

# Évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance

---



**Shams Ahrenbeck et Jean-Jacques Ducret**

**Mars 2009**



# **Évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance**

---

**Shams Ahrenbeck et Jean-Jacques Ducret**

**Mars 2009**

## **Remerciements**

Au cours de cette recherche, nous avons bénéficié de la collaboration active des élèves, tuteurs, parents et enseignants qui se sont prêtés avec bienveillance à nos questions et interviews ; nous tenons ici à les en remercier.

## **Avertissement**

Pour faciliter la lecture, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certains termes, intégrant ainsi aussi bien les genres masculin que féminin.

---

### **Compléments d'information :**

Shams AHRENBECK

Tél. +41/0 22 546 71 17

[shams.ahrenbeck@etat.ge.ch](mailto:shams.ahrenbeck@etat.ge.ch)

Jean-Jacques DUCRET

Tél. +41/0 22 546 71 15

[jean-jacques.ducret@etat.ge.ch](mailto:jean-jacques.ducret@etat.ge.ch)

### **Responsable de l'édition :**

Narain JAGASIA

Tél. +41/0 22 546 71 14

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### **Internet :**

<http://www.ge.ch/sred>

### **Diffusion :**

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 09.006

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité  
du Service de la recherche en éducation.*

---

## Sommaire

<b>Résumé .....</b>	<b>5</b>
<b>I. Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>II. Première année de fonctionnement de l'Association Reliance : le choix des tuteurs et des élèves .....</b>	<b>7</b>
<i>Sélection des tuteurs et des élèves en difficulté.....</i>	<i>7</i>
<b>III. Entretiens avec les partenaires de Reliance .....</b>	<b>9</b>
<b>IV. Synthèse des résultats .....</b>	<b>11</b>
<i>Le primaire.....</i>	<i>11</i>
Résumé des entretiens concernant Sandra (6P, 11 ans).....	11
Résumé des entretiens concernant Achille (9 ans) .....	15
Résumé des entretiens concernant Malia (12 ans).....	19
<i>Le secondaire .....</i>	<i>22</i>
Résumé des entretiens concernant Maurice (20 ans).....	23
Résumé des entretiens concernant Ali (20 ans).....	26
Résumé des entretiens concernant Frédéric (16 ans).....	30
<i>Les séances de supervision.....</i>	<i>32</i>
<i>Évaluation de Reliance par les élèves et leur famille, les enseignants et les tuteurs .....</i>	<i>33</i>
<b>V. Bilan.....</b>	<b>37</b>
<i>Apport de Reliance.....</i>	<i>37</i>
<i>Problèmes et interrogations.....</i>	<i>39</i>
<i>Quelques suggestions pour résoudre les problèmes potentiels.....</i>	<i>41</i>
<b>Références .....</b>	<b>45</b>



## Résumé

Cette recherche a pour but d'évaluer l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance sur l'année scolaire 2007-2008. Cette association se charge d'identifier des jeunes en formation nécessitant un suivi particulier. Pour ce faire, les initiateurs du projet proposent comme forme de soutien le *tutorat* et supervisent le suivi de la situation et de la prise en charge de l'élève jusqu'à la fin de l'année scolaire ou au-delà. La présente étude a pour but d'explicitier les différentes étapes de cette première année, tant lors de la mise en œuvre du tutorat par l'Association que le suivi réalisé par ses membres ainsi que par les tuteurs en charge d'élèves du primaire et du post-obligatoire. Un bilan ainsi que quelques suggestions sont proposés en guise de conclusion de cette recherche.

---

## I. Introduction

En juin 2007, un groupe de personnes composé de Mmes Françoise Joliat, anciennement logopédiste et actuellement maire de la commune de Confignon, et Dominique Chautems-Leurs, collaboratrice au Point (DIP, Secrétariat général), ainsi que de MM. Philippe Durand, ancien enseignant au Cycle d'orientation et au Collège, aujourd'hui à la retraite, et Bilal Ramadan, professeur au CEPTA et à l'ECG Henri-Dunant, ont créé et déposé les statuts d'une association à but non lucratif, Reliance, qui a pour but de participer de manière originale à la lutte contre l'échec scolaire. Reliance, qui est une structure indépendante du système scolaire genevois, vise à offrir aux élèves en risque d'échec scolaire un appui hors école de type tutorat<sup>1</sup> apporté par des personnes qui acceptent d'établir une relation suivie avec les élèves concernés – relation basée sur des rapports de confiance et de reconnaissance mutuelle. Ces personnes peuvent être des retraités, mais aussi des élèves plus avancés dans leur scolarité, ou encore tout autre volontaire dont le profil laisse supposer qu'il pourrait apporter un soutien aux élèves en difficulté. En comparaison avec les aides actuelles apportées par les cours d'appui offerts aux élèves de l'enseignement genevois, ou encore la fonction de répétiteur scolaire proposée par une association telle que ARA, le soutien visé par Reliance, comme le résume le nom qui lui a été donné, a pour particularité de ne pas viser le seul appui scolaire mais de prendre en compte les rapports personnels pouvant être établis entre l'élève et son tuteur, mais aussi, si nécessaire, les liens entre le tuteur, la famille de l'élève ainsi que l'enseignant, voire le milieu professionnel en ce qui concerne les élèves les plus âgés. Nous

---

<sup>1</sup> Cette méthode consiste à instaurer une relation formative entre le sujet en apprentissage et le tuteur, qui peut être un adulte ou un pair (on parle dans ce cas de « tutorat par les pairs »). Le tuteur peut être un enseignant, mais il peut également ne pas disposer des connaissances que l'apprenant doit maîtriser. Le tuteur doit avant toute chose être une personne disposée à épauler l'apprenant, à le guider dans ses apprentissages et à lui offrir un encadrement individualisé et flexible.

reviendrons dans nos conclusions sur les avantages mais aussi les problèmes liés à cette forme extérieure d'appui par rapport au soutien que les élèves en difficulté trouvent déjà à l'intérieur du système scolaire (classes d'appui).

Pour réaliser son projet, l'Association a naturellement besoin de l'autorisation et du soutien des autorités scolaires genevoises. Elle doit aussi trouver des personnes s'engageant à apporter leur appui aux élèves en difficulté pendant au minimum une année scolaire au rythme d'environ 2 à 4h par semaine (hors vacances scolaires). Un émolument étant prévu à l'attention de ces personnes, cela implique que l'Association doit par ailleurs disposer de fonds propres lui permettant d'assurer un financement de 30.- Frs par séance (lorsque c'est possible, une partie de cette somme est assumée par les parents de l'élève). Pour cette première année d'expérience, les fonds propres proviennent de dons alloués par les communes avoisinantes ainsi que par quelques grandes entreprises (Migros et Loterie Romande). Pour les années à venir, l'Association est à la recherche de donateurs pouvant lui apporter un soutien financier ponctuel, ou, si le principe est adopté par l'institution, souhaiterait bénéficier de subventions de l'Etat de Genève.

C'est dans ce contexte que le Département de l'instruction publique (DIP), après avoir donné son accord à l'Association pour que celle-ci réalise un premier exercice de faisabilité, a demandé au SRED de réaliser une évaluation de cette première année d'expérience d'appui scolaire avant de décider de la poursuite de son soutien à Reliance. Confirmée en février 2008, une esquisse de mandat a été dressée entre le SRED et le Secrétariat général du DIP à la mi-décembre 2007.

En réponse à cette demande et conformément au mandat définitif élaboré en février 2008, le présent rapport se base sur une série forcément limitée d'entretiens conduits auprès des élèves, de leurs familles, de leurs tuteurs ou tutrices et de leurs enseignants. Des contacts ont naturellement été pris aussi avec les membres de l'Association afin d'obtenir des précisions sur la naissance et le fonctionnement de Reliance, mais aussi sur leur vision quant au prolongement à donner à leur projet dans le proche avenir. Il nous paraît intellectuellement honnête de souligner que les conclusions que les auteurs de ce rapport sont amenés à donner à la suite d'un travail de 4 mois et demi ne sauraient être assimilées à une évaluation scientifique des effets que la forme spéciale d'appui scolaire mise en place par Reliance est susceptible d'apporter quant à la lutte contre l'échec scolaire. Si tant est qu'elle soit possible, seule une recherche expérimentale avec groupe de contrôle et conduite sur une période de temps suffisamment longue serait à même d'apporter une stricte validation scientifique de ces conclusions. Dans la limite de notre enquête, les seuls éléments sur lesquels pourra s'appuyer la présente évaluation seront notre sentiment ainsi que le sentiment et les constats (progrès scolaires, etc.) des acteurs directement concernés par l'expérience Reliance (élèves, tuteurs, enseignants et parents) quant aux effets positifs ou non de cette forme d'appui.

## II. Première année de fonctionnement de l'Association Reliance : le choix des tuteurs et des élèves

Le temps imparti pour mettre en place la première année de fonctionnement de Reliance, qui a été créée en juin 2007, a été très court, notamment pour trouver et mettre en rapport des tuteurs et des élèves d'accord de participer à la forme d'appui scolaire proposée par l'Association.

### **Sélection des tuteurs et des élèves en difficulté**

Pour démarrer cette expérience originale d'appui scolaire, les membres fondateurs de l'Association ont trouvé en septembre 2007 – et ce grâce à des contacts personnels – l'accord d'un premier nombre restreint de tuteurs et tutrices, à savoir trois élèves de l'enseignement post-obligatoire (École de culture générale - ECG), une professeure retraitée et une personne indépendante. Les trois élèves du post-obligatoire, Mlles M.E., C.R. et B.S.<sup>2</sup>, ont répondu à l'appel lancé par leur professeur M. Bilal Ramadan dans le cadre de son enseignement à l'ECG Henri-Dunant. Mme D.T., professeure retraitée, a été contactée personnellement par M. Olivier Ischer, collaborateur du Point (DIP), qui soutient le projet de l'Association Reliance. Enfin, M. R.N. a également été contacté dans le cadre de relations personnelles par M. Ramadan.

Désireuse de mettre à l'épreuve son projet à tous les degrés de l'enseignement obligatoire, l'Association a en outre pris contact également en septembre 2007 avec des membres de l'enseignement primaire (en l'occurrence la direction de l'école des Tattes), du Cycle d'orientation, du CEPTA et de l'ECG Henri-Dunant dans le but de trouver des élèves ayant de sérieuses difficultés scolaires et qui soient susceptibles de tirer bénéfice de la forme d'aide envisagée par Reliance et sur laquelle nous reviendrons. M. Ramadan, enseignant lui-même au CEPTA ainsi qu'à l'ECG Henri-Dunant, a naturellement servi d'interface entre l'Association et ces deux institutions scolaires.

Contrairement à ce qui s'est passé avec les directions des trois autres institutions contactées (les Tattes, le CEPTA et l'ECG Henri-Dunant), les contacts établis avec le Cycle d'orientation n'ont pas abouti à temps pour la mise en place d'une expérience de tutorat avec ses élèves, cela quand bien même la direction du Cycle d'orientation a manifesté son intérêt pour le projet Reliance. Les échanges avec les trois autres institutions ont conduit à la désignation de 8 élèves dont il s'agissait d'obtenir l'accord ainsi que, pour les plus jeunes du moins, celui de leur enseignant et de leur famille. De ces 8 élèves, 6 recevront durablement l'aide d'un tuteur, les deux autres ayant décidé de cesser de recevoir cette aide en cours d'année (ceci avant que débute l'évaluation de l'expérience par le SRED). Pour l'un de ces deux élèves, la raison en était que, jeune apprenti, même très motivé, il n'arrivait pas assumer une surcharge de travail, son activité professionnelle le laissant sans force, y compris pendant ses heures de formation au CEPTA. Pour l'autre élève, scolarisée à l'ECG, nous avons appris

---

<sup>2</sup> Pour des raisons de confidentialité, les noms des élèves, tuteurs et enseignants sont fictifs.

au cours de notre entretien avec une enseignante de cette école que le soutien qu'elle recevait en anglais ne lui avait pas convenu.

Comment la sélection des élèves a-t-elle été effectuée ? En ce qui concerne le primaire et selon les indications recueillies auprès du personnel enseignant de l'école des Tattes, c'est Mme Denonfoux, directrice de cette école, qui a informé les enseignants en leur proposant de participer à l'expérience de soutien projetée par Reliance et de choisir 4 ou 5 élèves (1 par classe au maximum) qui pourraient tirer profit de ce soutien. Après concertation, ce sont finalement 3 élèves qui ont été retenus par le corps enseignant des Tattes (celui-ci étant en outre informé que ce soutien serait apporté par des personnes à la retraite ou par des personnes plus jeunes, acceptant d'y consacrer quelques heures par semaine pendant toute l'année scolaire). En ce qui concerne les élèves du CEPTA et de l'ECG Henri-Dunant, c'est M. Ramadan, enseignant dans ces deux institutions, qui s'est chargé de choisir parmi ses élèves actuels ou passés ceux qui lui paraissaient pouvoir bénéficier de ce soutien. Un dernier élève pris en charge a été choisi en collaboration avec son enseignante responsable de groupe à l'ECG.

L'Association aurait bien évidemment souhaité avoir une population de tuteurs et d'élèves un peu plus conséquente pour cette première année de fonctionnement, ceci de manière à pouvoir assortir au mieux élèves et tuteurs. En conformité avec la visée et les statuts de l'Association, la sélection des tuteurs pour les élèves désignés ne saurait être en effet quelconque. Elle doit concilier, dans la mesure du possible, les profils scolaires, psychologiques et sociaux des élèves tels que présentés par leurs enseignants et les caractéristiques (âge, sexe, personnalité, etc.) des tuteurs. C'est là un point qu'il conviendra de reprendre dans les conclusions de ce rapport.

### **Prénoms et initiales fictifs des élèves, tuteurs et enseignants de ce rapport**

<b>Élèves</b>	<b>Tuteurs</b>	<b>Enseignants</b>
Sandra	Mlle M.E.	Mme T.
Achille (et sa sœur Sonia)	Mme D.T.	Mme G.
Malia	Mme D.T.	Mme R.
Maurice	Mlle C.R.	M. C. et Mme D.
Ali	Mlle B.S.	M. V.
Frédéric	M. R.N.	Mme H.

### III. Entretiens avec les partenaires de Reliance

Pour établir un bilan de cette première année de fonctionnement, nous avons mené des entretiens avec les tuteurs, les élèves, les parents et les enseignants. Selon les cas, ces entretiens ont eu lieu soit chez le tuteur, soit dans la famille de l'élève, soit encore dans les écoles ou au SRED (en dehors des heures d'enseignement). Les questions soulevées avaient pour objectif de recueillir des informations sur les élèves, leur milieu familial, leurs difficultés ou leurs problèmes par rapport à l'école en général ou par rapport à une branche en particulier. Il s'agissait aussi pour nous de prendre connaissance des motivations qui avaient poussé les tuteurs, mais aussi les élèves, leurs parents et leurs enseignants à accepter et/ou à s'engager dans la démarche proposée par Reliance, ainsi que la valeur accordée par chacun à l'école pour la vie future des élèves. Nous voulions aussi connaître leur appréciation quant au bénéfice que les élèves ont pu retirer de l'aide qu'ils ont reçue. En interrogeant les tuteurs et les élèves, nous souhaitions également avoir un aperçu de la nature du soutien apporté, et du type d'échanges établi entre eux.

Réalisés en suivant une trame conçue préalablement mais qui laissait place à des questions ou des échanges non prévus d'avance, les entretiens se sont en général déroulés individuellement avec chacune des personnes concernées pour chaque couple tuteur-élève – à savoir l'élève, son tuteur, son ou ses parents, son ou ses enseignants. Ces entretiens ont été le plus souvent d'abord conduits avec les tuteurs, puis avec les élèves, ensuite avec les parents, enfin avec les enseignants. On notera cependant que, en raison de leur âge, chacun des trois élèves de l'école primaire a été interrogé en présence de ses (ou de l'un de ses deux) parents (après accord de chacun sur cette manière de procéder). En ce cas, l'entretien s'adressait simultanément aux élèves et à leurs parents. Enfin, lors des échanges avec les élèves et leurs parents, soucieux d'éviter des craintes quant à ce qui pouvait résulter de l'entretien, nous avons été spécialement attentifs à ce qu'une pleine relation de confiance s'établisse avec eux et nous leur avons clairement énoncé le but de notre enquête, à savoir informer les membres de l'Association Reliance et la direction du DIP pour leur permettre de prendre position sur la poursuite et une possible amélioration de cette forme de soutien. Nous leur avons fait comprendre qu'il était important pour nous qu'ils nous disent très franchement leur sentiment sur le bénéfice que les élèves avaient ou non pu recevoir d'un tel appui, et qu'ils nous fassent part de leurs suggestions, mais aussi de leurs réserves, par rapport à l'appui offert pendant l'année 2007-2008 et par rapport au futur de Reliance.

Dans ce qui suit, nous allons commencer par présenter de manière détaillée le résultat des entretiens que nous avons eus pour chacun des 6 élèves ayant participé jusqu'au bout à l'expérience, en synthétisant les informations recueillies auprès de chacun d'eux, de son tuteur, de son ou de ses parents et enfin des enseignants. Nous nous appuyerons pour ce faire non seulement sur les informations recueillies lors de ces entretiens, mais aussi sur les échanges initiaux et finaux que nous avons également eus avec les concepteurs du projet Reliance ainsi que notre participation à une séance de supervision lors de laquelle étaient présents les 4 fondateurs de l'association ainsi que 3 des 5 tuteurs. Ensuite, en conclusion de ce rapport, nous synthétiserons les informations recueillies et formulerons notre propre appréciation de l'expérience Reliance, en apportant quelques suggestions pour le futur.



## IV. Synthèse des résultats

Nous présenterons d'abord ce qui se rapporte aux élèves du primaire, en synthétisant les informations recueillies auprès d'eux, de leurs parents, de leurs tuteurs et de leurs enseignants, et en nous focalisant premièrement sur le contexte familial, les difficultés scolaires ou autres de chaque élève ainsi que sur la nature du soutien apporté, puis sur l'appréciation faite par cet élève, son ou ses parents, son tuteur ou sa tutrice et finalement son ou ses enseignants.

