



**Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique**

---

☒ Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies ☎ 010.42.00.50 ☎ 010.42.00.59

☒ Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles

Compte 210-0678220-48 - [www.ufapec.be](http://www.ufapec.be) - ☒ info@ufapec.be

## **Le tutorat et le parrainage, de nouvelles manières d'apprendre pour une école de la réussite.**

*Les projets de tutorat par les pairs ressemblent à la vie : ils ne sont jamais tout à fait prévisibles, et donc, il y a inévitablement des objectifs qui ne sont jamais atteints. Cependant, l'on a souvent la chance de faire des découvertes fortuites permettant de faire des gains, là où on s'y attendait le moins. Il ne faut surtout pas s'en inquiéter ; c'est pareil pour tout le monde.*

*K. J. Topping*

Anne Floor  
Etude UFAPEC 2010 n°20.10

I. Introduction générale.....	3
II. Enjeux du parrainage dans l'enseignement fondamental .....	5
1. Définition.....	5
2. Le parrainage comme outil de construction de son identité .....	5
A. Cas pratiques : aide à la lecture .....	5
B. La valorisation de l'image de soi a un effet bénéfique sur les productions cognitives..	6
3. Le principe d'imitation contenu dans le parrainage comme incitant à l'apprentissage .....	7
A. Cas pratique : aide sur le temps de midi et à la sortie des classes .....	7
B. L'imitation comme moteur d'apprentissage .....	8
C. Incitants à la réussite d'une relation de parrainage .....	8
4. Le parrainage comme porte d'entrée vers l'autre .....	9
A. Cas pratique de parrainage avec des personnes âgées .....	9
B. Ouverture à l'autre .....	9
C. Cas pratique de parrainage avec des jeunes handicapés.....	10
D. La confrontation aux différences rend plus sociable .....	10
5. Le parrainage qui apprend aux enfants à être acteurs de leur vie en société .....	11
A. Cas pratique des jeux sur le temps de midi.....	11
B. Le parrainage vécu à l'école pourrait-il se vivre ailleurs ? .....	11
6. Mode de fonctionnement familial comme obstacle au parrainage.....	12
7. Conclusions .....	13
III. Le tutorat dans le fondamental et le secondaire .....	15
1. Introduction .....	15
A. Une définition : Tutorat, coaching, monitoring, ... C'est quoi ?.....	15
B. Le tutorat dans l'enseignement à travers l'histoire .....	15
C. Le tutorat dans le monde du travail à travers l'histoire .....	16
D. Le tutorat dans la société .....	17
2. Enjeux du tutorat.....	18
A. Des chiffres.....	18
B. Identification : mécanisme psychologique inconscient par lequel un individu modèle sa conduite afin de ressembler à une autre personne .....	19
C. Le tutorat comme agent de sécurisation .....	19
D. L'engagement volontaire dans le tutorat comme sens à l'enseignement.....	21
E. Importance du renforcement positif .....	21
3. Ecueils à éviter ou conditions sine qua non pour un tutorat efficace.....	22
4. Conclusion .....	24
IV. Conclusion générale .....	26
V. Annexes .....	28
VI. Bibliographie parrainage .....	30
VII. Bibliographie tutorat .....	31
Liens internet.....	32

# I. Introduction générale

Tout le monde s'accorde pour dire que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des savoirs, mais aussi le lieu du bien vivre en société, en communauté. Il ressort de recherches contemporaines que ces deux objectifs d'apprentissage sont non seulement conciliables mais en plus complémentaires. En effet, l'apprentissage des compétences psychosociales (coopération, empathie, solidarité,...) facilite l'apprentissage intellectuel. Apprentissage coopératif, tutorat, philosophie avec les enfants, empathie, considération pour l'élève et authenticité de la part de l'enseignant contribuent à un meilleur apprentissage cognitif. Dans son introduction, Armen Tarpinian estime indispensable de s'interroger *sur la capacité de l'école à transmettre des valeurs créatrices de plus d'humanité : de lucidité, d'autonomie, d'auto-responsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités*<sup>1</sup>. Il est temps que se développe une éducation humanisante et nous verrons dans cette étude en quoi le parrainage et le tutorat peuvent être le terreau de cette humanité.

En effet, l'enfant en entrant à l'école se trouve confronté à des règles de vie en commun à respecter pour le bien-être de tous. Elles sont parfois bien différentes de celles de la maison. Le passage de la maison à l'école et vice versa peut d'ailleurs se révéler conflictuel pour certains enfants si l'hiatus est trop important. Or la manière d'être et de se comporter en classe et à l'école, l'apprentissage des savoirs et l'acceptation de l'individu dans le groupe sont intrinsèquement liés. Si un des pôles est en souffrance, cela a nécessairement un impact sur les deux autres.

Le parrainage se révèle être une porte d'entrée originale pour l'intégration des règles et de tous à l'école. Un enfant plus âgé ou du même âge accompagne, soutient un pair du même âge ou plus jeune dans des tâches quotidiennes (aide pendant les repas de midi des plus jeunes, sortie de classes dans le calme en duo parrain-filleul, visite de la bibliothèque avec un parrain qui lit à son filleul en apprentissage, ...). Les exemples sont très nombreux et variés, le parrainage prend de multiples formes en fonction des écoles et vise toujours à améliorer le bien-vivre ensemble. L'enfant parrain en devenant modèle pour le plus jeune fait siennes les règles de vie en groupe et joue le rôle de courroie de transmission des codes et lois de l'école. Cette place de parrain le confronte déjà au principe de démocratie, dans le sens où *est citoyen avant tout celui qui sait, celui qui a appris et qui grâce à ses apprentissages peut comprendre la complexité du monde actuel, y porter un regard critique, prendre sa place dans la société, y jouer un rôle*<sup>2</sup>.

A travers une analyse de différents cas pratiques de parrainage, nous en étudierons les enjeux ainsi que les facteurs propices et défavorables. Nous verrons ensuite que les impacts de cette relation d'entraide et ce pour toutes les parties en jeu (filleul, parrain, enseignant, direction) touchent les domaines cognitif, psychologique, social et même sociétal. Il est intéressant de souligner que la fratrie est le lieu premier de cette coopération entre pairs. Les interactions frères-sœurs sont fondatrices d'identité et d'images de soi.

Ensuite, nous découvrirons comment le tutorat comme le parrainage contribuent à une éducation humanisante au sens où l'entend Armen Tarpinian. Ce système renouvelle le schéma classique de la relation de formation où celui qui sait est debout, face à celui qui ne sait pas, qui est assis. Dans le tutorat, les deux partenaires ne se font plus face mais se retrouvent côte à côte dans une relation d'accompagnement et de connivence, chacun apprenant de la situation. L'objectif premier du tutorat est bien entendu cognitif, l'idée étant

---

<sup>1</sup> Tarpinian A., Baranski L., Hervé G. & Mattéi B. (dir.), *Ecole : changer de cap, Contributions à une éducation humanisante*, Lyon Chronique sociale – Paris, Interactions TP-TS, 2007, p.17.

<sup>2</sup> Wattiez R., *Pratiques démocratiques à l'école*, Couleur livres, Charleroi, 2008, p. 71.

que des élèves apportent un soutien individualisé à d'autres qui sont en difficulté dans certaines matières. Et nous allons tenter dans cette étude de comprendre pourquoi des pairs réussissent à sortir des élèves de la spirale de l'échec scolaire alors que les enseignants se sentent bien démunis face à ce problème. Qu'est-ce qui se joue dans la relation tuteur-tutoré qui pourrait être transposable dans la relation enseignant-enseigné et plus largement dans toutes nos relations sociales? Peut-être avez-vous eu la chance de croiser lors de votre parcours scolaire un enseignant qui sortait du lot, un enseignant avec qui le désir de se surpasser était très fort ? Qu'est-ce qui se joue là ? Comment certaines personnes arrivent-elles à faire émerger des compétences bien présentes mais enfouies ? Toutes questions auxquelles nous tentons de donner réponse dans notre étude.

Nous verrons aussi à quel point ces coopérations entre pairs véhiculent des valeurs de solidarité et d'action citoyenne qui dépassent le strict cadre pédagogique et représentent un véritable défi sociétal à relever de toute urgence.

## II. Enjeux du parrainage dans l'enseignement fondamental

### 1. Définition

Le parrainage est mis en œuvre de manières très différentes d'une école à l'autre et nous n'avons pu trouver de définition-type de ce qu'on entend par parrainage dans le cadre scolaire, il existe en effet très peu d'ouvrages théoriques sur la matière. Dans une analyse précédente consultable sur le site de l'UFAPEC<sup>3</sup>, nous avons établi un échantillon d'une dizaine de cas pratiques de parrainage pour en relever des caractéristiques communes sur base desquelles nous avons ébauché une définition : *en conclusion, on peut dire que la relation de parrainage inclut une relation d'élève(s) à élève (s) (du même âge ou d'âges différents) ; une relation d'entraide, d'accompagnement et non d'autorité ; une relation qui vise principalement l'intégration du filleul au sein du groupe classe ou école ; une relation à travers laquelle le parrain joue le rôle de courroie de transmission des codes et lois de l'école ; une relation qui met l'accent sur le bien-être.*

A la lumière des différents cas pratiques de parrainage énoncés ci-dessous, nous en étudierons les enjeux ainsi que les facteurs propices et défavorables. Nous verrons également en quoi les impacts de cette relation d'entraide pour toutes les parties en jeu (filleul, parrain, enseignant, direction) touchent les domaines cognitif, psychologique, social et même sociétal.

### 2. Le parrainage comme outil de construction de son identité

#### A. Cas pratiques : aide à la lecture

A l'école Saint-Berthuin de Malonne qui dispense un enseignement fondamental de type 8 (élèves atteints de troubles instrumentaux), un parrainage est organisé autour de la lecture. Les aînés racontent des histoires aux plus jeunes, des échanges verbaux naissent ensuite entre les enfants.

*Au départ, il s'agissait surtout de partager du plaisir et de la complicité autour d'activités de lecture<sup>4</sup>, explique Patricia Dethier, institutrice à Saint-Berthuin, Mais nous avons rapidement vu le profit que nous pouvions en tirer en termes d'objectifs pédagogiques. Les ados s'exercent à la lecture sans en avoir l'air, en racontant des histoires aux plus jeunes, et ceux-ci apprennent à s'exprimer en confiance grâce à l'attitude bienveillante de leurs aînés, en difficulté comme eux<sup>5</sup>.* Les objectifs du parrainage sont donc atteints et plus qu'atteints puisque l'idée était, d'une part, de contrer les difficultés en terme de communication pour les plus jeunes, dysphasiques et, de l'autre, d'améliorer pour les plus âgés les compétences en lecture.

Pour un binôme parrain-filleul, tous deux en décrochage scolaire, les bénéfices ont été au-delà du pédagogique puisque le parrainage a eu des impacts positifs sur la conduite sociale des élèves concernés. *Leurs difficultés les ont rapprochés. L'aîné s'est senti responsabilisé dans son rôle de parrain, et son filleul a rapidement fait d'importants progrès en lecture, ce qui l'a aussi aidé à reprendre goût à l'école<sup>6</sup>.* **On voit donc que la relation personnalisée et le sentiment de sécurité fournissent un cadre dans lequel ont pu se reconstruire certains apprentissages.** L'élève retrouve une confiance en soi et un sentiment de compétence scolaire, facteurs déterminants dans la réussite scolaire.

---

<sup>3</sup> Floor A, *Le parrainage: une nouvelle manière d'intégrer les règles et les valeurs pour éduquer des enfants-citoyens*, UFAPEC, mars 2010.

<sup>4</sup> Lovinfosse M-N., *Raconte-moi une histoire*, Entrées libres n°17, Bruxelles, mars 2007, p.6.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

Un autre projet de parrainage centré sur la lecture a vu le jour au Centre scolaire Sainte-Marie La Sagesse à Schaerbeek. Constatant que de nombreux jeunes vivaient des difficultés importantes en lecture, surtout à voix haute, Dominique Croiselet, professeur de français, a emmené ses élèves de 4<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> professionnelles lire des histoires aux enfants de maternelle. *J'ai demandé à pouvoir créer un local de lecture dans l'école. Les élèves volontaires venaient y « répéter » leur lecture, jusqu'à ce qu'ils soient prêts. Les jeunes enfants constituent un public très ouvert, positif et affectueux. Quand une histoire leur plaît, ils applaudissent, ils embrassent le lecteur. C'est très gratifiant ! Cela permet à la fois d'établir une relation de confiance entre grands et petits, et de dédramatiser la lecture. Et puisque ce projet fonctionnait bien, j'ai eu envie d'aller plus loin et de proposer aux jeunes d'écrire eux-mêmes des histoires*<sup>7</sup>, nous explique l'enseignante. Au bout du compte, les histoires écrites par les enfants ont fait l'objet d'une publication bilingue français-néerlandais. *C'est une belle aventure qui a redonné sens à mon travail et a véritablement motivé les élèves. Le succès rencontré par le livre a élargi le champ des choses qu'ils se sentent capables de faire*, conclut Dominique Croiselet.

