



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

31(2) | 2015  
Varia - printemps 2015

---

## Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs

Julien Morand, France Landry, Georgette Goupil et Nicole Bonenfant

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/972>  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Julien Morand, France Landry, Georgette Goupil et Nicole Bonenfant, « Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/972>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs

Julien Morand, France Landry, Georgette Goupil et Nicole Bonenfant

---

## 1. Introduction

- 1 Les établissements d'enseignement supérieur (universités et cégeps) visent la réussite de leurs étudiants. Par conséquent, de nombreux dispositifs ciblent la prévention ou l'intervention pour remédier aux difficultés. Notons les activités d'accueil, les ateliers sur les stratégies d'apprentissage, et les réseaux de soutien (Cartier & Langevin, 2001). Il existe également des dispositifs individualisés tels que les programmes d'accompagnement personnalisés, basés sur la définition d'un projet scolaire et professionnel (Phillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe & Arcand, 2010). Cet article s'intéresse à l'un de ces dispositifs, le tutorat. Ce dernier a pour caractéristique de favoriser à la fois le développement professionnel des tuteurs et l'apprentissage des tuteurés.
- 2 Le contexte de cet article présente d'abord la situation des étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Il illustre également comment le tutorat s'insère dans les dispositifs d'aide à ces étudiants et quelles sont ses assises théoriques. Ensuite, il présente un dispositif de tutorat, celui de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et une étude sur son évaluation. Les théories relatives au tutorat s'inscrivent généralement dans une vision socioconstructiviste du développement cognitif (Topping, 1996), il appert pertinent d'explorer le point de vue des acteurs en jeu dans la relation de tutorat. Cette étude a pour objectif d'identifier plus spécifiquement les perceptions des tuteurs, grâce à la richesse de leur verbatim, afin de mieux connaître la signification de leurs actions.

## 2. Contexte

### 2.1. Les étudiants en situation de handicap

- 3 Au cours des trente dernières années, les universités québécoises ont vu s'accroître le nombre d'étudiants en situation de handicap (CREPUQ, 2010). Dans un premier temps, elles ont offert des services et des aménagements à des étudiants présentant des déficiences physiques ou sensorielles. Plus récemment, ces établissements ont accueilli d'autres étudiants en situation de « handicap non visible », soit des étudiants présentant des troubles d'apprentissage (TA), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble du spectre autistique (TSA) ou un autre trouble de santé mentale (TSM). Le tableau 1 présente les définitions de ces situations de « handicap non visible » et quelques conséquences de ces déficiences sur les études universitaires.

Tableau 1. Les étudiants en situation de handicap non visible dans les établissements d'étude universitaire

Trouble	Définition	Conséquences possibles sur les études universitaires
Troubles d'apprentissage (TA)	Dysfonctionnements affectant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale, plus particulièrement du langage oral et écrit, ainsi que des mathématiques <i>ACTA, non daté</i>	Difficultés dans la lecture et l'écriture, surtout de textes complexes. Difficultés dans les mathématiques. Faible estime de soi et un haut taux d'abandon des études <i>Skinner &amp; Lindstrom, 2003</i>
Trouble déficitaire de l'attention (TDA/H)	Trouble caractérisé par des difficultés d'attention significatives avec ou sans hyperactivité et impulsivité <i>APA, 2013</i>	Moyenne cumulative souvent faible, difficultés scolaires, stratégies d'étude peu adaptées aux exigences universitaires, lacunes dans l'autodiscipline et tendance à la procrastination <i>Weyandt &amp; DuPaul, 2006</i>
Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	Trouble caractérisé par une altération significative des interactions sociales et de la communication ainsi que par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. <i>APA, 2013</i>	Difficultés dans les relations avec les professeurs et les pairs et problèmes dans les travaux d'équipes. Problèmes de fonctions exécutives pouvant entraîner des difficultés dans la compréhension orale et écrite. Difficultés dans les changements d'horaire et avec les stimuli environnementaux. <i>Adreon &amp; Durocher, 2007</i> <i>Van Hees, Moyson &amp; Roeyers, 2015</i>
Santé mentale (TSM)	Altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement associées à un état de détresse et à un dysfonctionnement psychique ou social <i>St-Onge, Tremblay &amp; Gameau, 2010</i>	Difficultés dans les rapports interpersonnels avec les professeurs, les collègues d'étude; niveau élevé de stress empêchant la personne de fonctionner de manière optimale <i>Wynaden, Wichmann &amp; Murray, 2013</i>

- 4 En 2011, 1'237 des 3'971 personnes inscrites aux services aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises faisaient partie des étudiants présentant une déficience invisible (AQICESH, 2011). Or, plusieurs de ces étudiants ont des problèmes causés par des stratégies d'apprentissage déficientes : problèmes d'organisation du temps ou du travail, mauvaise gestion du stress, difficultés d'attention en classe ou dans l'étude, problèmes dans la lecture ou dans la rédaction de textes, difficultés de structuration et de synthèse des informations. Afin de mieux répondre aux besoins de ces étudiants, les universités recourent à des aménagements dans les remises de travaux ou les examens, à des aménagements en classe, à l'utilisation accrue de

technologies adaptées, à des services-conseils, aux services de psychologie ou aux programmes de soutien divers offerts en complément des cours (Vagneux & Girard, 2014). Toutes ces mesures visent à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des étudiants.