### Le primaire

#### Résumé des entretiens concernant Sandra (6P, 11 ans)

##### *Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès de la tutrice*

**Le contexte familial.** — Commençons par souligner que Sandra et ses parents – de nationalité portugaise – n'ont aucune réticence à répondre très spontanément et librement à nos questions, cela au cours d'un unique entretien de près d'une heure. En particulier, on ne rencontre à aucun moment de difficulté pour Sandra de parler devant ses parents, et vice-versa. Les relations entre parents et enfants sont excellentes (même si, comme il le dit lui-même, le père a trop souvent grondé sa fille pendant la précédente année scolaire à cause de ses difficultés à l'école). Les parents sont en Suisse depuis une quinzaine d'années. Pendant plusieurs années, le père n'a pas appris le français, les personnes avec lesquelles il travaillait étant presque toutes de même nationalité que lui. Ce n'est que bien après la naissance de ses deux enfants âgés aujourd'hui de 11 et de 6 ans, lorsque ceux-ci ont commencé à utiliser de préférence le français dans leurs échanges entre eux, que la nécessité de parler avec fluidité cette langue s'est imposée à lui (il a encore des difficultés à s'exprimer, mais, sous certaines conditions, il accepte de manifester ses lacunes et d'avoir des échanges avec des interlocuteurs dont la langue maternelle est le français). La mère, elle, est venue en Suisse d'abord une première année pour apprendre le français dans une école pour jeunes filles à Lausanne (où elle aidait parallèlement à la cuisine pour payer son séjour), puis, après un retour d'un an au Portugal, pour y travailler. Elle parle sans difficulté le français. Tant que leur fille aînée n'allait pas à l'école, les parents ont décidé de s'exprimer en portugais à la maison. Lorsque celle-ci est entrée à l'école enfantine, le père a continué de parler en portugais, alors que la mère en est venue à s'exprimer en général en français lorsqu'elle est seule avec les enfants. Aujourd'hui, les deux enfants ne parlent presque plus que français entre eux, et le cadet parle de moins en moins en portugais, même s'il le comprend (à noter toutefois que lors de l'entretien avec l'enseignante de Sandra, cette enseignante affirmera que, selon elle, la langue parlée à la maison reste le portugais).

**Les difficultés scolaires.** — En ce qui concerne les problèmes rencontrés par Sandra et qui, aux yeux de celle-ci comme de ses parents, leur ont fait accepter sans hésitation le soutien offert par Reliance, ils sont identifiés par l'élève comme par ses parents à des difficultés liées à la compréhension du français (ou en « français I » comme le précise Sandra). Ces difficultés sont apparues au début de la 6P par des notes qui faisaient fortement baisser sa moyenne de français. Cependant, comme le soulignent les parents, Sandra avait aussi des difficultés en mathématiques (ses notes n'étaient pas suffisantes). Notons aussi que les difficultés de

compréhension en langue ne concernent pas seulement le français, mais aussi le portugais. Le père de Sandra nous dit avoir lui-même rencontré les mêmes problèmes lors de sa scolarité. Pour lui comme pour sa fille, la grammaire comme le calcul d'ailleurs ne posent pas vraiment de problème. C'est la lecture de textes qui était aussi problématique pour lui qui n'a jamais aimé lire. Lors de l'entretien que nous avons eu avec la tutrice, Mme D.T., elle a largement confirmé l'appréciation des parents et de Sandra au sujet des difficultés de celle-ci, qui selon elle résident avant tout dans ses lacunes par rapport au monde de l'écrit et dans la pauvreté de son vocabulaire. La tutrice nous apprend également que ses difficultés en mathématiques concernaient avant tout la résolution de problème : au lieu de s'efforcer de comprendre le problème, Sandra se lance immédiatement dans des calculs. Ces observations de Mme D.T. seront à leur tour corroborées et complétées par les propos de l'enseignante, Mme T., qui attribuera les mauvaises notes obtenues par Sandra en début de 6P non pas à des lacunes en mathématiques à proprement parler, mais à la difficulté de comprendre, sur le plan langagier, l'énoncé des problèmes. Dès que l'énoncé est correctement interprété, Sandra apparaît comme excellente dans sa résolution (choix des opérations, etc.). Lors d'une discussion, l'enseignante et la logopédiste avaient abouti à la conclusion que c'était autre chose que de logopédie que Sandra avait surtout besoin pour dépasser ses lacunes en français, à savoir le soutien d'une répétitrice qui l'aide à faire ses devoirs et qui lise avec elle.

**Rapport de l'élève avec l'école.** — Même si Sandra affirme franchement ne pas trop aimer l'école, elle veut réussir son année, cela pour pouvoir passer en 7<sup>e</sup> et entrer au Cycle d'orientation avec ses amies, camarades de classe, mais aussi parce qu'elle a pleinement conscience de l'importance de l'école pour son avenir. Ses parents louent de leur côté la volonté que montre leur fille à réussir son année scolaire. De même, sa maîtresse confirme cette volonté chez son élève de réussir son parcours scolaire (au cours de l'entretien que nous avons eu avec elle, l'enseignante nous dira même le souhait de Sandra de devenir médecin). Ce caractère volontaire constitue d'ailleurs l'une des deux raisons qui ont incité son enseignante à donner son nom lorsque la directrice des Tattes a transmis aux enseignants de l'école la demande de Reliance. L'autre raison était la nature des difficultés rencontrées par Sandra, qui tenaient aux lacunes en compréhension du français (écrit et oral) – lacunes susceptibles d'être dépassées par une aide extérieure impossible à assumer par les parents.

**Rapport avec la tutrice.** — Avant de prendre note de l'évaluation que Sandra, ses parents, son enseignante et sa tutrice feront quant aux progrès de l'élève, ainsi que de leur sentiment face à l'expérience de tutorat, examinons l'appui que Sandra a pu trouver auprès de sa tutrice, Mme D.T. D'origine américaine (USA), retraitée depuis quelques années, celle-ci est une ancienne enseignante en biologie moléculaire de l'Université de Genève, par ailleurs très cultivée et passionnée de littérature (Mme D.T. a participé aux premières analyses des mécanismes du code génétique dans les années 1960). Mariée et mère de deux enfants, elle a toujours aimé autant l'enseignement que la recherche scientifique. Elle aidait depuis un certain temps déjà les enfants du voisinage lorsque ceux-ci lui mentionnaient leurs difficultés d'apprentissage scolaire. C'est ce qui a conduit M. Olivier Ischer, un de ses voisins dont les propres enfants avaient eux-mêmes bénéficié de cette aide spontanée, à l'informer de l'existence de l'Association Reliance et à lui demander si l'activité de tutorat l'intéressait. Elle a accepté d'emblée cette idée et c'est ainsi qu'elle est entrée dans cette démarche de soutien. L'Association l'a alors mise en contact avec la directrice de l'école des Tattes, Mme Denonfoux. Suite à une réunion qui s'est déroulée aux Tattes en présence de Sandra, de ses parents et de la directrice, Mme D.T. a accepté d'apporter son appui à cette élève, et ce jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007-2008.

Cet appui se déroule au domicile de Sandra, à l'exception d'une fois où la séance s'est déroulée au domicile de la tutrice. Depuis la mi-novembre, date à laquelle a commencé le

soutien, Mme D.T. rencontre deux fois par semaine Sandra, entre 16h30 et 18h environ. Elle a l'occasion de croiser le père lorsqu'il rentre du travail à 18h, mais pas de discuter avec lui, car ils ont de la peine à se comprendre. Le père ne parle pas bien le français, et Mme D.T. a conservé un accent anglo-américain qui rend ses propos difficilement saisissables pour lui. En raison des horaires de travail de la mère, Mme D.T. n'a eu qu'une fois l'occasion de la rencontrer et d'avoir un bref échange avec elle. Alors que les deux parents sont très satisfaits de l'appui que leur fille trouve auprès de Mme D.T., notons que celle-ci, tout en reconnaissant que les parents veulent la réussite scolaire de leur enfant, affirme ne pas trouver chez eux d'attaches avec le monde de l'écrit, monde dont elle s'efforce de donner le goût à sa pupille. Appréciant beaucoup Sandra, sa volonté de progresser comme sa personnalité très attachante, sa tutrice se désole de ne pas trouver dans son milieu familial un environnement culturellement riche (absence de livres, etc.). Lors de l'entretien avec les parents, il est en effet apparu que ceux-ci – la mère surtout – ont une conception très utilitariste de l'école qui les fait apprécier avant tout les apprentissages les plus scolaires. Dès lors, en plus d'aider Sandra à faire ses devoirs et à résoudre les problèmes qu'on lui donne en classe ou qu'elle lui propose (dont des jeux mathématiques), sachant que le handicap majeur de Sandra réside dans la compréhension de texte, la tutrice lui fait lire des livres qu'elles ont été choisir ensemble à la bibliothèque municipale, et dont elles discutent ensuite ensemble. Au sujet de cette activité, Mme D.T. a pu observer une progression de l'attitude de Sandra. Lors des premières séances, contrairement à ce qui se passait pour des activités telles que la résolution de problème, la fillette avait quelques réticences à entrer dans le monde de la lecture vers lequel sa tutrice la poussait (peut-être parce que, aux dires même de sa fille, la mère de Sandra montrait elle-même quelques réticences face aux trop nombreux livres rapportés à la maison et dont elle craignait qu'ils ne lui fassent perdre du temps (ceci est d'autant plus frappant que par ailleurs l'enseignante de Sandra nous apprendra que, pendant la semaine de classe verte à laquelle celle-ci a participé, sa mère lui a enregistré tous les épisodes d'une série télévisée !). Mais en cours d'année l'attitude de l'élève a changé. Ce que ses parents ont d'ailleurs aussi remarqué, et notamment le père qui, lorsque nous l'avions rencontré, nous avait dit avoir été très fier que sa fille ait reçu un diplôme lors d'un atelier de lecture réalisé dans le cadre de l'école. Quant aux difficultés en mathématiques, Mme D.T. a cherché au cours de son travail avec Sandra à lui faire acquérir une démarche plus adéquate en résolution de problème (prendre le temps de comprendre avant de vouloir résoudre).

Nous nous sommes étendus sur le type d'aide que Sandra a pu trouver auprès de sa tutrice car il illustre bien un des points forts possibles du projet Reliance. Encore un mot, pour finir, sur les rapports entre la tutrice et l'enseignante. Il n'y a pas eu de contacts directs (sauf à la réunion générale de départ dans laquelle l'élève, les parents, l'enseignante et la tutrice étaient présents pour décider ensemble si le tutorat se faisait ou non). C'est à travers des devoirs ou des exercices (par exemple d'anciennes épreuves communes) que Mme T. donnait à Sandra, que Mme D.T. pouvait percevoir les attentes de la maîtresse. Celle-ci n'a pas vraiment éprouvé le besoin d'un contact plus étroit, puisque tout marchait bien et que les progrès de l'élève étaient manifestes...

### ***Appréciation des progrès de Sandra et de l'apport du tutorat***

On a vu plus haut que, pour sa tutrice, Sandra a changé d'attitude face au monde de l'écrit. Certes, cela ne lui permet pas de combler d'un coup ses lacunes de vocabulaire qui, selon Mme D.T., sont une des causes des difficultés de son élève ; mais cela rend la tutrice plus optimiste par rapport à la progression de Sandra non seulement en mathématiques, mais aussi sur le plan de la compréhension de texte, domaine où ses difficultés sont les plus grandes.

Les parents et Sandra elle-même sont contents de souligner la progression scolaire de celle-ci, qui n'est plus en échec contrairement à ce qui se passait en début d'année, et qui maintenant a de bons résultats, y compris en français I. Certes, Sandra dit toujours ne pas trop aimer l'école en raison des contraintes qu'elle implique. Mais comme le remarque sa tutrice, cela ne l'empêche pas d'aborder maintenant (en avril) avec conviction, voire parfois enthousiasme, les devoirs scolaires dont elle lui fait part. Les parents font la même constatation. Un indice très fort dans ce sens leur est apparu lorsqu'ils ont eu la surprise de découvrir que leur fille inventait des problèmes scolaires pour son jeune frère. Sandra elle-même, qui est manifestement contente à la fois de l'appui qu'elle a pu trouver auprès de Mme D.T. et de la bonne progression de ses notes scolaires, nous dit qu'elle a plus de plaisir et plus de facilité à lire qu'au début de l'année. Ce que son enseignante nous confirmera, nous apprenant même que son élève a eu une excellente note à la dernière épreuve cantonale de mathématiques. Cette enseignante juge que grâce au bagage acquis cette année, notamment avec l'aide de la tutrice, Sandra peut certainement s'inscrire en section A<sup>3</sup>, même si, pour le français, bien que les progrès soient également importants, cela ne se traduit pas de manière aussi spectaculaire sur le plan des notes, notamment lors de la dernière épreuve cantonale de compréhension française (mais par rapport à cette dernière, qui portait sur la Camargue, l'enseignante s'étonne que les élèves n'aient pas eu la possibilité de consulter un dictionnaire, ce qui ne pouvait que handicaper des élèves pour qui cette région de France est complètement inconnue).

Quant à l'aide reçue par Sandra, celle-ci comme ses parents s'en disent enchantés. Ils sont certains que le soutien de Mme D.T. a eu un rôle bénéfique sur les progrès réalisés en cours d'année. A la question de savoir si un autre tuteur aurait pu apporter davantage, ils répondent par la négative. A la question plus particulière de savoir si Sandra n'aurait pas pu tirer profit d'un soutien apporté non pas par une retraitée, mais par une personne beaucoup plus jeune, une élève de 3-4 ans de plus que Sandra, celle-ci comme ses parents répondent également par la négative. Pour les parents, une telle élève n'aurait pas l'expérience de Mme D.T. en enseignement, et, pour Sandra, sa tutrice sait des choses qu'une personne plus jeune ne connaît pas. Cependant, une réserve doit être apportée à cette appréciation. L'information que nous avons recueillie auprès de l'enseignante au début de l'année scolaire 2008-2009 nous oblige à nuancer le jugement très positif recueilli auprès des parents. Ceux-ci, et plus particulièrement la mère, n'ont pas voulu que l'appui de Mme D.T. soit prolongé pendant la nouvelle année scolaire, ce que l'enseignante souhaitait. Il y a à cela deux explications possibles. Si cette information est exacte, la première explication tiendrait en une certaine crainte de devoir contribuer financièrement à la prolongation de cet appui. La seconde est plus vraisemblable : la crainte des parents serait moins financière que culturelle, crainte que le type d'appui apporté par Reliance éloigne trop Sandra de la vision qu'ont les parents de la société, de la famille et de la place de leur fille dans celle-ci. Cette seconde explication se fonde en partie sur des observations recueillies par Mme D.T. lors de son soutien. Il faut rappeler ici la réticence initiale que Sandra manifestait lorsque sa tutrice l'invitait à emprunter des livres dans une bibliothèque pour les lire chez elle, une activité de lecture qui ne plaisait pas trop à sa mère (car la distraquant des tâches familiales). Dans le même sens, Mme D.T. avait décrit, lors de notre entretien avec elle, la réserve qu'elle ressentait chez Sandra dès qu'il s'agissait d'engager des activités sortant de l'horaire attribué au soutien de Reliance, et de la légère irritation qu'elle croyait pouvoir constater chez les parents dès que les séances de soutien se prolongeaient au-delà du temps convenu. Cette réticence, qui heurtait la tutrice, a peut-être conduit celle-ci à reculer trop vite face à la perspective de prolonger le soutien à apporter à

---

<sup>3</sup> Lors d'un échange téléphonique que nous avons eu au début de l'automne 2008 avec la maîtresse de Sandra, nous apprendrons que celle-ci est finalement entrée au Cycle d'orientation en section mixte A-B.

Sandra dans le cadre de sa première année au Cycle d'orientation. Nous reviendrons dans nos conclusions générales sur ce type d'obstacles que le projet Reliance peut rencontrer.

Quoi qu'il en soit des réserves précédentes, les appréciations positives des parents sur l'apport du tutorat aux progrès scolaires de Sandra sont complètement partagées par l'enseignante. Celle-ci est convaincue que l'aide apportée sur le plan des devoirs, mais aussi la façon dont la tutrice a procédé pour amener l'élève à prendre goût à la littérature, ont été très bénéfiques. L'enseignante est convaincue que, sans cette aide, son élève n'aurait pas réussi l'épreuve cantonale de mathématiques. C'est forte de cette certitude que Mme T. avait lancé une invitation à Mme D.T. afin que toutes deux établissent ensemble un bilan de l'année écoulée, et surtout lui avait suggéré de continuer à soutenir Sandra pendant la première année de section mixte A-B que celle-ci allait entamer dès septembre 2008.

Notons enfin qu'aux yeux de Mme D.T., même s'il faudrait une expérience en « double aveugle » pour démontrer scientifiquement une telle appréciation, les progrès qu'elle croit pouvoir constater chez ses deux élèves (Sandra, mais aussi Achille dont il va être tout de suite question) tiennent certainement, pour une part, à la relation affective qui découle de la nature du lien « élève-tuteur » permise par cette forme particulière de tutorat.

### **Résumé des entretiens concernant Achille (9 ans)**

#### *Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès de la tutrice*

**Le contexte familial, les antécédents scolaires et le début de scolarité à Genève.** — Nous avons rencontré Achille chez lui, en présence de sa mère, qui ne parle pas le français, excepté quelques expressions de base. La rencontre, qui était des plus cordiales, s'est déroulée également en présence de sa jeune sœur Sonia, de tout juste 12 ans et qui, aux côtés de son frère, nous servait d'interprète pour les questions que nous avons à poser à leur maman. Ces échanges ont permis de recueillir quelques informations sur l'histoire récente de cette famille.