## **B. La valorisation de l'image de soi a un effet bénéfique sur les productions cognitives**

On voit ici l'impact extrêmement positif des filleuls pour la prise de confiance en soi des parrains et une amélioration très nette des apprentissages cognitifs de part et d'autre.

Pour Georges H. Mead, psychosociologue, c'est dans le cadre de l'interaction sociale que l'individu émerge et prend conscience de soi (**self conscious**). L'identité, le «Soi», correspond à l'ensemble des images que les autres nous renvoient de nous-mêmes et que l'on intériorise<sup>8</sup>. Chaque individu construit donc sa propre identité en relation avec ce que les autres pensent de lui et ce qu'il pense que les autres pensent de lui. G. H. Mead est le précurseur de l'interactionnisme symbolique à l'intérieur duquel la théorie de l'étiquetage (labelling theory) tient une place fort importante. Selon elle, *les gens sont « classés », « étiquetés », dans des catégories (par exemple les « délinquants » ou les « mauvais élèves »), et ces étiquettes nous conduisent à nous comporter d'une façon particulière à leur égard*<sup>9</sup>.

Dans notre société, l'emprise de la compétition est telle qu'elle force les individus à se comparer en permanence les uns avec les autres, à se forger une image de soi en fonction du regard des autres. *Cette comparaison a des effets importants sur l'expression des compétences des élèves : autant celles impliquées dans la gestion de leurs relations sociales que celles requises par leurs apprentissages scolaires*<sup>10</sup>. Et ce processus se met en place très tôt, dès les maternelles<sup>11</sup>. Les enfants induisent un certain type de comportement en comparant la manière dont le maître ou la maîtresse réagit à leurs propres actions et à celles de leurs camarades. En décodant de manière adéquate les réactions de l'autre, les enfants comprennent comment obtenir certaines récompenses (félicitations, encouragements) et éviter certaines sanctions (réprimandes, punitions diverses). A partir du primaire, ces comparaisons prennent encore plus d'ampleur dans la construction d'un « soi scolaire » : *Qu'elles correspondent ou non à la réalité, leurs conclusions nourrissent peu à*

---

<sup>7</sup> Lovinfosse, M-N., *A Livre Ouvert*, Entrées libres n°28, Bruxelles, avril 2008, p.7.

<sup>8</sup> Dortier J-F., *Identité. Des conflits identitaires à la recherche de soi*, Article de la rubrique « Questions de notre temps », magazine Sciences Humaines Hors-série N° 34 - Septembre/Octobre/Novembre 2000.

[http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=12390](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=12390)

<sup>9</sup> Dortier J-F., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines, 2008, p. 364.

<sup>10</sup> Huguet P., *Bon ou mauvais élève*, Magazine des Sciences Humaines, Mensuel n°142, octobre 2003.

<sup>11</sup> D. N. Ruble et K. S. Frey, *Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function* in J. C. Masters et W. P. Smith (dir.), *Social Comparaison, Social Justice and Relative Deprivation*, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

peu un « concept de soi scolaire » plus ou moins marqué par la réussite ou l'échec et constituant à lui seul un puissant régulateur des productions cognitives<sup>12</sup>.

Une étude récente est très révélatrice de ce phénomène de régulation des productions cognitives. Des élèves de cinquième et sixième années disposent de 50 secondes pour mémoriser une figure complexe, abstraite, sans signification (inspirée du test de Rey) et doivent ensuite la dessiner sur une feuille de papier sans plus avoir le modèle sous les yeux. Selon que l'exercice leur est présenté comme un test d'aptitude en géométrie ou en dessin, la performance des élèves en échec scolaire s'avérait très inférieure à celle des élèves en réussite. Par contre, dans le contexte du dessin, leur performance était bien meilleure au point de ne plus être différente de celle des bons élèves. Comme la tâche à réaliser est la même dans les deux cas (géométrie/dessin), ce sont donc bien *les représentations construites par les enfants à propos d'eux-mêmes qui déterminent leur niveau de performance*<sup>13</sup>.

**Le parrainage pourrait donc renvoyer une autre image de lui-même à un élève en difficulté. En effet, le regard valorisant que le filleul pose sur son parrain pourrait induire en lui une autre image qui modifierait sa propre perception de lui-même et l'aiderait à retrouver un certain sentiment de compétence scolaire.**

### **3. Le principe d'imitation contenu dans le parrainage comme incitant à l'apprentissage**

#### **A. Cas pratique : aide sur le temps de midi et à la sortie des classes**

L'école de la Sainte-Famille à Vierset-Barse organise sur le temps de midi un système d'entraide visant à améliorer le bien-être des petits et la responsabilisation des plus grands. Ceux-ci viennent à tour de rôle aider les enfants de maternelle à manger. Un parrain s'installe à une table de 3 à 4 petits et les aide pour les gestes quotidiens (ouvrir une boîte à tartines, une gourde, peler un fruit,...). Une fois le repas achevé, l'aîné les aide à s'habiller puis s'en va retrouver les enfants de son âge pour son temps à lui de récréation. *Les parrains se succèdent à un rythme d'une semaine sur sept, ce qui leur permet de ne pas se lasser. La motivation reste bien présente car cette alternance garantit à l'aîné le respect de sa vie à lui aussi et de son envie bien légitime de manger avec des enfants de son âge. Ils sont par ailleurs très fiers qu'une responsabilité leur soit confiée*, nous explique Monsieur Kersten, directeur de l'école de la Sainte-Famille à Vierset-Barse.

Les apports pour les plus grands résident principalement dans le sentiment de fierté et de valorisation de se voir confier la responsabilité de s'occuper des plus petits.

Quant aux plus petits, leur bien-être en est amélioré et les interactions avec des plus grands qui sont simplement là avec eux, sans objectif précis sont extrêmement positives.

Dans cette même école, la sortie des classes est une autre occasion de vivre le parrainage. A la fin de la journée, chaque aîné va chercher un plus petit, l'aide éventuellement à s'habiller et lui donne la main pour rejoindre le cercle dans la cour. L'attribution se fait de manière aléatoire en fonction du moment de sortie de chaque classe. L'objectif ici est de garantir une sortie de classe en toute quiétude (on évite ainsi les bousculades) et d'intégrer tous les enfants dans le projet de chant et d'au revoir qui clôture leur journée d'école.

---

<sup>12</sup> J.-M. Monteil et P. Huguët, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Pug, 2002.

<sup>13</sup> Huguët P., *Bon ou mauvais élève*, Magazine des Sciences Humaines, Mensuel n°142, octobre 2003.

## B. L'imitation comme moteur d'apprentissage

On voit ici le principe d'imitation fonctionner en plein : l'attitude calme des parrains, l'implication des plus grands dans le projet d'école de la ronde et du rituel du chant final vont induire une attitude similaire auprès des plus petits.

*Le psychologue russe Lev. Vygotsky et l'Américain Albert Bandura (L'apprentissage social, 1976) ont tous deux souligné l'importance des formes d'apprentissage social. L'imitation en est une des formes. Selon lui, l'imitation d'autrui est un mécanisme d'apprentissage plus performant que l'enseignement par consignes. En bref, un bon exemple vaut mieux qu'une leçon<sup>14</sup>.*

*Pour Gabriel Tarde (Les lois de l'imitation, 1890), l'imitation est un des piliers du lien social. La société repose sur l'influence réciproque des individus. Par l'identification, l'individu détermine son comportement. Pour G. Tarde, le groupe social n'est rien d'autre « qu'une collection d'êtres en tant qu'ils sont en train de s'imiter »<sup>15</sup>.*

## C. Incitants à la réussite d'une relation de parrainage

L'école de la Sainte-Famille à Vierzet-Barse avait aussi organisé un projet d'entraide lecture-écriture entre les classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaires et celles de 1ères et 2èmes primaires. Les aînés préparaient chaque semaine une activité spécifique pour leurs filleuls. Ce moment d'entraide était fixé dans l'horaire des classes. *Les préliminaires et l'encadrement proprement dit de l'activité devenaient lourds pour les aînés, nous avoue Monsieur Kersten, directeur de l'école. Le fait que ce moment d'aide soit institué, soit formalisé passe outre la motivation ou l'intérêt du plus petit qui est peut-être fatigué ou en trop grande difficulté. Et si le petit ne s'en sort pas, l'aîné risque d'être perdu et de perdre lui aussi confiance dans ses capacités. Pour qu'il y ait entraide, il faut d'un côté un bénévole et de l'autre quelqu'un qui a envie d'être aidé. A trop formaliser, on tue la spontanéité. Ce n'est plus une mobilisation mais cela devient une obligation. Or la difficulté dans ce genre d'initiative est justement de maintenir la motivation. De plus, les élèves n'ont pas à porter la responsabilité d'un apprentissage cognitif, c'est le rôle des enseignants.*

A la lecture de ces trois expériences, nous pouvons déjà relever des incitants à la réussite de ce système de parrainage :

- Ne pas trop formaliser, privilégier le caractère spontané de la démarche d'entraide. Il faut que cela reste une mobilisation et non une obligation.
- Pour maintenir la motivation, respecter les besoins personnels des aînés en ne les surchargeant pas et en alternant leurs engagements (temps de midi 1 semaine sur 7)
- Pour que ce parrainage soit vécu comme une vraie relation d'entraide où les grands apprennent aux plus petits et ne tombent pas dans l'excès de faire à leur place, il est primordial que les adultes transmettent au jour le jour cette culture de l'aide.
- Le fait que cet encadrement ait lieu lors de rituels<sup>16</sup> (temps de midi, sortie des classes) rend le projet de parrainage<sup>17</sup> plus léger à vivre pour tous. Comme le rituel de sortie des classes est codifié, fixé, réglé par l'école et les adultes détenteurs de la loi<sup>18</sup>, les parrains sont allégés de la fonction d'autorité, ils ont juste à servir d'exemple, de modèles à imiter.

<sup>14</sup> Dortier J-F., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines, 2008, p. 327.

<sup>15</sup> ibidem.

<sup>16</sup> Un rite ou rituel est une séquence d'actions stéréotypées, chargées de signification (action « symbolique »), et organisées dans le temps.

<sup>17</sup> Depuis 1950, le rituel est vu comme « un dispositif très général de régulation des rapports sociaux. Il est investi dans de nombreux actes de la vie courante ». <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rite>.

<sup>18</sup> Le rite n'est pas spontané : au contraire, il est *réglé, fixé, codifié*, et le respect de la règle garantit l'efficacité du rituel. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rite>.



Ces expériences de parrainage sont toutes sous-tendues par une culture d'école : *une culture de l'aide qui n'est pas un assistanat, qui est une vraie entraide. L'idée n'est pas de faire à la place. Dans toutes les classes, il y a cette culture du travail en commun qui doit permettre à chacun d'apprendre*, nous déclare Monsieur Kersten. Si l'enseignant est un apprenant qui induit l'autonomie chez ses élèves, il y a des chances que ceux-ci reproduisent la même attitude auprès de leurs filleuls. Il est primordial que le filleul au terme de l'expérience de parrainage ne ressente pas un sentiment d'incompétence mais qu'au contraire il acquière un réel sentiment de confiance en ses propres capacités. **L'instituteur atteste de la présence des valeurs qu'il diffuse au sein de la classe tant au travers de son comportement quotidien qu'au travers des dispositifs pédagogiques qu'il met en place que des savoirs qu'il privilégie, il demeure pour les élèves qui lui sont confiés un modèle**<sup>19</sup>.

#### **4. Le parrainage comme porte d'entrée vers l'autre**

##### **A. Cas pratique de parrainage avec des personnes âgées**

Frédéric Septroux, enseignant à l'Institut Jean Herbet de Gosselies, a mis sur pied un partenariat entre ses élèves de l'enseignement spécialisé et les pensionnaires d'une maison de retraite voisine. Ce projet, intitulé chance pour tous, a reçu le Prix Reine Paola en 2005-6 pour l'enseignement fondamental<sup>20</sup>. *Je désirais qu'une personne âgée aide un élève en lecture, en écriture, en parole et soit à la fois son professeur, son coach, son confident, son grand-père ou sa grand-mère. Je voulais créer un lieu où les élèves se sentent importants, soient motivés à l'idée de travailler avec une personne et apprennent à lire*, explique Frédéric Septroux dans son dossier de candidature. *Au départ, conclut Frédéric Septroux, nous ne savions pas si le projet allait être une réussite, mais au fur et à mesure des années, nous sommes certains d'avoir eu raison. Les élèves sont motivés, ils sont plus autonomes et ont fait de grands progrès en lecture. Ils ont beaucoup de respect pour les personnes âgées qui, elles, ne manqueraient pour rien au monde la visite de leur petit(e) protégé (e).*

##### **B. Ouverture à l'autre**

Ce genre d'échanges aboutit à « **l'éveil en chacun de l'humanité**<sup>21</sup> » et à la **reconnaissance de l'altérité**. En effet, il arrive que les parents des enfants aidés viennent rendre visite aux pensionnaires du home le week-end ou en fin d'année scolaire, nous relate Marie-Noëlle Lovinfosse dans le magazine « Entrées Libres »<sup>22</sup>.