## 2.2. Le tutorat par les pairs : un dispositif d'aide aux étudiants en situation de handicap

- 5 Parmi les mesures d'aide, le tutorat par les pairs est l'un des dispositifs fréquemment utilisés dans les milieux universitaires dans de nombreux pays, entre autres, le Royaume-Uni (Topping, 1996), Israël (Vogel, Fresko & Weirtheim, 2007), la France (Annoot, 2001 ; Annoot, Marchat & Poteaux, 2003) et le Canada (Cartier & Langevin, 2001 ; Vagneux & Girard, 2014). Topping (1996) définit le tutorat comme la relation d'aide à l'apprentissage entre personnes d'un groupe social similaire et n'étant pas des professionnels de l'enseignement, et dans laquelle la personne jouant le rôle de tuteur réalise elle aussi des apprentissages. Les études indiquent en effet que le tutorat présente à la fois des avantages pour les tuteurs et les tuteurés (Galbraith & Winterbottom, 2011 ; Topping, 1996 ; De Backer, Van Ker & Valcke, 2012). Les milieux post secondaires utilisent ce dispositif pour l'ensemble des étudiants, pour des étudiants à risque ou encore en situation de difficulté grave ou en situation de handicap à des moments fort variés : accueil au début d'une session universitaire, lors de la session pour consolider différents contenus ou développer de meilleures stratégies d'apprentissage ou encore à la veille des examens (Cartier & Langevin, 2001). Non seulement le tutorat varie en fonction des besoins des étudiants ou de ses moments d'application, mais aussi en fonction de ses formes (par exemple, tutorat en dyades ou en groupes), et des contenus ou des stratégies d'apprentissage travaillées (Topping, 1996). Ces dernières incluent à la fois des stratégies cognitives (exemple révision, faire des liens), métacognitives (vérification de la compréhension, régulation) ou de gestion des apprentissages (gestion du temps, de l'effort) (Langevin, 1992 ; Mc Keachie, Pintrich, Lin & Smith, 1987).
- 6 Remontant à la Grèce antique, le tutorat dans ses formes actuelles doit beaucoup aux travaux de Bruner (1983) sur l'échafaudage. En effet, le tuteur réorganise l'information pour le tuteuré en posant des questions et en donnant des explications. Selon Lafont et Ensergueix (2009), le tuteur doit généralement n'offrir que le soutien nécessaire afin que les apprentissages se situent dans la zone proximale de développement. Il doit également laisser progressivement plus d'initiatives au tuteuré, favorisant ainsi le développement de l'autonomie dans l'apprentissage. Le tuteur doit réorganiser et restructurer le matériel à l'étude afin de favoriser sa compréhension par le tuteuré (Galbraith & Winterbottom, 2011). Une telle pratique requiert du tuteur une approche métacognitive, car il doit s'assurer qu'il maîtrise bien le contenu (Lafont & Ensergueix, 2009). Non seulement, le tutorat favorise la pensée métacognitive des tuteurs, mais il leur offre une expérience les préparant, dans plusieurs cas, à leur profession grâce à l'utilisation de ces stratégies ou en développant leurs habiletés relatives à la relation d'aide.
- 7 Pour être efficace, le tutorat doit reposer également sur différentes conditions : rencontres fréquentes, contenu précis à travailler, matériel pertinent, formation et supervision des tuteurs, organisation adéquate et soutien du programme par un

superviseur (Goupil, 2014). Ce superviseur voit à la planification du programme et de ses objectifs, de recruter et d'apparier les tuteurs et les tuteurés, de former les tuteurs, de fournir le matériel nécessaire, d'organiser les conditions du déroulement et de suivi du programme. Chai et Ling (2013) indiquent qu'il faut prendre en compte le point de vue des tuteurs. Par ailleurs, Kowalsky et Fresko (2002) ajoutent que la supervision aide à réduire leurs difficultés.

### 3. Le programme de tutorat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

- 8 Le programme de tutorat de l'UQAM pour les étudiants en situation de handicap non visible (TA, TDA/H, TSA, TSM)) propose un jumelage avec des étudiants-tuteurs. Ces derniers ont pour rôle de soutenir les stratégies d'apprentissage. L'UQAM accueille plus de 43'000 étudiants. Les conseillers du Service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap peuvent orienter les étudiants vers divers services ou les appuyer dans l'obtention d'aménagements. Le programme de tutorat fait partie intégrante de l'offre de services à laquelle les étudiants présentant, entre autres, un diagnostic de TA, de TDA/H, de TSA ou autre TSM ont droit. Le programme vise également à donner une expérience de travail pour des tuteurs-étudiants provenant de programmes universitaires de formation des enseignants ou de programmes en psychologie.
- 9 Le recrutement des tuteurs s'effectue dans les programmes de doctorat en psychologie, de formation des enseignants et des diplômes d'études supérieures spécialisées de ces départements. Avoir de l'expérience de tutorat n'est pas exigé, mais les étudiants doivent démontrer, dans une lettre de motivation, leur intérêt pour ce travail qui est rémunéré.
- 10 Les tuteurs sont jumelés avec un tuteuré en fonction des horaires, des affinités personnelles ainsi que du niveau de compétence en relation avec le trouble présenté par le tuteuré. Ainsi, dans le cas d'un étudiant présentant un trouble de santé mentale, les organisateurs font appel à un tuteur provenant du programme de psychologie. Ils privilégient les tuteurs qui étudient en adaptation scolaire pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage.
- 11 Le tuteur offre un soutien individualisé aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de santé mentale ou un trouble du spectre de l'autisme. Le tutorat vise à favoriser le développement de stratégies d'apprentissage adaptées au cours de rencontres individuelles avec un étudiant. Le tuteur travaille avec le tuteuré sur des stratégies telles que la gestion du temps, l'organisation, la concentration, la mémorisation, l'organisation des idées, les stratégies d'étude, de lecture et d'écriture, la prise de notes, la révision des notes et la préparation aux examens. Les tâches du tuteur sont de :
  - Evaluer les besoins du tuteuré et identifier les éléments que ce dernier souhaite travailler au cours de la session en respectant sa volonté, ses choix personnels, son rythme, ses capacités et les exigences de son programme ;
  - Prévoir des rencontres hebdomadaires au cours de la session avec l'étudiant avec lequel il est jumelé ;
  - Utiliser une approche et des outils de travail qui favoriseront l'autonomie de l'étudiant ;
  - Faire l'accompagnement prévu en respectant le plan d'intervention établi ;

- Compléter de courtes notes sur le cheminement de l'étudiant, après chaque rencontre ;
  - Remplir un questionnaire d'évaluation à remettre à la fin de la session et participer à une rencontre bilan.
- 12 La réussite du projet nécessite que les personnes concernées, tuteurs comme tuteurés, prennent mutuellement conscience des responsabilités et engagements qui leur incombent. Afin de mettre l'accent sur cet élément, ils s'engagent officiellement dans la signature d'un formulaire intitulé « Engagements et responsabilités » qui est inséré dans les dossiers des tuteurs et des tuteurés.
  - 13 Les tuteurs participent à une journée de formation afin de se familiariser avec le programme et les ressources disponibles. La formation, d'une durée de six heures, conçue par la psychologue en soutien à l'apprentissage, procure aux tuteurs des outils concrets tels que des planificateurs de temps, des stratégies de lecture ou de rédaction efficaces. La journée de formation a aussi pour objectif de préciser le rôle du tuteur.
  - 14 Cette journée se divise en trois parties ; la première aborde les principaux troubles rencontrés par les tuteurés et décrit les difficultés qui en découlent pour les études universitaires. Les futurs tuteurs voient, par exemple, comment le TDAH peut exacerber les problèmes d'attention en classe et perturber l'organisation des études (planification, gestion du temps). La deuxième partie propose des outils d'évaluation et de suivi des progrès du tuteuré. Ainsi, les tuteurs et la formatrice construisent ensemble un canevas pour l'entrevue initiale avec le tuteuré. Ce canevas inclut des questions relatives au programme d'étude, aux perceptions des tuteurés de leurs difficultés, aux habitudes de travail et aux attentes face au tutorat. Ce canevas vise à jeter les bases d'un plan d'intervention en ciblant les objectifs du tuteuré en regard du tutorat et en identifiant les stratégies qu'il souhaite travailler. Le tuteur apprend aussi à utiliser le questionnaire *Learning and Study Strategy Inventory* (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987) qui évalue les stratégies d'études existantes et identifie celles à développer. Les tuteurs se familiarisent également avec les notes d'évolution pour le suivi de leurs interventions, des progrès et des difficultés du tuteuré.
  - 15 Durant la troisième partie de la formation, les tuteurs, en équipe, créent un répertoire de stratégies d'étude. Cet exercice vise à présenter des exemples de stratégies adaptables à la situation individuelle du tuteuré. Le tableau 2 présente des stratégies ciblées et des exemples de moyens d'intervention.