Achille est un enfant érythréen qui aura 10 ans en septembre 2008. Il vit en Suisse (canton de Genève) depuis décembre 2005, avec sa mère et avec ses deux sœurs (l'aînée, âgée de 18 ans, fait un apprentissage de coiffeuse). Son père a été tué lors de la guerre civile qui a déchiré l'Érythrée. La famille a été domiciliée pendant une année au Lignon, avant de déménager à Onex. La maman suit avec beaucoup de difficultés des cours de langue française. Elle a manifestement envie que ses enfants réussissent à l'école, et il y a visiblement une grande complicité entre elle et ses deux enfants présents à l'entretien. Tous soulignent l'importance de l'école pour « apprendre des choses » (comme le dit Achille) et pour réussir dans la vie. À la fin de l'entretien, les enfants montreront les photographies qu'ils ont emmenées de leur pays natal et sur lesquelles on les voit lorsqu'ils étaient plus jeunes, avec leur mère, leur grand-mère, des tantes, des cousines, etc. Les liens sont conservés avec la famille en Érythrée ; mais, comme le dira Sonia, il y a peu de possibilités qu'ils retournent un jour dans ce pays. Comme elle l'affirmera à l'une de ses maîtresses à l'école des Tattes, ce qu'elle souhaite pour leur futur, c'est « une vie tranquille ».

Avant de venir en Suisse, Achille a, comme ses sœurs, commencé sa scolarité en Érythrée. Il est entré à l'âge de 5 ans dans ce que lui et sa jeune sœur désignent comme la « crèche », où il a appris quelques rudiments de l'alphabet érythréen (au cours de l'entretien, les deux enfants et leur mère montreront comment composer les prénoms Achille et Sonia au moyen de cet alphabet ; ce qui implique la présence d'un rapport à l'écrit qui précède leur arrivée en Suisse, mais sans qu'il soit possible d'apprécier le niveau de maîtrise de leur langue natale écrite). Après la « crèche » (institution qui accueille donc des enfants d'âge préscolaire), où Achille a appris quelques graphèmes, il a suivi dans son pays sa première année scolaire, consacrée à

l'apprentissage de la lecture (comme le préciseront ses enseignantes à Genève, Achille ne se rend pas encore compte du fossé existant entre, d'un côté, la simple connaissance de l'alphabet et la reconnaissance de quelques lettres et mots familiers, et de l'autre, la lecture de texte).

Arrivé en décembre 2005 en Suisse, les deux enfants ont assez rapidement progressé dans la maîtrise minimale du français, au point qu'aujourd'hui, d'après leurs propres dires, Achille et Sonia parlent surtout français entre eux à la maison, mais bien sûr érythréen avec leur mère. Mais, comme nous l'apprend celle-ci – qui intervient volontiers dans nos échanges lorsqu'elle comprend le sens général de nos questions, et dont les propos sont alors traduits principalement par sa fille –, alors que Sonia comme sa sœur de 18 ans savent lire dans leur langue maternelle, Achille a tendance à oublier les quelques rudiments appris dans son pays.

En Suisse, Achille, qui ne parlait pas un mot de français à son arrivée, a été placé jusqu'en juin 2006 dans une classe d'accueil, d'abord au Lignon, puis pendant quelques mois à Onex-Parc. Lorsqu'il a rejoint l'école des Tattes en septembre 2007, il a d'abord été placé en 4P. Mais très vite il est apparu que son niveau de français – il était non-lecteur – comme ses difficultés de concentration et son manque d'habitude scolaire, l'empêchaient de suivre l'enseignement donné dans sa classe. C'est la raison pour laquelle la décision a été prise en fin d'année 2007 de le placer en classe spécialisée (où sa sœur Sonia le rejoindra peu après, elle aussi en raison de ses lacunes encore trop grandes en lecture). L'une des deux maîtresses de cette classe spécialisée, Mme G., confirmera au cours de l'entretien une information que nous avait donnée auparavant Mme D.T., tutrice d'Achille, à savoir que cette décision a résulté aussi de l'intervention de celle-ci auprès de l'enseignant de 4P, lui signalant que les devoirs donnés aux élèves de la classe étaient tout à fait hors de portée pour le jeune garçon (cette information est précieuse pour notre enquête ; elle révèle la portée des liens qu'une tutrice manifestement dotée d'une grande expérience pédagogique peut avoir auprès des enseignants de l'élève concerné).

***Difficultés scolaires et rapport avec l'école.*** — Comme déjà indiqué, la principale difficulté d'Achille réside dans ses lacunes en français. Au premier abord, Achille donne l'apparence de bien comprendre le français. Il aime le contact social avec l'adulte et parler avec lui. Mais il bute sur les phrases en raison de la pauvreté de son vocabulaire. Ses deux maîtresses affirment s'interroger sur ce qu'Achille comprend vraiment lorsqu'elles lui parlent ou lui donnent des consignes. Un autre grand problème avec lui est sa nonchalance, sa difficulté à entrer dans des tâches qui demandent un effort. Dans le même sens, sa tutrice, Mme D.T., souligne la fatigue à laquelle il cède très vite et qui traduit certainement un manque de motivation par rapport au contenu scolaire. Cette nonchalance, cette fuite de l'effort, lui joue bien évidemment des tours dans ses apprentissages scolaires. Certes, Achille pose des questions qui révèlent son intérêt face aux choses, aux phénomènes dont il cherche l'explication. Sur un plan très général, il aime apprendre, il aime l'école, mais dès qu'une activité est fastidieuse, son esprit s'échappe. Ses deux maîtresses le comparent sur ce point à sa sœur Sonia qui elle, au contraire, a tendance à trop prendre au pied de la lettre les tâches d'apprentissage qui lui sont proposées. Selon elles, Achille se repose trop sur sa sœur pour tout ce qui concerne les contraintes scolaires. Cela dit, ses deux maîtresses notent les atouts d'Achille : sa curiosité, ses bonnes relations avec les adultes (plus qu'avec ses camarades, avec qui il a des difficultés à communiquer, donc à jouer). Achille a aussi une grande capacité à apprendre de manière spontanée, à condition qu'aucun effort ne soit exigé. Ainsi ont-elles été très surprises de cet apprentissage spontané que leur élève fait de l'allemand en écoutant régulièrement la télévision chez lui (lors de l'entretien dans sa famille, Achille avait lui-même signalé le plaisir qu'il prenait à suivre la télévision allemande !). Il ressort des propos de ses enseignantes comme de sa tutrice que le plus grand handicap d'Achille (hormis le retard pris en raison des

circonstances) est son caractère très peu scolaire, qui ne l'empêche pas d'avoir un plaisir certain d'être à l'école !

Un mot encore sur les difficultés en mathématiques. Sur ce plan-là aussi, Achille manifeste quelques retards par rapport aux élèves de 4P. Mais cela dépend des domaines. Pour tout ce qui est de l'ordre de l'apprentissage par cœur, le livret, etc., il présente des lacunes. D'un autre côté, comme le disent ses maîtresses, il a de la facilité dans le raisonnement et un bon sens des opérations, c'est-à-dire qu'il sait reconnaître quand la résolution d'un problème exige une soustraction ou au contraire une addition (sa sœur a plus de difficulté sur ce point !). Par ailleurs, une fois qu'Achille a compris l'énoncé d'un problème mathématique – par exemple celui d'une épreuve commune de 4P –, il parvient sans trop de difficulté à le résoudre. C'est là un point qui recouvre un constat fait lors de l'entretien à domicile ; lors de ce dernier, Achille et sa sœur ont montré avec fierté les problèmes de mathématiques qu'ils avaient plaisir à résoudre chez eux, qui sont tirés de leurs devoirs scolaires ou que la tutrice donne à Achille. Manifestement le frère et la sœur ont plaisir à entrer dans ce genre d'activité (mais peut-être avec des mobiles un peu différents : Achille parce qu'il aime résoudre de tels problèmes, sa sœur parce qu'elle les reconnaît comme des devoirs scolaires).

**Rapport avec la tutrice.** — Les rapports entre Achille et sa tutrice sont excellents. Mme D.T. a pris en affection cet élève comme elle a pris en affection l'autre élève dont elle s'occupe, Sandra. Comme cela s'est passé pour cette dernière, c'est lors d'une réunion en automne 2007 à l'école des Tattes en présence de l'enseignant de 4P (classe où se trouvait alors l'élève) et en présence des parents que la tutrice a rencontré pour la première fois Achille. Dès les premières séances qui ont commencé à la mi-novembre, elle a pu constater le fossé entre les exigences de 4P et le niveau réel d'Achille, et c'est pourquoi elle a très rapidement alerté l'enseignant sur l'impossibilité pour cet élève d'effectuer les devoirs qu'on lui donnait. Dans le souvenir de Mme D.T., le changement de classe s'est fait déjà à la fin de l'année 2007 (les enseignantes de classe spécialisée préciseront que c'est au tout début du mois de janvier 2008 qu'Achille a rejoint leur classe). La tutrice a trouvé très heureux ce changement, bien qu'initialement elle ait trouvé que, dans cet environnement, on n'était cette fois pas assez exigeant, notamment sur le plan des activités de lecture, sentiment qu'elle a communiqué aux deux enseignantes de l'élève (les deux enseignantes confirmeront ce point, mais en soulignant que le choix était volontaire de commencer par des lectures très simples, des albums donnant plus de place aux images qu'au texte : il s'agissait de ne pas brusquer d'emblée Achille, de l'amener progressivement vers la lecture de phrases et de textes). Quoi qu'il en soit, après des débuts un peu laborieux dus au fait qu'Achille avait tendance à oublier d'apporter ses devoirs scolaires, celui-ci a rapidement appris ce qu'il fallait faire pour espérer progresser à travers les échanges avec sa tutrice.

Lors des séances d'appui qui ont lieu tous les mercredis après-midis et durent un peu plus de deux heures, Achille est pour l'essentiel appelé à faire ses devoirs, résoudre des problèmes de mathématiques ou s'engager dans des activités de lecture, sous le regard attentif et avec le soutien de Mme D.T. Au début, lorsque Achille oubliait d'amener avec lui ses devoirs, sa tutrice inventait les tâches à réaliser en fonction des progrès qu'elle jugeait découvrir chez son jeune protégé. Par ailleurs, lors de chaque séance, lorsque la tutrice constate que la fatigue s'empare de son élève, une pause est instaurée pendant laquelle tous deux grignotent des biscuits, parlent d'autre chose que de l'école, etc. Sur le plan de la compréhension française et plus particulièrement de la lecture, qui est celui où Achille a le plus de lacunes, Mme D.T. a choisi de ne pas se limiter aux lectures proposées en classe. Après avoir pris conseil auprès d'une de ses voisines, elle a acheté de petits livres ne contenant pas trop d'images, tout en déplorant leur faible qualité littéraire. Comme avec Sandra en effet, Mme D.T. s'efforce non seulement de faire progresser l'apprentissage de la lecture de son protégé, mais de l'introduire

au monde de la culture et de la science. Elle ne fait donc pas que remplir le rôle de « répétitrice » de devoirs ; elle va bien plus loin et n'hésite pas à prendre des initiatives qui, à ses yeux, sont tout aussi importantes, sinon plus, que le pur apprentissage scolaire. On pourrait assimiler son rôle à celui d'une grand-mère qui a à cœur que ses petits-enfants réussissent non seulement à l'école, mais plus largement dans la vie.

### ***Appréciation des progrès d'Achille et de l'apport du tutorat***

La tutrice, les enseignantes, Achille lui-même, tous jugent de manière positive à la fois les progrès de celui-ci et les effets bénéfiques du tutorat.

Aux dires de ses deux enseignantes, le soutien trouvé par l'élève auprès de Mme D.T. lui a certainement permis d'être plus attentif à ce qu'on lui dit, à être plus concentré et plus discipliné par rapport aux tâches exigeant un certain effort. D'une certaine façon, et bien qu'il ait encore beaucoup de progrès à faire, Achille est entré dans le moule scolaire, et cela en partie au moins grâce à sa tutrice. Cela se remarque non seulement par rapport au fait que, le jeudi matin, Achille montre maintenant systématiquement et avec plaisir ses devoirs à ses enseignantes, mais qu'il en va de même pour les devoirs qu'il reçoit le jeudi ou le vendredi et qu'il doit rendre le lundi sans avoir été aidé par sa tutrice (puisque celle-ci travaille avec lui le mercredi après-midi). Par ailleurs, en allant chez Mme D.T., Achille peut découvrir un monde qu'il ne peut connaître dans sa famille. Il découvre un milieu autre que le sien, plus proche de celui dans lequel il aura à vivre ici. Quant aux apprentissages scolaires, les deux enseignantes louent le travail fait par la tutrice sur le plan de la lecture. Certes, les progrès d'Achille sont insuffisants pour qu'il puisse rejoindre l'année prochaine les élèves de son âge. Il devra rester encore une année en classe spécialisée, mais tout en suivant certains cours avec sa classe normale, dont les cours d'allemand, vu sa facilité dans l'apprentissage spontané de cette langue. Ses enseignantes souhaitent vivement que l'aide apportée par Mme D.T. se prolonge pendant l'année à venir. Elles aimeraient à cet égard avoir un entretien avec celle-ci pour faire un bilan de l'année écoulée et, si l'expérience est prolongée, elles trouveraient judicieux d'avoir un peu plus de contacts avec la tutrice, sans pour autant s'immiscer dans la relation entre elle et l'élève qui doit conserver son caractère propre (lien affectif, respect mutuel, appui extrascolaire, etc.). Ce souhait est une claire reconnaissance de l'apport du tutorat dans toutes ses dimensions (scolaire, sociale, personnelle) sur les progrès réalisés par leur élève.

De son côté, Achille est lui aussi très satisfait de l'apport de la tutrice. Comme il le dit lui-même, le travail avec elle est utile, parce qu'elle lui « apprend bien » (sous-entendu : le travail individuel fait avec elle lors des séances lui permet de mieux dépasser ses lacunes que le travail en classe, forcément moins personnalisé). La conclusion s'impose d'elle-même. L'estime (voire l'affection) qu'Achille a pour Mme D.T., associée à la valeur que sa tutrice attribue aux apprentissages, au savoir, ne peuvent qu'aider cet élève à donner sens à la vie scolaire, à s'investir davantage non seulement de manière abstraite, mais aussi de manière concrète dans le travail scolaire.

Quant à la maman, interrogée sur les progrès de son fils et sur son appréciation quant à l'apport du tutorat, elle n'hésite pas une seconde dans sa réponse (transmise par ses enfants, mais aussi par son attitude, son attention aux propos échangés qu'elle ne comprend pourtant que partiellement) : elle se dit – et elle est visiblement – très satisfaite. Elle voit son fils travailler à la maison, faire ses devoirs, lui en parler. La jeune sœur, Sonia, confirme que lorsqu'il rentre d'une séance chez Mme D.T., Achille parle de ce qu'il a fait chez sa tutrice, des livres qu'il lit, etc. Enfin, lui et sa sœur lisent le soir, avant de s'endormir, les livres donnés (ou prêtés) par la tutrice.

## Résumé des entretiens concernant Malia (12 ans)

### *Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès de la tutrice*

**Le contexte familial, les antécédents scolaires et le début de scolarité à Genève.** — La famille de Malia est arrivée récemment à Genève : le père il y a 3 ans, la mère, Malia et sa jeune sœur en janvier 2007. Ni les parents ni les enfants ne parlaient un mot de français à leur arrivée. Aujourd'hui encore, le père ne s'exprime pas en français, la mère un peu, et c'est donc avec elle que se feront l'essentiel des échanges permettant de recueillir les opinions des parents sur l'apport de Reliance. La famille habite un minuscule appartement ; la cuisine, également très petite, sert de lieu d'accueil mais aussi, aux dires de la tutrice, de chambre à manger et de chambre à coucher. Les enfants n'ont pas d'endroit retiré pour faire leur travail scolaire. D'après la maîtresse de Malia, Mme R., les parents n'ont pas encore vraiment réussi à s'intégrer à la vie sociale de leur quartier et tendent à vivre en vase clos. Toujours selon la maîtresse, la mère, craignant peut-être qu'elle ne puisse plus contrôler les liens de sa fille avec d'autres personnes, ne fait rien pour que celle-ci entre en contact avec les jeunes de son âge. Un exemple illustre ce comportement. Alors que Malia adore le football, aimerait en jouer et que, sachant cela, l'équipe éducative des Tattes a voulu l'inscrire dans un club de jeunes adolescentes, les parents s'y sont opposés. De même, alors qu'un mercredi après-midi l'équipe éducative avait prévu une sortie avec les élèves intéressés par un tournoi de football, Malia n'a pas eu l'autorisation d'y aller, quand bien même la prise en charge était assurée par l'école (mais peut-être la raison du refus est-elle qu'elle doit s'occuper de sa sœur un peu plus jeune, qui resterait alors seule à la maison, les parents travaillant tous les deux). Bien sûr, les parents souhaitent que Malia réussissent son parcours scolaire. Mais en même temps, leurs obligations professionnelles et leur crainte de perdre le contrôle de leur fille ne facilitent pas l'insertion scolaire et sociale de celle-ci. Nous verrons que nous tenons là une des raisons qui feront que l'enseignante de Malia sera très satisfaite de l'influence que la jeune tutrice de 17 ans a pu avoir sur cette élève – ceci d'autant plus que Malia elle-même n'avait pas envie de venir en Suisse et avait, ce faisant, renforcé ce refus de tisser des liens sociaux à son arrivée ici mais aussi de s'investir dans la vie et le travail scolaires.

Lorsque nous avons rencontré la famille à la fin du mois de mai 2008, la situation avait tout de même progressé. Les parents nous ont accueilli très chaleureusement et Malia, qui participait à cette réunion où elle avait d'ailleurs fait venir sa jeune tutrice, Mlle M.E., est apparue comme une jeune fille très sympathique et aimant l'échange social. Le seul point que nous n'avons pu éclaircir chez elle est son parcours scolaire au Portugal. Lorsque nous l'interrogeons à ce sujet, Malia répond bien qu'elle a suivi l'école au Portugal, mais sans que nous puissions obtenir davantage de précision (hormis une indication sur ses difficultés sur laquelle nous reviendrons). Cette difficulté d'obtenir des précisions sur son parcours scolaire antérieur est confirmée par la tutrice comme par l'enseignante. Assez curieusement d'ailleurs, lorsque nous lui demandons depuis combien d'années elle est à l'école des Tattes, elle commence par dire 3 ans, puis 2, puis 1 année (ces corrections étant apportées parce que sa jeune tutrice, avec qui elle entretient une excellente relation, fait part de son étonnement face à la première réponse).