On voit donc dans ce cas de parrainage que l'enjeu n'est pas que pédagogique mais aussi sociétal : l'enfant se fait le relais auprès de sa famille d'une nouvelle relation transgénérationnelle. On voit donc que l'école n'est pas que le lieu d'apprentissage de savoirs mais aussi le lieu d'un **apprentissage social**. Nous rejoignons en ce sens Philippe Perrenoud quand il parle du métier d'élève : *Je ne sais si c'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais il est sûr que c'est en vivant dans un type de structure sociale qu'on apprend à vivre dans d'autres de même nature, autrement dit à agir, à réfléchir, à entrer en relation avec les autres sur un mode approprié. En ce sens, à travers une pratique qui s'étale sur 10 à 20 ans, l'école est certainement un lieu d'apprentissage essentiel*<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> Lagarrigue J., *L'école Le retour des valeurs ?*, De Boeck et Belin, Bruxelles, p. 50.

<sup>20</sup> [www.chancepourtous.com](http://www.chancepourtous.com)

<sup>21</sup> Morin E., *Pour sortir du XXe siècle*, Paris, Nathan, 1981, p.363.

<sup>22</sup> Lovinfosse, M-N., *Lecture parrainée, lecture par aînés*, Entrées libres, n°11, septembre 2006, p. 7.

<sup>23</sup> Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, p.26-27.

Jacques Liesenborghs, dans son article concernant la démocratie à l'école, parle d'un « art de vivre en société », la passion de connaître, la curiosité gratuite sont battus en brèche, jugés ringards par le capitalisme sauvage qui n'épargne ni les enseignants, ni les élèves, ni les parents. Résister à ce rouleau compresseur pourrait devenir le socle d'un projet pédagogique démocratique. Dans la mesure où il donnerait réellement la première place au développement de l'esprit critique, d'une pensée autonome, d'activités coopératives et de recherche, de débats qui prennent le temps de mettre en lumière les enjeux, de choix qui respectent les minorités et surtout les plus faibles<sup>24</sup>.

### C. Cas pratique de parrainage avec des jeunes handicapés

Le Centre scolaire spécialisé Notre-Dame de Cerexhe-Heuseux a développé un projet d'intégration d'une classe de Forme 2 (adolescents porteurs de handicap mental) en enseignement secondaire ordinaire au Collège de La Providence à Herve. *Du lundi au jeudi, les 8 élèves de la classe concernée sont scolarisés à Herve, dans un local que l'école met à notre disposition, mais sur base du capital-périodes de Cerexhe. Ce sont des enseignants de chez nous qui les prennent en charge et qui « importent » sur place la pédagogie spécifique du spécialisé. Nos élèves partagent avec ceux de l'ordinaire les récréations et les temps de midi, pendant lesquels sont organisées diverses activités (bibliothèque, tennis de table, step, football, jeux de société, escalade...). Le vendredi, les 8 élèves rejoignent Cerexhe, ce qui permet à 8 autres élèves de chez nous, plus jeunes, de passer une journée d'intégration par semaine à Herve*, explique Dominique Petitjean, directrice du Centre scolaire spécialisé Notre-Dame. Les échos de ce projet sont très positifs : *Nos élèves ont fait des progrès en termes d'autonomie, de communication, de savoir-être, de savoir-faire*, se réjouit D. Petitjean. *Quant à ceux de Herve, ils font preuve de beaucoup de respect, de compréhension et sont plus attentifs aux autres et c'est contagieux*, souligne G. Stephany, directrice du DOA du Collège de la Providence.

Le terme « contagieux » revêt toute son importance et est confirmé par Jacques Lagarrigue : *Au travers de différentes recherches récentes menées sur la coopération, il apparaît que les méthodes coopératives permettraient non seulement de meilleures performances scolaires mais favoriseraient également une plus grande tolérance entre les enfants, un sens plus profond de la solidarité, tandis qu'on assisterait à une diminution du racisme et de la compétition*<sup>25</sup>.

### D. La confrontation aux différences rend plus sociable

La manière dont les enfants se situent scolairement par rapport aux autres aura aussi un impact sur leurs interactions sociales, en particulier dans les classes où l'enseignant renforce, volontairement ou non, la visibilité du statut scolaire de chacun (création de groupes de niveau, remise des copies avec commentaires à voix haute, passage des élèves au tableau). Le risque encouru est de voir ceux en réussite rejeter et discriminer ceux en difficulté. Ce qui rendra les seconds agressifs et donc en apparence moins compétents socialement. *Le risque d'une détérioration du climat social de la classe est plus faible lorsque l'enseignant s'efforce au contraire de minimiser la compétition par le biais d'activités dans lesquelles les élèves, indépendamment de leur statut, sont conduits à travailler collectivement, à échanger leurs opinions, à reformuler ensemble la nature des problèmes à résoudre et à débattre de leurs solutions les meilleures. Cette « pédagogie interactive » facilite en retour l'acquisition de compétences sociales parmi les plus fondamentales, telles que le respect et la prise en compte des points de vue contradictoires d'autrui, dont on sait par ailleurs qu'elles jouent un rôle essentiel dans le développement cognitif*<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Liesenborghs J., *Pratiques démocratiques à l'école*, Couleur livres, Charleroi, p. 79.

<sup>25</sup> Lagarrigue J., *L'école Le retour des valeurs ?*, De Boeck et Belin, Bruxelles, 2001.

<sup>26</sup> Doise W et Mugny D, *Le Développement social de l'intelligence*, InterÉditions, 1981.

## **5. Le parrainage qui apprend aux enfants à être acteurs de leur vie en société**

### **A. Cas pratique des jeux sur le temps de midi**

Au Collège Saint-Etienne à Court-Saint-Etienne<sup>27</sup>, des enfants de 5<sup>èmes</sup> et 6<sup>èmes</sup> primaires décident sur base volontaire de se former à l'apprentissage de jeux de coopération ou de groupes, l'idée étant de réapprendre à jouer ensemble, de jouer avec ceux qu'on ne connaît pas (sans distinction d'âges ou d'affinités). *Et si tous ces jeux étaient un apprentissage à vivre ensemble (à l'heure des jeux solitaires sur écran), à coopérer, à s'exprimer, à se rassembler, à accueillir même celui qu'on aime moins, mais qui agrandira le cercle dans la bonne humeur, le temps d'une récréation avant de retourner s'asseoir en classe, écrit Delphine Dupuis sur le site internet de l'école.*

Ce projet est né dans la tête de parents de l'école qui se sont formés à la Communication Non Violente avec comme objectif de prévenir la violence dans les cours de récréation, de contrer les disputes en rassemblant des enfants autour d'un jeu collectif. Le principe du jeu collectif est relativement exigeant dans sa mise en œuvre puisqu'il repose sur l'adhésion d'un grand nombre d'enfants au jeu.

Les midis des mois de printemps, les enfants formés rejoignent la cour de récréation des maternelles qui est implantée sur un autre site (1 à 2 minutes à pied).

*Il n'y aucune obligation de participation pour les petits, cette activité se réalise vraiment sur base volontaire, dans le plaisir pour tous, dans la rencontre et la coopération avec l'autre,* nous précise Brigitte Rezsahazy, responsable du projet.

Grâce à ce parrainage, les aînés apprennent que *quand on n'est pas écouté, cela ne fonctionne pas. Certains aînés abandonnent d'ailleurs en cours d'année. Ce n'est pas donné à tout le monde de gérer des groupes de petits. Il y a des grands qui ont plus de succès que d'autres,* nous explique Brigitte Rezsahazy.

Les premiers midis, un adulte est présent essentiellement pour donner un coup de pouce pour les règles de jeu. *Il n'utilisera pas d'autorité, l'idée étant que les grands apprennent sur le terrain, se débrouillent par eux-mêmes. On se dit qu'ils vont y aller d'instinct. Il n'y a d'ailleurs pas d'objectif à réaliser.*

Cette activité sur le temps de midi vise vraiment l'épanouissement des grands comme des petits et l'interaction volontaire entre tous les enfants. Ce doit être une occasion pour l'un comme pour l'autre de se distraire.

### **B. Le parrainage vécu à l'école pourrait-il se vivre ailleurs ?**

Nous voyons ici le rôle essentiel que joue l'école dans la construction de l'élève en tant qu'acteur social : *A partir de 3 ou 4 ans et jusqu'à l'âge adulte, les jeunes passent des milliers d'heures à l'école, ils en sont graduellement mais profondément changés. Cela concerne les apprentissages prévus par le curriculum formel, mais aussi ceux qui relèvent de l'expérience de vie dans un groupe-classe ou un établissement scolaire, ce que j'appelle le curriculum réel<sup>28</sup>, qui est partiellement caché ou simplement moins explicite que les acquis scolaires classiques. A l'école on intériorise des valeurs, des attitudes, des fragments d'idéologies, des normes de conduite, des modes de relation ; autant d'acquis qui font de l'enfant l'expression de l'école dans sa famille.*<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Pour plus d'infos, voir le site de l'école : <http://www.collegestetienne.be/Fondamental/>

<sup>28</sup> Par « caché », Philippe Perrenoud entend que ce curriculum ne s'incarne pas dans des modes de travail scolaire ou d'évaluation, dans du matériel d'enseignement.

<sup>29</sup> Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, p.96.

Dans le même contexte de Communication non-violente, les parents ont également formé des enfants-médiateurs, à nouveau, sur base volontaire. Ce sont des enfants de 5<sup>èmes</sup> et 6<sup>èmes</sup> primaires qui apprennent à mener une médiation en visionnant une cassette de l'Université de la Paix. Les différentes étapes de la médiation sont expliquées une à une aux enfants et ensuite des jeux de rôle sont organisés. Les aînés consacrent une dizaine de temps de midi à ce projet.

*Ces enfants-médiateurs interviennent en cas de conflit léger dans la cour de récréation. Il faut toujours un référent adulte afin de pouvoir relayer si une médiation se passe mal. Il y a un suivi auprès de l'adulte pour chaque médiation. On fait le point avec les enfants régulièrement. Les autres enfants les connaissent car ils ont fait le tour de chacune des classes pour se présenter et leurs photos sont affichées dans les couloirs de l'école. Il est également important que ces enfants-médiateurs soient identifiés et reconnus par les autres acteurs adultes de l'école : direction-enseignants-surveillants, nous commente Brigitte Rezsöhazi.*

Le principal problème soulevé par ces médiateurs en herbe est de n'être pas suffisamment appelé à leur goût. En effet, les enfants en dispute ont plutôt le réflexe de faire appel au surveillant qui règle cela parfois différemment qu'avec la CNV et qui « oublie » la présence des enfants-médiateurs.

Les apports pour les graines de médiateurs se situent surtout au plan humain : respect de la confidentialité, de ce qui a été dit pendant la médiation, neutralité des médiateurs (si l'enfant-médiateur connaît trop bien un des protagonistes, il s'engage à ne pas assurer la médiation).

Ce système de parrainage tient aussi la route dans la mesure où il s'intègre vraiment dans le projet d'établissement. L'accent est mis dans toutes les classes sur une volonté d'aider les autres et de faire en sorte que les relations se déroulent de manière non-violente. D'autres animations ont lieu au sein de l'école tout au long de l'année avec comme fil rouge la CNV. Il y a donc une cohérence autour d'une mobilisation de tous pour que les enfants grandissent et s'épanouissent dans des relations saines et respectueuses.

**On peut dès lors espérer que les enfants évoluant dans cette sensibilisation à l'autre intériorisent ce mode de fonctionnement pour le transposer à l'avenir dans d'autres situations :** *En ce sens, à travers une pratique qui s'étale sur dix à vingt ans, l'école est certainement un lieu d'apprentissage essentiel. Non pas cette fois du point de vue des programmes et des objectifs officiels, mais sous l'angle de la capacité à vivre dans d'autres milieux plus ou moins comparables à l'école et, en particulier, dans les organisations, les associations, les groupes dont un adulte peut faire partie.<sup>30</sup>*

## **6. Mode de fonctionnement familial comme obstacle au parrainage**

Dans la Maison des Trois Espaces, pendant la récréation, les grands peuvent aider à l'habillage des plus jeunes et participer à leurs rondes et à leurs jeux. A la bibliothèque, un groupe d'enfants peut être chargé d'accueillir les autres enfants pour les guider, les épauler dans leurs recherches et les aider à lire s'il s'agit d'enfants plus petits.

Les institutrices des plus jeunes *sont très attachées au fait que l'enfant apprenne seul à s'habiller se chausser, qu'on les aide dans leurs apprentissages de la lecture mais qu'on ne lise pas à leur place et plus largement que les pratiques pédagogiques soient un accompagnement pour permettre l'accession de l'élève à son autonomie<sup>31</sup>*. R. Gasparini a observé que certains grands « en difficulté » montrent, font à la place de plutôt que d'accompagner et de laisser faire de manière autonome. Elle suppose que ce mode de fonctionnement très interventionniste découle d'une forme de relation au monde acquise

<sup>30</sup> Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, p.27.

