

# Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance

---



**Jean-Marc Jaeggi**  
**Irène Schwob**

avec la collaboration de Youssef Hrizi

**Avril 2013**



# **Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance**

---

**Jean-Marc Jaeggi  
Irène Schwob**

**avec la collaboration de Youssef Hrizi**

**Avril 2013**

---

**Compléments d'information :**

Irène Schwob  
Tél. +41/0 22 546 71 16  
[irene.schwob@etat.ge.ch](mailto:irene.schwob@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 13.009

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

---

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Le contexte</b> .....	<b>9</b>
Le recours à l'aide extrascolaire payante .....	9
Reliance et les autres offres d'aide extrascolaire à Genève .....	10
Spécificités des populations auxquelles s'adresse Reliance .....	15
<i>Réussite et orientation différenciées des élèves à Genève</i> .....	15
<i>Caractéristiques et ressources différenciées</i> .....	15
Spécificités de l'aide à apporter aux élèves .....	16
<b>2. Descriptif des élèves pris en charge par Reliance</b> .....	<b>19</b>
Données socio-démographiques.....	19
L'insertion des élèves au début de leur prise en charge par Reliance.....	22
Les cursus scolaires des élèves pris en charge par Reliance .....	22
<b>3. Le fonctionnement de Reliance</b> .....	<b>25</b>
Les spécificités de Reliance .....	25
L'organisation générale de Reliance .....	25
Aspects financiers de Reliance.....	26
Le public cible de Reliance .....	28
<i>Les critères du choix des élèves</i> .....	28
<i>La sélection des élèves</i> .....	28
<i>Un aperçu des élèves soutenus</i> .....	28
Les tuteurs .....	30
<i>Motivation des tuteurs pour s'engager pour Reliance</i> .....	30
<i>Choix des tuteurs ou comment trouver des tuteurs</i> .....	31
<i>Conditions pour être tuteurs</i> .....	31
<i>Provenances des tuteurs de Reliance</i> .....	32
<i>Problèmes de recrutement dans chaque catégorie d'âge</i> .....	32
<i>Le choix d'un tuteur pour un élève</i> .....	32

<i>La délicate « gestion » des tuteurs .....</i>	33
<i>Avantages et inconvénients du tutorat à l'école ou à la maison .....</i>	33
<i>La fréquence des séances de tutorat.....</i>	34
<i>Les objectifs visés dans les tutorats.....</i>	34
<i>A propos des devoirs.....</i>	35
<i>A propos du matériel utilisé.....</i>	35
<i>L'importance de la langue.....</i>	35
<i>Apprendre le métier d'élève .....</i>	36
<i>Dépasser l'aide strictement scolaire .....</i>	37
<i>Le paradoxe de l'aide .....</i>	37
<i>La fin du tutorat.....</i>	38
<b>Les relations des tuteurs avec les enseignants.....</b>	<b>38</b>
<i>La légitimité de Reliance .....</i>	38
<i>La question du contrat avec les enseignants .....</i>	39
<i>Un suivi plus ou moins partagé avec les enseignants.....</i>	39
<b>Les relations avec les parents .....</b>	<b>40</b>
<i>Le contrat avec les parents.....</i>	40
<i>L'attitude des parents .....</i>	40
<i>Code de l'école et incompréhensions culturelles .....</i>	41
<i>Jusqu'où intervenir ?.....</i>	41
<i>Parfois des heurts avec les parents .....</i>	42
<i>Quelques échecs .....</i>	42
<i>L'arrêt du tutorat.....</i>	43
<b>La formation et les réunions d'intervision .....</b>	<b>43</b>
<i>La formation .....</i>	43
<i>Les réunions d'intervision .....</i>	44
<b>4. Réflexions autour de l'évaluation de l'action de Reliance.....</b>	<b>47</b>
<b>5. Les forces et faiblesses de Reliance.....</b>	<b>49</b>
<i>Une aide personnalisée et bien ciblée .....</i>	49
<i>Un suivi régulier des tuteurs .....</i>	50
<i>Réactivité et évolution constantes de l'association .....</i>	50
<i>Les relations entre tuteurs et enseignants : comment les faciliter ?.....</i>	50
<i>La question du contrat entre les tuteurs, les enseignants et les parents.....</i>	51
<i>L'aide individualisée : la responsabilité de l'école ?.....</i>	51

<i>Quelques réflexions concernant le financement de Reliance .....</i>	<i>52</i>
<i>Quelques suggestions concernant le recrutement et la formation des tuteurs .....</i>	<i>53</i>
<i>Les conséquences d'un changement de statut .....</i>	<i>53</i>
Les conclusions en bref .....	54
<b>Bibliographie.....</b>	<b>57</b>
<i>Ouvrages de référence.....</i>	<i>57</i>
<i>Documents fournis par Reliance .....</i>	<i>59</i>
<i>Documents relevant des autres organismes de soutien scolaire .....</i>	<i>59</i>
<b>Annexe : Texte fondateur et contrat passé entre Reliance et les tuteurs .....</b>	<b>61</b>



## Introduction

Reliance est une association à but non lucratif créée en juin 2007 par un groupe de personnes issues ou proches du monde de l'enseignement. L'association a pour but de participer de manière originale à la lutte contre l'échec scolaire en apportant aux élèves en risque d'échec scolaire un appui extrascolaire de type tutorat. Un tel tutorat consiste à instaurer une relation formative entre le sujet en apprentissage et un tuteur ou une tutrice<sup>1</sup>, une personne qui doit avant tout être disposée à épauler l'apprenant, à le-la guider dans ses apprentissages et à lui offrir un encadrement individualisé et flexible.

Pour fonctionner, l'association a comme premier souci de trouver des tuteurs et tutrices s'engageant à apporter leur appui aux élèves en difficultés pendant au minimum une année scolaire au rythme d'une ou de deux heures par semaine. Pour disposer des fonds propres lui permettant d'assurer le défraiement des tuteurs, puisque seule une partie de cette somme est assumée par les parents des élèves, l'association doit trouver des donateurs : par exemple, les communes avoisinantes et de grandes entreprises. A deux reprises, le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) l'a soutenue par un don exceptionnel et une subvention. Pour ses projets futurs, l'association est à la recherche de soutiens financiers ponctuels ou réitérés, à moins que la subvention de l'Etat de Genève soit reconduite régulièrement et soit suffisamment importante pour couvrir ses besoins.

C'est dans ce contexte que le DIP a souhaité une évaluation des activités de Reliance après cinq ans de fonctionnement avant de décider de la poursuite de son soutien. Un mandat conjoint du secrétariat général du DIP et du comité de Reliance a été adressé au Service de la recherche en éducation (SRED). Selon ce mandat arrêté en février 2012, les résultats de l'évaluation devraient servir à statuer sur la nécessité du soutien proposé par l'association Reliance, à constater les résultats obtenus auprès des élèves et enfin à améliorer la pratique du soutien au sein de l'association ou au sein du DIP.

En réponse à cette demande, le présent rapport se base sur quatre types de renseignements : a) des documents mis à disposition par le comité de Reliance, b) une comparaison des prestations de Reliance avec d'autres organismes offrant une aide extrascolaire, c) une analyse des trajectoires et des devenirs des élèves pris en charge par Reliance, d) une série d'entretiens conduits avec les acteurs principaux.

Lors de la première année de fonctionnement de Reliance, le SRED avait déjà été sollicité pour une évaluation. Un premier rapport s'était alors basé essentiellement sur des études de cas (cf. Ahrenbeck et Ducret, 2009). Il n'était pas question, après une seule année de fonctionnement, d'effectuer des bilans, encore moins d'examiner ce qu'étaient devenus les élèves concernés. Le présent rapport suit une autre orientation et cherche précisément à compléter les analyses du rapport précédent en présentant les caractéristiques et les trajectoires des élèves suivis. Il donne également davantage de précisions concernant l'organisation de Reliance ainsi que les problèmes auxquels l'association a été confrontée.

Reliance a mis à disposition du SRED les principaux documents concernant l'association : des textes décrivant l'action spécifique de Reliance, les formulaires utilisés, des procès-

---

<sup>1</sup> Par la suite, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certaines fonctions (tuteur, enseignant) intégrant ainsi aussi bien les genres masculin que féminin.

verbaux de séances du comité, les bilans d'activité des années 2007-08 à 2011-12, les bilans comptables, les listes des tuteurs et des élèves. Par ailleurs, nous nous sommes entretenus avec deux membres du comité sur la naissance et le fonctionnement de Reliance, ainsi que sur leur vision de l'aide apportée et le prolongement à donner au projet dans le futur.

Par Internet, par courriel et par téléphone, nous avons trouvé et contacté d'autres organismes genevois qui offrent une aide extrascolaire à des élèves. Les principales caractéristiques de leur action, du public touché, du personnel et du financement sont signalées dans un tableau synoptique.

Le relevé des trajectoires scolaires des élèves soutenus par Reliance a été effectué à l'aide de la base de données scolaires (nBDS).

Entre juin et octobre 2012, des entretiens ont été conduits avec trois tuteurs et deux élèves. Nous avons ainsi un témoignage de chaque genre de tuteur (jeune, actif et retraité) et de deux de leurs élèves. Plusieurs tuteurs n'ont pas répondu à notre sollicitation par courriel et l'approche d'anciens élèves s'est aussi heurtée à des non-réponses, ou il ne nous a pas été possible de trouver leurs coordonnées. Ayant récolté un riche matériel à fin octobre et désirant garder l'étude dans certaines limites, nous n'avons pas multiplié les sollicitations. Le témoignage de deux parents a été récolté en passant, lors d'un entretien avec une élève et lors d'un essai de prise de contact avec un ancien élève.

