enseignante-tuteur 1 parent-tuteur	classe de 6e année salle du secrétariat

Tableau IV
 ORGANISATION DE L'ENRICHISSEMENT
 pour la période du
 6 novembre 1987 au 4 janvier 1988

Degrés	Activités	Nombre d'élèves	Tuteurs	Locaux
1re année	Fabrication d'une petite télévision pour 2 thèmes de sciences	8	2 parents-tuteurs 1 élève-tuteur	salle à dîner
2e année	Combats de calcul et jeux mathématiques	7	1 parent-tuteur	grande salle
3e année	Bâtir des jeux éducatifs	8	1 parent-tuteur	local de musique
4e 5e et 6e année	Génies en herbe	10	2 parents-tuteurs	bibliothèque
4e 5e et 6e année	Charivari	6	1 parent-tuteur	classe de 2e et 3e année

4.5.3 Le déroulement

Le projet s'organise concrètement et la collaboration des intervenants est acquise. Les élèves en difficulté légère d'apprentissage sont identifiés et des évaluations sont passées aux élèves retenus.

En collaboration avec les enseignantes, les objectifs à travailler dans les prochaines semaines sont notés pour chaque élève. L'inventaire du matériel pédagogique dans les classes est effectué avec l'aide des enseignantes et des parents sur une période de deux semaines. Les objectifs d'apprentissage identifiés sont alors comparés avec le matériel disponible avant de procéder à de nouveaux achats. Les activités d'enrichissement choisies par les élèves sont déterminées et le matériel nécessaire acheté. Un soutien financier de la commission scolaire est demandé et obtenu pour les achats supplémentaires.

Les tuteurs-élèves débutent leur période de formation, et un document (Annexe 8: Entraînement des tuteurs) est remis à chacun. Les tuteurs-élèves s'appliquent avec beaucoup d'intérêt à connaître la méthode et le matériel pédagogique. Lors du dîner-partage organisé pour faciliter le pairage tuteur-aidé, les groupes se disent prêts à démarrer le projet dès que possible.

L'horaire est affiché dans les classes avec la liste des activités

et des élèves (Annexe 7: "Fiche 4, Activités d'enrichissement sélectionnées").

4.5.4 L'appréciation

L'implication et la motivation des intervenants se sont avérées excellentes et déterminantes. La phase organisationnelle est complexe et exige de penser à tous les éléments indispensables au bon fonctionnement du projet.

Il s'est établi un lien étroit entre les intervenants. C'est ainsi que chacun prend sa place et comprend l'importance de son rôle. Tous mettent également beaucoup de temps pour que le projet démarre bien.

4.6 Etape 5: L'implantation du projet

4.6.1 Les objectifs

Les étapes qui précèdent l'implantation étant franchies, il s'agit de passer à la mise à l'essai des activités planifiées, d'en observer le déroulement et de démontrer les difficultés inhérentes à de tels projets.

4.6.2 Les actions stratégiques

Le 6 novembre 1987, débutent les premières activités de tutorat et d'enrichissement. Chacun passe à l'action selon les activités planifiées.

4.6.3 Le déroulement

A titre de responsable du projet, nous observons le déroulement des activités. Un climat d'insécurité existe, c'est une première, et tous veulent mener à bien leur activité. Au son de la cloche, chaque aidé se dirige vers le local assigné pour rencontrer son tuteur. Nous notons qu'une amélioration doit être faite dès la prochaine semaine, concernant le temps requis pour débiter les activités. Trois minutes devraient suffire, alors que plusieurs élèves ont pris de cinq à dix minutes.

Nous effectuons une tournée dans chaque local et auprès de chaque groupe afin d'observer le déroulement de l'activité éducative. Les 35 minutes prévues s'écoulent très rapidement et plusieurs se demandent alors si ce temps prévu est suffisant.

Lors des rencontres suivantes, les parents-tuteurs sont assidus et ponctuels aux séances de tutorat. Nous reconnaissons chez eux une grande motivation et un souci du travail bien fait.

Après la quatrième rencontre, nous convoquons les tuteurs-élèves pour faire une première évaluation et un bref retour sur le fonctionnement de leur aidé. Sur les huit tuteurs-élèves, deux constatent que leur aidé manque de motivation. Nous assisterons à la prochaine séance de tutorat afin d'observer, de discuter avec les deux parties et d'apporter les correctifs nécessaires.

4.6.4 L'appréciation

Nous observons qu'il est très important que les intervenants se sentent appuyés par la direction de l'école et, qu'en tout temps, aidés et tuteurs puissent s'exprimer sur l'expérience vécue. Les élèves semblent saisir rapidement le fonctionnement du tutorat, chacun prend ses responsabilités et effectue sérieusement les activités choisies.

Après trois séances de tutorat, les activités se déroulent selon le temps prévu et, en trois minutes, tous sont au local assigné, prêts à travailler.

4.7 Etape 6: L'évaluation à la mi-projet

4.7.1 Les objectifs

Cette étape a pour objectif d'évaluer globalement le travail

réalisé et d'offrir un support aux intervenants tant adultes qu'élèves.

4.7.2 Les actions stratégiques

Le 2 décembre 1987, après huit séances de tutorat, nous procédons à une évaluation pour mettre notre expérience à jour.

4.7.3 Le déroulement

Deux rencontres différentes ont lieu, la première, avec tous les tuteurs-élèves, sur l'heure du dîner, et la deuxième, pour tous les intervenants, un soir après l'école. Dans les deux cas, nous discutons de la motivation de chacun et de celle des aidés. Un retour est effectué sur la méthode, le matériel utilisé, le lieu où se déroule l'activité, ainsi que sur les progrès des aidés.

4.7.4 L'appréciation

Sur huit tuteurs-élèves, cinq sont très satisfaits de l'expérience, maîtrisent bien la méthode et s'accordent à dire que le matériel est adéquat. Ils se réjouissent du progrès de leur aidé. Les trois autres tuteurs aiment beaucoup participer à l'activité, cependant ils sont déçus de la faible capacité d'attention et de concentration de leur aidé. Nous décidons, avec leur accord, de

changer de local pour les séances de tutorat afin d'éviter toute distraction aux aidés. Nous rencontrons également ces derniers pour leur expliquer l'importance du travail à faire et répondre à leur demande. Tuteurs et aidés repartent très confiants qu'une amélioration est possible.

L'élève-tuteur, qui coanime une activité d'enrichissement, aime son expérience et veut la poursuivre.

Les tuteurs-parents et les enseignantes procèdent également à l'évaluation du projet. Les enseignantes sont très satisfaites de la participation et de l'enthousiasme de l'ensemble des élèves qui attendent les séances de récupération et d'enrichissement avec impatience.

Selon les tuteurs, le matériel pédagogique apparaît adéquat en récupération. Deux tuteurs-parents soulignent leur difficulté à maîtriser un groupe en enrichissement. Les élèves sont agités et ne respectent pas les consignes demandées. Là aussi nous intervenons auprès du groupe, lors de la prochaine activité pour faire une mise au point avec les élèves. De leur côté, les parents-tuteurs constatent leur manque de fermeté avec le groupe et la nécessité d'y remédier.

Dans l'ensemble, l'évaluation est jugée positive et la motivation propice à la poursuite de la deuxième phase du projet.

4.8 Etape 7: La deuxième phase du projet "observations - modifications" janvier à avril 1988.

4.8.1 Les objectifs

Pour cette deuxième phase du projet, les objectifs sont les suivants:

- 1) Analyser les activités de récupération et d'enrichissement réalisées.
- 2) Modifier et réajuster les activités selon les besoins manifestés.
- 3) Démarrer un second bloc d'activités.

4.8.2 Les actions stratégiques

Une rencontre de tous les intervenants concernés a lieu le 9 janvier 1988 afin de procéder à une évaluation individuelle de chaque aidé, de ses résultats, de ses progrès et de ses attitudes. Les activités d'enrichissement sont aussi analysées en vue de modifications pour la deuxième phase du projet.

Un nouveau tableau de planification des activités est réalisé et débute le 15 janvier 1988, pour une nouvelle période de 16 séances.

4.8.3 Le déroulement

Lors d'un après-midi, se déroule la présentation des activités d'enrichissement, telles une simulation d'émission scientifique à la télévision, des matches de "Génies en herbe" et de "Charivari", dans la salle, devant tous les élèves et les parents. C'est avec beaucoup d'intérêt que les élèves présentent le résultat de leur travail et les spectateurs applaudissent ces activités.

Dans le but de souligner les efforts des tuteurs et des aidés, un diplôme est présenté à chacun afin de souligner sa participation et de l'encourager à poursuivre son travail.

4.8.4 L'appréciation

Suite à l'évaluation en récupération, les intervenants décident de conserver les mêmes sujets pour la deuxième phase, à l'exception du sujet 11 qui bénéficiera d'enrichissement. Trois élèves-tuteurs, à leur demande, se retirent et sont remplacés. Un tuteur-parent s'ajoutera et un tuteur-enseignant se retire. On conserve les mêmes jours et les mêmes heures pour la deuxième phase du projet. En enrichissement, deux activités demeurent et trois nouvelles s'ajoutent, soit une pièce de théâtre, un atelier de lecture, et l'apprentissage de techniques de travail.

Le 15 janvier 1988 débute la deuxième phase de 16 séances de récupération et d'enrichissement, dont l'organisation apparaît aux tableaux V et qui nous informe des degrés scolaires choisis soit le préscolaire, 1re, 2e, 3e, 4e, 6e année. Il est également mentionné que 13 sujets sont aidés par dix tuteurs qui se répartissent ainsi; 7 élèves-tuteurs, 2 parents-tuteurs et 1 enseignante-tuteur. "Les Jour 3" de 10h45 à 11h20 et "les Jours 5" de 14h07 à 14h42 demeurent les journées choisies à raison de 35 minutes par séances.