Tableau 2. Stratégies d'apprentissage et exemples de moyens d'intervention

Stratégies d'apprentissage	Moyens et outils
Planification, organisation et gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificateur de session ou d'organisation de ses activités</li> <li>▪ Outils permettant de planifier les tâches en fonction du temps disponible : grilles horaires, agendas, etc.</li> </ul>
Gestion du matériel scolaire, moyens pour optimiser l'attention en classe et dans les tâches scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stratégies de prise de notes efficaces</li> <li>▪ Organisation de ses fichiers électroniques</li> <li>▪ Astuces pour favoriser la concentration (choix de l'environnement de travail, organisation de son temps, etc.)</li> </ul>
Lecture efficace	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en priorité des lectures</li> <li>▪ Annotation des documents</li> <li>▪ Archivage des informations trouvées</li> </ul>
Planification et rédaction des travaux écrits	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification des étapes de rédaction</li> <li>▪ Planification de la structure du texte</li> <li>▪ Outils tels que le remue-méninge ou la carte conceptuelle</li> </ul>
Gestion de l'étude et passation des évaluations	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification de l'étude selon le type d'évaluation</li> <li>▪ Gestion du temps d'étude à l'aide de planificateurs de temps spécifiques aux périodes d'évaluation</li> <li>▪ Astuces lors de la passation d'un examen, tels que la priorité des questions et la révision</li> </ul>
Gestion du stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exemples d'évaluation des sources de stress affectant le projet scolaire</li> <li>▪ Identification des ressources personnelles de l'étudiant</li> </ul>

- 16 Le tuteur et le tuteuré ont la responsabilité d'organiser les rencontres qui ont lieu généralement une fois par semaine durant une ou deux heures selon le besoin du tuteuré et selon les disponibilités tout au long d'une session de 15 semaines. Au cours de cette session universitaire, les tuteurs peuvent demander, en tout temps, une rencontre avec la formatrice s'ils éprouvent des difficultés à soutenir leurs tuteurés. Ils s'engagent également à participer à une rencontre bilan à la fin de session.

#### 4. L'évaluation du programme : une enquête exploratoire à petit effectif

- 17 La présente étude exploratoire vise à recueillir les perceptions des tuteurs participants au programme de l'UQAM sur la formation et la supervision offertes, le déroulement du programme, les activités réalisées, les défis rencontrés et l'évaluation du programme.
- 18 Tous les tuteurs, soit les 21 ayant participé au programme<sup>1</sup> durant deux années universitaires précédant l'étude, ont été sollicités par le biais de leur adresse électronique universitaire pour les informer de la possibilité de participer à l'étude. Sept tuteurs (six femmes et un homme) ont accepté de participer à l'étude : quatre étudiants en doctorat de psychologie, deux en baccalauréat en adaptation scolaire (programme visant à former des enseignants) et une étudiante dans un diplôme d'études supérieures spécialisées. Le faible taux de participation peut, en partie, être dû au mode de recrutement. En effet, au moment du recrutement de ces tuteurs pour notre étude, certains avaient obtenu leur diplôme et n'utilisaient probablement plus leur adresse courriel universitaire.
- 19 Compte tenu du faible effectif, nous avons choisi de combiner une méthode qualitative avec des entretiens et une méthode quantitative à l'aide d'un questionnaire

comprenant des questions ouvertes et semi-ouvertes. Le questionnaire portait sur les dimensions suivantes :

1. La formation et les connaissances acquises ;
  2. Les pratiques et leur efficacité ;
  3. Les difficultés rencontrées ;
  4. La satisfaction ;
  5. Le rôle du tuteur.
- 20 Quelques items du questionnaire ont été inspirés d'une étude similaire (Vogel, Fresko & Wertheim, 2007) et du questionnaire développé à l'UQAM (Boulanger, Landry, Gaucher & Bonenfant, 2009). Les entretiens étaient structurés autour d'un protocole composé de neuf questions ouvertes au cours d'une rencontre individuelle d'une durée approximative de 45 minutes enregistrée.
- 21 Les réponses au questionnaire des sept participants ont été traitées pour calculer les fréquences. En ce qui concerne les entretiens, ils ont été transcrits et ont fait l'objet d'une analyse thématique selon l'approche de Miles et Huberman (2003) avec une analyse indépendante afin de calculer l'accord interjuge.

## 5. Les premiers résultats

- 22 Les résultats sont présentés en fonction du questionnement : la motivation à devenir tuteur, la formation des tuteurs (formation offerte et connaissances antérieures), les activités de tutorat et leur efficacité, les difficultés rencontrées, la satisfaction des tuteurs, le rôle des tuteurs et finalement leurs recommandations.

### 5.1. La motivation à devenir tuteur

- 23 Lors des entretiens et en ce qui concerne leur motivation, les tuteurs affirment l'avoir fait pour l'expérience professionnelle ( $n=7$ ). Les autres sources de motivation sont le besoin d'un emploi ( $n=2$ ) et le souhait de travailler dans un domaine relatif au tutorat ou à l'animation ( $n=2$ ).

*« C'était ma première année de doctorat. C'était parmi mes premières expériences de contact direct avec des gens ayant des difficultés particulières, dans le domaine psychologique. Donc, c'était le côté pratique. »*

*« Je pense que c'est dans mon domaine, l'adaptation scolaire. Je travaille avec des enfants au primaire. J'ai vu les difficultés d'étudiants à l'université, à quoi ça ressemble. J'ai pu constater l'aide reçue tout au long de leur parcours. J'ai vu leurs besoins, et c'est quoi leurs lacunes en dépit de l'aide reçue. »*

- 24 Le désir d'acquérir de l'expérience professionnelle se révèle la principale motivation à devenir tuteur. Les tuteurs disent avoir vécu une expérience de travail pertinente, ils semblent donc avoir atteint leurs objectifs. Les tuteurs proviennent de programmes de formation des enseignants ou de psychologie, cette expérience se relie donc directement à leur formation universitaire. Kowalsky et Fresko (2002) font un constat similaire. Un de leurs participants souligne d'ailleurs que le tutorat permet à des tuteurs ayant fait un stage d'enseignement auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage de voir la situation de ces élèves à l'âge adulte.