**Difficultés scolaires et rapport avec l'école.** — Comme nous l'avons dit, lors de son arrivée en Suisse en janvier 2007, Malia ne parlait pas un mot de français. À son arrivée à l'école des Tattes à Onex, elle a été placée en classe d'appui (STACC). Néanmoins, lorsqu'elle a commencé sa 4P, elle avait encore des difficultés de communication et de compréhension, ainsi que des difficultés ou un refus à entrer en contact avec les élèves de l'école. Cette double raison a décidé sa maîtresse à compléter les cours de STACC par l'appui offert par Reliance, en espérant que cet appui aiderait à combler ces lacunes de langage et de communication

sociale. Très vite cependant, il est apparu à Mme R. que là ne résident pas les vraies difficultés de cette élève. Ce sont les mathématiques qui posent vraiment problème, de telle sorte que, après avoir indiqué à la tutrice de travailler les devoirs scolaires en français avec son élève, Mme R. a dû lui demander de faire porter l'essentiel de l'effort sur le terrain des mathématiques, un changement de cap qui n'a pas été évident pour la tutrice, comme celle-ci l'a d'ailleurs elle-même indiqué lors de la session de supervision avec les responsables de Reliance à laquelle nous avons participé. Au sujet des difficultés de Malia en mathématiques (Malia reconnaît qu'elles existaient déjà au Portugal), Mme R. avait elle aussi de la peine à en cerner la nature. S'inquiétant en mars du manque de progrès de son élève et alertée sur ce point par la tutrice elle-même, Mme R. a demandé à l'enseignante des STACC de l'aider à clarifier ce qui faisait problème chez Malia. En examinant de près les compétences de l'élève, cette enseignante a pu vérifier que ce sont les compétences de base qui sont absentes. Mais une autre facette du problème est alors apparue : au début de son intervention, l'enseignante de STACC s'est heurtée au refus de l'élève de résoudre des problèmes de mathématiques en classe d'appui, sous prétexte que ce qu'elle devait apprendre ici était le français (domaine où elle n'a plus de difficulté majeure) ! L'obstacle est donc double sur le terrain des mathématiques : absence de compétences de base liée à un certain rejet de cette discipline (lors de l'entretien avec la famille, alors qu'il était question des difficultés scolaires de Malia en mathématiques, son père est intervenu pour signaler que de telles difficultés étaient assez courantes au Portugal).

**Rapport avec la tutrice.** — La tutrice de Malia, Mlle M.E., a 17 ans et l'écart d'âge avec Malia n'est donc que de 5 ans. Comme on va le voir, ceci n'est bien sûr pas sans conséquence sur le type de rapport que les deux jeunes filles peuvent avoir entre elles. Mlle M.E. a répondu favorablement à la demande de M. Ramadan qui recherchait des personnes susceptibles d'aider des élèves en difficulté. Deux motifs étayaient sa réponse favorable. D'une part, Mlle M.E. souhaitait gagner un peu d'argent de poche. D'autre part, cette élève de l'ECG Henri-Dunant s'implique dans la vie associative étudiante. Aider des camarades en difficulté lui importe et, comme elle a elle-même de la facilité à l'école (un peu moins en mathématiques, maintenant qu'elle est en 9<sup>e</sup>, nous dit-elle), elle l'a parfois fait pour ses amies. La première rencontre entre la tutrice et Malia s'est faite comme pour les deux autres élèves de l'école des Tattes : en présence des parents, de l'enseignante, Mme R., et de la directrice. L'entretien s'est bien déroulé et tous jugeaient que l'appui de Mlle M.E. serait bénéfique pour Malia.

Les séances de travail (2 x 1h par semaine, le lundi et le jeudi), qui se passent le plus souvent au domicile de l'élève, se déroulent de manière agréable. Malia semble avoir très vite apprécié ces rencontres avec Mlle M.E. Les rapports entre les deux jeunes filles sont excellents (la présence de Mlle M.E. lors de l'entretien avec Malia et ses parents est un signe du rapport de confiance établi entre elles). Au début du soutien, la jeune tutrice était un peu inquiète. La maîtresse lui avait demandé de travailler le français avec Malia, et comme elle croyait que celle-ci avait beaucoup de lacunes sur ce terrain, elle se demandait comme elle pourrait faire pour l'aider à progresser. Mais très vite elle a été rassurée. D'une part, Malia n'avait pratiquement plus de difficulté en expression française ; d'autre part, elle accomplissait avec facilité les tâches de français données en classe ou proposées par la tutrice elle-même. Cette facilité en français a certainement contribué à ce que, dès le départ, Malia s'investisse avec sérieux dans le travail réalisé avec l'appui de sa tutrice. En français, en ce qui concerne la lecture, celle-ci avait donné à Malia un livre qu'elle-même lisait quand elle avait 11-12 ans, et elle vérifiait ce qu'elle avait compris en lui demandant de résumer les chapitres lus (Malia lit par ailleurs des bandes dessinées). Pour les activités de conjugaison, d'orthographe et de grammaire, comme M. Ramadan le lui avait conseillé, Mlle M.E. a utilisé les cahiers de devoirs de vacances que l'on trouve en librairie. Lorsqu'il est apparu que Malia

avait aussi (ou surtout) des difficultés en mathématiques, l'heure d'appui du jeudi, puis à partir du mois de mai, une heure et demie des deux heures d'appui, ont été utilisées pour exercer ce domaine. En fonction des lacunes qu'elle pensait pouvoir détecter chez Malia, la tutrice créait des problèmes qui impliquaient pour leur résolution les connaissances que l'élève devait acquérir. Comme Malia ne maîtrisait pas les opérations élémentaires (quand bien même elle a appris les tables d'addition et en partie de multiplication), et comme elle semblait ne leur trouver aucune signification par rapport à des problèmes concrets, Mlle M.E. l'a aussi amenée dans des magasins pour lui faire comprendre l'utilité des opérations fondamentales (addition, soustraction) lors de petits achats de la vie courante.

### ***Appréciation des progrès de Malia et de l'apport du tutorat***

De l'avis de sa maîtresse, les progrès de Malia ont été spectaculaires sur deux plans : (1) celui de la communication et des échanges sociaux, et (2) celui de l'apprentissage du français. Ainsi à l'épreuve cantonale de fin d'année, Malia a presque atteint le seuil de suffisance et sa maîtresse est très optimiste pour la suite. Quant aux échanges sociaux et à son attitude face à l'école, c'est dès janvier 2008 qu'une modification importante a pu être constatée : Malia prend plaisir à communiquer avec autrui, à s'insérer dans la classe et à s'y faire des amies. Sur le plan personnel, Malia a pris de l'assurance. Elle n'a plus tendance à se faire oublier comme en début d'année scolaire. Elle aime venir à l'école. Mme R. considère que le rôle joué par la tutrice dans cette double progression a été important (même si, sur le plan du français, il faut également tenir compte de l'appui apporté par la STACC). Sur le plan social mais aussi personnel tout d'abord, Malia elle-même a dit à sa maîtresse le plaisir qu'elle prend à être avec la jeune tutrice qui, à certains égards – comme nous avons pu le juger lors de l'entretien avec la famille auquel Mlle M.E. a participé, et comme cela nous a été confirmé par la maîtresse – fait penser au rôle de protection et de modèle que peut jouer une grande sœur. Malia aime faire ses devoirs avec elle. Selon sa tutrice, elle est motivée et s'intéresse aux exercices qu'elle fait avec son aide. L'élève a pu trouver chez Mlle M.E. non seulement une certaine connivence, mais aussi un regard la valorisant. La qualité de ce contact a certainement permis à Malia de ne pas négliger ses devoirs scolaires, y compris en mathématiques. Du côté du comportement et de la motivation, tout n'est cependant pas parfait. Aux dires de sa tutrice comme de sa maîtresse, même si Malia s'engage dans ses tâches scolaires, elle a encore tendance à éviter les difficultés. Elle oublie assez systématiquement d'apporter à sa tutrice ses épreuves scolaires corrigées, comme si ses lacunes étaient annihilées par le fait même de ne pas les révéler. Mlle M.E. doit alors s'adresser à Mme R. pour prendre connaissance des difficultés rencontrées par Malia, du moins en mathématiques. En classe cependant, Malia ose maintenant poser des questions, dire qu'elle n'a pas compris, ce qui est un indice que l'ancienne attitude de dénégation des problèmes tend à laisser place à une autre, évidemment plus propice aux apprentissages scolaires.

Cela dit, reste la question des mathématiques. Sur ce terrain, les progrès sont peu concluants, ce que sa jeune tutrice déplore, en se reprochant de ne pas avoir réussi à trouver le moyen d'apporter un soutien suffisant à Malia. Celle-ci échouera sa 6P en raison de la mauvaise note obtenue à l'épreuve cantonale. Mais, dans ce cas particulier, cet échec n'est pas forcément négatif. Malia a le dos au mur. Elle veut réussir sa scolarité. Sa maîtresse y croit, la preuve en est qu'elle a soutenu la solution de faire refaire à son élève la 6P plutôt que de la laisser partir dans une section dévalorisant les compétences qu'elle a manifestées au fil des mois passés. Malia a tout à fait conscience qu'il va lui falloir beaucoup travailler ses apprentissages mathématiques pour y parvenir. Elle est volontaire. Quant à l'apport extérieur, Mme R. souhaite que l'aide apportée par Mlle M.E. cette année se poursuive. Bien sûr, reconnaissant

elle-même la difficulté de cerner les lacunes de son élève en mathématiques, Mme R. est consciente qu'une personne ayant plus d'expérience de l'enseignement que la jeune tutrice parviendrait mieux à le faire. Mais d'un autre côté, vu la qualité de la relation entre Malia et sa jeune tutrice, vu aussi l'investissement fait par celle-ci dans le soutien qu'elle a apporté, ainsi que, ce faisant, la connaissance qu'elle a pu acquérir de cette élève, vu enfin les contacts établis entre l'enseignante et la tutrice en 2007-2008, Mme R. pense que celle-ci peut aider Malia à combler ses lacunes et à acquérir les bases qui lui permettront de réussir de 2009 à 2012, sans difficultés majeures, le parcours scolaire en section A.

Un mot encore sur l'appréciation des parents quant aux progrès scolaires de leur fille et à l'apport du tutorat. Les parents – la mère tout particulièrement – sont les seuls à juger moins spectaculaires, voire peu importants ces progrès. Mais il est vrai qu'ils n'ont pas pu réellement mesurer la progression de Malia sur le plan du français et qu'ils ont surtout en vue les difficultés de leur fille en mathématiques. Ils relativisent d'ailleurs eux-mêmes leur jugement en affirmant qu'ils n'ont pas vraiment de réponses quant aux progrès de Malia. Lors de l'entretien que nous aurons chez eux, ils sont certes reconnaissants pour le soutien qui a été apporté à Anna, mais la mère fera quelques réserves au sujet de l'âge de la tutrice. Malia et sa tutrice sont à ses yeux trop proches l'une de l'autre ; elles tendent de ce fait à avoir des discussions trop éloignées des problèmes scolaires. Une personne plus âgée permettrait de mieux cadrer Malia, de l'obliger davantage à travailler. Ce qui ne l'empêche pas de juger que l'aide apportée par Mlle M.E. a certainement été utile. Sur le plan du comportement et de la vie sociale, pour les parents, l'attitude de Malia ne pose pas de problème et ils n'attendaient rien du tutorat sur ce plan. Le décalage est assez frappant entre leur perception de la vie sociale de leur fille et ce que la maîtresse avait pu constater en début d'année scolaire, période où Malia se braquait contre les autres élèves de sa classe.

## **Le secondaire**

Comme nous l'avons signalé dans notre introduction, entre le lancement de Reliance et le début de l'expérience d'appui en automne 2007, il n'a pas été possible de trouver au Cycle d'orientation des élèves pouvant bénéficier du soutien scolaire mis en place par cette association. Les trois élèves du secondaire qui ont pu finalement bénéficier d'un tel soutien jusqu'au bout ou presque sont tous au post-obligatoire, soit à l'ECG (c'est le cas de Maurice, 20 ans, et Frédéric, 16 ans) soit au CEPTA (Ali, 20 ans). On relèvera l'âge déjà élevé du premier et du troisième de ces élèves, qui implique que les conditions d'entretiens avec ceux-ci, leurs tuteurs, leurs enseignants ou leurs parents sont fort différentes de celles des entretiens effectués au primaire. Il en va d'ailleurs de même, comme on va le voir, pour les entretiens réalisés à propos de l'élève de 16 ans. En outre, il faut souligner que, alors qu'au primaire les enseignants ont été impliqués dans le choix des élèves amenés à recevoir l'appui d'un tuteur ou d'une tutrice, cela n'a pas été le cas au post-obligatoire. Le choix des élèves a été le fait de M. Ramadan, soit isolément pour deux de ses élèves dont il connaissait les difficultés, soit après discussion avec une de ses collègues, Mme H., pour le troisième élève – Frédéric – dont celle-ci était le « maître de groupe ». Si l'on omet celles provenant de M. Ramadan, pour deux des trois élèves, les informations recueillies auprès des enseignants du secondaire sont donc plus lacunaires que celles qui l'ont été auprès des enseignants du primaire. Tout au plus, mais c'est l'essentiel, avons-nous pu avoir un feed-back des enseignants concernés au sujet des progrès manifestés par leurs élèves et de la part qu'a pu y prendre Reliance. Quant aux parents, pour un des deux élèves âgés de 20 ans, l'élève a refusé qu'un entretien soit conduit avec les siens.

## Résumé des entretiens concernant Maurice (20 ans)

### *Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès de la tutrice*

**Contexte familial.** — Maurice, 20 ans, vit avec ses parents à Genève depuis l'âge de 14 ans, date d'arrivée de sa famille à Genève. Comme son père est diplomate, Maurice a vécu d'abord au Mali, dont il est originaire, et huit ans en Algérie. A son arrivée à Genève, il a été placé en 8e B au Cycle d'orientation de l'Aubépine, où il a poursuivi ses classes en 9e. Puis il est entré à l'ECG Henri-Dunant en CF (complément de formation). Il a ensuite passé en 1<sup>re</sup> puis en 2<sup>e</sup> année de l'ECG, année qu'il redouble actuellement avec le risque d'un deuxième échec, raison pour laquelle M. Ramadan a proposé le type d'aide offert par Reliance.

Maurice est le troisième enfant d'une fratrie de six enfants âgés de 14 à 27 ans. Alors qu'il était en Algérie, Maurice a subitement eu une semi-hémiplégie d'origine inconnue dont il a fort bien récupéré en apparence, à l'exception toutefois de l'usage de sa main droite ; il écrit donc de la main gauche. Le français étant la langue officielle du Mali, on parle le français et le bambara à la maison. La mère de Maurice, qui nous a reçus fort aimablement chez elle, parle avec beaucoup de discrétion de l'accord qu'elle a immédiatement réservé à la proposition de tutorat, ceci en raison des difficultés scolaires de son fils, et vraisemblablement aussi parce que pour elle l'éducation est un point fondamental : « C'est très important. Je souhaiterais que mes enfants aient une très bonne éducation. Dans mon pays, on a besoin de cadres, de ressources humaines très bien formées ». Elle parle de Maurice comme d'un jeune homme un peu timide, qui a beaucoup d'amis, s'entend avec tout le monde et dont personne ne se plaint. La tutrice de Maurice, qui était auparavant dans une même classe que lui (voir plus loin) confirmera ce point en ajoutant que parmi ses activités extrascolaires, Maurice est DJ !

**Difficultés scolaires et rapport à l'école.** — Aux dires de Maurice lui-même, ses difficultés reposent beaucoup sur le manque de confiance en lui. Il estime que lors de sa première année de 2<sup>e</sup> ECG, il a reçu beaucoup de mauvaises notes et a de ce fait perdu l'estime de soi. En effet, en 1<sup>re</sup> année d'ECG, dans certaines matières, en particulier l'anglais, il se sentait très à l'aise ; il a d'ailleurs obtenu un 5,5 dans cette dernière branche. C'est pourtant l'une des branches qui lui a fait échouer sa 2<sup>e</sup> ; jugeant son niveau plus élevé qu'il ne l'était réellement, il n'a pas suffisamment tenu compte des suggestions qui lui avaient été faites au début de la 2<sup>e</sup> de ne pas choisir un niveau trop élevé d'étude ; après, il ne pouvait plus changer de niveau, et ses notes ont chuté. L'italien, « c'est faible, même si j'apprends, ça veut pas rentrer ». Les mathématiques étaient bonnes en début d'année de son année de redoublement – 4,4 – et sont descendues en cours d'année, mais pas en-dessous de 4. Il attribue une part de ses difficultés en mathématiques à l'enseignante qui n'expliquerait pas bien. Par ailleurs, selon sa tutrice, « il a des difficultés dans la compréhension de consignes en italien et en mathématiques », et il a aussi de la peine à exprimer sa pensée.

Quant à son rapport avec l'école, comme le dit son maître de groupe, M. C. : « C'est un élève qui travaille, qui est sérieux, qui n'a pas énormément de facilité. Il n'est pas particulièrement brillant. Mais il peut réussir. L'attitude générale est bonne, il se sent bien à l'école, il travaille bien, il fait des efforts, il fait ce qu'on lui demande. Il est toujours sérieux, calme et appliqué. D'ailleurs, il va obtenir le certificat de régularité et ponctualité, très peu d'élèves l'obtiennent ; moins de dix heures d'absence et moins de deux arrivées tardives, il y en a très peu [qui l'obtiennent] ». Ce jugement est confirmé par la tutrice qui souligne le sérieux de Maurice, son désir de finir l'ECG. Il est également corroboré par les propos de l'élève qui juge important l'école, sans laquelle on ne saurait trouver du travail. Il nous dit aussi aimer l'école, et en ce qui concerne les matières enseignées, le français ou encore l'histoire (il aime

les débats d'idées et regrette que l'on n'étudie pas davantage la colonisation), mais il apprécie moins les mathématiques.