Le tableau VI nous indique que 41 élèves de 1re à 6e année bénéficient d'enrichissement en collaboration avec 5 parents-tuteurs et 3 enseignantes-tuteurs.

Tableau V
ORGANISATION DE LA RECUPERATION

pour la période du
janvier à avril 1988

Degrés	Sujets	Tuteurs	Locaux
Préscolaire	sujet 1	1 élève-tuteur	classe de maternelle
1re année	sujet 2	1 élève-tuteur	classe de 1re année
	sujet 3	1 élève-tuteur	
	sujet 4	1 élève-tuteur	
2e année	sujet 5	1 élève-tuteur	infirmerie bureau près de la bibliothèque
	sujet 6	1 parent-tuteur	
3e année	sujet 7	1 élève-tuteur	bureau de l'enseignant en éducation physique
	sujet 8	1 élève-tuteur	
4e année	sujets 9-10	1 enseignante-tuteur	classe de 4e et 5e année
6e année	sujets 11-12	retour en enrichissement	classe de 6e année
	sujets 13-14	1 parent-tuteur	

Tableau VI
ORGANISATION DE L'ENRICHISSEMENT

pour la période du
janvier à avril 1988

Degrés	Activités	Nombre d'élèves	Tuteurs	Locaux
1re année	Pièce de théâtre	10	2 parents- tuteurs	grande salle
2e année	Atelier de lecture	3	1 ensei- gnante- tuteur	classe de 1re année
3e année	Techniques de travail	8	1 ensei- gnante- tuteur	classe de 3e année
4e 5e et 6e année	Génies en herbe	10	2 parents- tuteurs	biblio- thèque
4e 5e et 6e année	Charivari	10	1 parent- tuteur 1 ensei- gnante- tuteur	classe de 5e année

Les dernières vérifications nous donnent l'assurance que chaque intervenant est rencontré et que le matériel nécessaire est complet. Les séances débutent avec plus de confiance et moins d'ajustements qu'à la première phase. Notre rôle est d'être présente et d'en observer le déroulement.

En enrichissement, les parents qui travaillent à la pièce de théâtre ont besoin d'aide au plan organisationnel; les élèves ont tendance à être dissipés et nous y remarquons une perte de temps. Une rencontre aura pour but de réajuster les rôles de chacun, afin d'avoir un meilleur contrôle du groupe et d'inciter les élèves à apprendre leur texte. L'activité des "techniques de travail" remporte un grand succès et les élèves participent très bien aux activités préparées. Le fait que le tuteur-enseignant soit celui de 6e année, constitue pour les participants une source de valorisation et de motivation. L'activité "Génies en herbe" fonctionne bien. Les tuteurs-parents ont besoin de support pour le contrôle du groupe. Nous participons souvent à cette activité, afin d'encourager les élèves à parfaire leurs connaissances et à développer leur dextérité à contrôler le système technique des témoins lumineux. Les parents-tuteurs organisent des rencontres inter-écoles et la compétition est vive. Les ateliers de lecture et "Charivari" se déroulent bien et les résultats sont positifs.

En récupération, les nouveaux tuteurs sont très satisfaits de leur expérience et de leurs aidés. Des réajustements mineurs sont

nécessaires avec trois aidés.

Après huit séances, nous organisons un dîner-partage avec les tuteurs et les aidés. Nous constatons que chaque tuteur s'exprime très bien et est capable de parler de son aidé au plan comportemental et académique, par des commentaires tels que: "Mon aidé lit beaucoup plus rapidement depuis deux semaines et il est plus attentif", "Mon aidé est capable de lire tous les mots avec les sons "ou" et "on" ", "Maintenant, mon aidé se met rapidement au travail durant le tutorat". Plusieurs aidés s'expriment également sur leur progrès en nous signalant des mots qu'ils sont maintenant aptes à lire.

Le deuxième bloc se termine le 15 avril 1988 avec une expérience encore plus riche que la première. Un autre après-midi spécial est préparé afin de présenter les résultats des activités d'enrichissement et remettre des diplômes aux tuteurs et aux aidés.

En résumé, l'expérience nous démontre que les retombées positives de la réalisation du projet gravitent autour de deux grands axes. Tout d'abord, un large consensus de tous les intervenants sur la nécessité d'amener l'enfant à développer son potentiel au maximum, mais à son rythme, et selon son propre processus d'apprentissage. Deuxièmement, l'idée générale que l'enfant gagne à être accompagné dans cette démarche par des tuteurs qui les acceptent, les comprennent et les stimulent.

De plus, l'expérience nous permet de mettre en évidence l'importance de la mise en place d'un processus continue de planification des activités, qui est en relation directe avec la survie et la réussite d'un tel projet.

Le prochain chapitre présente l'évaluation du projet.

Chapitre V

L'évaluation du projet

5. L'EVALUATION DU PROJET

5.1 Introduction

Notre but était d'élaborer et de mettre en place une réponse adaptée à l'élève en difficulté légère d'apprentissage reposant sur la coopération et la concertation des ressources du milieu même.

Pour procéder à l'évaluation complète de ce projet nous retiendrons, dans un premier temps, comme principales données, la compilation des résultats scolaires. Nous ajouterons quelques observations reliées aux performances académiques et comportementales des élèves.

Par la suite, en nous basant sur l'appréciation de l'organisation du tutorat comme réponse adaptée à l'élève en difficulté et comme formule d'enrichissement, nous tenterons d'en dégager les retombées et les suites à donner.

5.2 Les objectifs retenus pour chaque élève

Afin de garantir une aide pédagogique appropriée, des tests diagnostiques sont utilisés pour mettre en lumière les objectifs

éducatifs à viser en priorité. Les résultats nous permettent de tracer un portrait global de l'élève afin d'éclairer l'intervention. Après la réalisation de cette étape, les enseignantes retiennent un ou deux objectifs à travailler pour chaque sujet devant vivre l'expérience. Ces objectifs, tirés du programme d'études de français, langue maternelle, au primaire (MEQ 1979), correspondent à ceux du bulletin descriptif de la Commission scolaire Abitibi. Le tableau VII, Objectifs pédagogiques visés, nous présente les objectifs retenus pour chaque sujet.

Tableau VII
OBJECTIFS PEDAGOGIQUES VISES

SUJETS	OBJECTIFS RETENUS	
	Numéros	Descriptions
1	1	Amener l'enfant à améliorer son attention et sa concentration par différents jeux éducatifs.
	2	Développer des habiletés en motricité fine.
	3	Amener l'enfant à terminer complètement une activité commencée.
2	4	<u>Lecture:</u> (1re année) Lire les mots nouveaux en se servant des lettres et des syllabes.
3	5	<u>Ecriture:</u> (1re année) Ecrire lisiblement ses textes (formation des lettres et espaces entre les mots).
4	6	<u>Lecture:</u> (1re année) Lire les mots nouveaux en se servant des lettres et des syllabes.
5	7	<u>Ecriture:</u> (2e année) Orthographier correctement les mots appris.
	8	Ecrire lisiblement ses textes (formation des lettres, espaces entre les mots).
6	9	<u>Ecriture:</u> (2e année) Orthographier correctement les mots appris.
7	10	<u>Lecture:</u> (3e année) Distinguer parmi les informations celles dont il a besoin (sélection).

Tableau VII (suite)

8	11	<u>Lecture:</u> (3e année) Repérer des informations quand elles sont dites telles quelles (repérage).
9	12	<u>Lecture:</u> (4e année) Réunir ou classifier deux ou plusieurs informations données sur un sujet, (regroupement) lire le texte.
10	13	<u>Lecture:</u> (4e année) Repérer des informations quand elles sont dites telles quelles (repérage). Lire des textes.
11	14	<u>Ecriture:</u> (6e année) Organiser ses informations de façon à produire des phrases claires.
	15	<u>Ecriture:</u> (6e année) Organiser ses informations de façon à produire un texte clair.
12	16	<u>Ecriture:</u> (6e année) Organiser ses informations de façon à produire des phrases claires.
	17	<u>Ecriture:</u> (6e année) Organiser ses informations de façon à produire un texte clair.
13	18	<u>Mathématique:</u> (6e année) Appliquer des techniques de calcul écrit sur des nombres naturels.
	19	<u>Mathématique:</u> (6e année) Calculer des périmètres ou des circonférences, des aires et des volumes.
14	20	<u>Mathématique:</u> (6e année) Appliquer des techniques de calcul écrit sur des nombres naturels.
	21	<u>Mathématique:</u> (6e année) Calculer des périmètres ou des circonférences, des aires et des volumes.

Afin de nous donner des critères d'évaluation uniformes, nous utilisons la légende suivante et donnons à chaque lettre la signification retenue dans le bulletin descriptif:

- A - Très supérieur au seuil de réussite
- B - Supérieur au seuil de réussite
- C - Conforme au seuil de réussite
- D - Inférieur au seuil de réussite
- E - Très inférieur au seuil de réussite

5.3 La présentation des résultats scolaires.

Les pages suivantes présentent les résultats scolaires des objectifs de chacun des 14 sujets aidés et ce, pour les quatre étapes du bulletin. Les résultats du sujet 1 sont traités différemment, compte tenu de la différence de notation entre le bulletin descriptif de la maternelle et celui du primaire.

Vous remarquerez que quelques sujets ont comme note C et que ce résultat est conforme au seuil de réussite. Ils sont sélectionnés quand même en récupération car depuis quelques mois il n'y a pas eu de progrès pour ces objectifs et ils sont à la limite de la réussite. Nous voulons observer, avec un support supplémentaire, s'il est possible d'augmenter leur performance.