## 5.2. La formation offerte et les connaissances antérieures

- 25 Le questionnaire permet de savoir si les formations offertes et les outils présentés préparent de manière adéquate au travail de tutorat. Il permet également de voir les liens avec des formations suivies dans le programme d'études régulier. Les résultats présentés dans le tableau 3 regroupent dans la troisième colonne les réponses de désaccord partiel et total et dans la quatrième colonne les réponses d'accord partiel et total.

Tableau 3. Pertinence de la formation pour différents aspects selon les tuteurs (N =7)

Type de formation	Formation complète quant à :	Désaccord	Accord
Formation offerte dans le cadre du tutorat	La problématique du tuteuré	2	5
	La gestion et la planification du temps	2	5
	La gestion du matériel scolaire et de l'attention	1	6
	La lecture efficace	3	4
	La rédaction d'un texte	2	5
	La préparation à un examen	1	6
	La gestion du stress	2	5
	L'identification des besoins du tuteuré	3	4
	Une définition claire des tâches du tuteur	0	7
	La gestion des imprévus	1	6
Formation universitaire du tuteur dans son programme d'études universitaires	Les connaissances sur les clientèles	0	7
	L'acquisition de compétences utiles	0	7
	Impact du programme d'étude régulier	1	6

- 26 Questionnés sur la pertinence de la formation, cinq tuteurs disent apprécier la formation jugeant qu'elle présente bien les tâches réalisées comme tuteur au cours du programme. Toutefois, plusieurs thèmes auraient, selon cinq tuteurs, mérité un approfondissement. Cinq tuteurs proposent aussi de traiter davantage de la relation avec le tuteuré et de la clarification des rôles. Finalement, un tuteur aurait aimé que la formation aborde les problèmes éventuels (retard, absentéisme, abandon) liés à l'organisation des séances.

« Ça donne une bonne idée de ce qui t'attend, et surtout de connaître les responsables disponibles pour répondre à d'autres questions. Ça remplit son rôle dans le sens que ça rendait accessibles les outils (exemple : horaires, grilles de planification, voir contexte) à utiliser (...). Par contre, la formation ne peut pas aborder toutes les situations possibles avec le tuteuré. »

« J'ai trouvé que (la formation) nous donnait quelques outils, mais comme elle rassemblait beaucoup de choses, bien du coup, ça n'allait pas en profondeur. »

« La formation pourrait être un peu plus longue, étalée sur deux jours, juste pour voir en détail les différents points abordés. »

« Pour les personnes avec qui j'ai été en relation, jusqu'à un certain point, des fois, elles nous considéraient, un peu comme des amis, ou comme des collègues de travail. Peut-être de voir

*comment vraiment bien définir ce rôle-là, parce que c'est sûr qu'on a le même âge. De mettre comme une distance, parce que souvent elles te parlent de leur vie. »*

- 27 Les résultats indiquent que les tuteurs croient que leur programme d'étude a un rôle à jouer dans le succès de leurs interventions. La décision de sélectionner les tuteurs dans des programmes de formation des enseignants et en psychologie semble, par conséquent, pertinente. Cependant, cette pratique n'affecte pas la nécessité de donner une formation directement reliée au tutorat. Galbraith et Winterbottom (2010) soulignent, d'ailleurs, que l'entraînement initial des tuteurs est un facteur significatif pour la réussite d'un programme. Les tuteurs de l'UQAM souhaitent, entre autres, plus d'information sur les difficultés présentées par les tuteurés et les stratégies pour les aider. Ce désir pourrait-il relever d'une inquiétude sur leur propre compétence ? Vogel, Fresko et Wertheim (2007) relèvent que les tuteurs vivent cette appréhension, étant incertains de leurs habiletés pour aider les tuteurés. Il faut aussi considérer que lors de la formation initiale, les tuteurs n'ont pas encore observé les difficultés de leur tuteuré. Il y aurait lieu de voir si certains perfectionnements ne pourraient être spécialisés en fonction des difficultés des tuteurés.
- 28 La formation au tutorat ne pourrait-elle pas, dans certains programmes, être intégrée dans des cours ou des stages crédités et permettre un approfondissement théorique des difficultés tout en intégrant une pratique d'intervention ? En effet, intégrer le tutorat dans un cours crédité permettrait d'ajouter des heures de formation, des lectures ainsi que des supervisions de groupe additionnelles. Une telle formule permettrait d'intégrer le tutorat dans le programme universitaire tout en fournissant un service à la communauté.
- 29 Si les tuteurs croient que la formation offerte dans le cadre du programme de tutorat est pertinente, certains de leurs témoignages démontrent la nécessité d'aborder davantage le rôle de tuteur. Colvin et Ashman (2010) soulignent d'ailleurs la nécessité d'être précis sur ce rôle indiquant que si les tuteurs n'ont pas une perception claire de leur rôle, il deviendra difficile d'éprouver un sentiment d'auto-efficacité. La situation peut être complexe, car le tuteur et le tuteuré ont le même statut d'étudiant, parfois les mêmes intérêts, et sont généralement de même âge. Cette relation diffère de celle que l'étudiant entretient avec un superviseur ou un professeur. En outre, ce statut d'étudiant favorise des discussions personnelles. De plus, les tuteurs et les tuteurés développent des attentes les uns envers les autres (Galbraith & Winterbottom, 2011). Ainsi, les formateurs pourraient donner davantage d'information sur le rôle du tuteur et offrir en cours de session des supervisions de groupe.

### 5.3. Les activités réalisées avec les tuteurés et leur efficacité perçue

- 30 Les tuteurs ont rapporté les stratégies abordées lors des rencontres (inventaire de six stratégies), puis, sur une échelle de likert, ils ont estimé les bénéfices du travail effectué. Comme le révèle le tableau 4, les tuteurs estiment que, selon eux, le travail a été bénéfique. Reste à savoir ce qu'en pensent les tuteurés.