Pour son enseignante de français, au début de l'année, Maurice était un élève « participatif, collaborant ». Au cours de l'année, il lui a semblé qu'il y avait d'autres choses qui l'intéressaient plus. Il participait de moins en moins. Selon cette enseignante, Maurice s'est absenté de plus en plus au fil de l'année, mais il se pourrait qu'il s'agisse d'une impression subjective, puisque le certificat de régularité et de ponctualité dont il bénéficie atteste de sa présence régulière en classe.

**Rapport avec la tutrice.** — Mlle C.R., qui donnait déjà depuis 2006 des cours de répétitrice dans le cadre de ARA, a été approchée par son professeur M. V. qui lui a demandé de devenir tutrice de Maurice pour l'année 2007-2008. Cette demande était d'autant plus audacieuse que cette jeune fille et Maurice étaient dans la même classe en 2<sup>e</sup> de l'ECG, au terme de laquelle ils furent tous les deux en échec et qu'ils étaient donc contraints de refaire en 2007-2008 ! Mais, contrairement à son camarade, Mlle C.R. n'a pas de réelles difficultés scolaires ; selon les informations que nous avons pu recueillir, elle est même plutôt brillante et, vraisemblablement, seule une activité extrascolaire trop intense l'a conduite à l'échec. Son tempérament très dynamique, sa volonté d'agir et d'aider, ses fonctions de répétitrice, le lien qu'elle avait déjà avec Maurice sont probablement les raisons pour lesquelles son professeur l'a informée de l'expérience Reliance et l'a poussée à accepter cette activité de tutorat dont il considérait d'ailleurs qu'elle ne pourrait être que bénéfique au parcours scolaire non seulement de Maurice, mais aussi de sa tutrice ! Mlle C.R. a accepté cette proposition parce qu'elle aime bien apporter de l'aide, nous dit-elle, et aussi parce qu'elle recevrait une gratification en proportion des heures de soutien (une moitié des 30.- Frs de chaque séance étant payée par la famille de Maurice, l'autre moitié par Reliance). Quant à Maurice, il admet volontiers qu'il a toujours admiré cette jeune fille, qu'il n'a pas compris pourquoi elle aussi avait redoublé son année, et qu'il est ravi de suivre des cours avec elle. En bref, le rapport qui existe entre Mlle C.R. et l'élève en difficulté est, aux yeux mêmes des deux protagonistes, un réel rapport de camaraderie dans lequel le soutien apporté au plus faible joue un rôle essentiel.

Avant de présenter le soutien apporté par la tutrice, donnons encore un élément d'information qui révèle son dynamisme et la qualité des rapports qu'elle entretient avec ses camarades et leurs parents : elle a rencontré deux fois la mère de Maurice, ceci dans le cadre d'une soirée humanitaire et à l'occasion de la préparation d'un voyage d'un groupe de jeunes au Mali organisé par la tutrice elle-même.

Venons-en aux séances de soutien scolaire, au cours desquelles il est d'ailleurs aussi parfois question du Mali, d'où est originaire Maurice. Celui-ci et sa tutrice se voient régulièrement depuis la rentrée scolaire 2007-2008 à raison d'une heure par semaine. Pour sa part, Maurice préférerait que ce soit deux heures de suite, tant il est satisfait et trouve qu'il a progressé. Ils étudient les matières principales (français, mathématiques, anglais, italien) : la tutrice lui demande ce qu'il n'a pas compris à leur sujet et ils travaillent en général deux matières par session. Les exercices faits en classe sont repris avec Mlle C.R., et elle « l'aide à raisonner d'une façon différente ». Parfois, elle lui donne des tâches telles que de l'argumentation en français, qu'il doit élaborer à la maison. Elle lui prépare des dictées à partir de la grammaire, du vocabulaire ou des homonymes ou à partir de contes qu'il doit d'abord lire. Tout cela a beaucoup aidé Maurice pour les épreuves lors desquelles l'orthographe compte. En mathématiques, elle lui donne des devoirs sur la base de fiches qu'elle avait elle-même l'année précédente (le professeur était le même, donc elle sait comment faire avec lui) ; elle lui invente des problèmes ou encore l'aide à faire les devoirs scolaires. De façon générale, le

soutien de Mlle C.R. conduit Maurice à comprendre ce qu'il ne saisit pas en classe et, du coup, lui redonne une certaine confiance en soi.

Mais l'apport de Mlle C.R. ne s'arrête pas là. Elle cherche aussi à encourager son camarade à devenir plus proactif dans ses activités en classe, c'est-à-dire à poser des questions, à dire ses incompréhensions à ses enseignants, etc. Par ailleurs, Maurice lui ayant parlé, au cours des sessions d'appui, de la paralysie de sa main droite, et lui ayant exprimé sa conviction que cette paralysie et les difficultés d'écriture (lenteur lors des dictées) et de dessin géométrique qui en résultaient expliquaient pour une part au moins ses problèmes scolaires, la jeune tutrice n'hésitera pas à en informer son enseignante en mathématiques, au risque de heurter celle-ci par son intervention (on y reviendra dans nos conclusions). Elle incitera aussi Maurice, qui cherchait plutôt à dissimuler son handicap, à en parler à sa professeure de français. Il semble que cette intervention n'aura pas été sans effet. Certes, lors de l'entretien que nous avons pu avoir avec l'enseignante de français, celle-ci nous dira ne pas avoir changé sa façon de faire et au contraire avoir continué à procéder comme si elle n'avait pas été informée de ce handicap, cela d'une part parce que Maurice le dissimulait, et de l'autre afin de ne pas le considérer comme un élève handicapé ou éprouver de la commisération à son égard. Par contre, en mathématiques, l'enseignante a tenu compte de l'information transmise par la tutrice ; elle a compris la difficulté de Maurice à tracer des traits rectilignes (il a de la peine à tenir la règle de l'autre main) et elle l'aide parfois.

### ***Appréciation des progrès de Maurice et de l'apport du tutorat***

De l'avis de sa mère, de sa tutrice et du sien propre, Maurice a sans conteste tiré profit du soutien apportée par Mlle C.R., et ceci aussi bien en ce qui concerne les résultats scolaires que la confiance en soi et son attitude en classe (il ose participer aux débats, etc.). Sa mère observe par exemple que ses résultats scolaires sont meilleurs, qu'il n'a plus peur des épreuves (ce que confirmera aussi sa professeure de français). Elle valorise le travail réalisé par la jeune tutrice en notant qu'un tel appui est bon non seulement sur le plan intellectuel mais aussi moral. Au cours des discussions qu'elle a avec son fils après les séances de tutorat, lorsqu'elle lui demande comment cela s'est passé, le plus souvent Maurice lui dit que cela l'aide beaucoup. On comprend que ni celui-ci ni sa mère n'aient remis en question le choix de cette tutrice lorsqu'il leur a été demandé si une autre personne aurait mieux fait l'affaire. Quant à la tutrice, elle confirme que les notes scolaires de l'élève se sont améliorées en cours d'année, ce qui a contribué à renforcer sa confiance en soi.

Cette série d'appréciations positives quant aux progrès de l'élève et à l'apport du tutorat sont-elles partagées par son maître de groupe, M. C. et par sa professeure de français, Mme D., que nous avons interrogés en fin d'année scolaire (mais avant les examens finaux) ? Leurs réflexions sont d'autant plus intéressantes à rapporter que ni l'un ni l'autre n'avait été au départ mis au courant de l'aide apportée par Reliance et que, par ailleurs, elles sont peut-être symptomatiques d'un autre rapport – plus distant – aux élèves chez certains enseignants du post-obligatoire comparativement aux enseignantes du primaire dont les propos ont été précédemment rapportés. Selon Mme D., durant l'année 2007-2008, « Maurice a développé des outils d'appréhension de la tâche, qu'on peut remarquer au niveau de ses travaux », et il aborde les tâches « comme s'il avait acquis une méthode de travail ». Selon elle, un autre changement concerne la confiance en soi développée par Maurice en cours d'année. Mais rien dans les réponses de cette professeure ne laisse penser qu'elle attribue ce double progrès au tutorat. Quant à M. C., dont les rapports avec Maurice sont essentiellement administratifs et qui n'a eu celui-ci comme élève que dans le cadre d'un travail personnel réalisé par ce dernier en début d'année scolaire, il dit ne pas savoir si l'expérience a été ou non bénéfique, puisqu'il

ne l'a pas suivi dans le cadre d'un enseignement régulier et qu'il n'y a pas de notes intermédiaires en cours d'année.

Toujours en ce qui concerne l'apport du tutorat, rappelons qu'il a pu aussi se faire de manière indirecte, en rendant attentives les enseignantes de Maurice quant à l'impact du handicap physique de ce dernier sur certaines des tâches scolaires (dictée et dessin géométrique). Si, aux dires de la professeure de français, cet apport particulier n'a pas changé les tâches de dictée (mais peut-être a-t-elle un peu ralenti le rythme ?), cela a en tout cas eu un effet positif en géométrie. Notons enfin que, lors d'une nouvelle prise d'information en octobre 2008, nous avons appris que Maurice a passé son année et que le soutien qu'il reçoit de Mlle C.R. est prolongé pour cette nouvelle année 2008-2009.

## **Résumé des entretiens concernant Ali (20 ans)**

### *Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès de la tutrice*

*Contexte familial et culturel, antécédents scolaires et début de scolarité à Genève.* — Ali est un jeune homme turc de 21 ans qui est arrivé de Turquie en 1997, à l'âge de 10 ans. Il est alors placé dans une classe de 3P à Meyrin-Village qu'il fréquente jusqu'à son transfert en 6P à l'école spécialisée des Boudines. Ensuite, il passe deux ans à l'EFP (École spécialisée de formation professionnelle) à Saint-Gervais pour tenter de trouver un apprentissage, puis deux autres années au CEFI à Carouge<sup>4</sup>. Il passe ensuite une année à la SGIPA lors de laquelle il fait quelques stages et travaille enfin une année à la commune de Meyrin comme stagiaire. Actuellement, Ali est en première année d'apprenti-carreleur au CEPTA. C'est un élève qui, en dépit de ses difficultés, ne se plaint pas des longues journées de travail et se montre très assidu. Il a tout à fait conscience de l'importance d'un tel apprentissage pour son avenir et regrette d'avoir accumulé les retards scolaires au cours des années précédentes.

Nous ne savons rien de sa scolarité en Turquie hormis le résumé qu'il nous en donne. Ali, qui s'exprime de façon courante, avec parfois quelques petites fautes, a un souvenir ensoleillé de cette période : « Les trois ans que j'ai faits en Turquie, les trois ans, j'étais le meilleur de ma classe ». Il lui semble que sa vie scolaire se serait beaucoup mieux déroulée là-bas qu'ici où, selon lui, il a usé de malchance avec les enseignantes : l'une d'elles le laissait avec un jeu de Lego au fond de la classe tandis que ses camarades bénéficiaient d'un cours de français, et une autre ne voulait pas le laisser passer en 6P car elle ne pouvait l'imaginer au Cycle d'orientation...

Sur son contexte familial, nous n'avons également que peu d'information, Ali ayant répondu négativement à notre souhait de rencontrer ses parents chez qui il vit (vu son âge, il était impossible de ne pas obtenir son accord pour une telle rencontre). Nous savons seulement qu'il s'agit d'une famille très soudée et que Ali se sent responsable de sa nièce et de sa petite sœur dont il a parfois la garde.

En ce qui concerne le contexte culturel, à travers les échanges que nous avons pu avoir avec lui, sa tutrice Mlle B.S. et son professeur au CEPTA M. V., il est apparu que Ali est très attaché à la culture de son pays d'origine et à ses traditions. Il a déjà accompli un pèlerinage à la Mecque, il est fiancé avec une personne en Turquie et ses convictions religieuses sont présentes dans sa vie de tous les jours. Comme nous le verrons, ceci n'est pas sans conséquence sur les relations avec sa tutrice.

---

<sup>4</sup> Le CEFI est une école spécialisée qui accueille des adolescents (15-18 ans), filles et garçons, en vue de poursuivre avec eux la construction de leur projet professionnel et social. Le CEFI offre un encadrement pédagogique et éducatif d'une durée de deux ans dès la fin de la scolarité obligatoire.

**Difficultés scolaires.** — Commençons par souligner que Ali ne présente pas de difficulté sur les plans du comportement et de la motivation, réserve étant faite d'une certaine fatigue due aux longues journées d'apprentissage. Ses difficultés scolaires sont toutes la conséquence d'importantes lacunes scolaires. En début d'année, lors de tests passés aux apprentis maçons-carreleurs pour détecter leur niveau, il a été établi que des cours de rattrapage étaient indispensables à Ali, notamment en français. C'est ce qui a conduit M. V. à proposer non pas un cours en classe d'appui, inutile à ses yeux pour un élève comme Ali, mais un soutien individuel seul susceptible de le faire progresser. Ce soutien sera réalisé par Mlle B.S., elle-même élève de M. V., qui aura ainsi la possibilité tout au long de l'année de prendre conseil auprès de ce dernier. Aux dires de sa tutrice – qui, selon les conseils de Reliance, utilise pour son évaluation les cahiers Nathan de vacances – Ali a un niveau de français de première année primaire. Il sait construire des phrases mais il lui manque les bases et il ne sait pas conjuguer. Pour les mathématiques, les difficultés sont importantes. Là aussi, Ali ne maîtrise pas les fondements, la centaine, l'unité, les centimètres, etc. Il ne sait pas convertir des données, par exemple des centaines de mètres en kilomètres et inversement. Par ailleurs, toujours selon sa tutrice, son désir de bien faire l'empêche parfois de prendre les bonnes décisions telles qu'étudier les matières pour lesquelles il a un retard important au lieu de passer ce temps à rendre des devoirs bien présentés (de son côté, M. V. est intervenu dans le même sens auprès de son élève en lui conseillant de moins faire ses devoirs scolaires, mais plutôt des exercices de base tels que les proposent les cahiers Nathan utilisés par sa tutrice).

**Rapport avec l'école.** — Pour Ali, la cause de ses difficultés et des lacunes révélées par les tests tient dans le fait d'avoir passé de nombreuses années sans épreuves ou évaluations dans les institutions spécialisées dans lesquelles il se trouvait. Il va jusqu'à penser que, s'il était resté en Turquie, il aurait à son âge actuel achevé l'Université ! Il dit aussi ne plus aimer l'école, parce que « c'est difficile de ne pas être au même niveau que les autres », mais aussi à cause de l'attitude négative d'une enseignante au cours de sa scolarité primaire. Malgré ce dépit, il est prêt aujourd'hui à travailler pour combler ses lacunes. Il sait que cela sera dur et, sur le plan de l'apprentissage, il n'est même pas sûr que son patron le gardera (ce qui va d'ailleurs affecter son travail scolaire au CEPTA ainsi que l'appui apporté par Reliance, la menace de perdre sa place d'apprentissage le conduisant à négliger le travail scolaire, qui est pourtant lui-même une condition de réussite de l'apprentissage de maître-carreleur !). Ali aurait pourtant souhaité plus, à savoir « apprendre parfaitement en français et en mathématiques... pour [atteindre] le niveau de l'École de commerce... pour faire des études de cours du soir ». L'école, c'est essentiel : « pour le futur, ça sert à avoir un bon métier que vous désirez faire et une vie assez stable avec les papiers que vous réussissez à l'école ». L'école est un lieu très respectable auquel Ali attache une grande importance, comme d'ailleurs ses parents dont il nous dira que pour eux aussi « ça a toujours été important, parce qu'ils sont partis sur le but que l'école, c'est l'avenir pour avoir un bon métier, un bon salaire, une vie stable ».

**Rapport avec la tutrice.** — Un mot tout d'abord à propos de la tutrice, Mlle B.S. Comme Mlles C.R. et M.E., elle a été contactée par son propre professeur, M. V. (rappelons que celui-ci enseigne à la fois au CEPTA et à l'ECG Henri-Dunant). En dépit de son âge – 18 ans, et donc quelques années de moins que Ali ! – M. V. la jugeait suffisamment apte pour la tâche qu'il lui avait confiée, cela dans la mesure où il connaissait son respect pour les personnes d'une autre culture, et peut-être aussi parce que Mlle B.S. aime l'enseignement, souhaite faire ce métier et connaît bien les programmes scolaires. Outre le petit émoluments offert en échange du service rendu, c'est cet enthousiasme pour l'enseignement qui l'a fait accepter sans trop de craintes et en étant même impatiente de commencer le travail avec Ali, mais aussi avec le deuxième élève du CEPTA précédemment mentionné et qui a très vite renoncé à ce

soutien en raison d'une surcharge de travail et d'une trop grande fatigue. Des échanges que nous avons pu avoir avec Mlle B.S. sur la façon dont elle conçoit l'appui donné à Ali, il ressort que celle-ci adopte une posture proche de celle de l'enseignante qu'elle souhaite devenir. Elle donne des devoirs à faire à son élève, elle lui fait lire des textes en dehors des heures de soutien, textes dont elle vérifie la compréhension qu'il s'en fait lors des séances de travail, ou qui lui servent de support pour des dictées. Elle lui donne aussi des « devoirs » en mathématiques en rapport avec ses difficultés dans cette branche ou encore le prépare pour les épreuves du CEPTA.