Dans les chapitres centraux de ce rapport, nous étayons le texte par des extraits de ces entretiens qui illustrent les propos que nous tenons par ailleurs. En effet, notre « matière première » repose essentiellement sur ce que nous ont dit nos interlocuteurs, puisqu'il était quasi impossible, dans le contexte d'une aide individualisée, d'imaginer des observations directes.

Les dires des personnes interviewées sont reproduits en italiques. Les guillemets sont utilisés pour indiquer des paroles rapportées par nos informateurs-trices. Nous nous sommes permis de modifier les citations en les abrégant en éliminant des hésitations, des balbutiements et des redondances. Parfois aussi, nous avons modifié quelques mots de liaison peu compatibles avec la forme écrite. Le tout a été fait dans le souci de fluidifier le texte et de valoriser le discours de nos interlocuteurs.

Il nous paraît intellectuellement honnête de souligner que les appréciations que nous sommes amenés à donner à la suite de ce travail sont essentiellement issues d'une analyse empirique, c'est-à-dire d'une mise en perspective des expériences rapportées par les acteurs et de leur propre interprétation du vécu. Pour détecter des effets davantage ciblés qui seraient induits par l'action de Reliance, il faudrait que des objectifs clairs aient été définis et puissent être vérifiés, et qu'éventuellement nous disposions d'une population témoin de référence ; il ne serait toutefois pas possible d'avoir des sujets « équivalents » étant donné l'impossibilité de contrôler tous les facteurs intervenant dans la vie des jeunes. Par ailleurs, une enquête de satisfaction auprès de tous les anciens élèves ou parents d'élèves aurait été difficile, d'une part parce que les coordonnées des anciens élèves et tuteurs ne sont pas mises à jour, et d'autre part on peut penser que ceux qui ont bien voulu profiter d'une offre de soutien pendant un certain temps en étaient satisfaits, sinon ils avaient la liberté de renoncer au tutorat.

Dans la limite de notre enquête, les éléments tirés des trajectoires des élèves soutenus, les appréciations de quelques acteurs de Reliance concernant les efforts déployés, leurs observations des changements en matière d'autonomie et de progrès, au sens large, des élèves ainsi que notre propre synthèse de l'ensemble de ces informations et une mise en perspective de ces données à la lumière des connaissances actuelles en la matière permettent de dresser un tableau des réussites et des difficultés d'une association au service de l'intégration d'enfants et de jeunes de milieu populaire et de formuler quelques recommandations.

## 1. Le contexte

L'activité de Reliance et des autres associations œuvrant dans le même sens complète les efforts du DIP pour aider les élèves en difficultés. Les autorités scolaires ont initié des mesures pour soutenir davantage les élèves les plus faibles. Les diverses modalités de soutien aux élèves en difficultés au sein des écoles et leurs caractéristiques ont été recensées et définies selon des critères établis pour tous les degrés (Commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficultés, 2012). Certaines ont été rendues obligatoires, telles les mesures d'accompagnement pour les élèves promus par tolérance ou par dérogation à l'école primaire (Commission faîtière « Soutien scolaire aux élèves en difficultés », 2011). En outre, les établissements accueillant un fort pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés font dorénavant partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) et bénéficient par conséquent de mesures particulières (notamment un taux d'encadrement plus élevé et la présence d'un éducateur renforçant la collaboration entre l'école, les familles et les communes).

L'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés à Genève a également été réorganisé pour assurer une plus grande professionnalisation et une plus grande équité sur le territoire par le biais d'un bureau d'accueil et l'instauration de classes d'accueil réparties dans les écoles selon les besoins.

### **Le recours à l'aide extrascolaire payante**

Une étude représentative pour la Suisse, issue de l'enquête PISA 2009, a montré que presque un tiers des jeunes de 15 ans recourt au moins une fois à un soutien extrascolaire payant, ceci surtout pour les mathématiques ou la langue seconde (Hof et Wolter [s.d]). Près d'un cinquième même travaille régulièrement et pendant une période prolongée avec un répétiteur ou une répétitrice. La fréquence du recours au soutien extrascolaire est semblable pour les différents regroupements du secondaire I, les élèves de la filière la moins exigeante et/ou ceux parlant une langue étrangère à la maison approfondissent plus souvent la langue du territoire d'accueil. Le niveau socio-économique des parents influence toutefois grandement le recours à ces leçons, un niveau de formation ainsi qu'un revenu plus élevé des parents augmentant la fréquence du financement de leçons de soutien pour leurs enfants en difficultés.

A Genève, le plus grand organisme de répétitoire, l'ARA (Association des répétiteurs AJETA), s'occupe chaque année de plus de 5'000 élèves, ce qui représente en 2011 7.4% des élèves scolarisés à l'école primaire et dans les écoles secondaires I et II (ARA, 2012 ; SRED, 2012). Il s'avère aussi que de nombreux soutiens initiés dans le cadre de l'ARA se poursuivent sur une base privée. Le bureau de placement de l'Université met également des particuliers en contact avec des étudiants qui se proposent comme répétiteurs, sans parler d'autres organismes ou de personnes indépendantes qui offrent leurs services, ce qui laisse penser que le taux du soutien extrascolaire des élèves est en réalité bien plus élevé.

Ces chiffres montrent que le soutien extrascolaire n'est pas un phénomène marginal et que beaucoup de familles y recourent pour augmenter les chances de succès de leurs enfants à l'école ou en formation.

## Reliance et les autres offres d'aide extrascolaire à Genève

Outre l'ARA, quelles sont d'ailleurs les possibilités pour une famille de trouver de l'aide pour leur enfant en difficultés à l'école ? Nous avons fait un recensement auprès d'organismes apparaissant sur Internet ou connus dans les milieux de l'éducation.

Une différence essentielle distingue Reliance et l'ARA d'une part, les autres écoles ou groupements d'autre part : le fait de donner aux élèves uniquement une assistance individuelle (cf. tableau 1 ci-dessous).

Deux écoles privées offrent des cours individuels ou en groupe. Leurs tarifs pour un soutien personnalisé sont toutefois deux ou trois fois plus élevés que le plein tarif de Reliance ou de l'ARA.

Parmi les organismes qui offrent un soutien en groupe, on trouve le GIAP, les UAC de la ville de Genève, la commune de Chêne-Bourg et Camarada. La dernière association s'adresse spécifiquement à des enfants d'immigré-e-s.

Les prestations des maisons de quartier de la FASe (Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle) n'ont pas été insérées dans le tableau parce que nous ne disposons que d'informations générales : *parmi les 44 centres de loisirs du canton, nombreux sont ceux qui proposent une aide extrascolaire par la mise à disposition d'endroits tranquilles, avec, parfois, la possibilité pour les élèves de recevoir des réponses à leurs interrogations. C'est avec la mise en œuvre du Réseau d'enseignement prioritaire que les liens entre le monde scolaire et périscolaire se sont considérablement renforcés* (communication d'un collaborateur de la FASe).

Voici quelques commentaires concernant Reliance et l'ARA, l'autre association subventionnée offrant un appui individualisé.

Reliance est, comparativement, une petite association puisqu'elle s'occupe d'une vingtaine d'élèves par année (5146 à l'ARA en 2011) et que son budget est d'environ 13'000 Frs (contre 992'000 Frs à l'ARA).

Reliance insiste particulièrement sur le fait de donner aux élèves une aide dépassant le simple répétitif et d'être en contact avec la famille et le milieu scolaire. Très souvent, les élèves en difficultés sont signalés à l'association par les écoles. D'autres particularités concernant les tuteurs et leur encadrement seront présentées plus précisément plus loin dans le chapitre sur le fonctionnement de Reliance.

Par ailleurs, Reliance permet aux parents aux revenus modestes de bénéficier plus facilement d'un soutien puisque leur contribution dépend de ce qu'ils peuvent et veulent payer (contrairement à ce qui se passe à l'ARA où une exonération se fait sur dossier étayé). Les parents des élèves suivis à Reliance payent en moyenne 7 Frs par leçon.

Grâce à la gestion de l'association Reliance et aux séances de formation et d'intervision qui sont effectuées largement de manière bénévole, le coût moyen annuel du soutien d'un élève n'est qu'environ quatre fois supérieur à celui de l'ARA qui, elle, s'adresse à une population tout-venant. Notons encore qu'un seul cours individualisé de soutien dans une école privée revient à environ 85 Frs de l'heure, tarif inabordable pour le public de Reliance.

**En résumé, Reliance est le seul organisme du canton à offrir une aide individualisée qui va au-delà du répétitif et qui est abordable pour une famille qui ne dispose pas de beaucoup de moyens financiers ou qui, dans un premier temps, ne pensait pas pouvoir payer des cours d'appui pour un enfant.**