Tableau 4. Stratégies travaillées et efficacité perçue

Stratégies	Nombre de tuteurs les ayant travaillés	Pas du tout ou peu bénéfique	Assez ou très bénéfique	Ne s'applique pas ou je ne sais pas
1. Gestion et planification du temps	7	2	5	0
2. Gestion du matériel scolaire et de l'attention	7	2	5	0
3. Lecture efficace	6	1	4	2 <sup>2</sup>
4. Rédaction d'un texte	5	0	5	2
5. Préparation à un examen	7	3	4	0
6. Gestion de stress	6	2	4	1

Note<sup>2</sup>

- 31 Nous avons aussi demandé aux tuteurs s'ils avaient abordé des thèmes ne faisant pas partie de leur mandat initial, par exemple, le contenu des cours, les discussions sur un plan personnel ainsi que la correction de travaux à remettre. Quatre participants ont offert de l'aide sur le contenu même des cours et ne se sont pas limités à l'apprentissage de stratégies, sept ont eu des discussions personnelles et deux ont corrigé des travaux avant leur remise. Annot, Marchat et Poteaux (2003) appellent ces situations des « pratiques clandestines » (p. 61), soit des adaptations de la pratique aux désirs des étudiants en réalisant des activités ne faisant pas partie de leur rôle. Les sept tuteurs ont discuté avec leur tuteuré de sujets de nature personnelle. Ce résultat illustre le besoin de clarification du rôle mentionné précédemment, ces activités ne faisant pas partie du rôle du tuteur. Toutefois, ces discussions sont-elles évitables dans un contexte où tuteurs et tuteurés ont un même statut d'étudiant? Ceci d'autant plus que l'apprentissage a une influence sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Costello & Stone, 2012). Si certains étudiants ont surtout des difficultés d'ordre scolaire, d'autres étudiants présentent des difficultés affectant davantage la vie personnelle, particulièrement ceux présentant un trouble de santé mentale relié à l'anxiété ou à l'humeur. Dans ce dernier cas, ce sont les difficultés affectives qui entraînent les difficultés scolaires : problèmes de gestion du temps, manque de planification, difficulté de concentration, etc. Le rôle du tuteur, dans une telle situation, est d'identifier avec eux quelles sont les conséquences sur la sphère scolaire et de référer la personne vers des intervenants psycho-sociaux si le besoin dépasse ses qualifications. Nonobstant les besoins de soutien personnel, ces étudiants ont aussi besoin de stratégies d'étude plus efficaces. La diversité des problématiques des tuteurés souligne, encore une fois, la nécessité de bien cadrer le rôle du tuteur dans les stratégies d'apprentissage et d'offrir aux tuteurs des supervisions en cours de session.

#### 5.4. Les difficultés rencontrées

- 32 Lors des entretiens, une question aborde les difficultés reliées à l'organisation des séances de tutorat. Les tuteurs relèvent les absences et les retards ( $n=5$ ), des lacunes dans la disponibilité des lieux de rencontres ( $n=3$ ) et le processus de rémunération ( $n=3$ ). Quatre tuteurs soulignent le manque d'engagement du tuteuré. Une participante

dit d'ailleurs devoir être « *motivée pour deux* ». La planification pour les besoins ponctuels des tuteurés ressort également comme une situation à laquelle quatre tuteurs doivent s'adapter. Quatre tuteurs affirment aussi qu'il est difficile de saisir les besoins du tuteuré ou de trouver la bonne façon de l'aider. Quatre tuteurs mentionnent devoir donner du soutien plus en lien avec les problèmes personnels des tuteurés. De plus, deux tuteurés ont abandonné le programme en cours de route.

*« Le tuteuré avait beaucoup de besoins ponctuels. Souvent, il arrivait en disant « J'ai un examen la semaine prochaine, j'aimerais voir des trucs de gestion du stress ». Donc, même si ce n'était pas ce qui était prévu au départ, il fallait que je m'adapte. »*

*« Donc, j'ai vraiment essayé de lui donner des stratégies de lecture, par exemple à chaque paragraphe, de sortir peut-être deux idées principales et les écrire sur le côté. Mais il me disait que ça ne l'aidait pas, ça prenait trop de temps. Donc, je n'arrivais pas à cibler ses besoins, je n'arrivais pas à l'aider. Je ne savais pas quoi faire pour l'aider. »*

*« Il ne voulait plus, il ne sortait plus ses cahiers, il disait « ça ne me tente pas ». Il me parlait pendant une heure et demie, deux heures. Plus tard, il a lâché. »*

- 33 Six tuteurs identifient des solutions afin de surmonter ces difficultés. Quatre ont recours, pour ce faire, à leur formation en psychologie ou en adaptation scolaire. Deux tuteurs ont encadré les travaux à remettre par le tuteuré. Ils utilisent alors les séances de tutorat comme période de travail plutôt que de consacrer cette période à l'enseignement de stratégies. Pour un tuteur, mettre ainsi le tuteuré dans l'action, en lui faisant réaliser ses travaux, se révèle une méthode efficace pour pallier la procrastination. Un seul tuteur dit avoir référé un tuteuré à la psychologue des services de soutien à l'apprentissage.
- 34 Parmi les difficultés principales, les retards et les absences ressortent des entrevues. D'autres études font le même constat (Annoot, Marchat & Poteaux, 2003 ; Chai & Lin, 2013). Il faut considérer, ici, que les étudiants en difficulté peinent à gérer l'ensemble des activités de leur programme universitaire. Le tutorat représente une activité suggérée par un conseiller et qui s'ajoute à ce dernier tout en étant non obligatoire. Annoot (2001) explique aussi ces absences par le doute des étudiants sur leur propre réussite, par une inéquation entre le programme fréquenté et celui souhaité (problème d'orientation ou de choix de carrière) ainsi que par un manque de motivation.
- 35 Plusieurs tuteurs éprouvent de la difficulté à bien saisir les besoins des tuteurés. Il pourrait être important de mettre en place des mesures afin de mieux connaître ces besoins. Ainsi, les tuteurs et les tuteurés pourraient évaluer les causes d'insuccès de certains travaux en ciblant les stratégies déficitaires ayant nui aux résultats et celles à développer. Il est aussi possible, comme le soulignent Vogel, Fresko et Wertheim (2007), qu'il y ait un écart entre le message que croit transmettre le tuteuré sur ses besoins et la compréhension de ce message par le tuteur. Plusieurs auteurs reconnaissent que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage éprouvent des problèmes à faire connaître leurs besoins (Vogel, Fresko & Wertheim, 2007). Il s'agit, là, d'un autre point qui pourrait être abordé lors des formations ou des supervisions des tuteurs.

## 5.5. La satisfaction des tuteurs

- 36 Dans le questionnaire, à l'aide de six items, les tuteurs ont fait part de leur satisfaction vis-à-vis du programme (voir tableau 5).

Tableau 5. Degré de satisfaction des tuteurs

Je suis satisfait de	Désaccord	Accord
1. La formation comme tuteur	1	6
2. Le travail accompli	2	5
3. Les progrès observés chez le tuteuré	3	4
4. La gestion du programme	3	4
5. Le soutien offert aux tuteurs	1	6
6. Mon expérience de tuteur	1	6

- 37 Les participants ont décrit les bénéfices de leur expérience de tuteur lors des entretiens. Deux tuteurs affirment que les thèmes abordés (gestion de temps, gestion de stress, etc.) dans la formation sont utiles dans leur propre cheminement universitaire. Pour deux tuteurs, il s'agit d'une expérience gratifiante. La rémunération constitue aussi un bénéfice pour deux tuteurs. Six tuteurs jugent avoir trouvé une expérience de travail pertinente, réalisant différents apprentissages utiles à leur futur emploi. Ce dernier bénéfice concorde avec la motivation principale des participants à s'être engagés dans le programme.