<sup>31</sup> Gasparini R., *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*, thèse de doctorat, Lyon, 1998, § 577.

dans le milieu familial. J. Lautrey explique dans son étude que *les milieux où l'on met davantage l'accent sur la conformité à un modèle extérieur ont davantage recours à un contrôle externe et immédiat du comportement de l'enfant. Par contre, les milieux qui paraissent davantage chercher à développer l'initiative, l'originalité, adoptent des formes de contrôle du comportement moins immédiates, laissant plus de place à cette initiative. Plus la profession du père se situe dans le haut de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration que l'environnement familial présente à l'enfant est souple (...) Réciproquement plus la profession du père se situe vers le bas de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration tend à devenir rigide*<sup>32</sup>.

Certains enfants iront jusqu'à renoncer à cette relation de parrainage tellement la relation pédagogique qui leur est demandée d'adopter semble entrer en contradiction avec leur mode de fonctionnement familial et ce malgré qu'ils soient scolarisés dans un établissement au sein duquel *l'apprentissage est principalement basé sur l'autonomie, l'acquisition par soi-même et l'intériorisation des consignes*<sup>33</sup>.

**Nous voyons donc qu'il est important que la famille et l'école soient accordées sur la manière d'apprendre à l'autre, d'être avec l'autre** pour éviter un conflit de loyauté qui positionne l'enfant dans une place très inconfortable : *un enfant est aussi porteur de caractéristiques plus stables - sa personnalité, son capital culturel, ses attitudes, ses habitudes, ses intérêts, ses aspirations, sa manière d'être avec autrui, sa façon de communiquer, son stade de développement intellectuel -, toutes choses qu'on se représente, au moins intuitivement comme fonction d'attitudes éducatives autant que de conditions de vie. L'enfant n'est plus alors messager. Il est lui-même le « message » ; il exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il est*<sup>34</sup>.

## 7. Conclusions

A l'éclairage de toutes ces expériences, nous pouvons relever un certain nombre d'éléments favorisant le parrainage :

- ✓ La relation d'entraide doit se passer sur base volontaire des deux parties, parrain et filleul ;
- ✓ Ne pas trop formaliser le parrainage, privilégier le caractère spontané, faire confiance à l'instinct et au bon sens des enfants ;
- ✓ Respecter les besoins personnels des aînés et des filleuls en ne les surchargeant pas et en respectant leur rythme ;
- ✓ L'objectif étant le lien, la relation, il est primordial de décharger les parrains de toute fonction d'autorité ;
- ✓ Cohérence entre tous les acteurs adultes qui côtoient les enfants (enseignants, direction, surveillants, parents) ; importance de s'accorder sur la manière d'apprendre à l'autre, d'être avec l'autre.

L'UFAPEC, dans son Mémoire de février 2009, propose pour lutter contre l'échec scolaire de diversifier les méthodes d'apprentissage notamment en faisant appel aux différentes formes d'entraide entre les élèves : enseignement mutuel, tutorat, parrainage ...

En ce sens, le parrainage, en renvoyant une image différente de lui-même à un élève en difficulté (scolaire ou de manque d'assurance), modifie sa propre perception de lui-même et l'aide à retrouver une confiance en soi et un sentiment de compétence scolaire, facteurs déterminants dans la réussite scolaire.

---

<sup>32</sup> Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, Paris, 1990, p.150-151.

<sup>33</sup> Gasparini R., op.cit.

<sup>34</sup> Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, p.96.

On voit aussi que le parrainage en se fondant sur le principe d'imitation agit comme un facilitateur d'intégration des règles de vie : un bon exemple vaut mieux qu'une leçon. En s'identifiant à un aîné, le plus petit se met à adhérer à ce qui met le grand en projet, à savoir devenir un être social.

L'UFAPEC est aussi particulièrement attentive au principe de coopération qui sous-tend le parrainage. En effet, en étant mis en situation d'échanges avec d'autres plus fragiles (enfants plus jeunes, personnes âgées, handicapés, ...), l'école favorise une plus grande tolérance entre les enfants, un sens profond de la solidarité et du respect d'autrui et de ses différences.

L'UFAPEC insiste également sur l'importance d'une cohérence dans le projet d'établissement : le parrainage tire sa force et son sens d'une mobilisation de tous pour que les enfants grandissent et s'épanouissent dans des relations saines et respectueuses.

L'UFAPEC y voit aussi une réelle volonté d'enseigner la démocratie à l'école et surtout de lui donner vie concrètement dans ses murs. Dans la mesure où le parrainage questionne les adultes (direction, enseignants, surveillants, parents) sur la manière d'apprendre à l'autre, on peut espérer une réflexion collective telle que l'explique le CGé<sup>35</sup> : *Abandonner une partie de ses certitudes et accepter d'interroger sa position de « maître » a des effets très positifs sur la relation pédagogique et, partant, sur l'engagement des élèves dans leur scolarité. L'asymétrie maître/élève trouve son équivalent dans les relations entre d'autres niveaux de la hiérarchie scolaire. L'essentiel est de pouvoir définir le statut respectif de la parole des uns et des autres et les objets à propos desquels chacune des classes institutionnelles peut faire entendre sa voix et influencer la marche de l'établissement*<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> CGé : Changements pour l'égalité asbl

<sup>36</sup> Rasson N, *Pratiques démocratiques à l'école*, Couleur livres, Charleroi, p. 91.

### III. Le tutorat dans le fondamental et le secondaire

#### 1. Introduction

##### A. Une définition : Tutorat, coaching, monitoring, .... C'est quoi ?

On y perd son latin dans tous ces termes qui se rapportent à l'accompagnement scolaire individualisé. Nous aborderons dans cette étude uniquement le tutorat entre pairs. Il s'agit donc « *d'une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment par le processus d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est à priori un professionnel de l'enseignement* ». Cette définition est tirée d'une étude qui présente un état des lieux du tutorat en Communauté française de Belgique<sup>37</sup>. Le tutorat n'est pas neuf, il existe depuis quelques siècles, ses modalités d'application ayant évolué avec la société.

##### B. Le tutorat dans l'enseignement à travers l'histoire

On a relevé les premiers balbutiements du tutorat il y a 400 ans en Angleterre et cette approche pédagogique a connu un regain d'intérêt aux Etats-Unis pendant les années 60 et en Angleterre pendant les années 70.

Il nous semble intéressant de rappeler les différentes formes que **le tutorat scolaire** a prises à travers l'histoire et de voir que ses multiples évolutions sont réellement le reflet de la mutation de la société.

A partir du 17<sup>ème</sup> siècle et jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, les modèles de tutorat scolaire tant dans l'enseignement laïc que dans le religieux sont très hiérarchisés voire militarisés. Les termes utilisés pour parler des tuteurs sont d'ailleurs très révélateurs, on parle de répétiteurs, d'officiers, d'observateurs, d'admoniteurs.<sup>38</sup> Bref, la société scolaire n'est que le reflet de la société : hiérarchisée, inégalitaire, disciplinée et religieuse.

Dans certains cas, on le désigne aussi comme le ministre du maître. Le tuteur est donc au maître ce que le ministre est au roi, à savoir *celui qui est chargé d'exécuter une tâche pour le service de quelqu'un, d'accomplir le dessein d'autrui*.<sup>39</sup> Le sens et le savoir viennent d'en haut, à charge de l'enseignant de le transmettre soit directement soit par l'intermédiaire de ses ministres. *Le tutorat est dans ce contexte un moyen permettant de diffuser les connaissances, d'assurer la socialisation et de maintenir la discipline, avec la participation active des élèves. Il opère comme courroie de transmission, intermédiaire subordonné entre le maître et l'élève.*<sup>40</sup>

Durant le 20<sup>ème</sup> siècle, la conception de l'école va fondamentalement changer sous l'impulsion de pédagogues tels que l'Américain Dewey, le Français Claparède, l'Italienne Montessori ainsi que Freinet et Decroly. Et en modifiant l'école, on touche aussi aux conceptions de la socialisation qui y sont liées et le tutorat en subira bien sûr les effets. On passe au cours du siècle dernier d'un modèle transmissif axé sur le maître et/ou ses ministres-tuteurs à un modèle interactif centré sur l'élève qui privilégie l'interaction, l'autonomie et la responsabilisation. L'enseignant devient peu à peu « chef d'orchestre » de la communauté scolaire démocratique. L'entraide réciproque, la coopération entre les

---

<sup>37</sup> P. Lepage et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique. Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p.3.

<sup>38</sup> De Backer, B., *Le tutorat du père aux pairs*, La revue nouvelle, septembre 2009, p. 93.

<sup>39</sup> Op.cit, p. 93.

<sup>40</sup> Op.cit, p. 93.

élèves, l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité, le partage de l'autorité, la stimulation de la créativité, la socialisation dans de petits groupes de pairs ... seront les arguments invoqués pour développer le tutorat dans « l'École Nouvelle ». <sup>41</sup> Les interactions (entre le tuteur et le tutoré, entre l'enseignant et la dyade tutorale) deviennent centrales ainsi que la notion d'expérience qui évolue en source de savoir.

Nous passons donc progressivement d'une transmission verticale des savoirs à une transmission horizontale, d'interaction, « d'un tutorat par les pères à un tutorat par les pairs (peer tutoring) ».

### **C. Le tutorat dans le monde du travail à travers l'histoire**

Au 16<sup>ème</sup> siècle, le tutorat au travail est synonyme de compagnonnage entre pairs. L'encadrement du candidat est très formalisé, très hiérarchisé comme dans l'enseignement à la même époque et il vise à la fois l'apprentissage d'un métier et une socialisation. *Au-delà de son caractère sacré, le compagnonnage constitue sous certains aspects une forme très moderne d'apprentissage itinérant en situation de travail (on the job learning), par accompagnement d'un travailleur plus expérimenté.*<sup>42</sup>

**Le tutorat en milieu de travail** a connu un essor considérable au 20<sup>ème</sup> siècle, notamment par l'intermédiaire de la formation en alternance qui réunit le monde de l'enseignement et celui de la production. Le terme tutorat est utilisé pour la première fois dans le monde du travail dans les années 80 et il devient omniprésent dans les années 90<sup>43</sup> alors qu'auparavant on en parlait que dans le contexte scolaire. La particularité de ce tutorat est d'articuler école et entreprise dans un projet de formation professionnelle. D'autres facteurs ont joué dans l'émergence de ce tutorat et dans sa reconnaissance au sein de la société. *L'individualisation des parcours dans le champ social se manifeste également dans l'enseignement et la formation, ce qui induit des pratiques plus centrées sur la singularité de l'apprenant.*<sup>44</sup> Et le tutorat au même titre que le coaching, la supervision, ...est une des expressions de cet apprentissage individuel, sur mesure. De même que la valorisation des compétences, des résolutions de problèmes en situation de travail incitent à des formations et un encadrement par des tuteurs. On observe donc une forte valorisation de l'expérience comme source d'apprentissage tant dans le monde de l'enseignement que dans celui de la production. Soulignons d'ailleurs que le décret du 18 juillet 2008 relatif à la démocratisation de l'enseignement supérieur inscrit le tutorat dans les dispositifs à mettre en œuvre par les Hautes Ecoles.

Enfin, les évolutions de plus en plus rapides des savoirs et des techniques, la spécialisation du monde du travail obligent l'enseignement notamment professionnel à se tourner vers le monde du travail pour disposer de matériel à la pointe et d'expériences à partager. Une partie de la formation est donc de plus en plus déléguée sur le lieu de travail, que ce soit pendant les études (stages) ou au début de la vie professionnelle.

La montée du tutorat dans les milieux du travail et de l'enseignement résulte donc de plusieurs facteurs qui s'articulent entre eux dans un contexte de transmission intergénérationnelle.

---

<sup>41</sup> De Backer, B., *Le tutorat du père aux pairs*, La revue nouvelle, septembre 2009, p. 94.

<sup>42</sup> De Backer, B., *Le tutorat en milieu de travail*, APEF asbl, avril 2004, p. 10.

<sup>43</sup> BORU, J.J., *Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », p.22, 1996.

<sup>44</sup> De Backer, B., *Le tutorat en milieu de travail*, note de synthèse, APEF asbl, avril 2004.