En ce qui concerne Ali, dès que la formule du tutorat lui a été proposée, il a jugé que c'était une chance pour lui. Au début, il s'est rendu plutôt de bonne grâce aux heures convenues avec sa jeune tutrice, qu'il nommait « Madame » – ce que sa jeune tutrice nous a dit trouver « génial » et ce qui révèle le respect qu'il a pour elle, malgré son âge. Pendant toutes les réunions de travail qu'il a eues avec elle, il s'est montré appliqué et sérieux. Pourtant, au fil du temps, l'assiduité manifestée pendant les premières semaines a un peu diminué, les excuses données étant une surcharge de travail, une trop grande fatigue, des obligations variées, mais la raison plus fondamentale étant peut-être que, d'un point de vue personnel, culturel et religieux, la relation avec une femme, de surcroît plus jeune que lui, n'était pas si évidente. C'est ce que suggèrent les discussions que nous avons pu avoir avec Ali, son professeur et la tutrice. Tant que la séance de soutien se faisait en présence du deuxième élève du CEPTA dont Mlle B.S. avait la charge et qui, même après avoir interrompu ses leçons avec la tutrice, était présent lors des cours convenus avec Ali, celui-ci se rendait régulièrement aux séances fixées. Mais à un certain moment, son camarade ne pouvant plus l'accompagner, Ali se retrouvait seul avec Mlle B.S. ; les fatigues et autres excuses qu'il évoquait, sans être fausses, lui ont certainement offert à plusieurs reprises le moyen d'éviter cette situation perturbante. Toujours selon les dires de la jeune tutrice, la situation s'est améliorée lorsqu'elle l'a invité à se réunir en présence de son compagnon (il y avait ainsi à nouveau un tiers masculin)... mais elle a pu constater qu'elle se détériorait dès que le chien du jeune couple était dans les parages (le chien est un animal jugé impur dans la religion de ce jeune homme).

Lors de notre entretien avec elle, qui a eu lieu après quatre séances de soutien après les vacances de Pâques, la jeune tutrice nous a dit qu'Ali avait progressé dans ses rapports avec elle, qu'il était plus à l'aise qu'au début et lui parlait des difficultés qu'il avait en classe. Du coup, Mlle B.S. était décidée à reprendre avec lui les bases du français et à essayer de le faire lire et effectuer de l'explication de texte. Pour les mathématiques, Mlle B.S. semblait prête à se faire seconder, voire relayer par son ami, plus à même de répondre à certaines questions techniques figurant dans le programme scolaire d'Ali.

Mais le 18 juin, soit deux mois après notre premier entretien et alors qu'une dizaine de séances de soutien avaient pu avoir lieu, la tutrice nous a annoncé que le soutien avait cessé au début du mois de mai, Ali étant vraiment trop fatigué. Il semble à Mlle B.S. qu'Ali a trop de charges sur ses épaules, que son père et sa mère l'utilisent à tout bout de champ, qu'il doit faire les courses, s'occuper des repas et de la garde de sa jeune sœur. De son côté, lors des échanges que nous avons pu avoir avec lui, M. V. insiste sur la difficulté pour les élèves qui ont de gros retards de suivre des cours au CEPTA tout en travaillant beaucoup le reste de la semaine chez un patron.

### ***Appréciation des progrès d'Ali et de l'apport du tutorat***

Lors de la discussion que nous avons eue avec Ali, celui-ci s'est montré plutôt positif par rapport aux progrès qu'il a pu réaliser avec la jeune tutrice, notamment en français, tout en ayant conscience que son retard est loin d'être comblé, ce qui ne l'encourage pas. Il se dit « satisfait », même si, « comme c'est la première fois qu'elle enseigne, elle a de la difficulté à

expliquer » ! Mlle B.S. lui permet d'y « voir plus clair » dans certains devoirs qu'on lui donne au CEPTA. Cependant, en dépit de cette appréciation plutôt positive, Ali aurait préféré avoir un autre tuteur, un « garçon », avec lequel il aurait été « plus à l'aise pour apprendre » : « avec un garçon on peut se parler entre jeunes », alors qu'« avec une fille, je ne suis pas très à l'aise ».

De son côté, lors de l'entretien que nous avons eu avec la jeune tutrice environ un mois après le début du travail de soutien, comme lors d'un entretien téléphonique que nous avons eu à la fin du semestre d'été, elle a fait part d'un certain contentement, quand bien même elle a aussi eu des moments de découragement (cela est apparu lors de la séance de supervision organisée par Reliance à laquelle nous avons participé), notamment lorsque les réunions de soutien s'interrompaient pour les raisons indiquées plus haut. Quatre semaines après avoir commencé les séances de soutien, elle observait ainsi avec satisfaction que, suite à l'explication de contenus en lien avec la grammaire française, Ali pouvait les restituer lors d'une séance suivante d'appui. Sur le terrain des mathématiques, les notions qu'elle lui a enseignées sur les unités (les millimètres et les centimètres) semblent acquises. D'un autre côté, lors du même entretien, elle nous disait n'avoir pas vraiment constaté de progrès sur le terrain des mathématiques – ce qu'elle expliquait, au moins en partie, par une certaine difficulté pour elle de lui enseigner des domaines comme la mesure, qu'elle-même n'avait jamais abordés dans son propre cursus scolaire. Lors de notre conversation téléphonique du 18 juin 2008, et alors qu'elle nous faisait part de la difficulté d'évaluer les progrès scolaires d'Ali, elle jugeait cependant que son écriture et son orthographe étaient plutôt bonnes : « Il a même un meilleur niveau de français que certains de l'ECG ». C'est plutôt lors de questions relatives à la compréhension de textes qu'Ali a besoin d'aide. Par ailleurs, des progrès ont eu lieu sur un plan plus général : il a par exemple pris conscience de la nécessité d'étudier même lorsqu'il est très fatigué.

Malgré les découragements ressentis et la conscience qu'elle a de ne pas être suffisamment outillée pour épauler Ali sur le plan des mathématiques, la jeune tutrice ne croit pas qu'un autre tuteur aurait mieux fait l'affaire. Elle-même suggère cependant que sur le terrain des mathématiques apprises dans le cadre de l'apprentissage professionnel, il faudrait qu'elle soit appuyée par une personne qui connaît ce domaine (elle mentionne son ami, qui lui a d'ailleurs apporté un peu d'aide pour travailler les mathématiques avec Ali). Dans le même sens, au mois de mai, alors que l'état de fatigue d'Ali ne lui permettait plus de participer à des séances d'appui, Mlle B.S. et lui ont décidé qu'elle lui donnerait des cours de mise à niveau durant le mois d'août, cours qui devraient lui permettre de rattraper certaines notions de base qui lui font défaut en mathématiques, par exemple les multiples.

Lorsque nous avons entrepris nos entretiens avec les différents acteurs de l'expérience Reliance, nous avons prévu d'interroger en dernier les enseignants des élèves auxquels un soutien a été apporté, pour connaître leur appréciation sur la plus longue durée possible des progrès réalisés par leurs élèves, progrès possiblement imputables à ce soutien. Pour Ali, l'entretien avec son professeur M. V. était d'autant plus intéressant à réaliser que celui-ci avait « coaché » Mlle B.S., lui donnant des conseils quant à ce qu'il fallait faire avec cet élève. M. V. a pris conscience du problème que soulevait le choix de la jeune tutrice dès que celle-ci lui a fait part de son sentiment qu'Ali était gêné de la rencontrer. Pour lui, il était dès lors clair qu'une autre personne aurait certainement mieux convenu. Par ailleurs, les deux élèves qu'il avait demandé à Mlle B.S. de soutenir (Ali et celui qui a rapidement abandonné les rencontres avec la jeune tutrice) étaient toujours en sérieuses difficultés à la fin de leur année au CEPTA. La poursuite de leur apprentissage est compromise en raison des résultats scolaires insuffisants. On voit donc que, en dépit de quelques progrès réalisés à la suite de l'aide apportées par la jeune tutrice, le bilan ici est négatif, ce qui n'empêche pas M. V. de

rester optimiste quant à la formation future d'Ali et de proposer d'autres pistes pour la rendre possible. M. V. essaie de l'intégrer à un programme en cours d'élaboration nommé attestation fédérale, qui permettrait à Ali d'étayer ses bases tout en poursuivant son apprentissage. Quoi qu'il advienne de cette tentative, la suggestion qu'il formule tient compte de ce que lui-même juge, au moins en partie, être un échec par rapport à ce qui s'est joué entre Ali et la jeune tutrice. Pour l'année à venir, il s'agirait selon lui de trouver quelqu'un qui pourrait accompagner Ali lors de sa formation ; « pas une femme », précise-t-il aussitôt, mais un camarade qui serait dans la même classe que lui et qui pourrait l'aider. Notons enfin que, lors d'une nouvelle prise d'information en octobre 2008, nous avons appris qu'Ali a passé en seconde et qu'il reçoit un soutien tutorial d'un jeune étudiant deux à trois fois par semaine et que par ailleurs, il suit les cours d'appui dispensés par l'école pour cette nouvelle année 2008-2009.

### **Résumé des entretiens concernant Frédéric (16 ans)**

#### ***Contexte familial, difficultés scolaires de l'élève et soutien trouvé auprès du tuteur***

**Contexte familial.** — Frédéric est l'aîné d'une fratrie de trois frères âgés respectivement de 16, 14 et 9 ans. Les parents sont francophones et genevois. Ils vivent depuis toujours à Genève. Le père de Frédéric est peintre en carrosserie tandis que sa mère travaille dans une crèche. D'après le tuteur et l'enseignante de Frédéric, le père représente le pilier de l'autorité à la maison et la personne de référence à appeler en cas de problème concernant Frédéric. La mère de Frédéric, que nous avons rencontrée, est très soucieuse de l'avenir professionnel de son fils et nourrit de grands espoirs à ce sujet, qui peut-être constituent une entrave au réel développement de ce jeune homme qui souhaite avant tout, semble-t-il, se démarquer de sa famille et être actif dans le monde professionnel.

Lorsque la proposition de tutorat a été faite à Frédéric, sa famille a été plutôt soulagée, car tout ce qui touchait à l'école était prétexte à conflit. En effet, suite à une proposition finalement avortée de voyage linguistique aux États-Unis durant cette année scolaire, Frédéric avait décrété ne plus vouloir « aller à l'école ». De ce fait, il a d'emblée refusé tout apprentissage et adopté une attitude de révolte face à la scolarité et à toute forme d'autorité, d'où de nombreux renvois, sanctions et remises à l'ordre de toutes sortes dans le cadre de l'école.

Pourtant, Frédéric aimerait décrocher un apprentissage et rêve d'être policier (dans ses loisirs, il fait de la boxe). Il s'est montré de bonne composition lors des nombreux stages qu'il a effectués durant cette année scolaire et se consacre volontiers à la recherche de ceux-ci. Pourtant, aucun d'eux n'a vraiment déclenché son enthousiasme, sauf peut-être un stage en agencement de cuisines dans une petite entreprise qui, hélas, n'est pas reconnue comme pouvant former des apprentis. Par ailleurs, sa mère tend à décider pour lui de ce qui devrait lui convenir, refusant parfois des situations ne correspondant pas tout à fait à la représentation qu'elle se fait de l'avenir de son fils (par exemple, refus qu'il aille en classe de préapprentissage au SCAI, ou encore refus d'envisager qu'une expérience dans le domaine de la cuisine pourrait ouvrir un horizon à Frédéric et lui être éventuellement favorable).

**Difficultés scolaires et rapport de Frédéric avec l'école.** — Lors des entretiens menés à propos de Frédéric avec toutes les personnes de son entourage, une constante apparaît clairement : le vrai grand problème de Frédéric, c'est son attitude envers l'école. D'ailleurs, Frédéric le dit lui-même : « Ça ne m'intéresse pas. Je préfère me lever le matin et être motivé pour y aller, avoir mon salaire et être indépendant. Là, je ne ressens pas cela ». D'après son tuteur, Frédéric est « dans la confrontation » et ne souhaite que « prendre de l'air de sa

famille ». En résumé, M. R.N. estime qu'« il n'est vraiment pas fait pour l'école et qu'il attend ses seize ans pour en finir avec l'école obligatoire ». Malheureusement, son comportement est très déplacé à l'école (absentéisme, nombreux renvois, insultes envers les enseignants, présence sans participation) et prérègne ses possibilités de trouver un apprentissage : le bulletin scolaire contenant les notes et annotations des enseignants figure, avec les résultats de fin de scolarité, dans le dossier envoyé aux maîtres d'apprentissages, et ceci constitue dans le cas de Frédéric un obstacle majeur pour y parvenir. L'espoir se situe plutôt dans les stages lors desquels, si le contact et la collaboration sont bons avec le stagiaire, le maître d'apprentissage peut ne pas tenir compte des résultats et de l'attitude scolaires pour l'engager comme apprenti.

Frédéric a fini non promu le Cycle d'orientation en section B, mais avec un bon niveau en mathématiques. Il est actuellement à l'ECG, en classe dite de « complément de formation », laquelle offre aux élèves non promus en fin d'école obligatoire la possibilité de rattraper leur retard et ainsi de pouvoir entrer en première année d'ECG ou dans une autre école post-obligatoire telle que l'École de commerce, ce que souhaiterait plutôt Frédéric, selon ce qu'il nous a dit lors de notre rencontre, en contradiction avec son attitude faite d'absentéisme et de refus d'apprendre. Cette année en complément de formation offre aussi la possibilité de chercher une place de stage ou d'apprentissage, ce qui est de fait la piste choisie par Frédéric, choix conforté par son tuteur, dans l'idée qu'une fois trouvé un domaine susceptible de l'intéresser, il fera l'effort de rattraper ses retards scolaires de manière à terminer son apprentissage. Lors de notre entretien, Frédéric nous a d'ailleurs lui-même déclaré ne plus vouloir travailler pour l'école, sauf si un apprentissage était en vue et qu'une formation scolaire était requise.

Son maître de groupe, Mme H. que nous avons interrogée en juin, le considère comme parfaitement apte à progresser du point de vue scolaire, ce qu'elle a pu observer dans la discipline qu'elle enseigne, les mathématiques, pour autant bien sûr qu'il décide de travailler. Récemment, il est resté 95 minutes sur une épreuve de mathématiques, ce qui est le signe d'un investissement certain et qui, dans son cas, fonctionne, puisqu'il a eu une bonne note ! De manière générale, en classe, l'enseignante nous dit qu'il faut d'abord le laisser arriver, puis l'encourager deux ou trois fois, jusqu'à ce qu'il accepte de se mettre au travail. Cette attitude est toute nouvelle pour Frédéric ! En effet, en début d'année, remarquant son absentéisme, les enseignants avaient tout de suite interpellé les parents et l'absentéisme avait certes cessé. Mais ensuite, de janvier à mars, il ne faisait rien du tout hormis assister aux cours. Pour appuyer son affirmation concernant les capacités scolaires de Frédéric, qu'elle juge donc bonnes, Mme H. signale qu'il a passé un « multi-check » réussi pour un grand magasin d'alimentation (test de connaissances et d'aptitudes générales requis pour postuler aux places d'apprentissage). D'un autre côté son tuteur, M. R.N., nous apprend qu'en français, les lettres qu'il rédige lors de ses recherches en apprentissage sont truffées de fautes d'orthographe.

**Rapport avec le tuteur.** — M. R.N., qui fait de la vulgarisation scientifique pour le DIP, a été contacté par M. Ramadan qui l'a mis ainsi au courant de la situation : « Tu verras, il en fait pas une ». Il a ensuite contacté Frédéric qui était d'accord de collaborer avec lui, pour autant qu'il ne s'agisse aucunement de travail scolaire. Le tutorat se présente sous la forme de coaching. M. R.N. recherche des possibilités de stages pour Frédéric. Il les lui propose et l'incite à écrire des lettres de motivation. Il se rend chez Frédéric pour discuter des offres, des téléphones effectués, des lettres écrites qu'ils corrigent ensemble et des réponses reçues.

La relation entre le tuteur et Frédéric est clairement définie et bonne. Elle s'apparente en partie à ce qu'est classiquement un tuteur (un conseiller) social ou encore un adulte de

confiance, lorsque le lien parent-enfant est durablement ou provisoirement rompu. Toutefois, M. R.N. estime qu'il n'a pas pour rôle de le prendre en main, car il craindrait qu'il se braque.

Pour le tuteur, Frédéric est déjà en dehors de l'école. M. R.N. estime que Frédéric « a un grand sens moral » et qu'il est conscient de son besoin d'être encadré pour ne pas « faire de bêtises », ceci d'autant plus que certains de ses amis avec qui il passe pas mal de temps « sont un peu des voyous ».

Notons enfin que M. R.N. a peu de contacts avec la famille de cet élève. Il a néanmoins rencontré chacun des parents et ceux-ci lui font confiance.

### ***Appréciation des progrès de Frédéric et de l'apport du tutorat***

Selon Frédéric, ses parents et son enseignante en mathématiques, la relation avec son tuteur a incontestablement été utile. Le premier effet positif important du tutorat à relever, c'est le relatif apaisement dans le climat familial qui s'est instauré depuis que Frédéric a commencé à rencontrer son tuteur. Mais ce n'est pas tout. Il semble que le contact avec la réalité du monde professionnel, la difficulté dont il prend conscience de trouver des places de stages en raison de son parcours scolaire pour le moins chaotique, l'aient conduit à atténuer son rejet de tout ce qui a trait à l'école. Ces deux facteurs expliquent certainement les modifications constatées par son maître de groupe, Mme H. Depuis peu, en effet, Frédéric commence à s'appliquer en classe. Cela pourrait être dû soit à l'apaisement relatif du climat familial, ou encore à un début de réelle prise en compte du lien entre cursus scolaire et possibilité de trouver un apprentissage, ou à une tout autre cause que nous ne pouvons soupçonner à partir des éléments d'information que nous possédons. Cependant, des propos de Mme H. nous pouvons conclure que cette plus grande application en classe ne suffira pas à rattraper son retard et à lui permettre d'entrer et de poursuivre sa formation à l'ECG. Pour elle en effet, ce qui pourrait arriver de mieux à Frédéric, c'est que sa carrière scolaire s'arrête et qu'il trouve quelque chose dans le monde professionnel. C'est pourquoi, même si elle regrette que le tuteur et elle n'aient pu se rencontrer pour coordonner leurs efforts, elle juge que la démarche de M. R.N. est effectivement la bonne. Dans le cas de Frédéric, multiplier les stages est la meilleure manière de trouver une place d'apprentissage. Notons enfin que, lors d'une nouvelle prise d'information en octobre 2008, nous avons appris que Frédéric a trouvé une place d'apprentissage dans les métiers du bois pour cette rentrée scolaire.