Le tableau VIII, Compilation des résultats scolaires A, présente les résultats tels qu'inscrits sur le bulletin. Dans le tableau

IX, Compilation des résultats scolaires B, pour les sujets 2 à 14, nous avons tenté de quantifier les données du bulletin afin d'effectuer une compilation et une comparaison, individuelles et collectives, des résultats scolaires des élèves aidés. Pour ce faire, nous avons transposé les lettres en chiffres, en utilisant la légende suivante:

A = 1
B = 2
C = 3
D = 4

TABLEAU VIIICOMPILATION DES RESULTATS SCOLAIRES A

SUJETS	NO OBJECTIFS	ETAPES			
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
1	1	(traitement différent)			
	2				
	3				
2	4	C	D	C	C
3	5	D	C	B	B
4	6	D	C	C	B
5	7	C	D	C	B
	8	C	C	D	B
6	9	D	C	D	B
7	10	D	C	C	C
8	11	C	D	C	C
9	12	D	C	C	B
10	13	D	C	C	C
11	14	C	C	C	B
	15	C	C	C	B
12	16	C	C	B	B
	17	D	C	C	B
13	18	D	C	B	B
	19	D	C	C	B
14	20	D	C	B	B
	21	C	C	B	B

TABLEAU IX
COMPILATION DES RESULTATS SCOLAIRES B

SUJETS	NO OBJECTIFS	ETAPES				ETAPES			
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
1	1								
	2	(traitement différent)							
	3								
2	4	C	D	C	C	3	4	3	3
3	5	D	C	B	B	4	3	2	2
4	6	D	C	C	B	4	3	3	2
5	7	C	D	C	B	3	4	3	2
	8	C	C	D	B	3	3	4	2
6	9	D	C	D	B	4	3	4	2
7	10	D	C	C	C	4	3	3	3
8	11	C	D	C	C	3	4	3	3
9	12	D	C	C	B	4	3	3	2
10	13	D	C	C	C	4	3	3	3
11	14	C	C	C	B	3	3	3	2
	15	C	C	C	B	3	3	3	2
12	16	C	C	B	B	3	3	2	2
	17	D	C	C	B	4	3	3	2
13	18	D	C	B	B	4	3	2	2
	19	D	C	C	B	4	3	3	2
14	20	D	C	B	B	4	3	2	2
	21	C	C	B	B	3	3	2	2
TOTAL:						64	57	51	40

5.4 Les observations qui se dégagent de la performance académique pour les sujets 2 à 14.

A l'aide du tableau IX, Compilation des résultats B, nous tenterons de formuler, pour chacune des quatre étapes, les observations qui se dégagent de la performance académique des sujets 2 à 14.

A) Evolution entre la première et la deuxième étape

Après la première étape, les résultats des élèves, combinés à leur valeur numérique, nous indiquent un total de 64 points. Le même calcul nous donne un total de 57 points après la deuxième étape. L'écart de sept points démontre une amélioration des élèves aidés de 10.9% et ce, malgré le fait que la récupération n'ait débuté qu'à la deuxième étape seulement. Le tableau IX permet également de constater que six des huit sujets qui ont travaillé un seul objectif, ont amélioré leur situation et sont passés de D à C. Les deux autres ont régressé, et sont passés de C à D.

Quant aux cinq sujets ayant travaillé deux objectifs concurremment, trois ont progressé dans au moins un des objectifs où leur évaluation est passée de D à C; pour quatre d'entre eux, elle est demeurée à C dans trois objectifs, alors qu'un seul sujet est en baisse par rapport à la première étape.

B) Evolution entre la deuxième et la troisième étape

Après la troisième étape, le calcul numérique nous indique un total de 51 points, traduisant une amélioration de six points ou de 10.5% chez les élèves aidés.

Trois des huit sujets qui ont travaillé un seul objectif ont amélioré leur situation, dont les deux sujets ayant régressé entre la première et la deuxième étape. Quatre sujets ont maintenu leur cote à C, i.e. au seuil de réussite fixé. Un seul sujet est passé de C à D.

Trois des cinq sujets ayant poursuivi deux objectifs à la fois ont connu une amélioration dans un des deux objectifs travaillés et ont conservé le seuil de réussite dans le deuxième objectif. L'un d'entre eux est passé de C à B dans les deux objectifs. Enfin, le dernier accuse une régression dans l'un des deux objectifs, chutant de C à D.

C) Evolution entre la troisième et la quatrième étape

A la fin de la quatrième étape, le calcul numérique nous signale un total de 40 points, soit une progression de 21.5% par rapport à la troisième étape. Les huit sujets ayant travaillé un seul objectif démontrent un degré de maîtrise des apprentissages égal

ou supérieur au seuil de réussite. Quatre ont maintenu leur cote à C, deux sont passés de C à B, un sujet s'est maintenu à B, alors qu'un autre a sauté de D à B.

Les cinq sujets ayant travaillé deux objectifs à la fois affichent une maîtrise des apprentissages supérieure au seuil de réussite. Deux ont avancé dans les deux objectifs, deux autres ont fait de même pour un des deux objectifs et enfin, le dernier a maintenu sa cote à B pour les deux objectifs.

D) Evolution de la première à la quatrième étape

Le calcul numérique indique un écart de 24 points entre la première et la quatrième étape, soit un progrès de 37.5% pour l'ensemble de l'année. Les huit élèves ayant travaillé sur un seul objectif ont tous atteint le seuil de réussite fixé et ce, malgré le fait que six d'entre eux présentaient une situation problématique à la première étape avec la cote D. A la fin de l'année, quatre élèves attestent un degré de maîtrise des apprentissages supérieur au seuil de réussite, soit la cote B. Deux élèves présentent la même cote C qu'en début d'année.

Tous les élèves ayant poursuivi deux objectifs à la fois ont connu une amélioration et démontrent, à la fin de l'année, un degré de maîtrise supérieur au seuil fixé. L'évaluation de six objectifs est passée de C à B, celle des quatre autres est passée de D à B.

Résultat du sujet 1

Nous analysons maintenant les résultats du sujet 1 de la maternelle.

Les trois objectifs retenus pour cet enfant et leur évaluation sont les suivants:

Pour le premier, soit amener l'enfant à améliorer son attention et sa concentration par différents jeux éducatifs, les résultats se lisent comme suits.

<u>ETAPES</u>			
1	2	3	4
très faible	très faible	faible	progrès

Au début de l'intervention, son attention était de 40 à 50 secondes sur un même objet. Des jeux micro-gradués par ordre de difficultés lui sont présentés pour l'amener graduellement à augmenter son temps d'attention. Un lieu, loin des distractions, est choisi pour ces activités. A la quatrième étape, il a augmenté son attention à 100 secondes pour un même jeu.

L'objectif 2, développer des habiletés en motricité fine, donne les résultats suivants:

<u>ETAPES</u>			
1	2	3	4
très faible	faible	bonne amélioration	bon progrès

Cet enfant était peu habile en motricité fine. Chez lui, il ne possédait que de gros jouets et, à la maternelle, son intérêt n'allait qu'à ce genre de jouets. Lors des séances de tutorat, les activités consistaient à enfiler des perles, à faire du coloriage, etc. Dès le début de l'intervention, il passe à un bon progrès. Ses progrès et sa motivation augmentent régulièrement et la qualité de ses travaux en motricité fine est évidente.

L'objectif 3, amener l'enfant à terminer complètement une activité commencée, présente la légende qui suit:

<u>ETAPES</u>			
1	2	3	4
incapable	léger progrès	bon progrès	bon progrès

Au début de l'intervention, devant une difficulté, il abandonne immédiatement sans faire aucun essai. Par la suite, le tuteur l'amène à terminer le travail à faire, en augmentant progressivement la durée de l'activité. L'enseignante et le tuteur

sélectionnent des jeux qu'il aime, pour ensuite passer à des activités plus exigeantes. Ils font preuve de beaucoup de patience tout au long de l'expérience.

5.5 Les observations qui se dégagent du comportement et de la motivation.

En plus des résultats académiques du bulletin, nous avons noté des observations sur chaque sujet dans un carnet de bord. Ces observations sont classées selon sept indicateurs. Le tableau qui suit présente une synthèse de nos observations concernant la motivation des sujets.

Indicateurs	Appréciation	Nombre de sujets
1. Besoin de support et d'encouragement	Beaucoup Un peu	4 4
2. Bonne motivation et collaboration de l'enfant		6
3. Collaboration spéciale des parents à la maison		2
4. Manque de persévérance dans l'effort		5
5. Motivation faible		2
6. Attention et concentration faibles		3
7. Tuteurs tenaces		4

Nous constatons que le besoin d'encouragement est indispensable chez, au moins, huit sujets. Pour quatre sujets, un peu d'en-

couragement suffit pour qu'ils travaillent mieux et se mettent à la tâche. Quant aux quatre derniers, des paroles d'encouragement fréquentes sont nécessaires pour les stimuler à terminer leurs travaux.

Lors des séances de tutorat et également en classe, six sujets font preuve d'une grande collaboration, et nous constatons que leur motivation est toujours à la hausse. Chez ces six sujets, leur performance académique augmente à chaque étape; ce sont des élèves qui sont remarqués pour leur persévérance au travail.

Durant l'expérience de tutorat, deux parents d'élèves aidés se rendent à l'école pour s'informer du travail fait auprès de leur enfant, en offrant leur collaboration pour continuer de les stimuler à la maison. L'incidence de cette intervention est remarquable pour ces deux sujets. Ils sont toujours très contents de faire part de leurs résultats à leurs parents et ils reçoivent en retour beaucoup de gratification du milieu familial. On constate un progrès constant dans leur performance.