Tableau 1. Les organismes d'aide aux élèves en difficultés à Genève

	Soutien individuel		Soutien individuel et en groupe		Soutien en groupe			
Libellé du soutien	<i>Association Reliance</i>	<i>ARA (Association des Répétiteurs Ajeta, Association d'Aide aux Jeunes, Étudiants, Travailleurs et Apprentis)</i>	<i>Pro-coaching</i>	<i>Repetimus</i>	<i>GIAP (Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire)</i>	<i>UAC (Unité d'Action Communautaire) de la ville de Genève</i>	<i>Commune de Chêne-Bourg</i>	<i>CAMARADA, centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes et leurs enfants en âge préscolaire</i>
Descriptif du soutien	Soutien aux enfants en difficultés, pas seulement scolaires ou "passagères" (notamment des enfants qui manquent de confiance en leurs capacités ou qui ont développé des stratégies d'évitement) par un tuteur / une tutrice, 1 ou 2 fois par semaine, dans la région Confignon - Bernex - Onex	Cours privés, individualisés, dans un cadre familial (cadre à convenir dès l'âge du collège) horaire modulable, cours type de 60 minutes, max. 2 cours par semaine	Depuis sept ans, soutien scolaire aux élèves dans toutes les matières et pour tous les niveaux ; bilans pédagogiques, suivis rigoureux des élèves, exercices supplémentaires ; le professeur guide l'élève dans son apprentissage et lui donne une méthode efficace de travail ; les cours de 50 minutes ont lieu soit dans les locaux au centre ville sur les deux rives (rue Rousseau, rue Pierre-Fatio) ou au domicile de l'élève	Depuis 2006, cours d'appui et soutien scolaire dans toutes les matières principales par des enseignants professionnels dans des locaux au centre ville (pl. Isaac-Mercier), préparation aux examens de maturité et stages de vacances	Accueil 1-4P de 7h-8h gratuit avec petit déjeuner et détente (9 lieux), dans 132 lieux: 1-8P de 11h30 à 13h30 repas et activités ludiques ou sieste et/ou de 16h à 18h goûter, jeux, etc.	Soutien à la parentalité par 3 des 8 centres: ateliers lecture (ou projet le goût de lire), atelier vocabulaire ou devoirs dans deux écoles	Dans les 5 écoles primaires, 2 sessions de 8 semaines d'atelier (16h-17h45), appui extrascolaire en lecture-plaisir ou atelier "apprendre à apprendre" (méthode ARA)	Soutien scolaire pour les enfants des mères qui suivent les cours de français, trois niveaux: 5P, 6P et 7P, de début octobre à fin mai, chaque mercredi de 9h à 11h
Détails du soutien	Tout en approfondissant la compréhension de la situation socioculturelle (connaissance des codes, de la langue, conflit de loyauté, possibilité des parents d'aider, etc.), le soutien porte sur l'apprentissage : dans un climat de réassurance, les tuteurs permettent aux enfants de se questionner, d'oser explorer l'inconnu, de penser et symboliser	Entre l'élève et le répétiteur s'instaure une relation pédagogique particulière, faite de complicité et basée sur la confiance, le répétiteur se souvient des difficultés, emploie un vocabulaire proche de celui de l'élève, l'aide à organiser son travail et à prendre confiance, la relation peut être durable hors ARA	Soutien scolaire avec diagnostic et évaluation interne, ponctuel ou sur plusieurs semaines, en privé ou en petit groupe ; horaires flexibles, stages intensifs de révision et/ou préparation aux examens pendant les vacances scolaires et jours fériés ; professeurs qualifiés dans les matières générales (français, mathématiques, langues vivantes/mortes) ou professionnelles et techniques (dessin, génie civil, droit, économie...)	Cours individuels ou en groupe (maximum six élèves d'une même classe qui s'inscrivent ensemble) ; cours intensifs (10x90 minutes) ; objectif: gagner en confiance et surmonter les difficultés scolaires ; l'élève travaille avec son matériel scolaire	Les enfants bénéficient d'une écoute de qualité dans un cadre sécurisant avec un adulte bien formé qui donne son attention et sa disponibilité; la vocation est socio-éducative; si locaux disponibles, "lieu calme" pour faire les devoirs entre 16 et 18h; les élèves des "études surveillées" peuvent terminer l'après-midi au GIAP	Les bénévoles cherchent à transmettre aux enfants le plaisir de la lecture, à les familiariser avec les livres ou à leur offrir un cadre propice pour les devoirs	Les enfants doivent être inscrits au parascolaire, le matériel d'enseignement est offert par la commune	Par classes de 8 à 10 élèves, soutien lié à la langue ou à l'adaptation / intégration, travail en synergie avec l'histoire du parcours scolaire de la famille dans le but de lutter contre la reproduction de l'échec scolaire, pas d'aide aux devoirs!

Libellé du soutien	Association Reliance	ARA (Association des Répétiteurs Ajeta, Association d'Aide aux Jeunes, Étudiants, Travailleurs et Apprentis)	Pro-coaching	Repetimus	GIAP (Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire)	UAC (Unité d'Action Communautaire) de la ville de Genève	Commune de Chêne-Bourg	CAMARADA, centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes et leurs enfants en âge préscolaire
Contacts avec la famille et le milieu scolaire	Collaboration avec parents, directeurs, doyens, enseignants, éducateurs (dans le cadre du REP)		Contacts du responsable pédagogique avec le(s) enseignant(s) référent(s) de l'élève pour échanger sur l'élève et sur le programme suivi en classe		Participation au conseil d'établissement, collaboration avec le Centre de contact ch-immigrés, l'OMP etc.			Contacts au centre Camarada, contacts réguliers avec les parents
Primaire	X	X	X	X	X	X	X	X
CO	X	X	X	X				
PO	X	X	X	X				
Formation professionn.	X	X	X + Université					
Pédagogie spécialisée	X	X	Méthodologies adaptées en fonction du cursus principal suivi par l'élève		X			
Demande faite par	Parents, direction d'établissement, enseignants	Parents, jeunes, enseignants, maîtres d'apprentissage, travailleurs sociaux	Parents ou responsables de l'élève, enseignants	Parents, jeunes	Parents, foyers	Les enseignants en accord avec les parents	Parents	Parents
Référence (lois, décisions)	Association à but non lucratif, cotisations des membres, dons, subvention du DIP	Aide aux jeunes dans le cadre du budget du DIP, loi d'encouragement de la formation professionnelle et des allocations d'études	École privée avec une charte "qualité-engagement" portant sur le sérieux du suivi, l'expérience et la probité des enseignants	École privée	LIP et LAC (définition de l'entité juridique); Conseil intercommunal et comité	Organisation par le Service social de la ville de Genève (UAC), en collaboration avec les APE	Action de la commune dans le cadre de l'Agenda 21	Camarada est une association à but non lucratif, créée en 1982 par le Centre Social Protestant, elle est reconnue d'utilité publique par le canton de Genève
Évaluation	Rapports mensuels des tuteurs, séances du comité et des tuteurs, Ahrenbeck S. & Ducret J.-J. (2009). <i>Évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance</i> . Genève: SRED	Enquête de satisfaction téléphonique par l'ARA auprès de près d'un quart des parents, suivi du parcours des jeunes non scolarisés et des apprentis soutenus, questionnaire auprès des répétiteurs	Rapports de progression réguliers aux parents (selon la formule suivie), exercices supplémentaires et examens en blanc en utilisant des anciens examens du niveau concerné		Chave et al. (2011). <i>Étude en vue de la réforme des activités parascolaires dans le canton de Genève</i> . Aubonne: Amalthée Sarl (étude comparative des systèmes d'accueil parascolaire, définition de la mission du GIAP et propositions par rapport à l'augmentation prévisible des effectifs)	Les ateliers sont mentionnés dans les rapports annuels des centres	Enquête auprès des participants	Le nombre de bénéficiaires figure dans le rapport annuel de Camarada

Libellé du soutien	<i>Association Reliance</i>	<i>ARA (Association des Répétitoires Ajeta, Association d'Aide aux Jeunes, Étudiants, Travailleurs et Apprentis)</i>	<i>Pro-coaching</i>	<i>Repetimus</i>	<i>GIAP (Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire)</i>	<i>UAC (Unité d'Action Communautaire) de la ville de Genève</i>	<i>Commune de Chêne-Bourg</i>	<i>CAMARADA, centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes et leurs enfants en âge préscolaire</i>
Nombre d'élèves concernés par année	Max. 20 par année, 39 en 5 ans	5146 en 20010-2011	Plus de 2000 depuis la création	Ces dernières années, environ 250 élèves par an	58% des élèves de l'école primaire sont inscrits au GIAP, soit 20'550 élèves (12'000 à midi et 5000 l'après-midi); le nombre d'enfants bénéficiant d'un "lieu calme" n'est pas connu	12 ateliers dans 7 établissements (dont 2 REP) pour 115 enfants (dont beaucoup d'allophones) en 2011-2012	Maximum 8 enfants par atelier, dans 12 ateliers pour environ 80 enfants par année	30 en 2011-2012
Coût pour les parents en Frs	Max. 30 Frs, le plus souvent moins (10 Frs en moyenne en 2011-12), exonération jusqu'à 1 Fr possible	35 Frs d'inscription par année, 22 à 32 Frs par cours, aide financière selon les critères du DIP, exonération possible jusqu'à 75%	32 à 42 Frs pour les stages en groupe, 60 Frs en semi-privé (2 élèves), 80 Frs en soutien privé	Inscription 50 Frs, entre 40 Frs (groupe de 4) et 89 Frs (cours individuel) par 60 minutes, arrangements possibles	4 Frs l'animation midi, prix du repas selon la politique communale, 6 Frs l'animation après-midi, rabais jusqu'à l'exonération possible (8% exonération partielle, 23% exonération totale)	L'atelier est gratuit	Tarif du parascolaire (voir GIAP), l'atelier est gratuit	10 Frs par mois
Charges et subventions	Charges de 13'357 Frs en 2011-12, dons privés et d'institutions, dont le DIP et les communes de Confignon, Onex, Lancy, Plan-les-Ouates, Meyrin	Charges de 992'410 Frs en 2011, subvention du DIP (497'000 Frs), et dons réguliers ou ponctuels: Ashenden SA, Association Action Sabrina, Fondations Saint Michel et Hans Wilsdorf, Investissements 46 SA, Loterie Romande (97'500)	Aucune subvention	Ces dernières années, progression à deux chiffres du budget	Le budget est de 40 millions, la contribution des parents en représente 16%, le reste est couvert à 90% par les communes genevoises (en fonction de la population et de la fréquentation) et à 10% par l'Etat	Sans subvention particulière de la ville ou de l'APE	Commune de Chêne-Bourg 12-15'000Frs par année (depuis 3 ans)	Camarada est soutenue par des partenaires publics (Confédération, canton, ville de Genève, communes) et privés (Loterie Romande, fondations et associations diverses) ainsi que par des dons de particuliers, le coût annuel du soutien scolaire est estimé à 12'000 Frs