*« Bien, je pense que c'était une expérience, en quelque sorte, un peu gratifiante. Je sentais que je l'aidais quand même à avancer et à s'intégrer à l'école. »*

*« Ça apporte une expérience de travail particulière aussi, parce que c'est vraiment un travail où la personne fait vraiment confiance, et qu'elle a une prise en charge. »*

*« Pour ma part, j'ai vu que des stratégies qui sont applicables pour des enfants à un autre niveau peuvent être très bénéfiques pour des étudiants (universitaires). Au fond, ce sont des stratégies qu'on applique toute notre vie. »*

- 38 Les tuteurs apprécient leur expérience de tutorat. Ils jugent y avoir trouvé une expérience de travail pertinente au développement de leur identité professionnelle. Les tuteurs mentionnent pouvoir appliquer les stratégies enseignées à leurs études personnelles. La littérature fait plusieurs constats à cet effet. Ainsi, Galbraith et Winterbottom (2011) indiquent que, lors des explications, le tuteur doit réorganiser sa propre pensée réflexive et développe ainsi de nouvelles perspectives.
- 39 Trois tuteurs perçoivent les progrès des tuteurés comme étant insatisfaisants. Cette perception pourrait être liée à un manque de communication, ou encore aux abandons du programme de tutorat auxquels certains tuteurs ont fait face. Une étude auprès des tuteurés permettrait de clarifier cette question. Ces derniers seraient possiblement plus en mesure de juger de leurs progrès. Par ailleurs, cinq tuteurs suggèrent une supervision plus fréquente en cours de session. Les tuteurs pouvaient à tout moment demander une rencontre avec la formatrice, ce qui n'a été fait qu'à deux reprises. Cette situation laisse croire que le suivi gagnerait à être plus organisé et structuré. Cela permettrait de rassurer les tuteurs sur leur pratique, que ce soit par un suivi sous forme de supervision individuelle ou de groupe par les responsables. Le format groupe

permettrait de tirer profit de l'hétérogénéité du groupe, où se côtoieraient des étudiants venant de plusieurs programmes d'étude pouvant partager différentes expériences. Un participant propose de mettre en place un système de recommandations où les tuteurs pourraient déposer des suggestions aux responsables en cours de session.

## 5.6. Le rôle de tuteur

- 40 Dans le questionnaire, six items traitent du rôle du tuteur par des énoncés pour lesquels les répondants indiquent leur degré de désaccord (partiel ou total) ou d'accord (partiel ou total).

Tableau 6. Le rôle du tuteur

Énoncé	Désaccord	Accord
1. La clarté du rôle pour le tuteur	3	4
2. La bonne compréhension du rôle par le tuteuré	1	6
3. La nécessité de rappeler le rôle	5	2
4. La relation d'aide omniprésente durant la rencontre : soutien psychologique	2	5
5. La réalisation du plan d'intervention dès la première rencontre	4	3
6. Le respect du plan d'intervention durant la session	2	5

- 41 Bien que cinq tuteurs disent avoir respecté le plan d'intervention durant la session, cinq affirment également que les séances prenaient parfois la forme d'une relation d'aide. De plus, tel que mentionné précédemment tous les tuteurs affirment avoir participé à des discussions de nature personnelle avec les tuteurés.

*« Je trouverais ça intéressant de plus voir quel est notre mandat, et quelles sont les informations clés qu'on devrait dire au tuteuré. Parce que je trouve que le glissement peut se faire rapidement. Du soutien moral ou psychologique, il y en a. Il y en a, et il faut savoir le gérer. Certains peuvent se sentir piégés avec ça. »*

*« Je trouvais que la tuteurée vivait beaucoup de difficultés à l'extérieur de l'école aussi. Pour la soutenir là-dedans, j'avais quand même des outils car j'étudie en psychologie, mais je me dis que d'autres auraient pu rester figés. »*

- 42 Lors des entretiens, les sept tuteurs décrivent leur mandat en début de session et leur mandat en fin de session. Les sept tuteurs mentionnent la planification et la gestion de temps comme étant des objectifs de travail principaux avec le tuteuré. Les autres objectifs relèvent des stratégies de lecture ou d'écriture ( $n=4$ ) ainsi que des stratégies d'étude pour les cours ( $n=3$ ). Cinq tuteurs affirment que les objectifs restent plutôt stables tout au long de la session, bien qu'il soit parfois nécessaire d'ajouter quelques objectifs ponctuels en fonction des besoins du tuteuré, par exemple pour la passation d'un examen ou une remise de travail. Toutefois, deux tuteurs ont vécu un changement

informel de mandat (passage d'une intervention sur les stratégies d'apprentissage à une relation d'aide), entre le début et la fin du programme.

*« Au début, le deuxième client, j'ai essayé de l'aider à s'organiser, à développer des stratégies. Après deux ou trois rencontres, je me suis rendu compte que même avec ces stratégies et des objectifs, il ne faisait rien. Alors je lui ai dit « On va commencer ensemble maintenant. » (...) Après ça, il revenait motivé davantage, il comptait sur moi. Il disait « Bon, on avance là-dessus, j'ai pensé à ça », puis vraiment il écrivait. »*

*« Plus les séances avançaient, plus je voyais que ça ne l'aidait pas. Il n'était pas capable de se concentrer plus qu'un certain temps. Après un certain temps, il avait mal à la tête, il était étourdi. Il venait seulement pour parler. J'écoutais tout ce qu'il me disait. Alors le mandat a complètement changé. Je l'écoutais. Il était stressé et il parlait. Je voyais que ça l'aidait. »*

- 43 Tel que mentionné, plusieurs tuteurs sont sortis du cadre établi par le programme. Bien qu'elle ne fasse pas partie du rôle des tuteurs, la relation d'aide semble présente puisque cinq tuteurs disent avoir œuvré sur ce plan et tous les tuteurs affirment avoir pris part à des discussions personnelles avec les tuteurés. D'une part, la dimension affective se dissocie difficilement de l'apprentissage, les difficultés d'apprentissage ayant un effet reconnu sur l'estime de soi (Klassen, Tze, & Hannok, 2013 ; Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989 ; Skinner & Lidstrom, 2003). D'autre part, les difficultés de certains étudiants sont causées par des problèmes affectifs ou de santé mentale. Que ce soit en référant le tuteuré à un service différent, en apprenant à recadrer la séance ou en intégrant cet aspect à leur rôle, il serait pertinent que les tuteurs puissent apprendre à gérer ces situations.
- 44 Les tuteurs indiquent l'importance de savoir fixer des limites ou le cadre de leur intervention. Dans le cadre des formations et lors des supervisions, il devient primordial de baliser ce qui fait partie du tutorat et les limites à respecter au regard des situations personnelles. Il importe aussi que le tuteur ait des lignes directrices précisant quand faire appel à son superviseur ou à d'autres ressources.