## D. Le tutorat dans la société

Nous allons voir maintenant en quoi le **tutorat** s'inscrit dans l'évolution de notre **société**. Depuis un quart de siècle, la société organisée avec un *Etat qui dirige et contrôle des institutions stables (la famille, l'école, l'entreprise, les classes sociales) aux frontières bien définies*<sup>45</sup> disparaît petit à petit. La vie sociale ressemble plus à un ensemble disparate, sans cohérence, formée de réseaux changeants, d'institutions peu stables, de groupes sociaux aux frontières floues dans lesquels les liens sociaux sont fragilisés (famille, travail, politiques). *Le déclin de l'idée de société ressemble au démantèlement d'un monument dont les piliers et les murs se lézardent et s'effritent pierre par pierre.*<sup>46</sup>

Les sociologues donnent le terme de désinstitutionnalisation aux transformations, aux mutations de l'école, de l'entreprise et de la famille. Institutions qui ne sont plus régies par l'Etat qui a perdu son emprise et sa force symbolique (le politique est discrédité, déclin de l'autorité de l'armée et de la police) sur la société. Tout le monde (sociologues, responsables politiques, journalistes, essayistes) s'accorde pour dire que le lien social est en crise. Dans les différents essais de sciences sociales sur les manières de redonner vie au lien social, il est notamment évoqué les « *communautés* », les « *associations* » ou encore les « *réseaux* »<sup>47</sup>. Dans son livre « *La Société en réseaux* »<sup>48</sup>, le sociologue Manuel Castells explique bien ce basculement de nos sociétés basées sur un ordre pyramidal à un monde en réseaux. Le sociologue englobe dans le terme réseaux les réseaux marchands, le réseau internet, les réseaux de transport et les multiples réseaux de sociabilité informels. La société étatisée disparaîtrait donc *aux profits d'une mosaïque de réseaux plus fluides, instables, éphémères, mais sans cesse renaissants*. On observe que les sciences sociales connotent le terme de réseaux de manière positive ; elles l'associent aux idées de confiance, de coopération, de sociabilité<sup>49</sup>... Les acceptions de réseau en tant que secret, puissance occulte, illégalité ne sont donc plus de mise.

De même au **niveau économique**, on voit dès les années 60 une évolution ; à côté de l'économie de marché et du secteur public se développe une troisième composante : celle de l'économie solidaire. Celle-ci regroupe les initiatives visant à démocratiser l'économie à partir d'engagements citoyens : *Elles se sont particulièrement développées dans les services sociaux, comme la garde d'enfants et l'aide à domicile ou les services culturels. A ces services où la proximité est privilégiée se sont ajoutés des réseaux comme les finances solidaires, les réseaux d'échange non monétaire et de commerce équitable. Dans ce dernier, par exemple, la vente au Nord des produits du Sud est indissociable pour des fédérations comme Artisans du monde d'une action d'éducation des consommateurs et de revendications politiques, afin que les injustices inhérentes au commerce international dominant puissent être combattues*<sup>50</sup>. Jean-Louis Laville parle de nouveaux rapports entre économie et politique ; nouvelles interactions qui *revendiquent la solidarité comme principe économique*. Le parallélisme est assez frappant avec le monde de l'éducation et l'analyse présentée plus haut des nouvelles interactions sociales où l'on voit que, là aussi, la solidarité est utilisée comme moteur, incitant à la démocratisation de l'école et à la création de connections plus horizontales entre les individus.

Le tutorat s'inscrit donc bien dans ce mouvement amorcé depuis un quart de siècle vers une société à l'horizontale. Nous allons préciser à présent en quoi le tutorat est une réelle

---

<sup>45</sup> Dortier, J-F., *Aux sources du lien social*, Vivre ensemble, Magazine des Sciences Humaines, Hors Série n° 33. Juin/Juillet/Août 2001.

<sup>46</sup> Dubet, F. et Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Seuil, 1998.

<sup>47</sup> Dortier, J-F., *Aux sources du lien social*, Vivre ensemble, Magazine des Sciences Humaines, Hors Série n° 33. Juin/Juillet/Août 2001.

<sup>48</sup> Castells, M., *La Société en réseaux*, Fayard, 1998.

<sup>49</sup> Allemand, S., *Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles*, Magazine des sciences humaines, Mensuel N° 104, Avril 2000.

<sup>50</sup> Laville, J-L., *Économie solidaire : un état des lieux*. Article de la rubrique « L'exception française : mythe ou réalité ? », Hors-série N° 46 – Magazine des Sciences Humaines - Septembre-Octobre-Novembre 2004, [http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id\\_article=13702](http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=13702).

alternative au redoublement et en quoi il contribue à casser la spirale de l'échec à l'école mais plus largement dans la société. Nous verrons en quoi cette structuration horizontale des apprentissages, des échanges de services redonne vie au lien social.

## 2. Enjeux du tutorat

### A. Des chiffres

Dans son étude, Shane Jimerson de l'Université de Californie évalue les conséquences à long terme d'un redoublement précoce, en prenant pour sujets 190 enfants. Cette vaste étude a suivi les enfants depuis leur naissance jusqu'à leurs 21 ans. L'auteur a comparé l'évolution respective de 29 enfants qui ont redoublé la grande section, le CP ou le CE1 ou le CE2 avec celle de 50 enfants qui, dans les mêmes classes, avaient un niveau aussi bas mais n'ont pas redoublé (les non-redoublants), et un groupe témoin de 100 enfants qui ont au départ de bons résultats scolaires. Elle a étudié leurs performances scolaires en fin de parcours ainsi que l'insertion sociale des trois groupes. En fin de première, l'adaptation au lycée (évaluée à partir de la moyenne des notes mais aussi de l'assiduité et du comportement à l'école) est beaucoup moins bonne chez les redoublants que chez les non-redoublants, lesquels font presque aussi bien que le groupe témoin. A 19 ans, 69 % des redoublants ont abandonné le lycée en cours d'études contre 46 % des non-redoublants et 29 % des témoins. A 20 ans, 42 % des redoublants ont obtenu leur certificat de fin d'études secondaires contre 72 % des non-redoublants et 88 % des témoins. Pour ce qui concerne l'insertion professionnelle (stabilité d'emploi, niveau d'emploi, salaire), on constate que le groupe de redoublants est en tout point inférieur aux deux autres alors que les non-redoublants réussissent aussi bien que les témoins. Les conclusions de l'auteur convergent vers la suppression du redoublement au profit de mesures de remédiation telles que le tutorat, ...<sup>51</sup>

Dans leur analyse sur le tutorat comme dispositif de lutte contre l'échec scolaire<sup>52</sup>, Diane Finkelsztein et Pierre Ducros ont interrogé les enseignants sur les aspects de leur métier qu'ils maîtrisent le moins et il apparaît que l'un des principaux est *l'incapacité à faire réussir les élèves en retard scolaire grave*<sup>53</sup>. Or toutes les analyses sur le tutorat aboutissent au constat de l'efficacité du système pour soutenir les enfants en difficulté. En effet, Topping<sup>54</sup> concluait son chapitre sur l'efficacité du tutorat en soulignant qu'*il y a une constance remarquable dans toutes les revues étudiées, en ce qui a trait aux résultats prouvant les effets positifs du tutorat par les pairs*<sup>55</sup>.

On peut donc se poser la question du pourquoi des préadolescents et des adolescents sont susceptibles de réussir là où des adultes échouent.

---

<sup>51</sup> Shane R. Jimerson, *On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence*, Journal of School Psychology, 1999.

<sup>52</sup> Finkelsztein, D. et Ducros, P., *Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs*, Revue française de pédagogie, vol. 88 n°1, 1989.

<sup>53</sup> Op.cit, p.15.

<sup>54</sup> Keith Topping est un chercheur britannique à qui l'on doit plusieurs ouvrages scientifiques sur les effets du tutorat.

<sup>55</sup> Topping, K.J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. London/Cambridge, MA : Croom Helm/Brookline Books, p.84.

## **B. Identification : mécanisme psychologique inconscient par lequel un individu modèle sa conduite afin de ressembler à une autre personne<sup>56</sup>**

L'enfant tuteur se sent de par la proximité d'âge, de culture plus proche de son tuteur que de son enseignant. Vous trouverez en annexe des témoignages éloquentes de tuteurs et de tutorés. D'autres facteurs entrent en ligne de compte : un enfant même plus âgé a moins intériorisé les normes sociales qu'un adulte et donc acceptera plus facilement les erreurs, il utilisera aussi un langage plus adapté, plus accessible et utilisera spontanément la voie intuitive pour expliquer : *Nos observations, comme celles qui nous ont été rapportées, mettent, par exemple, en lumière la richesse des métaphores et des images qu'ils utilisent.*<sup>57</sup>

Le langage non-verbal, les mimiques font sens auprès du tuteur et créent une dynamique orientée vers *la confirmation mutuelle qui, selon l'Ecole de Palo-Alto, sert à signifier à l'autre qu'il est reconnu, reçu, accepté, avec ses sentiments, ses convictions, ses valeurs, ses désirs, ses peurs, son être*<sup>58</sup>.

Dans leur analyse sur le tutorat en Communauté française de Belgique, Pascale Lepage et Marc Romainville démontrent à quel point le tutorat est particulièrement efficace *lorsqu'il s'adresse à des jeunes issus de milieux défavorisés ou d'origine étrangère puisqu'il propose à ces jeunes un référent dont ils peuvent se sentir proches et qui pallie le manque de points de repère scolaires dont ils souffrent bien souvent.*<sup>59</sup>

De par le fait que l'élève-tuteur a encore ses difficultés d'apprentissage fraîches dans la tête, il accepte plus facilement celles de l'autre. L'**erreur** devient dès lors un outil d'apprentissage pour les deux parties, puisqu'ils vont à tour de rôle **verbaliser leur raisonnement**. Une étude de chercheurs en sciences de l'éducation met bien en évidence ce mécanisme d'effet-tuteur. Des paires constituées d'un enfant de 5-6 ans avec un enfant de 4-5 ans se trouvent confrontées à la construction d'un damier correct avec des seuls cubes noirs<sup>60</sup>. Ces dyades sont réparties en 3 groupes. Dans le premier, on dit au grand d'expliquer au petit, dans le deuxième, on demande au grand de dire à l'expérimentateur, comment il apprendra au petit à construire ce damier et dans le troisième, chaque couple grand-petit construit son damier sans qu'il y ait de tuteur désigné. Les élèves tuteurs des deux premiers groupes font moins d'erreurs que ceux du groupe sans tuteur désigné et les tuteurs qui passent par l'explication à l'adulte sont ceux qui recourent à la stratégie la plus élaborée, celle de la diagonale. C'est donc ce tutorat indirect qui est le plus bénéfique parce *qu'il demande à l'enfant un plus grand effort de « décentration cognitive » pour expliquer ce qu'il dira à un tiers absent*<sup>61</sup>. Ce phénomène porte le nom d'effet-tuteur. Les Anglo-Saxons disent qu'« enseigner, c'est apprendre pour une seconde fois ». En effet, les élèves tuteurs sont amenés à réviser leurs cours, à mieux comprendre la logique de la discipline, à organiser leur pensée le plus clairement possible. Ils effectuent une sorte de réapprentissage qu'ils n'auraient sans doute pas réalisé sans cet objectif d'aider un pair en difficulté.

## **C. Le tutorat comme agent de sécurisation**

B. Bettelheim, psychanalyste et pédagogue américain, souligne l'importance du sentiment de sécurité dans les apprentissages : Ce n'est qu'après avoir fait la preuve répétée dans différentes situations que sa sécurité n'est pas en danger au moment des activités d'exploration entreprises avec sa maîtresse, que l'enfant sera éventuellement capable de

<sup>56</sup> Sillamy, N., *Dico de psychologie*, Larousse-VUEF, Saint-Armand- Montrond, 2003.

<sup>57</sup> Finkelsztein, D. et Ducros, P., *Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs*, Revue française de pédagogie, vol. 88 n°1, p.19, 1989.

<sup>58</sup> Op.cit., p. 20.

<sup>59</sup> Lepage, P. et Romainville, M., *Le tutorat en Communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p.14.

<sup>60</sup> Filipakki, N., *L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier*, Psychologie et Education, n°44, 2001.

<sup>61</sup> Op.cit.

devenir actif. Mais d'abord il ne le sera qu'à proximité de personnes dont il sait qu'il peut leur faire confiance<sup>62</sup>.

Mesnier et Omont ont d'ailleurs observé chez certains enfants un blocage des mécanismes intellectuels dès qu'il y a crainte, ennui, frustration, insécurité, peur. Il y a alors focalisation de l'apprenant sur ce qui lui manque et non sur ce qu'il possède.<sup>63</sup> Dans les formulaires d'évaluation de diverses expériences de tutorat, on retrouve souvent les commentaires suivants : le tuteur a permis un déblocage, Il suffit souvent d'une seule interro réussie pour que l'élève retrouve sa motivation.<sup>64</sup>

Le fait que l'enseignant se trouve seul face à une classe d'une vingtaine d'élèves ne lui donne pas la possibilité de comprendre où l'apprenant a fait fausse route et de suivre une démarche étrangère à la sienne. Amel Abdelmallir (étudiant en 5B math-sciences) explique : *D'habitude, en classe, nous sommes en moyenne 20 élèves et le professeur ne peut se permettre de donner autant d'explications qu'il le faut pour que l'on puisse comprendre. Mais au tutorat, nous sommes plus ou moins 5 élèves et le tuteur peut, contrairement au professeur, passer le temps qu'il faut pour nous expliquer ce qui nous dérange. Peut-être que si tout le monde était présent au tutorat, il y aurait moins d'échecs à la fin de l'année*<sup>65</sup>. L'obligation faite à l'élève de comprendre la matière dans l'instant décidé par l'enseignant pourrait aussi bloquer l'apprenant dans sa recherche de compréhension.