Libellé du soutien	<i>Association Reliance</i>	<i>ARA (Association des Répétiteurs Ajeta, Association d'Aide aux Jeunes, Étudiants, Travailleurs et Apprentis)</i>	<i>Pro-coaching</i>	<i>Repetimus</i>	<i>GIAP (Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire)</i>	<i>UAC (Unité d'Action Communautaire) de la ville de Genève</i>	<i>Commune de Chêne-Bourg</i>	<i>CAMARADA, centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes et leurs enfants en âge préscolaire</i>
Nombre d'employés	Gestion par les 9 membres du comité de l'association; un secrétaire dégreuvé; 12 tuteurs en 2012, acceptant le cahier des charges et possédant un certificat de bonne vie et mœurs	2400 répétiteurs, eux-mêmes en formation, 17 ans révolus, moyenne de 4.5 en français et mathématiques; secrétariat : 5.5 EPT; encadrement par des conseillers pédagogiques : environ 0.5 EPT	Gestion par un secrétariat, une direction et une équipe d'une trentaine d'intervenants réguliers qualifiés et expérimentés (pédagogiquement et techniquement) ; ils sont recrutés après interview, mise en situation et vérification de leurs antécédents judiciaires	Une trentaine d'enseignants professionnels sous contrat	1050 collaborateurs, dont 17 responsables de secteur (niveau de gestion HES), dès 2013 un référent socio-éducatif (CFC assistant socio-éducatif) par équipe et des animateurs de 18 ans révolus, bonne formation générale ou expériences; équipe administrative de 10.5 EPT	39 bénévoles, personnes âgées	6 intervenants (critères ARA) et en collaboration avec le GIAP (goûter et prise en charge après l'atelier)	Cours donnés par 5 dames bénévoles, la plupart étant des retraitées de l'enseignement
Formation du personnel	Les tuteurs sont étudiants, actifs ou retraités proches de l'enseignement ; environ 7 séances d'intervision avec rapport sur le tutorat envoyé à l'avance aux autres membres, une demi-journée de formation par année	Séances d'information pour nouveaux répétiteurs, séminaires gratuits de formation (français, lecture, apprendre à apprendre, image de soi), encadrement pédagogique, centre de documentation-bibliothèque, matériel pédagogique spécifique édité par l'ARA, site Internet	Professeurs expérimentés et très qualifiés dans leur domaine : niveau minimum bachelors, le plus souvent titulaires de master	Enseignants pouvant justifier de leur formation et expérience pédagogique dans des écoles, collèges ou lycées d'ici ou d'ailleurs	Stage de 2 jours non rémunéré; premier emploi de 3 à 8 mois avec un contrat à durée déterminée et avec plusieurs évaluations; formation spécifique GIAP en début d'activité comportant un module de 80h et de 20h (développement personnel et activités créatrices); perfectionnement cf. le catalogue "Formation continue pour l'animation avec les enfants 2012" avec inscription volontaire ou par la hiérarchie	Sensibilisation à la méthode "les clefs pour apprendre" gratuite	Formation pédagogique par l'ARA	Les bénévoles sont libres de participer aux formations dispensées à toute l'équipe de Camarada: une journée par année (thèmes déjà traités: le port du voile, le syndrome post traumatique des migrants, les différents permis d'établissement pour les étrangers), s'y ajoutent différentes interventions de 2 à 3 heures tout au long de l'année

## Spécificités des populations auxquelles s'adresse Reliance

### *Réussite et orientation différenciées des élèves à Genève*

L'instruction publique a la mission de donner à tous les élèves les mêmes chances ; toutefois, en moyenne, la réussite scolaire et l'orientation des enfants de milieux favorisés et autochtones se différencient grandement de celles des enfants de milieux populaires et immigrés.

En 2009, selon les résultats aux épreuves cantonales de 6P (8P actuellement), 86% des enfants de cadres supérieurs et dirigeants ont atteint le seuil de réussite en compréhension de l'écrit alors que ce ne sont que 58% des enfants d'ouvriers ou enfants dont la catégorie socioprofessionnelle des parents est codifiée « divers et sans indication »<sup>2</sup> (Le Roy-Zen Ruffinen et Jaunin, 2011, p. 39). En mathématiques, l'écart de la réussite entre les deux groupes est un petit peu moindre mais toujours considérable : 91% des enfants de milieu favorisé atteignent le seuil de réussite, alors que ce ne sont que 68% des enfants de milieu défavorisé, l'écart étant ici de 23 points contre 28 en lecture.

En fin d'école primaire, 94% des enfants de cadres supérieurs et dirigeants sont orientés en regroupement A (l'équivalent de l'actuel regroupement 3) au CO, alors qu'ils ne sont que 67% parmi les jeunes de parents ouvriers, divers et sans indication (idem, p. 37). Au prochain palier d'orientation, 77% des jeunes de parents cadres supérieurs et dirigeants accèdent à la formation gymnasiale, alors qu'ils ne sont que 32% parmi les jeunes de parents ouvriers, divers et sans indication (idem, p. 39).

Au sein de l'école obligatoire, les enfants de parents cadres supérieurs et dirigeants représentent 18% des élèves, mais ils ne sont que 7% à fréquenter l'enseignement spécialisé. Dans le groupe des élèves les moins favorisés, ces chiffres sont respectivement de 38% et 58%. Les milieux défavorisés sont donc nettement surreprésentés dans les classes spécialisées (nBDS, données au 31.12.2009).

Une certaine différence entre classes sociales, mais aussi entre communautés d'immigré-e-s, apparaît dans les premières données recueillies sur les trajectoires des élèves allophones nouvellement arrivés à Genève qui fréquentent au départ une classe d'accueil (Alliata et al., 2012). Au CO, les élèves sont plus vite intégrés dans une classe ordinaire et passent trois mois de moins en classe d'accueil que la moyenne si leurs parents sont cadres supérieurs et dirigeants, alors qu'ils y passent deux mois de plus que la moyenne s'ils sont d'origine ouvrière. Si leur première langue parlée est par exemple le portugais (d'Europe), ils passent deux mois de moins que la moyenne en classe d'accueil au CO ; s'ils viennent du Brésil, ils passent un mois de moins que la moyenne en classe d'accueil, mais si leur première langue parlée est balkanique, l'arabe ou le turc, ils y passent quatre mois de plus que la moyenne.

### *Caractéristiques et ressources différenciées*

Des travaux sociologiques menés à Genève ont contribué à comprendre ce qui fait la différence entre les familles dont l'enfant va bien à l'école et celles dont l'enfant est en difficultés (Jaeggi et Osiek, 2003). Certains parents investissent la scolarité de leur enfant, l'inscrivent dans l'histoire de leur famille, la pensent à long terme et la préparent déjà au niveau préscolaire afin que l'enfant soit socialisé et non pas seulement gardé. Certains parents

---

<sup>2</sup> Cette catégorie regroupe notamment des enfants issus de milieux défavorisés et de statuts précaires, p. ex. parent au chômage, famille monoparentale dont le parent est sans activité professionnelle, requérant-e-s d'asile, réfugié-e-s, enfants vivant dans des milieux institutionnels tels que des foyers, etc.

conservent une image positive de leur propre scolarité, regrettent sa brièveté et planifient peut-être aussi personnellement une formation, alors que chez d'autres, les difficultés des enfants font écho à une mauvaise image de l'école et à une vision fataliste de l'échec scolaire. Ce sont peut-être ces premiers parents alors qui ont aussi de la facilité à entrer en relation avec les enseignants, à témoigner leur intérêt pour les apprentissages de leur enfant et à se sentir partie prenante de la vie scolaire. L'investissement pédagogique tend aussi à être plus fort si un membre de la famille a une formation dépassant l'école primaire (école secondaire ou formation professionnelle certifiée). Enfin, on observe que le rapport entretenu par la famille avec son environnement (copains, voisins, vie de quartier) et le degré d'intégration sociale de l'enfant et de la famille ont un lien avec le développement cognitif et social de l'enfant et, en général, avec la possibilité de répondre aux exigences scolaires.

Ainsi, les familles ne sont pas égales en ce qui concerne leur histoire, leur vécu et leurs projets, mais aussi en ce qui concerne leurs ressources, qu'elles soient économiques (revenu, temps disponible pour les enfants, conditions de travail), humaines (culture d'origine, représentations) ou sociales telles que le rapport avec l'institution scolaire, la présence d'une famille élargie, les contacts avec le voisinage, l'intégration dans le quartier. Ce sont aussi les conditions de l'environnement des familles et l'action des institutions de la collectivité (école, services sociaux, milieu professionnel et associatif) qui importent et permettent le déploiement des ressources (le capital humain et social) des familles (Favre et al., 2004, p. 13).<sup>3</sup>

En ce qui concerne les relations avec l'école, une famille de milieu populaire peut penser qu'il convient de bien séparer la maison et l'école, de faire confiance aux enseignants et de ne pas se mêler de leur travail (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998). Ou au contraire, elle peut se méfier de l'institution scolaire, rester en retrait dans une certaine résignation ou en étant ambivalente vis-à-vis du pouvoir des représentants de l'école et de leurs méthodes (Favre et al., 2004).

## **Spécificités de l'aide à apporter aux élèves**

Face aux difficultés scolaires des élèves, l'école tout particulièrement, mais en somme toute la collectivité est devant le défi d'une bonne intégration de ces élèves et de leurs familles.

En plus de toutes les actions en faveur des apprentissages de l'enfant à l'école, la dynamique socio-éducative entre l'école et la famille est considérée comme cruciale. Il importe que les familles comprennent le système scolaire, les pratiques, les valeurs et normes qui y sont liées. Lorsqu'un enfant a des difficultés à l'école, les parents ont besoin d'avoir précocement des explications claires sur ce qui a trait à ses apprentissages d'ordre cognitif ou socio-affectif, et ils devraient savoir comment aider leur enfant (Favre et al., 2004).