Le manque de persévérance dans l'effort est un problème pour au moins cinq sujets. Les tuteurs utilisent plusieurs moyens pour augmenter la durée d'une activité. Une minuterie aide trois sujets à persévérer un peu plus longtemps. On constate que dans ces cas les acquis sont plus fragiles.

On note que deux sujets ont une motivation faible et que les efforts supplémentaires sont rares. Ils font le travail demandé rapidement sans beaucoup d'application; pour eux, l'important est de l'avoir fait. Ils sont très peu préoccupés par leurs résultats.

Nous devons procéder à des réaménagements de locaux pour trois sujets car leur capacité d'attention et de concentration est tellement faible qu'ils sont distraits par les moindres stimuli. Ils sont déplacés vers un endroit plus petit et isolé. Comme dernière observation, nous notons que quatre aidés ont des tuteurs tenaces et déterminés qui prennent leurs responsabilités et ont à coeur la réussite de leur aidé. Ils utilisent plusieurs moyens de motivation tels des étiquettes gommées quand le travail est réussi, et leur font souvent part de leurs résultats pour les encourager. En dehors des séances de tutorat, par exemple à la récréation, ils leur accordent une attention spéciale, et jouent parfois avec eux. Tous ces facteurs ont un impact sur les résultats scolaires et la motivation des aidés.

5.6 L'interprétation des résultats

L'intention première de notre recherche est d'élaborer, de mettre en place un mode de coopération et de concertation des ressources du milieu, et d'organiser des services de soutien aux enfants en difficulté tout en respectant le contexte de la petite école

de milieu rural.

Notre cadre de référence, nous incite à chercher une réponse sous l'angle de l'insertion de l'élève en difficulté d'apprentissage dans son milieu.

C'est dans cette perspective que nous apprécierons les observations qui se dégagent pour chacun des objectifs retenus.

Le premier objectif vise à développer un mode de soutien des enfants en difficulté d'apprentissage dans une petite école de milieu rural, en utilisant les ressources du milieu. Si nous analysons ce premier objectif, nous constatons que nous bénéficions d'une bonne collaboration du milieu, et on sent une très grande détermination de tous les intervenants.

Le projet a permis à tous les parents de se sensibiliser aux conditions qui favorisent l'apprentissage. Ils sont ainsi devenus graduellement des ressources dans leur milieu familial auprès de leurs propres enfants. Il s'est développé une dynamique parents-enseignantes qui a favorisé une meilleure acceptation mutuelle. Le projet a permis aux parents de se sensibiliser aux problèmes qu'éprouvent les enseignantes dans l'organisation de mesures d'appui pour les élèves en difficulté.

La présence de parents et d'élèves dans un même projet a favorisé

la conviction que chacun peut jouer un rôle positif, si modeste soit-il.

Le deuxième objectif se situe au niveau de l'organisation de la formation des enseignantes au soutien des élèves en difficulté.

Pour parvenir à la réussite d'un tel projet, il était important de former le personnel. C'est pourquoi, ont été préparées quelques journées de formation pour présenter le tutorat et discuter de diagnostic, de matériel pédagogique, de valeurs et de connaissances des sujets. Le tout dans le but d'amener les enseignantes à mieux identifier les difficultés de leurs élèves et à leur apporter l'aide nécessaire. L'intérêt et la collaboration du personnel ont été exceptionnels dans la préparation des plans individuels et du matériel approprié. Ces deux qualités du personnel ont facilité le suivi pédagogique auprès des élèves en difficulté et ont développé, chez celui-ci, de nouvelles compétences. Les enseignantes sont maintenant aptes à utiliser et à trouver pour chacun le tuteur le plus compatible. Notre approche simple et humaine, nos méthodes de motivation et de valorisation et notre support constant auprès du personnel, tout au long du projet, ont été soulignés comme éléments essentiels à la réussite de ce projet.

Le troisième objectif vérifie l'impact du projet sur les performances académiques des élèves en difficulté, ainsi que sur le

travail des enseignantes. Effectivement, nous avons été à même de constater un impact important et positif sur les deux points précédents. A chaque étape, une amélioration est relevée chez plusieurs élèves et nous pouvons affirmer qu'à la fin de l'année, tous les élèves aidés ont progressé à divers degrés. Il est évident que le tutorat n'a pas été l'unique intervention de soutien de ces élèves. Cependant, les 32 séances de tutorat de 35 minutes ont conduit à des interventions structurées et mesurées, qu'ont encadrées les intervenants. L'enrichissement s'est avéré un facteur complémentaire important en fournissant aux élèves non-impliqués dans le projet, l'occasion de participer à des activités autres qu'académiques, dans un contexte différent de la salle de classe.

5.7 Les suites du projet

Ce projet a eu des suites en développant, chez plusieurs intervenants, plus d'autonomie concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le personnel enseignant de l'école est maintenant en mesure de prendre en charge des élèves en difficulté, avec moins de support extérieur, puisqu'il a davantage confiance en ses connaissances et en son potentiel comme éducateur.

Les élèves-tuteurs ont démontré de l'initiative par des propo-

sitions en vue d'organiser d'autres projets.

Les parents ont compris la place qu'ils peuvent occuper dans l'école et surtout l'importance de la qualité de leur intervention. Plusieurs ont tenté des expériences nouvelles en milieu paroissial. Deux parents sont retournés sur le marché du travail, suite à cette expérience qui, selon eux, leur a donné confiance en leurs capacités et en leurs possibilités.

Ce projet a aussi permis à d'autres participants, membres de direction d'école, de tenter des expériences semblables, à plus petite échelle.

En résumé, cette recherche a eu un impact important au plan humain et organisationnel de l'école, chez les élèves et tous les intervenants.

5.8 Les recommandations

Pour assurer une survie à moyen terme au projet mis en place, l'expérience nous démontre l'importance de rendre les enseignantes plus habiles à aider les élèves en difficulté. Ce but est atteint s'ils arrivent à développer des compétences nouvelles au niveau du diagnostic, de la sélection du matériel didactique ainsi que des modalités d'évaluation pour vérifier les progrès pédagogiques. De plus, le projet doit arriver à

développer chez les enseignantes des attitudes nouvelles dans le travail d'équipe et la qualité de la relation maître-élèves.

Chez les élèves, il appert que ceux en difficulté gagnent à profiter d'un plan d'intervention personnalisé correspondant à leur rythme d'apprentissage et aux objectifs déjà établis favorisant ainsi leurs performances scolaires.

Quant aux autres élèves de l'école, l'expérience nous démontre qu'ils bénéficient d'activités d'enrichissement qui développent leur talent et leur intérêt dans des domaines tels que: les sciences, les arts, l'expression corporelle, etc. Pour leur part, les élèves-tuteurs pourraient assurer un support pédagogique auprès d'un enfant plus jeune, et augmenter leur autonomie, leur responsabilité et leur leadership. Ca leur permettrait également de s'impliquer au niveau d'une démarche d'apprentissage.

La prise en compte de l'effort accru pour assurer l'adhésion et à la collaboration des différents intervenants de l'école et de la communauté, et du leadership pro-actif assumé par la direction d'école, entraîneront des effets positifs et stimulants sur le climat de l'école et s'avèrent des éléments de motivation, tant pour le personnel que pour les parents et les élèves eux-mêmes.

5.9 Les perspectives

Ce rapport de recherche permettra au monde de l'éducation, principalement aux personnes intervenant dans les petites écoles souvent situées dans des régions éloignées, d'implanter un système de tutorat et d'enrichissement dans leur propre milieu à la lumière de la présente expérience de recherche-action.

Cependant, il s'agit de l'adapter à la réalité et aux besoins de chaque école. C'est ce qui est vécu présentement dans une école intégrée (primaire-secondaire) où 38 élèves de première et deuxième secondaire agissent comme tuteurs en lecture auprès de 76 élèves du premier cycle du primaire.

Si l'expérience se poursuivait dans d'autres écoles, il est important de signaler que la direction de l'école se doit de soutenir son personnel dans une telle démarche et d'être assistée par un conseiller pédagogique, si son expérience ne lui permet pas de maîtriser le concept de recherche-action.

La conclusion

La présente recherche aura permis de mettre en place dans cette école un modèle d'organisation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, qui tienne compte des orientations véhiculées par le ministère de l'Education en regard des services offerts en classe ordinaire aux élèves présentant des difficultés légères d'apprentissage. Elle tient également compte du potentiel des différents intervenants d'une petite école primaire en milieu rural.

Sans faire appel à des spécialistes de tout ordre, ce milieu aura réussi, sans coûts supplémentaires de personnel et sans interventions trop lourdes, à se trouver une réponse adaptée et cohérente aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage.

Par le fait même, il aura permis à chacun et chacune d'assumer sa place dans le projet éducatif de l'école où "le directeur ... favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école." (L.I.P. - 1988, article 45)

La recherche-action aura permis d'apporter une solution à un problème posé par les gens qui oeuvrent sur le terrain. Les moyens sélectionnés l'ont été en fonction des besoins du milieu. La recherche-action a aussi la caractéristique d'être flexible et de s'adapter aux événements et circonstances qui surviennent durant l'expérimentation; elle aura donc permis aux éducateurs

de développer une autonomie d'action dans leur milieu et d'appliquer la recherche directement dans leur classe et leur école, et ainsi de contribuer à une amélioration de l'action éducative.