## **Les séances de supervision**

Les membres qui ont conçu l'expérience Reliance ont imaginé la tenue régulière de séances de supervision lors desquelles les responsables de cette expérience se réuniraient avec les tuteurs de manière à favoriser les échanges d'information et à discuter des problèmes apparus au cours des séances de soutien. Lors de nos entretiens avec les tuteurs, nous leur avons donc demandé ce qu'ils avaient pu retirer de ces séances. Comme indiqué plus haut, nous avons par ailleurs participé à l'une de ces réunions, ceci de manière à nous faire une idée plus précise de leur déroulement. Voici ce qui ressort des informations que nous avons pu recueillir : ces séances ne sont pas très fréquentes et les tuteurs ne sont pas toujours présents lors des réunions (deux tuteurs étaient absents de celle à laquelle nous avons participé : Mme D.T. et M. R.N.). Cette rareté et ces absences s'expliquent aisément. Tous les participants de l'expérience, que ce soit les membres fondateurs ou les tuteurs, ont déjà un agenda chargé. Enfin, il est vraisemblable que les trois tutrices elles-mêmes encore en période de formation scolaire éprouvent plus le besoin d'être soutenues par M. Ramadan et ses collègues. On a vu que Mme D.T., qui a tout de même participé à trois de ces séances, a un savoir-faire

professionnel qui rend moins utiles les échanges avec les autres tuteurs. Quant à M. R.N., on a vu que le soutien apporté à l'élève dont il s'occupe n'a rien de scolaire ; participer à des séances de supervision lui serait certainement peu utile par rapport aux problèmes qu'il a à traiter.

Cela dit, résumons les quelques informations que les tuteurs qui ont participé à l'une au moins des séances ont pu en retirer (en incluant donc ce que nous avons pu constater lors de la réunion à laquelle nous avons participé). Il est clair qu'en ce qui concerne les trois jeunes tutrices, ces séances sont utiles, quand bien même elles ont par ailleurs des contacts individuels avec leur professeur M. Ramadan vers qui elles peuvent toujours se tourner pour obtenir une suggestion face aux problèmes qu'elles rencontrent. Ces séances leur permettent d'apprendre ce que les autres font, quelles difficultés elles rencontrent avec leurs élèves, de quelle façon chacune travaille avec eux et des progrès constatés. Ces séances leur permettent de recevoir des conseils généraux ou précis (par rapport à un problème particulier) de la part des membres fondateurs de Reliance, de décrire leurs difficultés, leurs découragements. Nous avons été cependant un peu surpris de ne pas constater d'échanges directs entre les trois jeunes tutrices, qui seules étaient présentes à la session de supervision à laquelle nous avons participé. Il est clair que cela provient de la dissymétrie entre ces trois jeunes filles qui sortent de l'adolescence et les adultes présents. Pour Mme D.T., qui était donc la seule vraie enseignante parmi les tuteurs, elle nous a dit avoir trouvé intéressant de pouvoir décrire aux autres ses relations avec sa pupille, et d'écouter ce que les autres tutrices disaient de leur propre expérience. Elle a pu ainsi découvrir d'autres livres en mathématiques ou en lecture utilisés par ses jeunes collègues !

En bref, il est clair que ces séances, même si elles demandent un investissement en temps assez grand pour chacun des participants, permettent de resserrer les liens entre partenaires, en plus d'être source de conseils.

## **Évaluation de Reliance par les élèves et leur famille, les enseignants et les tuteurs**

Avant d'en arriver aux conclusions de ce rapport, dans lesquelles nous présenterons ce qui nous semble être les points forts, mais aussi les problèmes potentiels de cette expérience de soutien scolaire, il nous paraît utile de synthétiser les évaluations faites à son propos par chacun des trois grands groupes concernés : les élèves et leurs parents, les enseignants et finalement les tuteurs.

**Point de vue des élèves et de leurs parents.** — Comme les difficultés que rencontrent les élèves suivis par Reliance peuvent pour une part au moins être imputées aux faits qu'il s'agit d'élèves récemment arrivés en Suisse, ne parlant pas à l'origine le français, et ayant pour certains pu vivre des événements douloureux dans leur pays, ceux-ci comme leurs parents sont conscients que l'appui apporté par les tuteurs est précieux pour les élèves, d'autant plus que tous, parents comme élèves (à l'exception peut-être de Frédéric), jugent importante la réussite scolaire pour le devenir professionnel de ces derniers. À aucun moment cet appui n'est apparu comme dévalorisant, ou comme susceptible de stigmatiser ceux qui l'ont reçu. Certaines réserves ont été faites cependant qui concernent le choix des tuteurs dans le cas de deux situations, l'une au primaire, l'autre au post-obligatoire. Tout en estimant bénéfique l'appui apporté par Reliance, les parents de Malia, élève du primaire, ont jugé que sa tutrice était un peu trop jeune, et donc manquait de l'expérience nécessaire pour pouvoir apporter un soutien complètement satisfaisant à leurs yeux. Au post-obligatoire, le même problème de l'âge est apparu dans le cas de la tutrice, elle-même élève de l'ECG, devant apporter de l'aide

à un jeune homme du CEPTA plus âgé qu'elle. Mais dans ce cas, selon ce jeune homme fortement ancré dans sa foi religieuse, ce n'est pas tant l'âge qui posait problème que le fait qu'elle était une femme, ce qui, venant d'une culture où la relation homme-femme connaît plus de contraintes que dans la culture occidentale contemporaine, soulevait des problèmes assez sérieux, péjorant les échanges tuteur-élève. Il jugeait qu'un homme aurait mieux convenu, et donc facilité ces échanges ainsi que la qualité de l'appui pédagogique.

**Point de vue des enseignants.** — Il faut distinguer ici entre les deux groupes d'enseignants que nous avons interrogés : ceux provenant du primaire et ceux provenant du secondaire. Dans le cas du primaire en effet, les enseignants suivent de beaucoup plus près le vécu scolaire de leurs élèves que ce n'est le cas au Cycle d'orientation. Les rapports que nous avons pu constater entre élèves et enseignants, mais aussi enseignants et tuteurs, sont plus intenses que ceux constatés au post-obligatoire (exception faite de ceux qui unissent M. Ramadan à ses élèves).

En ce qui concerne le primaire, tous les enseignants rencontrés souhaitent que leur élève suivi cette année le soit encore une année par la même tutrice. Ceci est une forte indication (1) qu'ils apprécient l'apport de Reliance, et (2) qu'ils ont apprécié l'apport des deux tutrices impliquées durant l'année 2007-2008. Chez la tutrice retraitée, les enseignants ont su reconnaître son apport tant sur le plan purement scolaire et du métier d'élève, que sur son aide concernant la progression des apprentissages, mais aussi sur le plan social. Elles apprécient l'expérience de cette personne, qui en a vu « de toutes les couleurs » et qui peut, grâce à cette expérience, cerner les difficultés des deux élèves dont elle s'occupe, mais aussi les relativiser, les apprécier à leur juste valeur. Chez la tutrice la plus jeune, l'enseignante concernée a pu apprécier là aussi son fort investissement vis-à-vis d'une élève en difficulté qu'elle avait à cœur d'aider à combler ses lacunes, la façon dont elle a aidé cette élève à mieux s'insérer dans la vie sociale ici, en Suisse, son aide sur le terrain de l'apprentissage du français. La seule réserve qu'elle émet tient au manque d'expérience qui aurait peut-être permis de mieux cerner les lacunes en mathématique ; mais comme cette enseignante, elle aussi très jeune, dit souffrir elle-même d'un manque similaire d'expérience lui permettant de cerner au mieux les lacunes de l'élève, elle n'en fait pas un critère « couperet », ce manque d'expérience étant à ses yeux compensé par le rôle bénéfique joué par la jeune tutrice tant sur le plan de l'apprentissage du français chez son élève que de l'acceptation de son insertion ici, à Genève. En souhaitant que cette jeune tutrice continue à aider son élève pendant l'année 2008-2009, cette enseignante confirme ce sentiment que la tutrice peut encore jouer un rôle bénéfique, y compris sur le plan des apprentissages mathématiques (scolaires), sous réserve qu'un certain nombre de contacts puissent être établis en cours d'année à venir pour s'assurer que l'action de cette jeune tutrice soit en phase avec ces apprentissages.

De manière générale, les échanges que nous avons pu avoir avec ces enseignantes révèlent que la forme personnelle d'appui proposée par Reliance est une bonne chose pour une école comme les Tattes, dont les élèves viennent de milieux qui n'ont pas forcément les instruments nécessaires pour épauler leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Soucieuses de voir leurs élèves combler leur retard ou au moins une partie de leur retard, elles n'ont aucune réticence à voir compléter l'aide apportée au sein de l'école par un soutien extrascolaire. Pour autant que les disponibilités de chacune le permettent, elles souhaiteraient cependant avoir, à des périodes-clés de l'année scolaire, des contacts plus étroits avec les tutrices, de manière à coordonner, si nécessaire, le travail fait en classe et l'appui apporté hors classe, ou encore à obtenir des informations permettant de se faire une plus juste idée des difficultés des élèves.

En ce qui concerne les enseignants du post-obligatoire, les appréciations qu'ils ou elles portent sur l'expérience Reliance sont moins tranchées. Dans l'ensemble, on pourrait résumer

les rares informations que l'on a pu obtenir de leur part au moyen de la formule « pourquoi pas ? ».

**Point de vue des tuteurs.** — La plupart d'entre eux, tout en soulignant les progrès qu'ils ou elles ont pu observer chez les élèves concernés, regrettent de ne pas avoir pu faire davantage dans leur effort pour combler les lacunes reconnues. Ce regret ne doit pas être perçu comme un rejet de l'expérience, mais plutôt comme un encouragement à aller de l'avant. À la question de savoir si d'autres personnes auraient mieux pu aider les élèves qu'ils ne l'ont fait eux-mêmes, l'unique tuteur et deux des quatre tutrices ont accepté une telle possibilité. Le cas le plus franc est celui de l'une des jeunes tutrices qui s'est elle-même demandé si une autre personne n'aurait pas été plus bénéfique pour l'élève qu'elle a pris en charge. Dans ce cas précis, alors qu'au départ c'était des problèmes de français qui avaient été mis en avant chez cet élève, il s'est très vite avéré que les lacunes étaient beaucoup plus importantes sur le plan des mathématiques, branche pour laquelle elle se sentait démunie. Une autre jeune tutrice qui avait la charge d'un des élèves ayant abandonné l'expérience en cours de route a elle aussi suggéré que dans ce cas, il aurait peut-être été préférable de trouver un tuteur plus âgé, qui puisse mieux motiver cet élève. Enfin, le tuteur qui a fait un travail assez considérable pour amener son élève à ne plus rejeter systématiquement les apprentissages scolaires a lui aussi formulé l'idée qu'un autre que lui aurait peut-être encore fait mieux pour permettre à cet élève de réintégrer le cadre scolaire. Mais ce type d'interrogation ou de remise en cause de leur propre apport que l'on trouve chez trois de nos cinq tuteurs s'inscrit là aussi, non pas dans un rejet de l'expérience, mais dans la perspective d'une amélioration de son fonctionnement.

En définitive, on n'a trouvé ni chez les élèves ou leurs parents, ni chez les enseignants concernés, ni chez les tuteurs et tutrices un quelconque rejet de la forme d'appui proposée (qui peut différer assez fortement d'un cas à l'autre), mais tout au plus quelques regrets ou suggestions.

De notre côté, quel bilan tirons-nous des échanges que nous avons eus avec les élèves, leurs tuteurs et tutrices, leurs professeurs, et quelques fois leurs parents, mais aussi avec les initiateurs de cette expérience ? De manière générale, comme nous allons le voir à travers nos conclusions, nous sommes nous aussi convaincus de la valeur d'un tel appui, ce qui ne nous empêche pas de noter quelques réserves et d'apporter quelques suggestions pour améliorer le fonctionnement de Reliance.



## V. Bilan

Commençons par rappeler l'objectif premier et la démarche de cette étude. En vue d'apporter notre propre appréciation de cette expérience-pilote, nous avons recueilli des informations concernant :

- (1) les élèves auxquels un appui est apporté : qui sont-ils ? Quelle est leur provenance ? Quel est leur contexte familial ? Quelles sont leurs difficultés scolaires ou autres ?
- (2) les parents : comment ont-ils été associés au projet ? Quel était leur accord ? Les tuteurs : qui sont-ils ? Comment ont-ils été associés au projet ?
- (3) la qualité et les particularités des échanges tuteurs-élèves et éventuellement des échanges enseignants-tuteurs.

Nous nous sommes également enquis auprès de chacun de ces groupes de personnes, ainsi qu'auprès des enseignants des élèves en difficulté, des appréciations qu'ils portaient par rapport à l'expérience de soutien proposée par Reliance, de l'impact de cette expérience sur les élèves, de leurs éventuelles critiques et suggestions.

Nous avons rapporté ci-dessus les appréciations très majoritairement positives formulées par les différentes personnes consultées. De notre côté, à partir de nos observations, des informations que nous avons pu recueillir, et tout en mesurant la portée limitée de l'expérience réalisée à ce jour, nous sommes également d'avis que les soutiens apportés ont été dans l'ensemble tout à fait positifs pour tous les élèves rencontrés, à l'exception peut-être d'un seul. Cette appréciation positive porte d'une part sur les progrès scolaires que l'on peut attribuer avec quelque vraisemblance à Reliance, et de l'autre sur les progrès de l'attitude des élèves face à la scolarisation ainsi que de l'insertion sociale de ces derniers et de leur estime de soi.

### **Apport de Reliance**

*Pour les élèves de l'école primaire.* — En examinant ce qu'ont pu apporter les tuteurs en charge d'élèves de l'école primaire, nous avons constaté que le soutien de Mme D.T. a eu des effets très positifs sur tous les plans chez ses deux élèves d'école primaire. Sa très longue expérience de l'enseignement et de l'appui qu'elle a pu apporter dans le passé à des adolescents en difficulté scolaire, son goût très prononcé pour la pédagogie, sa grande culture scientifique et littéraire, mais aussi son amour des enfants, lui ont certainement apporté les qualités nécessaires pour aider ses protégés non seulement à améliorer leurs résultats scolaires, mais aussi et peut-être surtout à valoriser le travail scolaire et plus généralement tout ce qui a trait à l'école, aux apprentissages et au savoir en général. De ce dernier point de vue, le rapport entretenu avec ses élèves s'apparente à l'appui qu'une grand-mère bienveillante et riche de savoirs et d'expériences peut apporter à ses petits-enfants. Et ses élèves l'ont vécu comme tel, d'où la transformation de leur regard face à l'école. La seule réserve que nous pourrions faire concerne une forme de rejet que les compétences pédagogiques de cette personne, sa conception de l'enseignement, auraient pu faire naître chez les enseignantes des deux élèves. Nous y reviendrons dans les suggestions que nous

ferons face au futur de Reliance. — En ce qui concerne la jeune M.E., notre appréciation est un peu plus mitigée. Ayant seulement trois ans de plus que son élève, elle a certes permis à celle-ci de trouver en quelque sorte en elle comme une grande sœur pouvant la conseiller et l'aider sur le plan scolaire, ainsi qu'à échanger avec elle des idées propres à leur âge. Cet apport-là est loin d'être négligeable. Il a aidé cette élève à mieux s'insérer dans la vie sociale et scolaire de son quartier, à accorder plus d'importance et à mieux gérer son travail scolaire. Reste que faisait défaut chez cette tutrice ce qui, sur le plan strictement pédagogique, lui aurait permis de mieux cerner certaines lacunes chez l'élève et de pouvoir y remédier avec plus d'efficacité qu'elle n'a pu le faire. Ce dernier constat nous amènera lui aussi à suggérer à l'Association Reliance une possible solution à ce problème.

***Pour les élèves du post-obligatoire.*** — En ce qui concerne le post-obligatoire, nous trouvons également chez les tuteurs et tutrices des qualités qui leur ont permis, à une exception près, d'avoir des effets positifs chez leurs « pupilles », que ce soit sur le plan essentiellement extrascolaire pour un des élèves concernés, ou sur le plan à la fois de la progression scolaire et de l'estime de soi, chez le deuxième élève chez qui des progrès manifestes ont pu être constatés. — Le cas d'un apport, au moins dans un premier temps, exclusivement extrascolaire est illustré par l'appui apporté par M. R.N. au jeune Frédéric. Face à l'attitude profondément négative de l'élève par rapport à l'école, le tuteur n'avait pas d'autre choix que d'aider son protégé à s'insérer dans la vie sociale (en l'occurrence trouver un apprentissage professionnel), avec l'espoir en partie fondé qu'une fois trouvée une place de travail appréciée par Frédéric, celui-ci, comme il l'a d'ailleurs lui-même annoncé, adoptera une position plus positive face à la nécessité d'une formation scolaire en lien avec ce travail. Ici l'activité de tutorat se rapproche de la fonction classique dans laquelle un adulte autre que les parents peut aider un adolescent, une adolescente, un jeune homme ou une jeune femme à « trouver ses marques » lui permettant d'avancer vers l'âge adulte et les contraintes de formation qu'il suppose dans notre société. — Le cas où l'on constate une double progression, à la fois scolaire et de l'estime de soi, est illustré par le soutien apporté par Mlle C.R. La tutrice avait tissé des liens de camaraderie avec l'élève concerné avant même de s'engager à l'aider. L'admiration que lui porte cet élève lui a à l'évidence permis de ne pas se décourager face à ses difficultés scolaires, et au contraire de travailler à les dépasser, voire d'acquérir une estime de soi renforçant son engagement dans la vie scolaire. On est ici dans la configuration type dans laquelle, de deux élèves connaissant des liens de camaraderie, le plus avancé aide le moins avancé à retrouver non seulement l'envie mais aussi la force et les moyens de s'investir et de dépasser ses difficultés. Reste le seul cas où nous n'avons pas le sentiment que l'appui apporté par une jeune tutrice, Mlle B.S., s'engageant pourtant avec sérieux dans le travail de soutien qui lui a été confié, ait produit les résultats souhaités. L'une des raisons principales de ce que nous jugeons être un échec est d'ordre psychologique et culturel. Non seulement l'élève qu'elle avait charge d'aider était un jeune homme bien plus âgé qu'elle, mais en outre l'appartenance religieuse de ce dernier créait une barrière l'empêchant de bénéficier pleinement de l'appui apporté. Ce dernier cas soulève le problème du choix des tuteurs et de leur appariement avec les élèves sur lequel nous reviendrons plus loin. Toujours au sujet de cette jeune tutrice, notons encore que, comme Mlle M.E. face à son élève, l'aide pédagogique que Mlle B.S. a cherché à apporter au jeune homme dont elle avait la charge souffrait elle aussi de certaines lacunes quant aux savoirs à transmettre (mathématiques enseignées dans le cadre de la formation professionnelle), ce qui, indépendamment de l'obstacle culturel, entre peut-être aussi pour une part dans l'échec du soutien apporté.