Les explications données lors d'une réunion de parents et lors d'un ou de deux entretiens avec l'enseignant ne permettent pas toujours à une famille de se mettre au diapason. Des relations de confiance entre les interlocuteurs non plus ne sont pas toujours faciles à instaurer, la situation entre parents d'élèves et enseignants de l'instruction publique étant de nature asymétrique en ce qui concerne l'évaluation des performances de l'enfant, et, comme nous l'avons vu plus haut, des sentiments de différence ou d'infériorité et les difficultés avec la langue française peuvent encore l'accentuer.

---

<sup>3</sup> C'est cette collaboration entre partenaires de « paysages éducatifs » qui est d'ailleurs étudiée actuellement dans plusieurs villes allemandes, voir aussi le dossier de Gausse (2013).

Dans les écoles genevoises, outre le soutien des élèves en difficultés mentionné en début de chapitre, de nouvelles mesures ont été prises à partir de la réorganisation de l'école primaire afin de favoriser la médiation entre l'école et les familles, notamment l'instauration d'une direction de proximité et la création d'un conseil d'établissement avec une formation des représentants des parents dans ces conseils. Dans le cadre des écoles du REP, les communes concernées sont tout particulièrement sollicitées par le DIP pour bien coordonner leurs efforts avec ceux de l'école. Il importe que les familles se sentent bien dans le voisinage et le quartier et qu'on leur facilite l'accès au capital social collectif de la commune (centre de loisirs, camps de vacances, association des parents d'élèves, etc.).

Au Canada, dans un milieu où 58% des élèves sont d'origine immigrée, pour favoriser la motivation des élèves et renforcer les contacts avec les familles, les chercheurs recommandent d'autres mesures encore, notamment la mise en place d'agents de liaison avec les diverses communautés culturelles, l'instauration d'ateliers d'explication du système scolaire, la facilitation des communications école-familles par un accès téléphonique ou par courriel, l'accueil de parents bénévoles à l'école, l'offre d'outils aux parents pour pouvoir soutenir leurs enfants, l'entretien de liens significatifs avec les communautés (Toussaint et al., 2012, p. 124 s.).

Une assistance éducative parentale, terme utilisé au Canada, a également été expérimentée sous différentes formes, soit en aidant directement l'enfant en proie à des difficultés scolaires, en montrant à un parent comment l'aider, en donnant au parent des explications ou une documentation sur le soutien possible ou en restant simplement à l'écoute des familles, des enfants ou de leurs parents, pour les conseiller sur les suites à donner (Paquin et Papillon, 1997).

Des études en pédagogie (Bautier et al., 2011) ont mis en évidence quelques pratiques performantes utiles pour l'aide aux apprenants : l'analyse des traces des essais et erreurs laissées par les élèves dans leurs exercices, le travail approfondi sur le sens des consignes, le travail sur le contenu d'un texte et l'importance de laisser du temps pour la réflexion. Une autre recherche de Crinon (2011) relève pour sa part l'importance des activités méta-langagières pour la construction des connaissances. Chaque élève devrait bénéficier d'un cadrage explicite des buts et des méthodes de l'apprentissage, ce qui est peut être insuffisamment réalisable en classe.

**Nous voyons que Reliance s'inscrit dans l'idée qu'un soutien personnalisé peut faciliter la relation de l'élève (et de sa famille) au savoir, favoriser ensuite l'acquisition de méthodes de travail et un certain nombre de compétences formant ce qu'on appelle le curriculum caché (telles que la curiosité, la capacité de poser des questions, la persévérance, la connaissance de soi, etc.)<sup>4</sup> et veiller à activer les ressources personnelles et contextuelles présentes.**

---

<sup>4</sup> Cf. une liste de compétences établie apparemment par Gerald Bracey et contenant les « *very important human characteristics that we're not able to measure* », en ligne : [http://www.susanohanian.org/show\\_commentaries.php?id=357](http://www.susanohanian.org/show_commentaries.php?id=357)



## 2. Descriptif des élèves pris en charge par Reliance

Au cours des cinq ans de fonctionnement de Reliance (jusqu'à l'été 2012), 39 élèves ont bénéficié d'un tutorat. L'association a pris en charge 7 élèves lors de la première année (2007-2008), puis entre 15 et 17 les années suivantes. Un peu moins de la moitié de ces élèves ont été suivis au cours d'une année scolaire seulement, bénéficiant de jusqu'à 75 heures de soutien. L'autre moitié a vu son tuteur ou sa tutrice pendant une plus longue période (de 2 à 5 ans) en bénéficiant de 40 à 220 heures de soutien.<sup>5</sup>

### **Données socio-démographiques**

Parmi les 39 élèves pris en charge, les garçons (24 élèves) représentent près des deux tiers des effectifs.

En effet, dans les écoles suisses, les garçons ont plus souvent des difficultés que les filles. Les pédagogues expliquent ce phénomène par une conjonction de facteurs : attitude plus négative envers l'école, comportements moins adaptés, influence négative des pairs, motivation intrinsèque plus faible, plus fortes tendances à se soustraire aux efforts. Un rapport hautement significatif a aussi été constaté entre la réussite scolaire et les attitudes stéréotypées en matière de genre, qui sont plus répandues parmi les garçons et particulièrement parmi ceux qui fréquentent les filières les moins exigeantes (Grünwald-Huber et al., 2011).

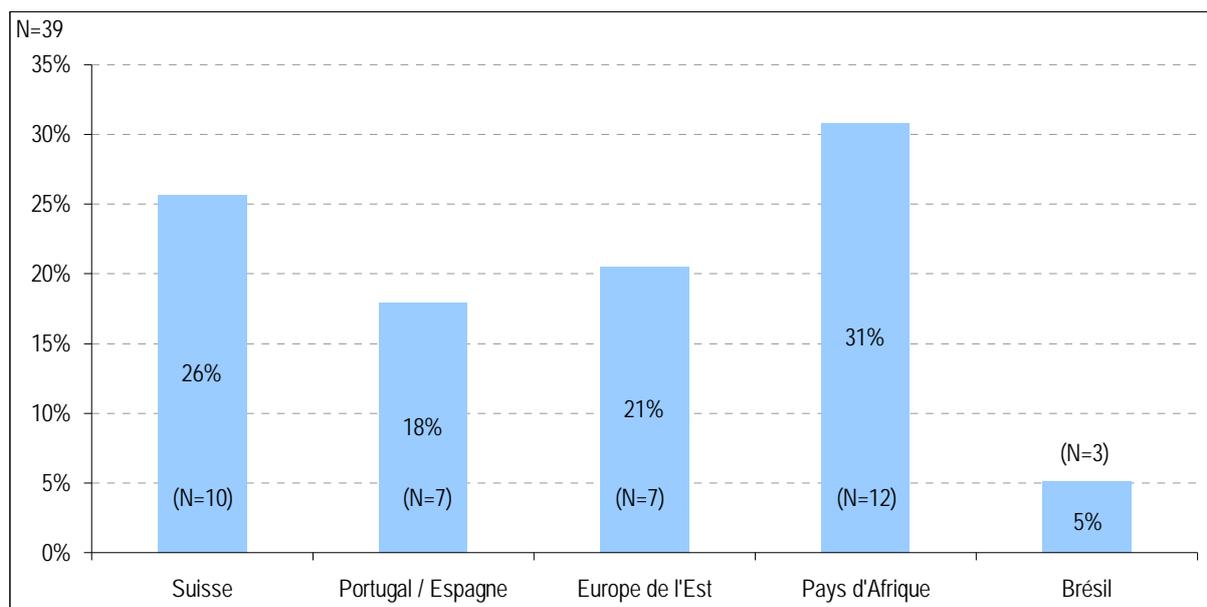
En ce qui concerne la nationalité des élèves pris en charge par Reliance, nous avons la situation illustrée par le graphique 1.

Comme le montre ce graphique, trois quarts des élèves pris en charge par Reliance sont de nationalité étrangère. Six d'entre eux (15%) ont aussi la nationalité suisse. Nous les avons comptés toutefois sous leur nationalité étrangère respective pour représenter l'ampleur des diverses origines présentes. Par ailleurs, la base de données scolaires normalisée (nBDS) ne contient pas les nationalités respectives des deux parents, ce qui ne nous permet pas de montrer les liens que peuvent aussi avoir les élèves suisses de par l'origine de l'un de leurs parents ou des deux.

---

<sup>5</sup> Selon le relevé du nombre d'heures fourni par le comité de Reliance.

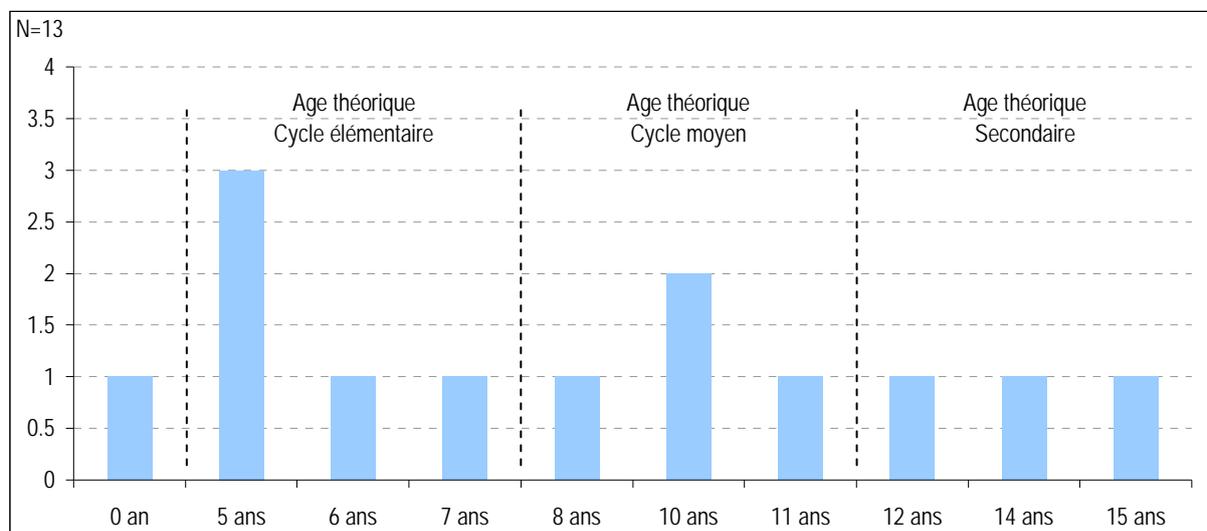
Graphique 1. Nationalité des élèves pris en charge par Reliance



Source : SRED/Etat de la base de données scolaires (nBDS) au 31.12.