La relation tuteur-tutoré de par son côté individuel est naturellement porteuse de confiance puisque le tuteur a le temps de faire marche arrière, de tenter de comprendre le raisonnement du tutoré, d'accepter l'élève en difficulté tel qu'il est. Afo Mibulumukini (2<sup>ème</sup> licence en sciences appliquées) explique : « Les séances de tutorat permettent à ceux qui s'y appliquent de mieux organiser leur travail. Les élèves se confient plus facilement au tuteur qu'à leur professeur. Le tutorat augmente sans conteste le capital connaissance et le capital confiance des élèves. Je pense que les professeurs y trouvent aussi leur compte vu que les élèves sortent des séances en ayant mieux compris la matière. »<sup>66</sup>

P. Watzlawick<sup>67</sup> et ses collaborateurs nous rappellent qu'un des besoins fondamentaux est d'obtenir la ratification de l'autre sur soi : *je ne me sens exister que dans la mesure où les autres acceptent cette définition que j'ai de moi-même*<sup>68</sup>.

L'être humain ne peut donner le meilleur de lui-même que dans un lieu où il se sent accepté pour ce qu'il est avec ses forces et ses faiblesses, où il peut avancer à son propre rythme, dans un lieu où les relations humaines prennent sens. Le tutoré en acquérant une meilleure estime de lui sera davantage disposé à travailler ses difficultés scolaires, or un travail de remédiation efficace exige que l'élève accorde de l'importance à son parcours scolaire. Nous renvoyons aux annexes qui présentent des témoignages éloquentes d'étudiants.

Il est intéressant de relever qu'en fonction du profil socioculturel des élèves, les effets du tutorat vont varier. Dans le cas d'élèves issus de milieux défavorisés ou d'origine étrangère, les effets les plus substantiels se situent au niveau du lien et de l'estime d'eux-mêmes. Pour les élèves de milieux favorisés, l'impact du tutorat concerne davantage les compétences cognitives. *Le tutorat constitue en outre un complément à d'autres formes d'aides pédagogiques et se révèle, sur le plan des effets cognitifs, particulièrement adaptés aux*

---

<sup>62</sup> B. Bettelheim, *L'amour ne suffit pas*, Paris, Robert Laffont, 1970, p. 157-158.

<sup>63</sup> Mesnier P.M. et Omont B., *Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé*, Formation Développement, ADEP 74, pp. 21-39.

<sup>64</sup> B. Bossaerts, *Le tutorat d'étudiants exemples de bonnes pratiques en Belgique*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, p.21.

<sup>65</sup> M. Hendrickx, *Le tutorat dans l'Enseignement*, Informations Pédagogiques n°51, août 2001, p.11.

<sup>66</sup> op.cit., p.11.

<sup>67</sup> [Psychologue](#), [psychothérapeute](#), [psychanalyste](#) jungien et [sociologue](#), ses travaux ont porté sur la [thérapie familiale](#) et la [psychothérapie](#) générale.

<sup>68</sup> Watzlawick P., Beavin H. et Jackson J., *Une logique de communication*, Paris, Seuil, 1972.

*élèves qui ont besoin d'un coup de pouce dans leur scolarité. Le tutorat est, par contre, moins adapté aux décrocheurs et aux problèmes d'apprentissage majeurs.*<sup>69</sup>

Ce constat est confirmé dans les conclusions de l'étude menée sur un projet qui visait à améliorer le niveau de lecture des élèves de trois écoles d'immersion française grâce au tutorat par les pairs en Colombie britannique : En général, les résultats de cette étude montrent que le tutorat par les pairs plus âgés dans les écoles d'immersion peut être une façon efficace d'améliorer le niveau de lecture des élèves qui ont des difficultés mineures, mais que cette approche présente des limites avec les élèves qui ont des difficultés plus sérieuses<sup>70</sup>

Dans son dernier livre « Le murmure des fantômes », le neuropsychiatre et éthologue français Boris Cyrulnik déplore le fait qu'on ait négligé le pouvoir façonnant des enfants entre eux ; les tuteurs assument une fonction de résilience que les parents débordés et les enseignants distants ne peuvent plus exercer. A tort, on apprend aux professeurs à ne transmettre que des connaissances. A ne pas établir de relations affectives. Il ne faut cependant pas faire du tutorat une panacée. A condition que la formule soit contrôlée par les adultes, elle peut créer un climat affectif qui sécurise et dynamise. Elle permet d'acquérir une bonne estime de soi en donnant la possibilité de prendre des responsabilités, d'aider les autres.

## **D. L'engagement volontaire dans le tutorat comme sens à l'enseignement**

Et les relations humaines prennent sens dans le tutorat par le simple fait que les deux parties se soient portées **volontaires**<sup>71</sup>. Leurs deux désirs entrent en adéquation, celui d'apprendre pour l'un et celui d'aider pour l'autre. De la rencontre de ces deux désirs peut émerger un projet qui sollicite, met en éveil l'initiative, le sens des responsabilités pour chacun des acteurs. L'apprentissage prend du coup **sens** et la dynamique du volontariat incite chacun des deux à agir toujours mieux, ne fut ce que pour ne pas décevoir l'autre et le remercier de ses efforts. Diane Finkelsztein et Pierre Ducros avancent même l'hypothèse selon laquelle *les progrès des élèves doivent autant, peut-être plus, à l'engagement du sujet dans la situation qu'aux explications du tuteur.* Makarenko va même plus loin en disant : *Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, mais la situation.* Un témoignage de tuteur corrobore ce phénomène : « Une expérience riche : enseigner est une dure tâche. Il faut s'adapter à différentes personnalités, différentes cultures et donner le meilleur de soi pour donner l'envie aux élèves de donner à leur tour le meilleur d'eux-mêmes. L'échec scolaire est une dure réalité à laquelle il faut remédier. Je suis très heureux d'y avoir participé. », explique Jean Van Wetter, étudiant de troisième licence à Solvay.<sup>72</sup>

## **E. Importance du renforcement positif**

Les auteurs de l'étude font donc le pari qu'en plaçant des enfants en situation d'échec scolaire grave dans un contexte où ils auront l'occasion de manifester leurs capacités de réussite, la spirale de l'échec sera interrompue. Au terme de multiples observations réalisées dans des classes, les auteurs formulent la conviction selon laquelle l'échec scolaire est intimement lié aux images pessimistes que se sont forgées les adultes à l'égard de certains élèves<sup>73</sup>. Or les enfants se conforment très vite à l'étiquette, à l'image qui leur est attribuée selon un processus systémique qui fait qu'une prévision se réalise. C'est ainsi que

---

<sup>69</sup> P.Lepage et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p. 68.

<sup>70</sup> <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009498ar.html>

<sup>71</sup> Voir témoignages d'élèves en annexe.

<sup>72</sup> M. Geudvert, *Le tutorat dans l'Enseignement*, Informations Pédagogiques n°51, août 2001, p.11.

<sup>73</sup> Voir témoignages d'élèves en annexe.

s'enclenche la spirale de l'échec. Un rapport de l'Institut de Recherche en Education de l'Université de Bourgogne démontre que les élèves en difficulté scolaire qui sont extraits des classes pour bénéficier de remédiation souffrent des effets d'étiquetage négatif associés à l'envoi en rééducation : l'élève qui en fait l'objet, mais aussi ses parents, le maître et le psychologue lui-même finissent par se convaincre inconsciemment qu'il est un « mauvais » élève. Si bien que cette projection dans une image négative réussit à annihiler tous les efforts déployés pour l'aider.<sup>74</sup>

Il est donc essentiel que les renforcements positifs des tuteurs soient plus fréquents que les renforcements négatifs. Le rôle de l'adulte encadrant l'activité de tutorat y est primordial. Il est très important de faire découvrir au tuteur que le type de renforcement qu'il utilise a un impact important sur l'apprentissage de son pupille. Nous avons toujours considéré que le tuteur mis au courant du rôle d'une interaction appropriée, pourrait le cas échéant, modifier ses tendances pour atteindre des objectifs fixés.<sup>75</sup>

On peut en tout cas dire que la mobilisation de l'affectif au profit d'une activité cognitive ne peut qu'être bénéfique, surtout pour des élèves en difficulté dont l'image d'eux-mêmes est parfois bien détériorée.

Au fil de leur étude, Diane Finkelsztein et Pierre Ducros ont insisté auprès des enseignants pour que les tuteurs ne soient pas que les meilleurs élèves scolairement parlant. Par les responsabilités réelles qui sont confiées à l'élève-tuteur, celui-ci se sent reconnu, utile à ses propres yeux et à ceux des autres. Il a de plus prise sur son environnement en devenant acteur. Or Bettelheim souligne l'importance d'un rôle actif dans la société pour son appropriation de l'environnement : si l'individu estime qu'il lui est impossible d'influencer son milieu social et physique, puis de prendre des décisions sur la façon et le moment de le modifier, cette impression d'impuissance aura sur sa personnalité un effet nuisible, voire désastreux. (...) la prise de décision est une fonction qui comme les nerfs ou les muscles, s'atrophie, si elle ne s'exerce pas.<sup>76</sup>

Le fait de se préoccuper des problèmes d'enfants en difficulté les pousse aussi à dédramatiser leurs échecs et à rétablir de par ce fait-là aussi une meilleure estime d'eux-mêmes.

### **3. Ecueils à éviter ou conditions sine qua non pour un tutorat efficace**

L'enseignant doit rester responsable de la réussite de tous ses élèves. Le risque existe de voir l'enseignant se décharger de la responsabilité de faire réussir aussi les élèves en difficulté. D'où l'importance de réaliser ces séances de tutorat en classe, afin d'éviter que la classe soulagée des élèves en difficulté n'avance à toute vitesse alors que les plus faibles comblent lentement leur retard au risque de voir le fossé se creuser et s'agrandir entre les deux. Selon un des responsables de projet de tutorat en Communauté française : *le risque existe que les enseignants se déchargent sur les tuteurs des aspects individuels, bien que par ailleurs ils s'aperçoivent qu'il faut opérer un ralenti*<sup>77</sup>.

Assurer une bonne coordination entre tous les intervenants du tutorat : tuteur, tutoré, enseignant titulaire de la matière, famille, direction et ce du début à la fin du projet.

---

<sup>74</sup> J-P., Degives, + un élève est aidé, - il progresse !, Entrées libres, n°42, octobre 2009, p. 14.

<sup>75</sup> Finkelsztein, D. et Ducros, P., *Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs*, Revue française de pédagogie, vol. 88 n°1, p.18, 1989.

<sup>76</sup> B. Bettelheim, *L'amour ne suffit pas*, Paris, 1970.

<sup>77</sup> P.Lepage et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p. 69.

Présentation claire des objectifs jusqu'à l'évaluation finale. Voir en annexe une présentation du tutorat dans une école fondamentale de Woluwé-Saint-Pierre.

Il faut être très clair sur les objectifs et le sens de ce tutorat et plus globalement sur les modalités de l'aide donnée à autrui afin d'éviter de tomber dans les pièges de l'assistanat. En effet, il faut à tout prix se garder de transformer les tutorés en assistés, il arrive que certains se réfugient dans le dispositif sans réellement se prendre en charge. Ils attendent passivement de tout recevoir, sans s'y investir. Au vu des expériences de tutorat déjà évaluées<sup>78</sup>, il ressort qu'un tutorat de trop longue durée installerait l'élève dans une attitude passive, d'attente permanente d'aide extérieure et l'on passerait alors complètement à côté de l'objectif d'autonomisation et de restauration de l'estime de soi. En fixant un objectif déterminé et un nombre limité de séances pour y parvenir, on maintient ainsi la motivation des deux parties. Quitte à relancer le tutorat sur base d'un second objectif. Il est aussi important que les tuteurs rappellent régulièrement aux tutorés qu'ils peuvent demander l'interruption du tutorat. La signature d'une convention sur laquelle sont mentionnés clairement les objectifs, la régularité des séances de tutorat (au min. 1x par semaine,...) constitue aussi une balise importante. Cette question des limites de l'aide est en jeu dans le tutorat mais partout dans la société. Et on observe aussi une évolution importante de l'action sociale : *Il ne s'agit plus seulement d'être en conformité avec l'esprit de service public, mais bien de satisfaire les besoins d'individus ou de territoires fragilisés.*<sup>79</sup> Isabelle Astier, sociologue, observe dans le domaine de l'aide sociale un glissement du travail sur autrui vers un travail avec autrui qui suppose un usager actif et un intervenant social qui cherche à accompagner dans l'élaboration d'un projet professionnel ou personnel. Leur intervention s'appuie sur une *éthique du proche*.<sup>80</sup> Par éthique du proche, l'auteur entend *l'attention à la particularité et à l'estime de soi. Cette éthique s'élabore localement, « ici et maintenant », mais à partir d'un substrat commun : la bienveillance.*<sup>81</sup> Auparavant, l'intervention sociale se limitait à se conformer aux exigences des différentes instances d'intégration et de socialisation (famille, école, apprentissage, ...). A présent, *qu'il s'agisse de politiques d'insertion, de proximité, d'accompagnement, de prise en charge de la dépendance ou de la souffrance psychique et sociale, toutes sont traversées par une logique de la reconnaissance des formes de réalisation de soi.*<sup>82</sup>

La formation et l'encadrement des tuteurs constituent également un des piliers de la réussite du dispositif. Il est primordial de s'assurer de la bonne expertise du tuteur dans les matières concernées, d'une part, et de leur offrir, d'autre part, un suivi sur le terrain (espace de parole où partager ses expériences, outils comme un carnet de route, ...). Il est important d'avoir une personne de référence à qui s'adresser en cas de problème de même que de déterminer une prise de position claire par rapport aux absences éventuelles des tuteurs ou des tutorés.