LES REFERENCES

- ALLEN, V. Children as teachers: Theory and research of tutoring. New york, Academic Press, 1976.
- BERTRAND, Y-R. BEAULIEU, P. ET DE CARUFEL, J. Pour un projet éducatif centré sur des valeurs. Ministère de l'Education Québec, 1989.
- BLOOM, S. An individual supplement to group instruction, Natural institute of Education, Washington, 1975.
- BOUCHARD, G. Un enfant, un besoin, un service. Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1985.
- CAMPEAU-FILION, F. ET GAUTHIER, G. Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture (B.Q.A.L.) Presse de l'Université du Québec, 1986.
- COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI, Politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1987.
- GARTNER, A. KOHLER, M. ET RIESSMAN, F. Des enfants enseignent aux enfants, Editions E.P.I.S.A., Paris, 1973.
- GOULET, M. Le tutorat, C.E.C.M. Montréal, 1985.
- GOUPIL, G. Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Editions Morin, Québec, 1990.
- GOUPIL, G. BOUTIN, G. L'intégration scolaire des enfants en difficulté, Editions Agence d'Arc, Montréal, 1983.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans le province de Québec, (Parent) Tome 1, Québec, 1963.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex), Ministère de l'éducation, Québec, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, L'Ecole québécoise, L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Enoncé et plan d'action. Québec, 1978.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Formules d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P. Québec, 1982.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle (Lecture - Ecriture - Oral) Primaire 1re à 6e, D.G.D.P., 1984.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, L'école québécoise, une école communautaire et responsable, Ministère de l'Education, Québec, 1982

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Loi sur l'instruction publique, Québec, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Programme d'étude au primaire en français, Québec, 1979.

GOYETTE, G., VILLENEUVE, J. ET NEZET-SEGUIN, C., Recherche-action et perfectionnement des enseignants: Bilan d'une expérience, Presses de l'université du Québec, Chicoutimi, 1984.

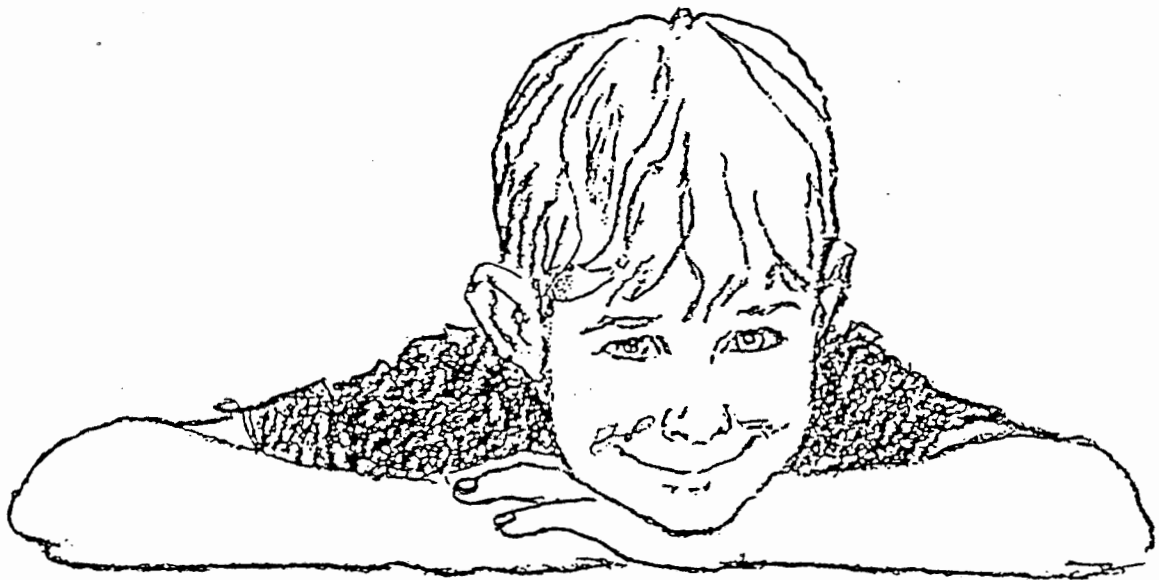
LAROCQUE, G. ET SHELTON, D., cités dans Monographie des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 1982.

MAHEUX, J. La petite école primaire en milieu rural, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1983.

Annexe 1

L E

T U T O R A T



Le présent document veut nous permettre de réfléchir sur une mesure pédagogique qui tient compte des particularités des élèves en difficulté dans une classe.

Nous n'avons pas besoin de pousser très loin notre analyse pour découvrir que chaque élève d'une même classe est loin de posséder le même potentiel, les mêmes habiletés et connaissances, les mêmes intérêts ainsi que les mêmes styles d'apprentissage.

Le tutorat permet l'utilisation des ressources du milieu (parents, élèves, enseignants) et offre la possibilité de vivre des expériences humaines enrichissantes.

Ce document se propose donc de répondre à certaines interrogations que pourrait se poser un intervenant intéressé à participer à l'implantation de tutorat dans son milieu.

Une définition de ce qu'est le tutorat aidera à mieux comprendre ce type d'organisation dans une école.

"C'est une méthode d'enseignement individualisé opérée par des enseignants, des élèves, des parents, qui consiste à confier des élèves (aidés) à des tuteurs dans le but d'améliorer leur rendement dans un domaine précis; ceci à l'aide de sessions régulières bien structurées ou sous une forme dynamique d'apprentissage".

Ce fonctionnement du tutorat inclut des caractéristiques importantes:

- 1) **Enseignement individualisé:** Les enfants peuvent bénéficier d'un encouragement personnel;
- 2) **Lien d'amitié:** Ce lien affectif est un important facteur qui permet aux enfants d'avoir une bonne impression d'eux-mêmes, de motiver leur désir, de développer leur potentiel d'apprentissage;
- 3) **Climat de confiance:** Le tutorat permet aux enfants de s'entraider, se valoriser et favoriser un meilleur climat à l'école;
- 4) **Communication franche:** Ce projet ne peut être réalisé sans l'existence de relations de plus en plus ouvertes les unes envers les autres.

Le tutorat est plus qu'une application de certaines procédures; c'est une série d'étapes qui impliquent la collaboration de plusieurs personnes telles que le coordonnateur qui fait l'entraînement de la supervision et apporte du support aux enseignants; les enseignants qui rencontrent les tuteurs et décident des besoins particuliers des aidés.

Les tuteurs qui rencontrent les enseignants pour réviser le tutorat reçoivent l'aide, le support et l'encouragement additionnel.

Au rôle de ces personnes se greffent les étapes d'implantation qui sont:

1. Les objectifs du programme

Le système du tutorat doit spécifier clairement les objectifs visés autant pour le tuteur que pour l'aidé.

Ces objectifs peuvent varier selon les besoins de chaque aidé.

Avec des objectifs sans ambiguïtés et mesurables, il est plus facile d'être systématique et régulier dans l'évaluation de la réussite de l'aidé et des autres effets du tutorat.

2. Sélection des participants

Pour jouer leur rôle, les tuteurs doivent posséder des facilités de communication verbale et non verbale.

Les tuteurs peuvent être sélectionnés parmi les élèves à rendement scolaire fort ou faible.

Les enseignants pointent les élèves à aider ainsi que les tuteurs potentiels.

Des recherches ont révélé que:

- les tuteurs aiment enseigner à des plus jeunes;
- les aidés aiment des tuteurs plus âgés qu'eux.

Chez les aidés, les enseignants décident eux-mêmes des besoins particuliers de chacun. Ils peuvent sélectionner ceux-ci par des tests diagnostiques afin de bien identifier les objectifs à atteindre.

3. Partage des tuteurs et aidés

Le pairage peut se faire selon quatre modalités:

- Par les tuteurs;
- Par les aidés;
- Par l'enseignant;
- Au hasard.

Le sexe ne paraît pas un point important et l'écart de deux ou trois ans ne semble pas primordial. Si le pairage de l'aidé et du tuteur ne fonctionne pas bien, il faut apporter les changements nécessaires.

4. Programmation

Le coordonnateur et les enseignants sont ceux qui font le choix et l'implantation du programme. Deux formes de programmation sont possibles:

- Le tutorat structuré;
- Le tutorat non structuré.

Il semble très important de donner aux tuteurs une très bonne méthode d'apprentissage.

Un modèle de tutorat très structuré est tout indiqué pour s'assurer que le tuteur est prêt à accomplir sa tâche. Il faut commencer par une période d'entraînement, prévoir le temps nécessaire pour voir les techniques d'apprentissage et les pratiquer.

Il faut savoir ce que les aidés sont capables de faire et comment les aider d'une façon positive pendant le déroulement du projet.

Il faut prévoir du temps pour superviser les sessions, reporter les succès et les suggestions pour différents comportements.

L'enseignant ne doit pas oublier qu'il est une personne importante pour les tuteurs, car il est la personne pour qui ils travaillent; ceux-ci peuvent être portés à juger de leur travail selon les réactions de l'enseignant.

Il serait bon de prévoir du temps pour que les tuteurs et l'enseignant se rencontrent afin de parler de l'expérience, de leurs difficultés et de leurs joies.

5. Entraînement

Il est très important de donner aux tuteurs un très bon entraînement et une très bonne méthode d'apprentissage.

Selon plusieurs recherches des années passées, il semble bien qu'un élève à faible rendement progresse s'il a un tuteur personnel qui:

- connaît très bien son travail;
- est capable d'utiliser les principes d'apprentissage;
- est capable d'utiliser le matériel;
- est capable d'utiliser des structures précises.

Plusieurs procédures d'entraînement ont été comparées; celle qui semble la plus effective consiste en trois étapes:

- 1° Le tuteur lit les informations sur sa tâche;
- 2° Le texte est ensuite discuté et expliqué;
- 3° On joue la session; l'entraîneur fait le rôle de l'élève et le tuteur pratique les conseils donnés.

Caractéristiques de cet entraînement

- 1) Habilitier le tuteur à se servir du matériel;
- 2) Entraîner le tuteur à la manière de réagir devant différentes réponses de l'aidé et comment maintenir l'atmosphère positive et amicale.