La majorité des élèves pris en charge par Reliance est née en Suisse (26 sur 39). Parmi les 13 autres, 12 sont arrivés en âge de scolarité, entre 5 et 15 ans (cf. graphique 2).

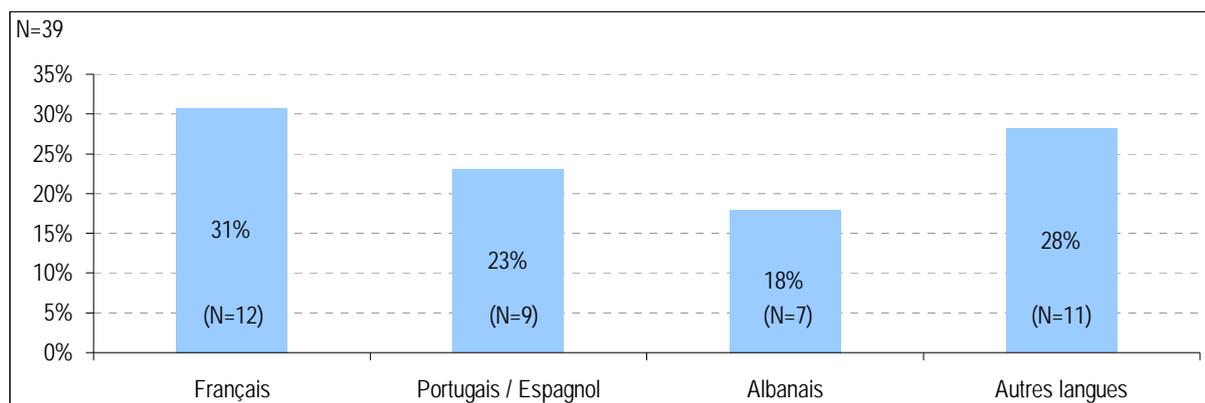
Graphique 2. Age d'arrivée à Genève



Source : SRED/Etat de la base de données scolaires (nBDS) au 31.12.

En ce qui concerne la première langue parlée des élèves – donnée qui peut aussi refléter ce que les parents estiment être désirable – nous constatons que pour plus de deux tiers d'entre eux, il s'agit d'une autre langue que le français, langue qu'ils continuent vraisemblablement à parler en famille (mais qu'ils ne développent pas forcément dans un cadre plus formel ou à l'écrit). A côté des langues latines, l'albanais est fortement représenté. La catégorie « Autres langues » regroupe essentiellement des langues d'Afrique.

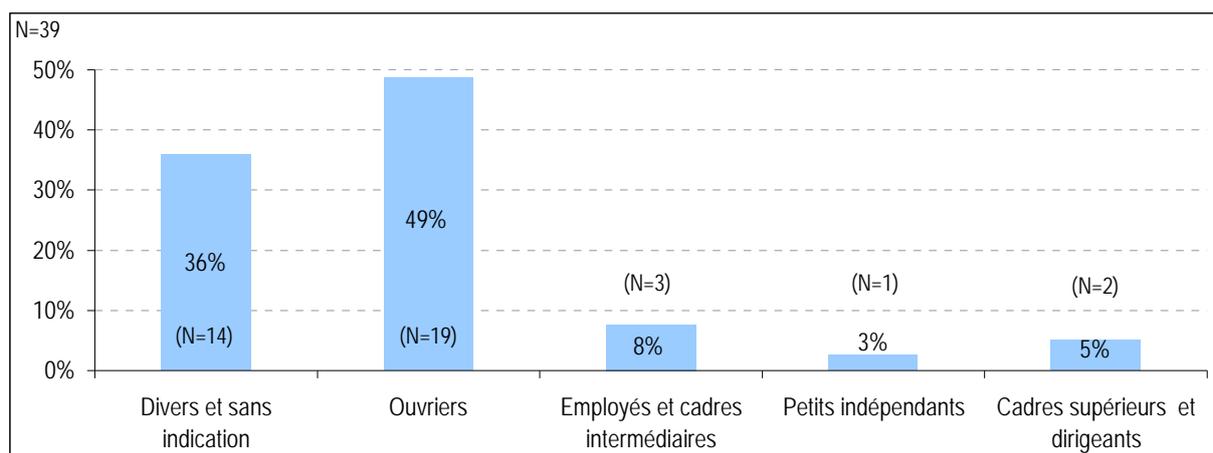
Graphique 3. Première langue parlée



Source : SRED/Etat de la base de données scolaires (nBDS) au 31.12.

La répartition des parents des élèves pris en charge par Reliance (lors de la 1<sup>re</sup> prise en charge) dans les différentes catégories socioprofessionnelles (CSP) est illustrée dans le graphique 4.

Graphique 4. Catégorie socioprofessionnelle des parents



Source : SRED/Etat de la base de données scolaires (nBDS) au 31.12.

Selon leur origine sociale, une forte proportion de ces élèves provient donc d'un milieu populaire. Plus du tiers (36%) vit probablement dans une situation assez précaire comme le sont souvent les personnes appartenant à la catégorie « divers et sans indication ».

**En résumé, constatons qu'au fil de son activité, l'association Reliance a bien réussi à toucher le public visé si l'on se tient aux caractéristiques sociodémographiques des élèves soutenus : la majorité d'entre eux sont bien issus d'une famille migrante et/ou du niveau social le moins favorisé ; la majorité des élèves soutenus n'a pas le français comme première langue et certains, de plus, sont arrivés à Genève au cours de leur scolarité.**

## L'insertion des élèves au début de leur prise en charge par Reliance

A quel moment de leur cursus scolaire les élèves sont-ils pris en charge par Reliance ?

Tableau 2. Insertion dans le système de formation genevois lors de la 1<sup>re</sup> prise en charge par Reliance

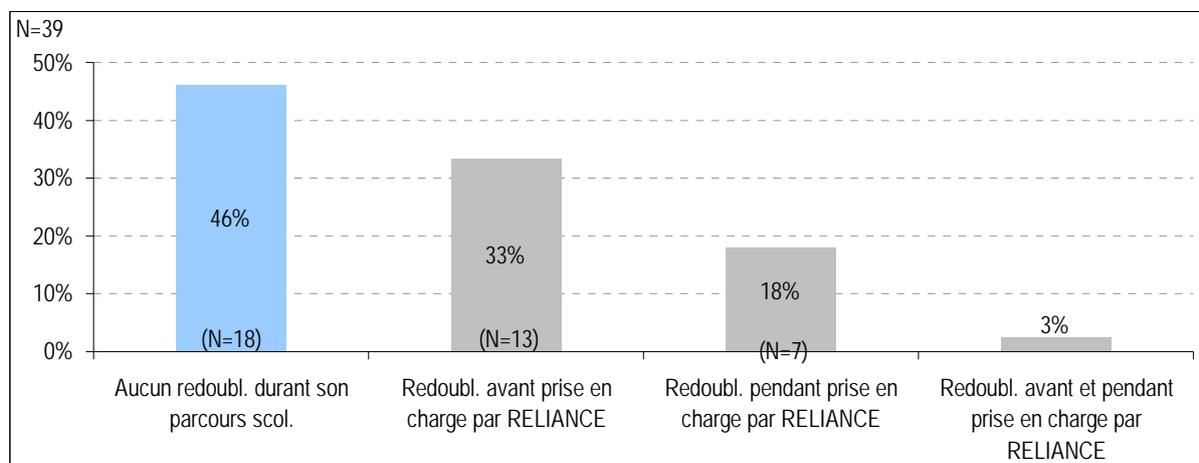
	Nombre d'élèves	%
Division moyenne	22	
Enseignement spécialisé	3	
<b>Total Primaire public (sauf accueil)</b>	<b>25</b>	<b>64</b>
Regroupement A	3	
Regroupement B	5	
<b>Total Cycle d'orientation</b>	<b>8</b>	<b>21</b>
Classes de transition préparatoire	2	
Secondaire II général	1	
CFC	3	
<b>Total Secondaire II</b>	<b>6</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Le tableau 2 nous apprend que deux tiers des élèves sont entrés à Reliance alors qu'ils étaient à l'école primaire. Deux plus petits groupes sont formés, l'un par les élèves du CO, l'autre par des élèves fréquentant une école ou une formation du secondaire II.

## Les cursus scolaires des élèves pris en charge par Reliance

Le graphique 5 indique dans quelle mesure les élèves pris en charge par Reliance ont dû redoubler un degré avant et durant les années de leur prise en charge entre 2005 et 2012 (sont pris en compte les cinq ans de fonctionnement de Reliance ainsi que les deux ans antérieurs aux premiers suivis).

Graphique 5. Redoublement pendant le parcours scolaire



Source : SRED/Etat de la base de données scolaires (nBDS) au 31.12.

Près de la moitié des élèves suivis par Reliance n'ont pas redoublé ces sept dernières années. Un tiers toutefois a redoublé avant d'être pris en charge, ce qui a d'ailleurs probablement contribué à cette décision. Nous observons aussi que la proportion des élèves redoublant pendant le suivi n'est « que » d'environ 20%, ce qui peut éventuellement être considéré comme un succès vu les grandes difficultés de ces élèves.