Barrières psychologiques des enseignants des tutorés ; certains enseignants pourraient craindre que le tutorat n'empiète sur leur travail. Ils ne voient pas toujours quelle place peut prendre le tutorat par rapport à l'action qu'ils ont dans leur classe avec leurs élèves : *Qu'est-ce qu'un étudiant-tuteur arrivera à faire de mieux que ce que je pourrais faire avec mes élèves qui ont des difficultés ?*<sup>83</sup>. Il faut persuader les enseignants que le tutorat s'appuie sur des registres différents des leurs, essentiellement la proximité d'âge, proximité sociale et

<sup>78</sup> P.Lepage et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p. 68.

<sup>79</sup> Euillet, A., *L'utilité sociale, une notion dérivée de celle de l'intérêt général*, Revue de droit sanitaire et social, n°38, avril-juin, p. 207-228.

<sup>80</sup> I. Astier, *Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale*, C.N.A.F, Informations sociales n°152, p. 54.

<sup>81</sup> Op. cit, p. 57.

<sup>82</sup> Op. cit, p. 56.

<sup>83</sup> Op.cit., p. 83.

cognitive aussi. Le tutorat est réellement complémentaire au travail de l'enseignant, il doit se déployer dans une certaine autonomie pour permettre l'implication personnelle du tuteur (et donc sa motivation) ainsi que la recherche de nouvelles manières de faire comprendre et de vivre l'apprentissage. Et en même temps une collaboration est aussi nécessaire afin de garantir des échanges d'informations sur les difficultés du tuteuré ainsi que sur la nature du travail effectué avec le tuteur. Il faut éviter une instrumentalisation excessive du tuteur par l'enseignant et que le tutorat ne devienne une béquille du travail des enseignants qui les dispenserait de se remettre en cause. Nele Buyaert, professeur de néerlandais et titulaire en troisième année secondaire, parle du tutorat en ces mots : *Je trouve que c'est une superbe initiative pour les élèves et pour les enseignants, car cela nous décharge un petit peu. Nous donnons déjà des cours de rattrapage, par exemple pour des élèves qui ont été absents, mais il ne nous est pas possible d'aider tous ceux qui n'ont pas compris quelque chose ou qui ont un retard linguistique en néerlandais. Le tutorat vient donc compléter utilement ce qui se fait déjà à l'école. Il profite surtout aux élèves qui sont à la fois faibles dans une branche et très motivés. Autre écueil : le qu'en-dira-t-on ; Certains enseignants hésitent encore à faire appel à nous, car ils ont peur d'être vus comme ceux qui ne s'en sortent pas avec leurs élèves. Mais notre but est vraiment d'apporter une aide efficace, et mon vœu le plus cher serait que le tutorat soit « institutionnalisé » et puisse profiter au plus grand nombre.* », explique Francis Jusseret, maître-assistant en didactique du français à la Haute Ecole Blaise Pascal de Bastogne<sup>84</sup>.

Bouleversement du schéma classique de la relation de formation : les deux partenaires de la formation ne se font plus face, mais se retrouvent côte à côte dans une relation d'accompagnement dans laquelle chacun apprend de la situation. *Il arrive que des enseignants pratiquant le tutorat reconsidèrent leur manière d'évaluer et de noter, entretiennent des rapports plus libres avec leurs pairs et avec la hiérarchie, vérifient que le monitorat n'éclipse pas leur influence, mais modifie la relation enseignant-enseigné*<sup>85</sup>.

Afin de contrer l'image négative que le tuteuré peut avoir de lui-même par le simple fait qu'il soit en position d'aidé, on peut aussi alterner les positions et le faire passer du pôle d'aidé à celui d'aidant avec des enfants plus jeunes.

## 4. Conclusion

Le tutorat rencontre très manifestement les quatre objectifs généraux définis par le décret « Missions »<sup>86</sup> : développement de la confiance en soi, aider les élèves à s'approprier des savoirs et des compétences, assurer à tous les élèves davantage de chances d'émancipation sociale et les préparer à être des citoyens responsables. Par ailleurs, on a observé que les pays qui connaissent de bons résultats aux tests internationaux de type PISA sont *ceux qui ont développé des pratiques pédagogiques de différenciation et d'individualisation des apprentissages et qui, en particulier, recourent massivement aux pratiques tutorales*<sup>87</sup>. Tout concourt donc au développement de ces pratiques mais en respectant certaines conditions pour éviter les écueils principaux qui sont, d'une part, une déresponsabilisation des enseignants et, de l'autre, la transformation des tuteurés en assistés. Nous avons relevé dans notre étude un certain nombre de lignes de conduite qui balisent ce dispositif pour en faire une expérience pédagogique et humaine valorisante pour tous ses acteurs.

---

<sup>84</sup> M-N., Lovinfosse, *tutorat tu auras*, Entrées Libres n° 26, SEGEC, février 2008, p.7.

<sup>85</sup> Finkelsztein, D. et Ducros, P., *Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs*, Revue française de pédagogie, vol. 88 n°1, p.24, 1989.

<sup>86</sup> Décret Missions du 24.07.1997, article 6.

<sup>87</sup> P.Lepage et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique, Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009, p. 87.



Nous insistons aussi très particulièrement sur l'importance de laisser au maximum les enfants en difficulté scolaire dans leur groupe-classe, d'une part, pour éviter de les stigmatiser comme élève en difficulté ou mauvais élève et, d'autre part, parce qu'on apprend vraiment avec, par et pour les autres.

Par ailleurs, l'UFAPEC a toujours insisté sur la formation des enseignants. Les futurs enseignants par l'intermédiaire du tutorat apprennent à être à l'écoute du jeune dans sa globalité et plus uniquement au niveau cognitif. Il est essentiel que les enseignants sachent comment les élèves, et en particulier ceux qui ont des difficultés, apprennent et qu'ils soient aptes à mettre en place des dispositifs pédagogiques et didactiques qui sont porteurs d'un réel soutien et d'une différenciation efficiente. Il s'agit pour l'enseignant de cerner autant les difficultés sociocognitives issues de l'apprentissage du métier d'élève que celles propres à l'apprentissage des matières. Le tutorat est une expérience enrichissante sur ces points-là comme nous le confirment P.Lepage et M. Romainville dans leur étude : *Au-delà du groupe-classe qu'ils doivent faire évoluer selon un programme, ils perçoivent mieux l'importance d'une approche individualisée, du diagnostic des difficultés de l'élève et de la différenciation de l'enseignement.*<sup>88</sup>

Ces expériences de tutorat leur ont aussi permis de confronter leurs représentations, leurs stéréotypes d'un élève en difficulté scolaire avec la réalité du terrain.

Les retombées pour la formation des futurs enseignants sont à ce point positives qu'une réflexion pourrait être entamée pour l'inscrire de manière plus substantielle encore dans leur programme de formation, voire à instaurer une réduction sur les droits d'inscription pour les étudiants du supérieur qui sont tuteurs d'élèves.

L'entrée dans le monde enseignant est semée d'embûches, les départs sont très nombreux durant les premières années. Deux écueils principaux sont épinglés par le CGé<sup>89</sup> : manque d'accompagnement des nouveaux arrivés ; absence de travail en équipe, surtout dans le secondaire. Installer une certaine progressivité en début de carrière, instaurer des lieux et des temps de supervision et d'interface animés par des professionnels de l'accompagnement et aussi par des enseignants plus âgés, expérimentés. Le tutorat des jeunes enseignants par des enseignants expérimentés peut constituer une mesure d'accompagnement réellement efficace s'il s'effectue sur base volontaire et s'il est encadré.

Le tutorat se met en place de manière assez timide mais l'UFAPEC est optimiste sur son développement dans la mesure où il s'inscrit dans un mouvement de société qui vise à donner à chacun l'occasion d'avoir prise sur son environnement en devenant acteur de son apprentissage.

Il faut cependant garder en tête que le tutorat n'est pas automatiquement efficace. Il doit être bien structuré et de qualité pour avoir un réel impact positif sur les apprenants. La création d'un Centre de référence pour le développement des pratiques tutorales, telle que le proposent Marc Romainville et Pascale Lepage dans leurs recommandations, pourrait vraiment consolider le tutorat dans les différents niveaux d'enseignement (maternelle, primaire, secondaire, supérieur, universitaire). Créer un lieu d'échange d'informations, de partages d'expériences, de formations, de promotion et de représentation contribuerait assurément à l'essaimage de cette remédiation innovatrice.

---

<sup>88</sup> Op.cit., p. 69

<sup>89</sup> A. Chevalier et R. Wattiez, *Pas de formule magique pour l'Ecole !*, Carte blanche parue dans « La Libre Belgique » du 18/11/09.

## IV. Conclusion générale

Au vu des avancées clairement très positives du parrainage et du tutorat vers une éducation humanisante, il nous semble important de réfléchir plus précisément à ce qui se joue dans ces deux mécanismes pour que l'école devienne terreau d'humanité. Notre étude met clairement en évidence l'importance de la dimension psycho-affective dans les apprentissages : *Le système éducatif doit placer les capacités relationnelles des enseignants et des personnels de l'éducation au même plan que celui des savoirs. Cela dès les recrutements et la formation, mais aussi dans le suivi et l'évaluation.*<sup>90</sup>

L'analyse de la nature des atouts des tuteurs et des parrains aboutit au constat que certains facteurs sont transposables dans la relation enseignant-enseigné et plus largement dans nos relations sociales. Or la compréhension des mécanismes relationnels est un point d'appui central pour le développement de l'esprit démocratique.

Le regard valorisant du parrain ou du tuteur induit une autre image pour un enfant en difficulté scolaire, intimidé ou en perte de confiance et pourrait modifier sa propre perception de lui-même et l'aiderait à retrouver un certain sentiment de compétence scolaire et /ou de sécurité intérieure. Et ce mécanisme de réassurance joue dans les deux sens, les tuteurs et les parrains acquérant de la sûreté en eux-mêmes d'être ainsi chargés de responsabilité, d'être des acteurs d'apprentissage et d'évolution. Ce regard valorisant est aussi en jeu dans l'esprit de la résilience : face à un enfant en difficulté, le tuteur de résilience considère l'enfant comme porteur de ressources personnelles et sociales, l'essentiel étant de l'aider à découvrir et à mobiliser ces ressources pour grandir. *Les enseignants tuteurs de résilience ont l'art de valoriser les réussites.*<sup>91</sup>

On a pu voir l'importance des mécanismes d'identification et d'imitation, étant tous deux des leviers bien plus efficaces que l'enseignement par consignes. Il ne faut donc pas sous-estimer la fonction de modèle de l'adulte en charge d'enseigner. Il atteste de la présence des valeurs qu'il diffuse tant au travers de son comportement quotidien qu'au travers des dispositifs pédagogiques et des savoirs qu'il transmet. Véronique Guérin explicite cela très bien : *la manière dont l'enseignant mène sa classe, l'autorité qu'il exerce, sont aussi importantes que le contenu de ces enseignements, car ce sont des modèles que l'élève intègre de façon inconsciente et qui influencent ses comportements.*<sup>92</sup> Le parrainage et le tutorat tirent leur force et leur efficacité de l'appui de tous les acteurs (enseignants, direction, parents, enfants, éducateurs) soucieux de vivre dans des relations saines et respectueuses.

L'erreur dans le processus du tutorat sert véritablement de tremplin à l'apprentissage ; en effet, le tuteur ou le parrain étant proche de par son âge se souvient de ses erreurs et les accepte plus facilement pour autrui. Chacun verbalise son raisonnement et le tuteur prend le temps d'identifier où l'enfant a fait fausse route. L'être humain ne peut donner le meilleur de lui-même que s'il est accepté pour ce qu'il est avec ses forces et ses faiblesses, où il peut avancer à son propre rythme, dans un lieu où les relations font sens. Le tuteur, en acquérant une meilleure estime de lui, sera davantage disposé à travailler ses difficultés scolaires. Or un travail de remédiation efficace exige que l'élève accorde de l'importance à son parcours scolaire. Trop souvent, dans notre société et à l'école en particulier, l'erreur est connotée négativement, elle est contaminée par la notion de faute : *avec cette transmutation de*

---

<sup>90</sup> A. Peignault, *Les valeurs partagées, fondement de la démocratie à l'Ecole dans Ecole : changer de cap – contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, Lyon, 2007, p.130

<sup>91</sup> J. Lecomte, *Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience dans Ecole : changer de cap – contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, Lyon, 2007, p.181.

<sup>92</sup> V.Guérin, *Pour une autorité éducative dans Ecole : changer de cap – contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, Lyon, 2007, p.101.