L'entraînement peut se diviser en deux

- a) L'enseignant qui reçoit doit rencontrer les tuteurs pour décrire les besoins particuliers des aidés; pour définir le matériel et la façon de le présenter.

Il est très important que celui qui aide sache exactement ce qu'il doit faire et comment le faire.

- b) Comment aider, comment se rendre utile, comment être accepté?

Il faut surveiller les forces travaillantes dans les directions opposées.

Faire attention aux comportements des plus vieux afin qu'ils n'aient pas des comportements d'évitement et d'exploitation. Il faudra donner un entraînement aux plus vieux face à certains comportements de plus jeunes. Ex.: bavard, taquin, agressif envers le matériel.

Les enfants placés dans un tel programme sans entraînement sont portés parfois à se référer à des expériences vécues et vont se substituer au rôle de l'enseignant et feront usage de punitions, de privations.

Il faut leur apprendre à encourager au lieu de punir. L'entraînement en groupe peut être plus efficace car ils se retrouvent avec leurs pairs, peuvent jouer le rôle entre eux, peuvent découvrir des techniques de relations humaines, trouver des points de motivation.

6. Matériel

Le matériel didactique et la procédure employée par le tuteur doivent être clairement spécifiés et codés en rapport direct avec les objectifs du programme et les outils d'évaluation.

Si le système de tutorat est basé sur des objectifs énoncés clairement, alors le matériel et les procédures doivent permettre à l'élève d'utiliser ce matériel de manière appropriée, i.e. avec le minimum de confusion et d'erreurs.

Degré de structure dans la construction du matériel?

a) Si le matériel est trop libre

Les tuteurs doivent alors juger du comportement de l'aidé. Leurs décisions étant souvent erronées, ils risquent ainsi d'apporter une aide inadéquate à l'élève. Parfois, dans leur enthousiasme, les tuteurs donneront trop de matière et ce prématurément, d'où frustration.

b) Si le matériel est trop structuré

L'entraînement des tuteurs à employer un matériel très structuré peut prendre trop de temps et être trop coûteux pour en justifier l'effort. De plus, l'administration de tel matériel et telles procédures peut provoquer l'exaspération tant du tuteur que de l'aidé.

7. Evaluation

Le système de tutorat doit comprendre des mesures et des procédures pour une évaluation périodique de telle sorte que l'on puisse identifier où l'aidé éprouve de la difficulté.

En individualisant davantage notre enseignement, il est important d'avoir des évaluations assez souvent pour éviter que l'aidé ne soit obligé de revenir trop loin en arrière.

Enseignants, tuteurs et aidés trouvent renforçant et motivant de voir les progrès accomplis normalement à chaque semaine.

Dans un bon système de tutorat, les résultats doivent être positifs. Il faut:

- envisager un changement de programme;
- évaluer subséquamment l'efficacité d'un tel changement.

Annexe 2

GRILLE-HORAIRE

1986-1987

MATIERES	1°cycle\6jours	2°cycle\6 jours
* Français	568	504
* Sciences humaines	144	120
* Sciences de la nature	82	96
Mathématiques	420	350
Catéchèse morale	144	144
* Arts dramatiques	48	48
Arts plastiques	48	48
Musique	48	48
Ed. physique	120	120
Anglais	---	144
Récupération, Enrichissement et Activités	70	70
	1692 minutes	1692 minutes

* Intégration des matières

Annexe 3



PLAN D'ACTION

1986-1987



OBJECTIF 3

Offrir des mesures appropriées de
récupération et d'enrichissement
aux deux cycles du primaire

MOYENS

- Organiser de la récupération et de l'enrichissement 70 minutes/6 jours pour tous les élèves et ce, à la même heure;
- Implanter un système de tutorat par des élèves, des enseignants et des parents;
- Mettre sur pied des activités d'enrichissement telles que:
 - génies en herbe;
 - charivari;
 - bâtir des jeux pédagogiques;
 - pièces de théâtre;
 - fabriquer des mobiles de grammaire;
 - expériences scientifiques;
 - etc.
- Utiliser des tests diagnostiques pour mieux cerner les difficultés;
- Évaluer à chaque étape les progrès des élèves;
- Présenter les productions des élèves aux parents et à tous les élèves;
- Favoriser les activités de soutien à la maison avec l'aide des parents.

INTERVENANTS CONCERNES, INTERVENANTES CONCERNEES

- Enseignantes de chaque niveau,
- Parents et directrice.

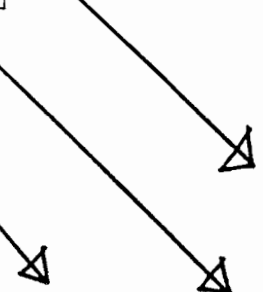
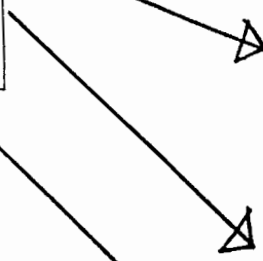
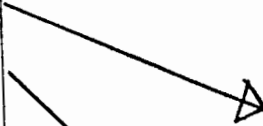
Annexe 4

Nom de l'enseignant(e): _____

Niveau: _____

Ecole: _____

Mes élèves
en
difficulté



1. Nom: _____

Matière: _____

2. Nom: _____

Matière: _____

3. Nom: _____

Matière: _____

4. Nom: _____

Matière: _____

Annexe 5

Annexe 6

NOM DE L'ENSEIGNANT(E) : _____

NIVEAU: _____

ECOLE: _____

A large rectangular box with horizontal lines for writing, connected to a vertical bar on the left.

A second large rectangular box with horizontal lines for writing, connected to the vertical bar on the left.

Annexe 7

ECOLE: _____

NIVEAU: _____

Activité:

Noms des élèves:

Personne responsable:

Activité:

Noms des élèves:

Personne responsable:

Activité:

Noms des élèves:

Personne responsable:

Activité:

Noms des élèves:

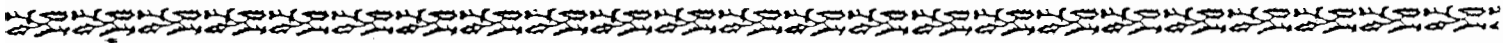
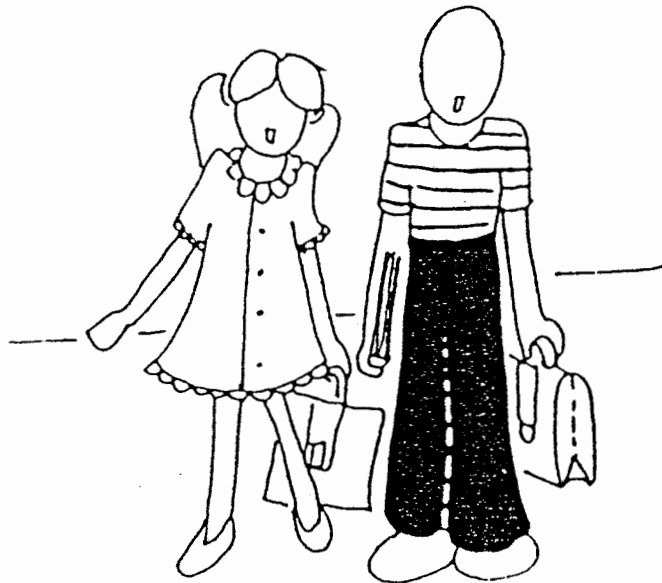
Personne responsable:

Annexe 8

ENTRAÎNEMENT

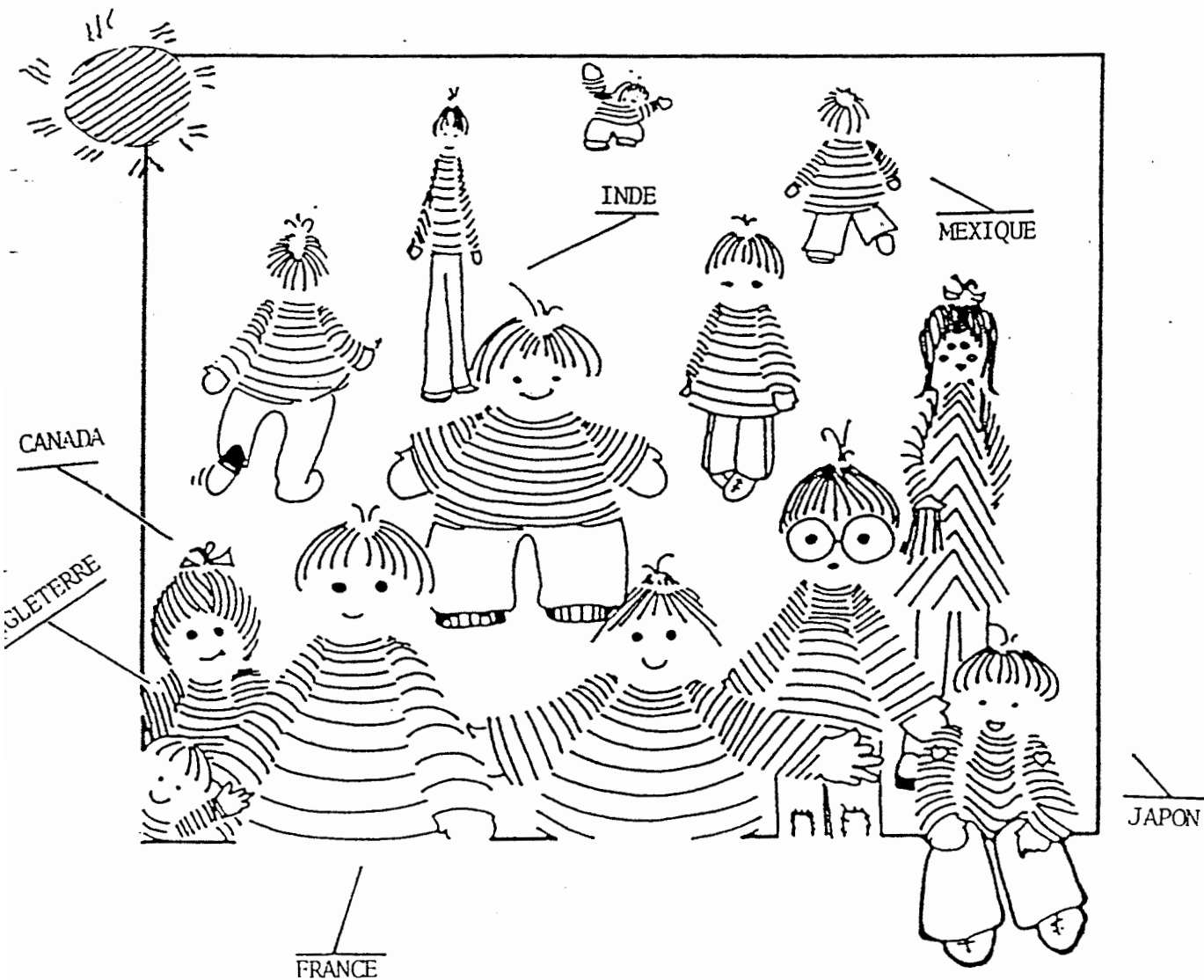
DES

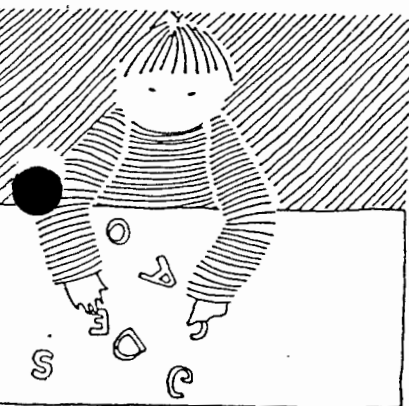
TUTEURS



O R I G I N E

- 16^e et 17^e siècle en France
- Un peu plus tard en Inde
- Angleterre
- De nos jours





LE TUTORAT :

c'est quoi ?

Une méthode d'enseignement individuel

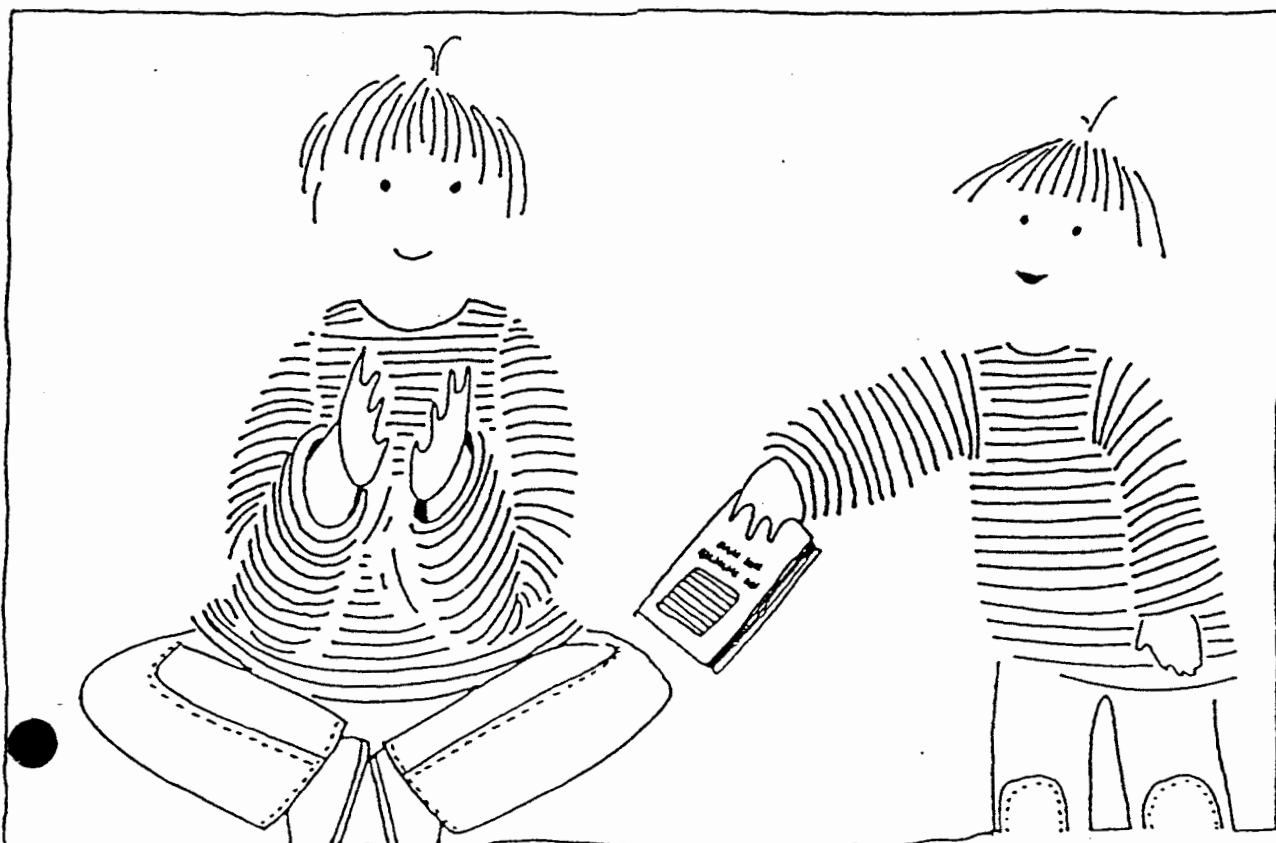
qui nécessite un tuteur assigné à un élève