Parmi les 39 élèves suivis, 7 ont connu une insertion dans l'enseignement spécialisé, dont la majorité déjà une ou plusieurs années préalablement au soutien obtenu par un tuteur ou une tutrice.

En 2012, 22 élèves ne sont plus suivis par Reliance. On s'est intéressé à la trajectoire qu'ils ont eue entre leur situation avant et après ce soutien (cf. tableau 3 suivant).

Parmi ces 22 élèves, 10 ont poursuivi leur scolarité « normalement », soit 4 à l'école primaire (dont 2 ont doublé une année), 5 à l'école secondaire I, dont 3 en section à exigence moyenne du CO (un redoublement de la 9<sup>e</sup> année), 1 en section à exigence basse et 1 en enseignement spécialisé ; 1 élève enfin est entré au PO en classe de transition (cf. les plages légèrement grisées dans le tableau). On peut relever l'évolution très positive de 6 autres élèves : 2 sont entrés en section à haute exigence au CO, 2 sont entrés en formation au secondaire II (formation générale et CFC) et 2 ont obtenu une certification à ce niveau (1 élève après avoir doublé sa 13<sup>e</sup> année au PO) (en blanc dans le tableau). Deux élèves, par contre, ont été orientés dans le regroupement le moins exigeant scolairement au CO (en très foncé). Quatre élèves enfin sont sortis du système scolaire genevois, 2 du CO sans que l'on sache ce qu'ils sont devenus et 2 autres, arrivés à Genève au niveau du secondaire II, en sont sortis sans diplôme (plages foncées).

**En résumé, on peut dire que les 22 élèves qui ont passé par Reliance ont en général pu garder leur cap scolaire : parmi eux, 2 ont déjà obtenu une certification au secondaire II. Deux élèves n'ont pas pu éviter une orientation dans un regroupement scolairement moins exigeant au secondaire I et 2 élèves ont quitté le CO sans qu'on en connaisse la raison. Pour 2 jeunes arrivés tardivement dans le système scolaire genevois, on peut déplorer leur départ du secondaire II sans obtention d'un diplôme.**

Notons que pour des jeunes gens et jeunes filles allophones des classes d'accueil du secondaire II, le fait de quitter l'instruction publique de Genève sans y avoir acquis un diplôme n'est pas rare. Selon une étude du SRED sur le devenir des élèves des classes d'accueil de l'enseignement postobligatoire en 2009-2010, ce sont 41% d'entre eux qui ne figurent plus dans le recensement de l'école genevoise, ayant rejoint une école privée, le monde du travail ou étant repartis de Genève (Alliata et al., 2012, p. 8).

Tableau 3. Bilan scolaire de l'évolution des élèves n'étant plus pris en charge par Reliance

Effectif	Formation suivie avant la 1 <sup>re</sup> prise en charge	Formation suivie après la dernière prise en charge	Nombre d'années à Reliance	Évolution
1	DE 4P	DM 7P	2	Poursuite à l'école primaire
1	DE 4P	DM 6P	2	Poursuite à l'école primaire, doublé 5P
1	DM 5P	DM 7P	1	Poursuite à l'école primaire
1	DM 6P	DM 7P	1	Poursuite à l'école primaire, doublé 6P
1	DM 6P	Regroupement A CO	2	Poursuite en section à haute exigence au CO
1	DM 6P	Regroupement 1 CO	2	Poursuite en section à basse exigence au CO
1	DM 7P	Regroupement A CO	1	Poursuite en section à haute exigence au CO
1	DM 7P	Regroupement B CO	2	Poursuite en section à moyenne exigence au CO
1	DM 7P	Regroupement B CO	2	Poursuite en section à moyenne exigence au CO
1	DM 7P	Regroupement B CO	3	Poursuite en section à moyenne exigence au CO, doublé 9e CO
1	DM 7P	Sorti du système scolaire GE	1	Sorti sans indication du CO
1	ES primaire, institution spécialisée publique	ES secondaire I, institution spécialisée subventionnée	2	Poursuite en enseignement spécialisé
1	Regroupement A CO	Classe Atelier CO	1	Poursuite en section à plus basse exigence au CO
1	Regroupement A CO	Secondaire II général	2	Poursuite en formation générale
1	Regroupement B CO	CFC	2	Poursuite en apprentissage
1	Regroupement B CO	Classe Atelier CO	1	Poursuite en section à plus basse exigence au CO
1	Regroupement B CO	Centre de transition prof. (ex SCAI)	2	Poursuite en transition au secondaire II
1	Regroupement B CO	Sorti du système scolaire GE	1	Sorti sans indication du CO
1	Centre de transition prof. (ex-SCAI)	CFC	1	Poursuite en apprentissage, obtention d'un CFC
1	Secondaire II général	Maturité prof. post et spécialisée	2	Doublé 13e PO, obtention d'un diplôme de culture générale et d'une maturité spécialisée
1	Non enregistré dans le système scolaire GE	Sorti du système scolaire GE	2	Sorti du secondaire II sans certification
1	Non enregistré dans le système scolaire GE	Sorti du système scolaire GE	3	Doublé 13e PO, sorti du secondaire II sans certification
22				

## Légende

Élèves ayant une évolution très satisfaisante (6 élèves)
Élèves poursuivant leur cursus : à l'école primaire, en section à exigence moyenne (ou basse) au CO, en enseignement spécialisé du secondaire I ou en transition au PO (10 élèves)
Élèves dont la scolarité à Genève s'interrompt (4 élèves)
Élèves rejoignant le niveau le plus faible (2 élèves)

## Abréviations

CFC : certificat fédéral de capacité (apprentissage, secondaire II) - CO : cycle d'orientation (secondaire I) - DE : division élémentaire de l'école primaire - DM : division moyenne de l'école primaire - ES : enseignement spécialisé - GE : Genève - P : primaire - PO : postobligatoire (secondaire II) - SCAI : service des classes d'accueil et d'insertion (secondaire II).

### 3. Le fonctionnement de Reliance

Comme déjà mentionné, Reliance se donne comme objectif d'apporter une aide individualisée à des élèves rencontrant de manière répétée des difficultés à l'école.

Concrètement, chaque élève est pris en charge par un tuteur qui le suit le temps que dure l'aide reçue (1 à 3 ans en général). Les tuteurs sont de provenances diverses. Ils sont issus du monde de l'éducation ou en sont proches. Ils peuvent être retraités, actifs sur le plan professionnel ou encore jeunes et en formation.

#### Les spécificités de Reliance

La particularité essentielle de cette association consiste à apporter aux *élèves en difficultés* une aide globale et de ne pas se contenter de leur donner des leçons de soutien sous forme de répertoire. Pour le comité, *il ne s'agit pas seulement de travailler sur ce qui est scolaire, ce qui est quand même l'essence du travail, mais de travailler aussi autour de l'aspect socioculturel, l'intégration dans le quartier, la compréhension des exigences et des attentes de l'école, et puis de travailler avec les parents là-dessus.*

En cela, Reliance se distingue d'autres organismes comme par exemple l'ARA. L'un des tuteurs explique que tout en cherchant à faire progresser en mathématiques ou en français, le tuteur *permet à la petite plante de trouver la lumière, de grandir dans le bon sens, de ne pas s'éparpiller, de ne pas s'étendre dans tous les sens.* Un tuteur ou une tutrice se soucie des acquis cognitifs et socio-affectifs de son élève, qu'il s'agisse par exemple de la compréhension exacte d'expressions en français ou d'un tiraillement entre la fidélité aux valeurs de la famille et celles de l'école.

Reliance se distingue également par l'organisation de séances d'intervision qui permettent aux tuteurs de réfléchir avec leurs collègues et des membres du comité sur les problèmes rencontrés avec les élèves. Dans ce contexte, les participants partagent leurs différentes compétences, notamment aussi celle de l'approche systémique, et élaborent une « doctrine » d'intervention correspondant à une déontologie des professions sociales comportant des principes d'interculturalité et de négation du sociocentrisme et se basant sur une compréhension la plus fine possible des situations de vie des enfants suivis.

#### L'organisation générale de Reliance

L'association Reliance est dirigée par un comité, composé actuellement de 9 membres, en majorité issus du milieu de l'enseignement. Il se réunit entre 9 et 12 fois par année et anime environ 7 séances d'intervision avec les tuteurs, dont certains appartiennent aussi au comité.

Après cinq ans, le comité est le même qu'à la naissance de l'association. Il n'a d'ailleurs pas cherché à s'adjoindre de nouveaux membres.