*l'erreur en faute, les apprentissages deviennent plus lourds à supporter car l'apprenant est obsédé par la peur de se tromper.*<sup>93</sup> Et la société entière est concernée par ce lien erreur-faute, les enseignants peuvent cependant à leur échelle *devenir un modèle d'adulte plausible auquel les élèves peuvent s'identifier et qui se substitue au modèle de l'adulte infallible, de plus en plus difficile à incarner.*<sup>94</sup> Un tel changement modifie profondément le rapport au savoir et au pouvoir, notre société est-elle ouverte à un tel bouleversement ?

Par le biais du parrainage et du tutorat, les enfants vont à la découverte de l'autre dans ses similitudes et ses différences. L'école met ainsi en lien des enfants avec d'autres plus fragiles (enfants plus jeunes, en difficulté scolaire ou personnelle, personnes âgées, personnes handicapées,...) et favorise ainsi une plus grande tolérance, un sens profond de la solidarité, du respect d'autrui et de ses différences. Et on peut vraiment faire le pari qu'en vivant dans une école humanisante pendant 10 à 20 ans de leur vie, les jeunes transposent cet art d'être en relation en d'autres lieux de la société (milieu du travail, de la famille, des amis, ...).

Pour terminer, nous tenons à vous relayer une étude qui démontre clairement qu'enseigner et éduquer n'ont pas à être opposés mais au contraire travaillés, questionnés, partagés avec des tiers.

Carl Rogers, un des grands noms de la psychologie humaniste, a beaucoup insisté sur la nécessité que l'enseignant établisse une relation de personne à personne avec l'élève.<sup>95</sup> Selon lui, trois qualités humaines dans le chef de l'enseignant sont indispensables dans le processus d'apprentissage : l'authenticité, la considération pour l'élève et la compréhension empathique. David Aspy et Flora Roebuck ont étudié la validité de cette affirmation et transcrit les résultats de leur enquête dans un ouvrage au titre évocateur : « On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas ». Les chercheurs ont choisi au hasard 25 enfants de six ans travaillant avec un enseignant à haut niveau d'interactions facilitantes et 25 autres enfants du même âge ayant un enseignant à bas niveau d'interactions facilitantes. Ils ont fait passer un test de QI aux uns et aux autres en début et fin d'année. Les élèves du premier groupe ont gagné en moyenne 9 points de QI alors que les autres n'ont fait aucun progrès significatif. Après avoir établi un programme destiné à élever le niveau d'authenticité, de considération positive et d'empathie des enseignants d'une école située dans un environnement socio-économique très faible, les effets suivants ont été constatés :

L'école a eu le taux d'absentéisme le plus bas de son histoire (8,8%) en 45 ans d'existence ;  
Le pourcentage de démission des enseignants est passé de 80% à 0% ;  
Des enseignants d'autres écoles ont demandé leur mutation dans cette école ;  
Le vandalisme et le nombre de bagarres entre élèves ont diminué de manière significative ;  
Cette école a gagné neuf rangs dans l'échelle de compétence en lecture des élèves de la commission scolaire locale  
En moyenne, les élèves de 7 à 10 ans de cette école ont fait plus de progrès en mathématiques que tous les élèves de la commission scolaire.

---

93 D. Favre, *L'erreur et la faute dans l'école : changer de cap – contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, Lyon, 2007, p.53

94 Op.cit, p. 58.

95 C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 2006.

## V. Annexes

### Annexe à la page 5 : Identification : mécanisme psychologique inconscient par lequel un individu modèle sa conduite afin de ressembler à une autre personne.

Témoignage de Nabil : « Les tuteurs ont aussi un prof et ils savent ce que ça veut dire. Ils sont jeunes, ils étudient encore, ils mettent une bonne ambiance. Et ça donne plus envie d'apprendre. Un cours ordinaire de 50 minutes, c'est monotone. Le tutorat, c'est beaucoup plus gai ».

Témoignage de Ismaël : « On n'a pas peur de poser une question idiote. Et le tuteur nous donne son numéro de gsm, comme ça on peut l'appeler aussi entre deux cours. »

### Annexe à la page 6 : Pôle de sécurisation

Témoignage d'Achmed : « Depuis que je fais un tutorat en math, j'ai aussi de meilleurs points dans d'autres cours, comme en économie, ma branche principale. Quand on n'est pas bon quelque part, on a aussi plus de mal à se concentrer dans d'autres cours et on finit par laisser tomber. Mais si on sent qu'on va réussir dans un cours difficile, on peut mieux se concentrer sur d'autres choses. »

Témoignage d'Achmed : « Maintenant j'envisage beaucoup plus de poursuivre mes études alors qu'avant, je pensais que je n'en serais pas capable. Parfois, j'ai envie d'étudier toute une journée. »

Témoignage d'Ismaël : « Le tutorat nous aide à nous dépasser. Il nous aide aussi à nous organiser pour nos études et pour plus tard, quand il faudra trouver du travail et avoir la volonté de réussir. »

Témoignage de Nadia : « Depuis que je fais un tutorat en math, j'ai aussi de meilleurs points en histoire. ».

### Annexe à la page 7 : Dimension du désir, de la motivation, du sens de l'école qui se transforme en un lieu humain

Témoignage de Nadège (élève): « Cela fait plusieurs années que je participe au tutorat et je remarque que ça ne marche vraiment bien que lorsque tout le groupe est motivé et veut avancer. Quand il y a quelques élèves qui sont obligés de venir à cause de leurs parents, ils peuvent avoir une mauvaise influence qui déteint sur tout le groupe. »

### Annexe à la page 7 : Importance du renforcement positif

Témoignage d'Achmed : « Si tu ne comprends pas le chapitre 1 en classe, tu ne vas pas comprendre non plus le chapitre 2. Alors tu commences à chahuter, tu te mets à détester le prof et la matière. Si tu comprends, tu vas peut-être encore faire une blague de temps en temps, mais tu continues à suivre la leçon. »<sup>96</sup>

Annexe à la page 8 : A l'Athénée Royal Crommelynck, des enfants de 6<sup>ème</sup> primaire volontaires encadrent des enfants de troisième maternelle, première et deuxième primaires. Les enfants tuteurs motivent leur souhait par écrit et participent ensuite à une réunion

---

<sup>96</sup> Tous ces témoignages sont tirés de l'étude intitulée : *Le tutorat d'étudiants exemples de bonnes pratiques en Belgique*, B. Bossaerts, Fondation roi Baudouin, Bruxelles.

d'information pendant laquelle la directrice Madame Ostyn insiste surtout sur l'aspect relationnel : « Les liens sociaux à mettre en place avec le « petit » sont primordiaux car, stimulé, encouragé, ce dernier a envie de participer à l'activité proposée par son aîné. S'il règne un climat de confiance et d'écoute, la formule tutorale est source de complicité et de progrès. Madame Ostyn recommande la vigilance aux aînés : des attitudes « autoritaristes » et tout abus de pouvoir conduisent à l'échec ! »<sup>97</sup>

A la question des tuteurs relative aux activités à prévoir, Madame Ostyn souligne la nécessité de préparer les activités à partir des données fournies par les enseignants et encourage leur créativité. Les activités d'entraide sont supervisées par les deux enseignants : celui du tuteur et du tutoré.

Durant le temps de midi, une fois par semaine, les enfants encadrent les plus jeunes à tous les niveaux (déplacements, activités, gestion du matériel,...). Une surveillance discrète est assurée par les enseignants volontaires pour ne pas aller à l'encontre de l'esprit d'autonomie. Après une séance d'essai, les enfants, petits et grands, signent un contrat de réussite qui les engage à travailler ensemble pendant 2 mois et le tuteur reçoit une farde personnalisée pour y glisser tous les travaux effectués durant le contrat. Les parents des enfants concernés sont informés par écrit du projet. En fin de contrat, la farde reprenant toutes les activités développées en cours de tutorat est remise aux tutorés et à leurs parents. Une évaluation est prévue par écrit au niveau des enseignants du tuteur et du tutoré (évolution des comportements et des apprentissages) et des enfants (bilan, difficultés rencontrées, partage de leurs sentiments). En fin d'année scolaire, les tuteurs sont invités à la remise des bulletins de leurs protégés : « ils en sont très fiers et se sentent valorisés du temps et des moyens qu'ils ont investis ». <sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> M. Hendrickx, *Le tutorat dans l'Enseignement*, Informations Pédagogiques n°51, août 2001, p.9.

<sup>98</sup> Op.cit., p.10.

## VI. Bibliographie parrainage

- DOISE W et MUGNY D, *Le développement social de l'intelligence*, InterÉditions, 1981.
- DORTIER J-F., *Identité. Des conflits identitaires à la recherche de soi*, Questions de notre temps, Hors série n° 34, Magazine des sciences humaines, sept./oct./nov. 2000.  
[http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=12390](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=12390)
- DORTIER J-F., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines, 2008.
- GASPARINI R., « La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne », thèse de doctorat, Lyon, 1998.
- HUGUET P., *Bon ou mauvais élève*, L'éducation, un objet de recherche, Mensuel n° 142, octobre 2003. [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=3503](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=3503)
- LAGARRIGUE J., *L'école Le retour des valeurs ?*, De Boeck et Belin, Bruxelles, 2001.
- LIESENBORGHS J., *Pratiques démocratiques à l'école*, Couleur livres, Charleroi, 2008.
- LOVINFOSSE M-N., *Lecture parrainée, lecture par aînés*, Entrées libres N° 11, SEGEC, Bruxelles, septembre 2006.
- LOVINFOSSE M-N., *Raconte-moi une histoire*, Entrées libres N° 17, SEGEC, Bruxelles, mars 2007.
- LOVINFOSSE M-N., *Différent ? Et alors ?*, Entrées libres N° 36, SEGEC, Bruxelles, février 2009.
- LOVINFOSSE M-N., *A livre ouvert*, Entrées libres N° 28, SEGEC, Bruxelles, avril 2008.
- MORIN E., *Pour sortir du XXe siècle*, Nathan, Paris, 1981.
- MONTEIL J.-M. et HUGUET P., *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Pug, 2002.
- PERRENOUD P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, 1994.
- RUBLE D. N et FREY K. S., *Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function* in J. C. Masters et W. P. Smith (dir.), *Social Comparaison, Social Justice and Relative Deprivation*, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

## VII. Bibliographie tutorat

Allemand, S., *Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles*, Magazine des sciences humaines, Mensuel N° 104, Avril 2000.

Astier, I., *Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale*, C.N.A.F, Informations sociales n°152.

Bettelheim, B., *L'amour ne suffit pas*, Robert Laffont, Paris, 1970.

Boru, J.J., *Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre*, Recherche et Formation, 1996.

Bossaerts, B., *Le tutorat d'étudiants exemples de bonnes pratiques en Belgique*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2007.

Castells, M., *la Société en réseaux*, Fayard, 1998.

Chevalier, A. et Wattiez, R., *Pas de formule magique pour l'Ecole !*, Carte blanche parue dans « La Libre Belgique » du 18/11/09.

Collectif, *Ecole : changer de cap – contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, Lyon, 2007.

De Backer, B., *Le tutorat du père aux pairs*, La revue nouvelle, septembre 2009.

De Backer, B., *Le tutorat en milieu de travail*, APEF asbl, avril 2004.

Degives, J-P., *+ un élève est aidé, - il progresse !*, Entrées libres, n°42, octobre 2009.

Dortier, J-F., *Aux sources du lien social*, Vivre ensemble, Magazine des Sciences Humaines, Hors Série n° 33, Juin/Juillet/Août 2001.

Dubet, F. et Martucelli, D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Seuil, 1998.

Euillet, A., *L'utilité sociale, une notion dérivée de celle de l'intérêt général*, Revue de droit sanitaire et social, n°38, avril-juin 2002.

Filipakki, N., *L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier*, Psychologie et Education, n°44, 2001.

Finkelsztein, D. et Ducros, P., *Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs*, Revue française de pédagogie, vol. 88 n°1, 1989.

Geudvert, G., *Le tutorat dans l'Enseignement*, Informations Pédagogiques n°51, août 2001.

Hendrickx, M., *Le tutorat dans l'Enseignement*, Informations Pédagogiques n°51, août 2001.

Entretien avec Laville, J-L., *Économie solidaire : un état des lieux* - Article de la rubrique « L'exception française : mythe ou réalité ? », Hors-série N° 46 – Magazine des Sciences humaines - Septembre-Octobre-Novembre 2004.

Lepage, P. et M. Romainville, *Le tutorat en Communauté française de Belgique. Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Fondation Roi Baudouin, mars 2009.

Lovinfosse, M-N., *tutorat tu auras*, Entrées Libres n° 26, SEGEC, Bruxelles, février 2008.

Mesnier P.M. et Omont B., *Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé*, Formation Développement, ADEP 74.

Shane R. Jimerson, *On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence*, Journal of School Psychology, 1999.

Sillamy, N., *Dico de psychologie*, Larousse-VUEF, Saint-Armand-Montrond, 2003.

Topping, K.J. (1988). *The peer tutoring handbook : Promoting co-operative learning*. London/Cambridge, MA : Croom Helm/Brookline Books.

Watlawidk P., Beavin H. et Jackson J., *Une logique de communication*, Paris, Seuil, 1972.

## **Liens internet**

<http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009498ar.html>