Le tuteur (remplaçant l'enseignant) apprend

à son élève des notions où il éprouve

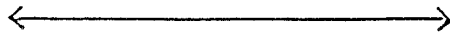
des difficultés

- ex.:
- lecture
 - dictée
 - math
 - divers

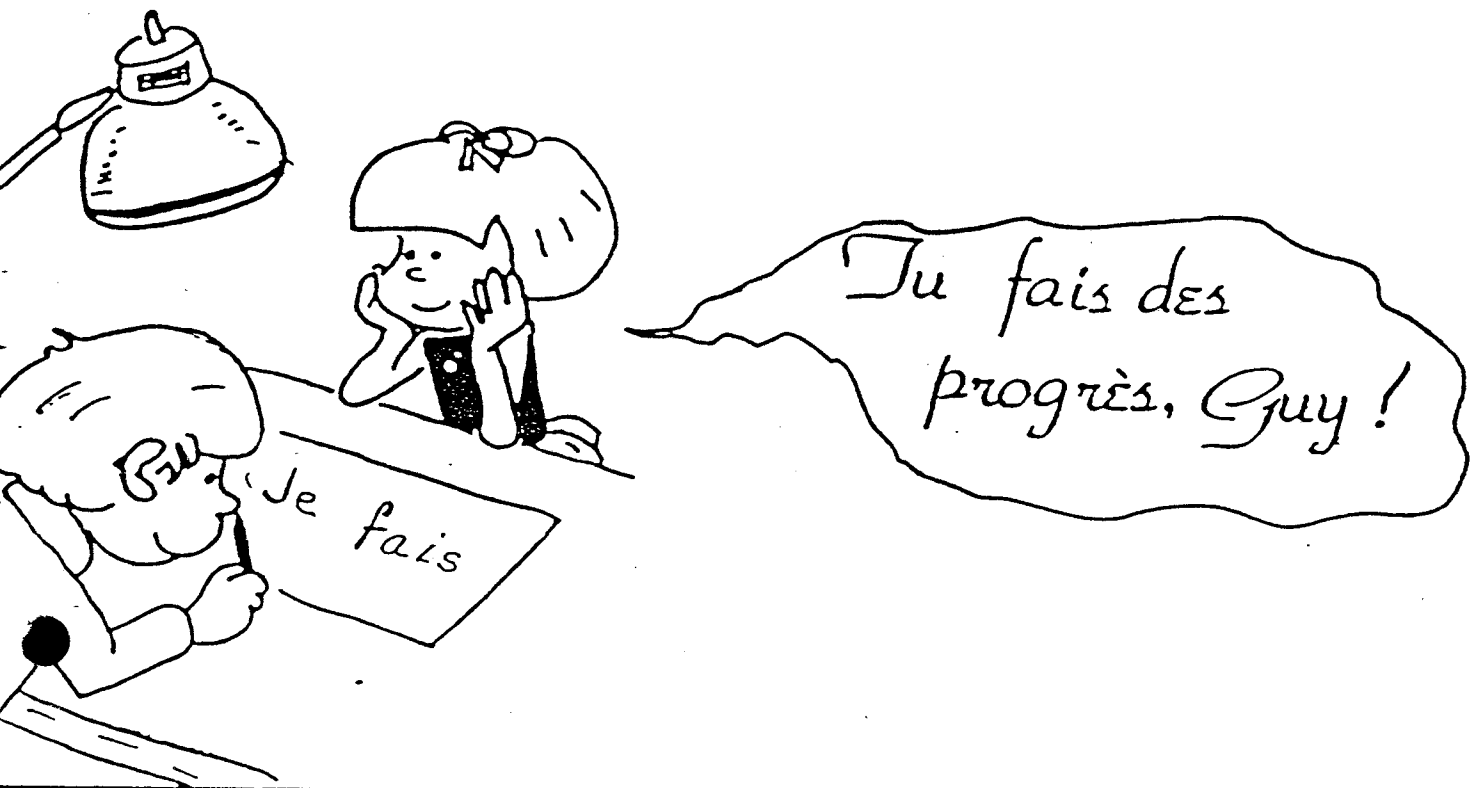


EXIGENCES POUR BIEN REUSSIR

TUTEUR envers son ELEVE



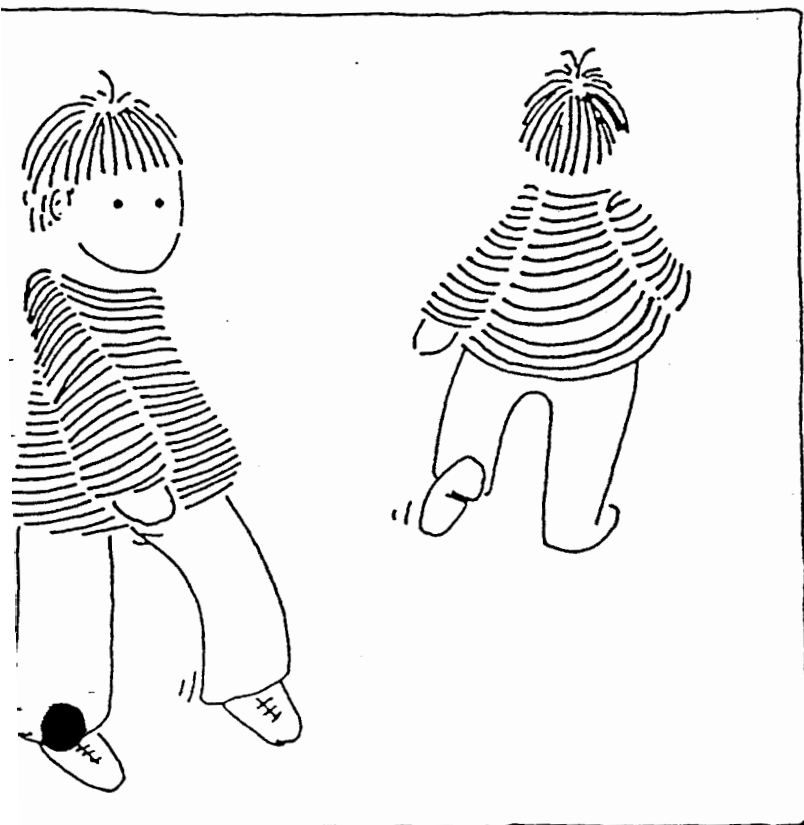
- 1- J'arrive à temps
- 2- Je m'occupe seulement de mon aidé
- 3- Je suis patient avec lui
- 4- Je le félicite souvent
- 5- Je lui montre ses résultats



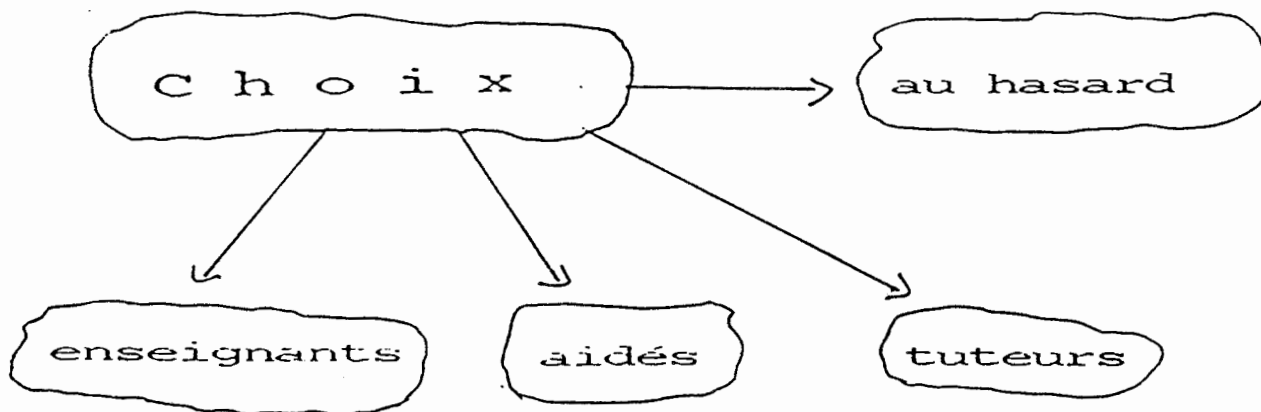
EXIGENCES POUR BIEN REUSSIR

TUTEUR ← envers son → MATERIEL

- 1- Je prends soin du matériel
- 2e J'ai toujours mes fiches classées
- 3- Je fais selon la méthode demandée
- 4- Je complète le dossier après chaque session



P R E S E N T A T I O N D E S A I D E S



P A I R A G E



E X E R C I C E S

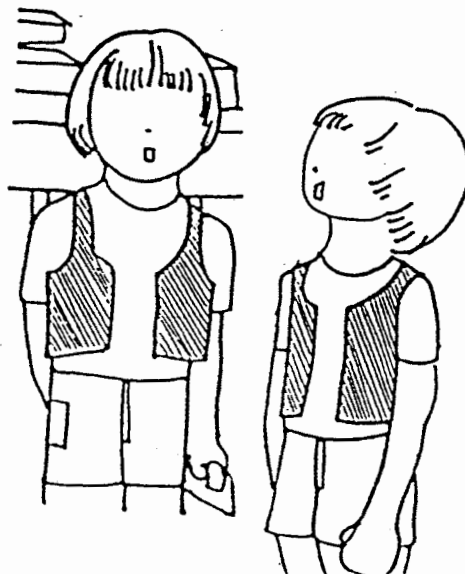
D E

P R A T I Q U E

R ô l e

Tuteur ↔ enseignant

Tuteur ↔ aidé



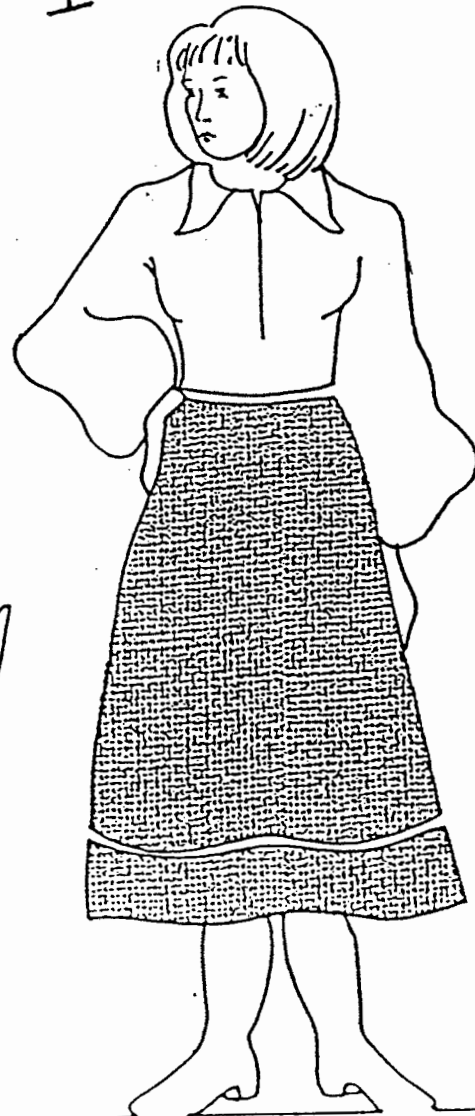
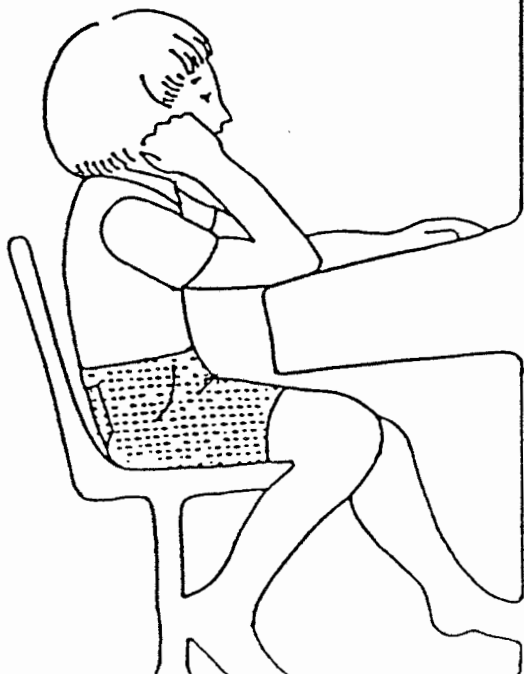
MAINTIEN DU PROGRAMME

Problèmes \longleftrightarrow Solutions

- Méthode
- Matériel

- Perte d'intérêt de l'aidé
- Progrès presque nul
- Désir de démission

N. B. - En discuter avec
l'enseignant



H O R A I R E

D E S

S E S S I O N S

J O U R	I	(1)	:	_____
J O U R	II	(2)	:	_____
J O U R	III	(3)	:	_____
J O U R	IV	(4)	:	_____
J O U R	V	(5)	:	_____
J O U R	VI	(6)	:	_____

*"On voudrait
être tuteurs,
madame"*



T U T O R A T

Tuteur:

Elève aidé:

Classe:

Groupe:

Elève aidé:

Classe:

Groupe:

T U T O R A T

Nom du tuteur: _____

Nom de l'aidé: _____

Dates	Activités	Commentaires

Bonne chance! Tu es capable

Suzanne Huard
Directrice

M E R C I !

B o n s u c c è s !