## 5.7. Les recommandations des tuteurs

- 45 Les tuteurs ont été invités à formuler leurs conseils à un étudiant débutant comme tuteur ainsi que leurs conseils à un tuteuré. À l'intention d'un tuteur débutant, quatre participants proposent de s'informer sur les outils disponibles et sur les problématiques rencontrées par les tuteurés. Trois tuteurs suggèrent de faire preuve d'ouverture en s'adaptant aux besoins du tuteuré et d'amener ce dernier à les formuler. De plus, deux tuteurs suggèrent de décrire les limites à préciser dans leur rôle. Un tuteur conseille de rechercher l'aide nécessaire auprès des responsables du programme en cas de besoin.
- 46 En ce qui concerne les conseils à un tuteuré, cinq tuteurs lui suggèrent de faire preuve de franchise dans la formulation de ses besoins. Trois autres recommandations aux tuteurés ressortent : 1) bien s'informer sur le programme ( $n=1$ ), 2) démontrer de la motivation et de l'engagement ( $n=1$ ), et 3) imposer des limites ( $n=1$ ).
- « Se mettre beaucoup à jour dans les outils, je pense que c'est important, parce qu'on peut avoir justement des surprises à des rencontres non préparées, et devoir complètement changer son plan de match. »*
- « En tant que tuteur, il faut vraiment être à l'écoute, mais en même temps poser ses limites. Je trouve que la première séance, c'est vraiment la plus importante de toutes. C'est là où tu fais le lien avec la personne où tu dis finalement qui tu es. La personne va dire qui elle est. Et*

*dès ce moment-là, il faut poser chacun ses limites. Que ce soit des limites temporelles, que ce soit des limites de responsabilité. »*

*« Pour un tuteuré, d'essayer d'en profiter le maximum possible, d'essayer de s'ouvrir, d'être ouvert et de nommer ses difficultés et ses faiblesses. Quand la personne dit que tout va bien, c'est difficile d'aller voir ce qui ne va pas. La personne désignée comme tuteur, elle n'est pas là pour juger, pour évaluer, elle est vraiment là pour l'aider. »*

- 47 Les tuteurs ont aussi formulé des recommandations pour les responsables du service. Pour cinq participants, un suivi plus fréquent au cours de la session serait bénéfique et deux suggèrent un suivi entre tuteurs. Trois tuteurs voulant un suivi plus fréquent, souhaitent que ce suivi soit effectué par les responsables du programme. Les autres recommandations concernent un changement du processus de paie ( $n=2$ ), un système permettant aux tuteurs d'émettre des recommandations aux responsables du programme ( $n=1$ ) et une amélioration du processus de jumelage ( $n=1$ ), jugé comme trop long.

*« Je pense que ce serait le fun d'avoir un suivi où tous les tuteurs se voient au milieu du parcours, peut-être en regardant avec les autres on peut voir que « Ah, peut-être que cet étudiant-là, je saurais exactement quoi travailler avec lui ! ». Entre tuteurs, on peut se sentir à l'aise de parler de nos forces et de nos difficultés. »*

*« Bien, peut-être que ça pourrait être intéressant de faire plus de suivi sur la relation avec le tuteuré. Voir où le tuteur en est par rapport à ses objectifs. Comme un peu un genre de supervision. C'est sûr qu'ils prennent des étudiants ayant une formation ou qui ont de l'expérience, mais je pense que ça permettrait de se sentir plus encadré, peut-être »*

- 48 Les tuteurs soulignent, comme le font Kowalsky et Fresko (2002), l'importance de la supervision. Les responsables de l'UQAM ont offert une supervision sur demande aux tuteurs. Toutefois, il semblerait que peu de tuteurs aient fait appel à ce service. Par conséquent la mise en place de moments plus formels à des moments précis du programme serait à envisager. Les tuteurs proposent aussi des rencontres d'échange entre tuteurs afin de partager leurs expériences. Toutefois, de telles rencontres nécessiteraient, selon nous, la présence d'un superviseur afin d'assurer la confidentialité associée à certaines situations et le respect des bonnes pratiques, tout en considérant que les tuteurs sont des étudiants en formation.

## 6. Conclusion

- 49 Cette étude avait pour but d'évaluer, auprès des tuteurs, un programme de tutorat sous plusieurs aspects : la motivation, la préparation des tuteurs, les activités réalisées en cours de mandat, la satisfaction générale et les défis rencontrés. À l'instar de diverses études (Kowalsky & Fresko, 2002 ; Vogel, Fresko & Wertheim, 2007 ; Zwart & Kallemeyn, 2001), les résultats indiquent que les tuteurs perçoivent les bénéfices de ce programme pour les tuteurés et se disent satisfaits de cette expérience qu'ils considèrent comme un apport dans leur formation professionnelle.
- 50 Trois éléments principaux ressortent des retours d'expérience des tuteurs : 1) l'importance accordée à la supervision par les responsables du programme, 2) les défis dans le rôle du tuteur, et 3) les liens étroits entre la dimension apprentissage et la dimension personnelle. Les tuteurs ne trouvent pas suffisant de suivre une seule journée de formation. Il devient crucial de compléter la formation avec d'autres moments de supervision individuelle ou de groupe en cours de programme. A cet effet, la mise en place de communautés d'apprentissage ou de pratique pourrait se révéler



une voie intéressante. L'intégration du tutorat dans un stage ou un cours crédité pourrait aussi être une piste permettant aux tuteurs d'accéder à un approfondissement dans leur formation car plus d'heures de théorie ou de supervision seraient prévues dans leur cursus universitaire. De plus, des lectures ou les connaissances sur le tutorat pourraient être sujettes à évaluation.

- 51 Pour la majorité des tuteurs, leur rôle semble rester stable au cours de la session. Toutefois, deux tuteurs ont dû modifier leur rôle afin de s'adapter à des besoins qui leur semblaient orientés vers la relation d'aide. Plusieurs tuteurs indiquent devoir s'impliquer sur les plans des contenus des travaux scolaires et du soutien personnel. Certaines dérives dans le soutien personnel semblent inévitables, car l'apprentissage est en relation étroite avec le sentiment d'efficacité personnelle (Costello & Stone, 2012). Bien que les tuteurs n'ont pas un rôle de thérapeute avec les tuteurés, il est néanmoins important d'intégrer aux formations des notions sur le sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, compte tenu des problèmes affectifs vécus par certains tuteurés, particulièrement ceux qui éprouvent des problèmes de santé mentale, il semble souhaitable que les superviseurs des programmes abordent ces dérives lors des formations. Les tuteurs étant eux aussi des étudiants, il importe de les aider à identifier les limites de leur champ d'action et à faire appel à d'autres ressources lorsque jugé nécessaire.
- 52 Bien que cette étude permette de dégager plusieurs pistes de réflexion, elle présente un caractère exploratoire. En raison du faible nombre de participants, il n'est pas possible de généraliser les résultats à d'autres programmes. Cependant, il faut considérer la dimension exploratoire de cette étude qui devrait être complétée par d'autres recherches avec un nombre plus élevé de participants tuteurs et de participants tuteurés. Ces études pourraient utiliser des méthodes différentes en comparant, par exemple, les perceptions des tuteurs et des tuteurés. Notons également que cette étude repose sur les perceptions des tuteurs et non sur des observations des effets du programme sur les stratégies d'étude des tuteurés. Néanmoins, cette recherche apporte un éclairage sur la nature des activités réalisées dans les séances de tutorat et elle offre plusieurs pistes de réflexion pour les responsables de ce dispositif en milieu universitaire.