Avant de nous arrêter sur le problème assez complexe du choix des élèves en difficulté et du choix des tuteurs, ainsi que de l'appariement des tuteurs et des élèves, soulignons cependant

que les points précédents ne nous paraissent pas invalider l'appréciation positive que nous portons sur l'expérience Reliance.

Même s'il est difficile de départager ce qui provient de l'aide apportée par Reliance versus ce qui ce serait passé malgré tout de positif si cette aide n'avait pas eu lieu, il y a peu de doute que celle-ci a bénéficié à cinq des six élèves qui ont fait l'objet de notre étude, ceci que ce soit sur le plan extrascolaire (pour un cas) ou sur le double plan scolaire et extrascolaire (pour les quatre autres). Le type particulier d'appui apporté par Reliance, c'est-à-dire le fait d'accorder autant d'importance aux dimensions socioculturelle et affective des relations tuteur-élève qu'à la dimension strictement pédagogique, a permis à ces élèves de mieux s'adapter aussi bien au système scolaire qu'à la vie genevoise. Cette adaptation leur a ainsi permis de s'ouvrir au savoir de façon à améliorer leur situation et à progresser dans leur cursus scolaire.

**Pour les jeunes tuteurs.** — Au demeurant, un autre apport mérite d'être souligné, à savoir le bénéfice que les jeunes tutrices – elles-mêmes élèves – ont pu tirer du soutien apporté à leurs protégés. En effet, pour elles, il est fort vraisemblable que leur travail leur ait permis de mieux assimiler les savoirs scolaires en jeu, de par l'obligation qu'elles avaient de les préparer et de les organiser en vue de l'aide à apporter aux élèves en difficulté. Il en va de même des réflexions collectives développées par les tuteurs lors des séances de supervision : ces réflexions n'ont pas seulement un effet positif possible par rapport à l'élève recevant leur aide ; les jeunes tutrices trouvent dans ces séances un soutien et des conseils précieux, et les échanges auxquels elles participent exigent d'elles une maturité leur permettant non seulement d'acquérir une distance réflexive et pédagogique envers les élèves en difficulté, mais aussi une meilleure compréhension des connaissances enseignées à l'école.

Si les constats réalisés lors de nos investigations nous amènent à juger bénéfique le soutien apporté par Reliance à la majorité des élèves ayant participé à cette expérience-pilote, il n'en reste pas moins que notre enquête nous amène à nous arrêter brièvement sur deux sources de problèmes potentiels, liées la première à la sélection et à l'appariement des tuteurs et des élèves, la seconde aux conflits susceptibles de naître entre tuteurs et enseignants.

## **Problèmes et interrogations**

**Processus de choix et d'appariement des élèves et des tuteurs.** — En ce qui concerne le choix des élèves en difficulté, pour l'année 2007-2008, comme on l'a rapporté plus haut, le processus de sélection s'est déroulé à petite échelle, soit, pour le secondaire, par le biais des relations professionnelles et personnelles de l'un des fondateurs du projet Reliance, soit, en ce qui concerne le primaire, par le biais de la direction et du corps enseignant d'une unique école (les Tattes). La démarche qui consiste non pas à attendre que des élèves en difficulté ou leur parents se soucient de trouver un appui extrascolaire pour permettre d'éviter l'échec scolaire, mais au contraire à suggérer à de tels élèves de recevoir un tel appui est bien sûr louable. Mais la question se pose de savoir comment étendre dans le futur ce processus de sélection pour que davantage d'élèves puissent bénéficier du type d'aide apportée par Reliance. Pour que cela se fasse de la manière la plus équitable et judicieuse possible, il semble nécessaire de trouver un processus adéquat. En l'absence de canal personnel de sélection des élèves, comment concevoir l'interface entre Reliance et le corps enseignant chargé de la sélection des élèves ? Des critères précis de sélection devront-ils être formulés ? Il nous semble que l'extension de la démarche Reliance impose inévitablement une réflexion sur un processus de sélection des élèves clairement articulé avec les objectifs de l'association.

En cas d'extension du soutien Reliance, la question du *choix des tuteurs* va elle aussi se poser. Faut-il, comme cela s'est fait lors de l'expérience-pilote, recourir aux deux sources possibles que sont d'un côté les retraités, et de l'autre des élèves suffisamment avancés pour aider d'autres élèves en difficulté ? Si le canal personnel de choix des tuteurs a pu fonctionner à petite échelle, il est clair qu'une extension à une plus large population de tuteurs va amener tout un lot de difficultés. Comment s'assurer que les tuteurs choisis aient les qualités requises pour apporter l'aide promise à des élèves en difficulté, ce d'autant que, par définition, la démarche Reliance veut aller au-delà du seul soutien scolaire pour agir sur le plan du lien social ? Les constats que nous avons pu faire pour l'expérience passée de soutien ont montré quelques lacunes dans le potentiel d'appui des tuteurs choisis parmi les élèves (de mêmes lacunes pourraient au demeurant être constatées chez des tuteurs plus âgés dont, par exemple, la représentation qu'ils se font des apprentissages scolaires pourrait ne plus être en phase avec l'enseignement actuel). Pour l'année 2007-2008, Reliance a d'une certaine manière trouvé la parade : les séances de supervision auxquelles les tuteurs sont invités offrent en certains cas les solutions permettant de dépasser ou de contourner ces lacunes. Mais si la démarche Reliance s'étend, le petit groupe des fondateurs de l'association ne pourra plus assumer cette tâche (une démarche de supervision telle qu'elle s'est déroulée en 2007-2008 ne peut être appliquée à un nombre élevé de tuteurs sans la dénaturer). De telles interrogations conduisent inévitablement à se demander si les problèmes organisationnels liés à une extension sont tels qu'ils ne vont pas briser la nature même du soutien apporté. Plutôt que de viser l'extension, on peut se demander s'il ne conviendrait pas que l'association continue de fonctionner à petite échelle, tout en cherchant à susciter la naissance de structures parallèles portées par des groupes de personnes partageant les objectifs des fondateurs de Reliance. L'autonomie des ces groupes n'empêcherait naturellement pas le partage sous une forme ou sous une autre (au moyen d'internet par exemple) de leurs expériences respectives de soutien à des élèves en difficulté scolaire.

Les problèmes liés aux choix des élèves et des tuteurs se complexifient encore davantage si l'on considère la question de l'appariement entre tuteurs et élèves. Notre travail a révélé combien la qualité psychologique des échanges entre le tuteur et son élève est importante et d'ailleurs conforme à la visée des fondateurs de Reliance. Mais comment s'assurer que l'on apparie de manière optimale les tuteurs et les élèves ? Toute une réflexion devrait être certainement développée dans le but de livrer quelques critères permettant de minimiser le risque de choisir un tuteur ou une tutrice qui ne parviendrait pas à entrer dans ce rapport de confiance et d'estime qui est à la base du soutien de type Reliance.

***Des sources potentielles de conflit entre tuteurs et enseignants, et entre tuteurs et parents.*** — Partons d'un constat. Plusieurs enseignants et tuteurs que nous avons interrogés au cours de l'enquête ont émis le souhait d'une collaboration tuteur-enseignant plus étroite que celle qu'ils ont vécue pendant l'année 2007-2008. Le but serait de mieux ajuster la démarche de tutorat par rapport aux difficultés des élèves dans leurs travaux scolaires. Un tel souhait est certes compréhensible, mais on peut se demander si sa réalisation serait toujours bénéfique. Deux problèmes peuvent par exemple surgir : celui d'une trop grande dépendance de l'appui du tuteur par rapport à ce qui se fait en classe, ce qui irait à l'encontre de l'une des particularités de Reliance ; et celui du regard que l'élève peut avoir face à une telle collaboration : les élèves qui ont un rapport difficile avec leur enseignant ou avec l'école pourraient se sentir trahis par ce qu'ils vivraient comme une éventuelle « collusion » entre leur tuteur et le corps enseignant.

Mais indépendamment des questions que pose une collaboration relativement étroite entre enseignant et tuteur, un conflit peut naître d'une éventuelle opposition entre les visions pédagogiques générales de l'enseignant d'un côté, du tuteur de l'autre. Il est clair que l'appui

apporté par le tuteur à l'élève en difficulté sera d'autant plus important, sur le plan strictement pédagogique, que le tuteur sera le mieux outillé pour aider l'enfant à combler ses lacunes. Nous en avons vu un exemple avec Mme D.T., dont les qualités pédagogiques sont très grandes. Mais plus seront grandes ces qualités et plus le risque sera grand que la vision des apprentissages et de l'école qui guide l'appui apporté entrera en contradiction avec celle de l'enseignant ou des enseignants. Si un tel cas de figure se produit, l'élève pourrait se retrouver dans un conflit de loyauté, ou encore pris dans des types d'apprentissage qui se contrarient l'un l'autre. Dans l'idéal, il faudrait donc viser non seulement un bon appariement élève-tuteur, mais peut-être aussi envisager l'instauration de quelques règles élémentaires concernant une éventuelle intervention – si besoin est – entre enseignant et tuteur, permettant de conserver un climat serein de travail pour l'élève comme de lui éviter d'éventuels conflits de loyauté.

Notons que des difficultés en partie similaires pourraient se poser non plus entre les tuteurs et les enseignants, mais entre les tuteurs et les parents. Nous en avons une illustration avec le but ambitieux que Mme D.T. s'est fixé avec ses élèves et qui, dans le cas de Sandra, a heurté jusqu'à un certain point la vision fortement utilitariste que les parents se faisaient de la nature de l'école ; dans une telle situation, l'élève peut là aussi se trouver pris dans un conflit de loyauté, et d'éventuelles difficultés peuvent surgir qui vont empêcher le travail de soutien d'aboutir au but préalablement fixé ou du moins de se dérouler dans les meilleures conditions.

## **Quelques suggestions pour résoudre les problèmes potentiels**

Nous avons recensé ci-dessus quelques problèmes auxquels pourrait être confrontée Reliance dans le futur. Nous concluons ce rapport en suggérant quelques pistes quant aux moyens de minimiser les risques de dysfonctionnement ou de conflit qui leur sont liés, pistes qui complèteraient l'apport des séances de supervision.

Un premier ensemble de problèmes concerne le choix des élèves et des tuteurs, ainsi que l'appariement des élèves et des tuteurs. Pour le choix des élèves, il conviendrait de décrire une liste de caractéristiques d'élèves pour lesquels l'appui fourni par Reliance est souhaitable. Lors des contacts avec les directions d'école ou d'établissement, cette liste permettrait aux enseignants intéressés par l'appui offert de proposer des élèves susceptibles d'en bénéficier. De son côté, il reviendrait à Reliance, après avoir étoffé sa liste de personnes acceptant le rôle de tuteur tel qu'il est défini par l'association, de choisir dans cette liste les tuteurs dont le profil semblerait le mieux convenir pour prendre en charge tel ou tel type particulier d'élèves en difficulté. Ceci implique l'établissement progressif de listes de tuteurs-type et de liste d'élèves offrant tel ou tel profil particulier (selon l'âge, le genre, le type de difficultés génératrices d'échec ou de retard scolaire, etc.). En ce qui concerne la typologie des tuteurs, nous en avons esquissé une dans les pages précédentes en nous appuyant sur les exemples d'appariement rencontrés dans l'enquête (relation ressemblant à l'appui fourni à un élève en difficulté par une grand-mère, une grande sœur, une camarade admirée, un coach), mais qu'il s'agirait de compléter en tenant par exemple compte des compétences plus ou moins poussées des tuteurs potentiels par rapport aux apprentissages linguistiques, mathématiques, etc., ou en tenant par exemple compte des intérêts plutôt pédagogiques ou plutôt sociaux des personnes appelées à donner leur soutien.

Un deuxième ensemble de problèmes possibles concerne les lacunes qui peuvent surgir en cours de route chez un tuteur dans son travail de soutien. Ces lacunes peuvent concerner soit le plan pédagogique, soit le plan relationnel. Dans les deux cas, on peut se demander si Reliance n'aurait pas intérêt à créer et développer deux réseaux de conseillers, l'un

pédagogique, l'autre psychosocial. Les membres du premier groupe, formé par exemple d'enseignants à la retraite prêts à donner une aide ponctuelle, seraient disponibles pour suggérer au tuteur en panne de solution des démarches pédagogiques ou des matériaux didactiques appropriés pour faire face à une situation d'appui scolaire pour laquelle il se trouverait démuné. Quant au second groupe, il pourrait s'agir de quelques personnes (psychologues ou assistants sociaux à la retraite par exemple) susceptibles d'apporter ponctuellement quelques conseils en cas de difficultés relationnelles entre le tuteur et son élève.

Il reste une dernière source de problèmes potentiels, celle liée aux visions et démarches pédagogiques contraires que pourraient avoir enseignants et tuteurs. Il est clair que des visions et des démarches différentes ne sont pas forcément un obstacle à la progression des élèves. En certains cas, cela pourrait même être bénéfique pour l'élève. Mais il est aussi possible que cette différence aggrave les difficultés déjà rencontrées par l'élève. Ce pourrait par exemple être le cas si la notion qu'un tuteur se fait de tel ou tel savoir que l'élève cherche à acquérir ne correspond pas à la notion que s'en fait l'enseignant, ou pire la contredit. Chez un élève avancé, une telle opposition conceptuelle peut être source de progrès. Mais dans une phase d'apprentissage élémentaire, l'inverse est plus vraisemblable. C'est la raison pour laquelle un enseignant peut éprouver des réserves face aux enseignements extrascolaires d'un savoir enseigné à l'école. Par rapport à cette source d'aggravation possible de l'apprentissage scolaire d'une notion, ou de problèmes similaires qui pourraient naître de l'appui extrascolaire offert à un élève en difficulté, la seule solution qui nous paraît s'imposer est l'existence d'un minimum de communication entre tuteur et enseignant. Lors de cette première année de réalisation du projet Reliance, pour ce qui est du secondaire, les enseignants des élèves en difficulté n'ont pas été avisés au départ de l'appui offert à leur élève. Nous suggérons que dans la seconde phase de réalisation, quand cela est possible, un contact minimal soit établi au départ du tutorat entre le tuteur et les enseignants concernés (professeur de mathématiques s'il s'agit de difficultés d'apprentissage en mathématiques, etc.), et que tuteur et enseignant(s) s'accordent pour établir de nouveaux contacts si l'un ou l'autre en ressent le besoin. Ce contact pourrait être symbolisé par une carte du tuteur, indiquant ses coordonnées et annonçant en quelques mots la prise en charge de l'élève. L'élève devrait bien entendu être au courant du lien établi entre son tuteur et son ou ses enseignants, lien dont le seul objectif doit être de maximiser la portée de l'aide apportée par le tuteur et donc les possibilités de rattrapage scolaire de l'élève.

Enfin, dernière suggestion. Lors des entretiens que nous avons eus avec les parents des élèves de l'enseignement primaire, dans deux cas, les parents nous ont dit ne pas trop savoir s'ils devaient contribuer financièrement à l'appui que recevait leur enfant. Il paraîtrait judicieux que cette question soit clairement abordée lors des échanges entre les membres de Reliance et les parents de telle manière qu'aucune ambiguïté ne subsiste.

Reste la dernière source de problèmes possibles qui concerne l'obstacle, voire le rejet qui peut apparaître chez les parents, mais aussi d'ailleurs chez l'élève aidé, quant au type de soutien apporté par Reliance, qui ne se limite pas au seul appui scolaire, mais qui comprend aussi des dimensions sociopédagogiques (insertion de l'élève dans la vie sociale) et psychopédagogiques (amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi) qui sont susceptibles de perturber la vision qu'a la famille de l'éducation, de la société et de l'insertion de son enfant dans la famille et dans la société. Nous en avons un exemple dans le cas de Sandra. A notre sens, Reliance doit là aussi prévoir des échanges avec les parents pour que, dans la mesure du possible, un rapport de confiance s'établisse dès le départ entre eux et les tuteurs, notamment dans les cas de figure où les dimensions sociopédagogiques et

psychopédagogiques du soutien sont jugées être cruciales de la part des membres de Reliance responsables d'apparier les couples tuteurs et élèves.

Pour conclure, dans les circonstances actuelles de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire (pression scolaire grandissante, portée attribuée aux évaluations scolaires, charges de travail des enseignants genevois, problèmes d'intégration pour beaucoup de familles étrangères pour lesquelles vivre à Genève implique tout un apprentissage, etc.), nous ne pouvons que souhaiter que les expériences du type Reliance se multiplient et que Reliance puisse faire face avec succès à des défis qui sont à la mesure de l'ambition de ses fondateurs.



## Références

Baudrit, A. (2002). *Tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36. Genève : SRS/DIP.

Direction de l'enseignement primaire (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : DIP.