---

## BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association (APA)(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>e</sup> éd.). Washington, DC : APA.

Adreon, D. & Durocher, J.S. (2007). Evaluating the college transition needs of individual with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279.

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 383-402.

Annoot, E., Marchat, J.-F. & Poteaux, N. (2003). Regards des tuteurs. *Recherche et formation*, 43, 47-63.

- Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA)(n. d.). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Repéré à <http://ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas.html>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH)(2011). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2010-2011*. Repéré à [http://aqicesh.ca/docs/AQICESH\\_Stats\\_2010\\_2011.pdf](http://aqicesh.ca/docs/AQICESH_Stats_2010_2011.pdf)
- Boulanger, J., Landry, F., Gaucher, J. & Bonenfant, N. (2009). *Conception et expérimentation d'un projet de tutorat adapté pour les clientèles émergentes*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 353-381.
- Chai, M.S. & Lin, S.F. (2013). Perceptions of ESL students tutors on challenges faced in peer tutoring. *Education Journal*, 2, 127-131.
- Colvin, J.W. & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 18, 121-1134.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)(2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Repéré à [http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Memoire\\_CREPUQ-education\\_inclusion.pdf](http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Memoire_CREPUQ-education_inclusion.pdf)
- Costello, C.A. & Stone, S.L. (2012). Positive psychology and self-efficacy : Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 119-129.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588.
- Galbraith, J. & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring : What's in it for the tutor. *Educational Studies*, 37, 321-332.
- Goupil, G. (2014). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Klassen, R.M., Tze, V.M. & Hannok, W. (2013). Internalizing Problems of Adults With Learning Disabilities A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 317-327.
- Kowalsky, R. & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21, 259-271.
- Lafont, F. & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 37-52.
- Langevin, L. (1992). Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? *Vie pédagogique*, 77, 39-43.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G. & Smith, D.A.F. (1987). *Teaching and learning in the college classroom*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. & Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.

- Saracoglu, B., Minden, H. & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 590-592.
- Skinner, M.E. & Lindstrom, B.D. (2003). Bridging the gap between high school and college : Strategies for the successful transition of students with learning disabilities. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 47, 132-137.
- St-Onge, M., Tremblay, J. & Garneau, D. (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental : Rapport synthèse* (Publication no. 00134). Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens\\_Sup/Affaires\\_universitaires\\_collegiales/OffreServEtudCegepsSanteMentale\\_RapportSynt.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/OffreServEtudCegepsSanteMentale_RapportSynt.pdf)
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education : A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Vagneux, S. & Girard, S. (2014) *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Québec, QC : Le réseau de l'Université du Québec.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder : Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-1688.
- Vogel, G., Fresko, B. & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities : Perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 485-493.
- Weyandt, L.L. & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10, 9-19.
- Wynaden, D., Wichmann, H. & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students : Results of a text-based online survey from one Australian university. *Higher Education Research & Development*, 32, 846-860.
- Weinstein, C.E., Schulte, A. & Palmer, D.R. (1987). *The learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL : H & H Publishing.
- Zwart, L.M. & Kallemeyn, L.M. (2001). Peer-based coaching for college student with ADHD and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15, 1-15.

## NOTES

1. Au cours des deux années précédant l'étude, 26 étudiants tuteurés ont bénéficié du programme de tutorat, objet de la présente étude.
2. Un tuteur dit avoir travaillé la stratégie mais il dit ne pas savoir si cela a été efficace.

---

## RÉSUMÉS

Cet article a pour objectif de décrire un programme de tutorat à l'Université du Québec à Montréal et les perceptions des tuteurs à ce propos. Le programme s'adresse à des étudiants-tuteurés en situation de « handicap non visible » et cible le renforcement de leurs stratégies

d'apprentissage. Cette étude exploratoire, auprès de sept tuteurs impliqués dans ce programme, présente les motivations, la satisfaction et le rôle de ces derniers, leurs perceptions de la formation offerte sur le tutorat, les activités réalisées et les difficultés rencontrées. Les données ont été obtenues à l'aide d'une entrevue individuelle et d'un questionnaire. Les résultats indiquent que les tuteurs semblent satisfaits de leur expérience qui en retour semble contribuer à leur développement professionnel. Toutefois, les tuteurs proposent de mettre en place des mesures de supervision plus soutenues lors de la session universitaire. Ils relèvent des difficultés associées à la motivation des tuteurés et à la gestion des rencontres. Ils soulignent aussi des problèmes à dissocier l'apprentissage des stratégies d'études et la relation personnelle avec les étudiants tuteurés. La discussion propose plusieurs recommandations à l'intention des universités utilisant le tutorat comme dispositif dans l'aide aux étudiants en situation de handicap.

This paper aims to describe a tutoring program at the University of Quebec in Montreal and to assess the tutors' appreciations of the program in question. The latter was designed for students-tutees with "invisible handicap" and was intended to improve their study strategies. In this exploratory study, the seven tutors involved describe their motivation, their satisfaction, their role, their perceptions of the actual tutoring training, the activities completed and the challenges encountered. The data was obtained using individual interviews and questionnaires. The results reveal that the tutors seem satisfied with their experience, which in turn appears to have contributed to their professional development. Nevertheless, tutors suggest more supervision activities during the academic session as they came across challenges regarding the tutees' motivation and managing meetings. The tutors also pointed out issues related to distinguishing learning from study strategies and to the relationships developed with the tutees. The paper closes on recommendations to universities wishing to use tutoring to help students with disabilities.

## INDEX

**Mots-clés :** développement professionnel, handicap non visible, stratégies d'apprentissage, tuteur, tutorat par les pairs

## AUTEURS

### JULIEN MORAND

Université du Québec à Montréal, Canada  
morand.julien@courrier.uqam.ca

### FRANCE LANDRY

Université du Québec à Montréal, Canada  
landry.france@uqam.ca

### GEORGETTE GOUPIL

Université du Québec à Montréal, Canada  
goupil.georgette@uqam.ca

**NICOLE BONENFANT**

Université du Québec à Montréal, Canada

bonenfant.nicole@uqam.ca