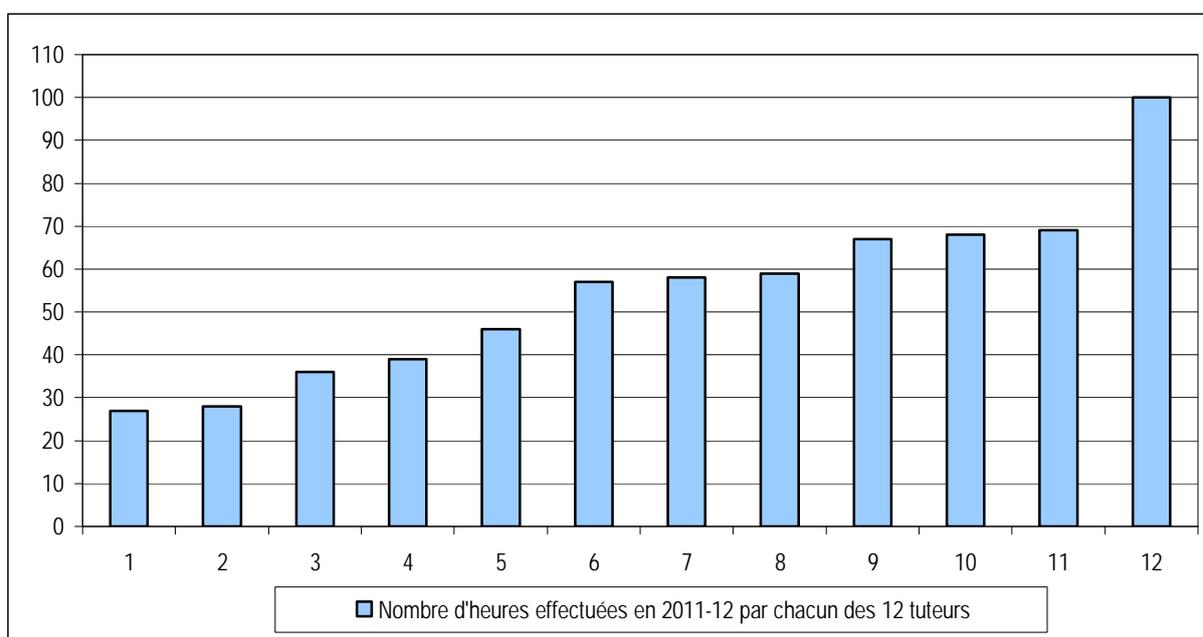
Hormis les séances mensuelles, les membres du comité s'investissent personnellement dans plusieurs tâches : recevoir les demandes de tutorat et tenir un dossier de chaque élève, participer aux premières séances avec l'élève, ses parents, son enseignant et le tuteur ou la

tutrice, encadrer des situations de tutorat problématiques, organiser la formation continue, recruter de nouveaux tuteurs et les suivre individuellement, présenter Reliance aux écoles de la région ainsi qu'au grand public et récolter des fonds.

Le comité assume aussi le rôle de veiller au respect des principes pédagogiques de Reliance. *Un tuteur qui viendrait à faire des dictées deux fois par semaine, là il y a quelqu'un, ou même un autre tuteur, ou quelqu'un du comité qui va lui dire : « Mais attends, il faut quand même qu'on s'y prenne autrement »...et ça c'est le rôle du comité, et ça s'est déjà fait.* En cas de besoin, certains tuteurs se responsabilisent pour aider un collègue, mais cela reste exceptionnel.

Le travail concret avec les élèves est assuré par les 10 à 12 tuteurs qui ont œuvré ces dernières années. En 2011-12, 12 tuteurs ont passé entre 27 et 100 heures avec leur élève (total : 654 heures, moyenne : 54.5 heures par tuteur), comme le montre le tableau suivant établi sur la base d'un recensement de l'association.

Graphique 6. Nombre d'heures effectuées en 2011-12 par chacun des 12 tuteurs



## Aspects financiers de Reliance

Reliance est une association à but non lucratif et à ce titre, elle présente chaque année un rapport d'activité et un rapport financier à l'assemblée générale.

En note du budget 2011-2012 de Reliance, on relève que les réunions de comité équivalent à environ 160 heures de travail bénévole annuelles et celles de l'intervision à 128 heures. Si elles étaient rémunérées à 30.- Frs, ce travail représenterait une valeur de 23'640 Frs annuels, soit 118'200 Frs en cinq ans.

Depuis 2010, le trésorier de l'association reçoit un défraiement de 3000.- Frs par année pour ce qui représente environ 20% de temps de travail (ce défraiement sera baissé à 2000.- Frs annuels). Il rédige les comptes-rendus, s'occupe des factures des heures effectuées par les

tuteurs, des paiements et de la comptabilité. De plus, il centralise et diffuse les rapports des tuteurs et tutrices avant les réunions d'intervision.

Les tuteurs et tutrices reçoivent une rémunération de 30.- Frs par séance de soutien d'une heure. Ces séances peuvent se prolonger notamment lorsqu'il y a des contacts avec les parents. Plusieurs tuteurs-trices renoncent à ce défraiement et certains restituent même le paiement des parents à l'association. Depuis 2011-12, les tuteurs ou tutrices (notamment les étudiant-e-s) peuvent demander une rémunération pour un maximum de trois séances de concertation avec l'entourage de l'élève. La participation aux séances d'intervision et aux demi-journées de formation reste, elle, entièrement bénévole.

Pendant les premières années de son existence, Reliance a dû trouver des fonds par ses propres moyens. Elle s'est adressée tout d'abord aux communes et aux politiciens que la présidente connaissait lorsqu'elle était conseillère administrative. Cinq des dix communes contactées ont répondu positivement. Sans cette aide, l'association n'aurait pas pu fonctionner.

Par la suite, le DIP a été contacté et a accepté de soutenir financièrement Reliance. Mais l'association a dû redéfinir et préciser son action : *Cela nous a obligé à bien réfléchir. On s'est dit « Maintenant, on va recentrer nos activités sur ce qui est spécifique, à savoir tout ce qui tourne autour de la formation et du soutien aux tuteurs, donc les interventions et les formations, et puis le lieu géographique »*. Le DIP a donc octroyé à l'association une subvention de 20'000 Frs, ce qui a, pour un moment, dégagé le comité du souci de « quêter » de l'argent.

Les dépenses supportées par Reliance sont avant tout constituées des défraiements octroyés aux tuteurs pour les heures de tutorat, et depuis peu pour les réunions avec les enseignants. Le comité estime que les tuteurs, notamment les étudiants, méritent qu'on prenne en compte ce temps de travail, mais qu'il peut reconsidérer sa position s'il devait constater des exagérations.

Sur les 30 Frs que coûte une séance, les parents versent une contribution pouvant aller de 1 Frs à 30 Frs, la moyenne se situant entre 5 et 10 Frs. Lors du premier entretien avec les parents, *on demande simplement aux parents ce qu'ils peuvent donner, on travaille sur la confiance, [...]. Donc, cela ouvre la porte, financièrement, à des gens qui ne l'auraient pas autrement.*

Les charges les plus importantes de l'association consistent en la rémunération des tuteurs et tutrices. A cela il faut ajouter les frais généraux constitués par les dépenses du secrétariat, pour la représentation, la formation et le CCP.

La part de la contribution de l'association au financement des seules heures de tutorat représente environ 50%, celle des parents 35% et celle des tuteurs qui renoncent à leur défraiement 15%.

Si l'association a commencé avec une gestion totalement bénévole, des tâches fastidieuses et nécessitant de la régularité ne peuvent plus être accomplies dans le cadre d'un pur bénévolat. De plus, avec le renouvellement des moyens d'enseignement, l'association a eu des frais exceptionnels d'achat de manuels en 2011-2012. C'est pourquoi les frais généraux de l'association, qui ne représentaient au début que 6% des charges, ont grimpé à 26% des charges effectives<sup>6</sup> cette dernière année.

---

<sup>6</sup> Charges qui ne tiennent pas compte de la valeur des leçons de soutien données par les tuteurs qui renoncent à un défraiement.

## **Le public cible de Reliance**

Reliance s'occupe principalement d'élèves issus des catégories les plus précarisées de la population. Le comité : *la plupart ont des parents qui ne sont pas forcément intégrés ici, et ce lien entre le tuteur de Reliance qui fait un peu la courroie [de transmission], qui réexplique les demandes de l'école afin que la famille puisse peut-être investir un petit peu l'école, [...] c'est vraiment ce que Reliance veut faire. »*

### ***Les critères du choix des élèves***

Le choix des élèves se base sur leur appartenance à des familles d'origine modeste et immigrée, mais également sur le fait que leurs parents ne peuvent pas payer des répétiteurs privés ou provenant de l'ARA. Cette dernière propose cependant une exonération partielle suite à une demande dûment documentée qui, selon le comité, découragerait certains parents non assistés par un conseiller ou un assistant social.

### ***La sélection des élèves***

Dans la mesure où Reliance a une capacité d'intervention limitée, le comité a décidé de ne pas prendre en charge plus de 20 élèves par année.

Au niveau primaire, ce sont en général les directeurs-trices d'établissement qui proposent à Reliance des élèves. Puis, le bouche à oreille fonctionne entre les enseignants d'un établissement. Le comité a également été présenter l'association aux équipes des établissements. Il craignait, par cette démarche, susciter trop de demandes, mais cela n'a pas été le cas : *On s'est dit, on va avoir tellement de monde, mais non, en fait, les gens ont compris.*

Au niveau secondaire, les relations entre les membres du comité de Reliance avec leurs anciens collègues ont joué un rôle important dans la sélection des élèves.

Au moment où la subvention a été accordée par le DIP, on a demandé à l'association de limiter son action essentiellement aux communes de Bernex, Confignon, Lancy, Onex. Le comité a dès lors pris contact avec les directeurs-trices et les doyen-ne-s des établissements concernés. L'un des CO n'a cependant pas répondu à cette sollicitation.

Jusqu'à présent, toutes les demandes ont été satisfaites, à quelques exceptions près, faute de tuteurs disponibles à ce moment-là. Inversement, il est arrivé une fois que le comité regrette sa décision de s'occuper d'un élève particulier, car celui-ci avait besoin d'une prise en charge très spécialisée.

### ***Un aperçu des élèves soutenus***

Nous avons pu mener de courts entretiens avec deux jeunes filles de 14 et 16 ans, parlant une autre langue dans leur famille immigrée, la première ayant été suivie 3 ans, la deuxième 5 ans. Un jeune homme suivi pendant les 3 dernières années n'a pas pu être atteint malgré plusieurs tentatives.

Les deux élèves interviewées, qui ont bénéficié du soutien d'une tutrice, sont dans une position délicate puisqu'on leur demande d'évaluer une personne qui s'est efforcée de les aider de son mieux. Elles sont donc probablement poussées à être un peu plus positives qu'elles ne l'auraient été en d'autres circonstances. L'un des entretiens a été réalisé en présence de la mère, ce qui a également permis à cette dernière de s'exprimer.

Les deux élèves ne disent d'ailleurs que du bien de leur tutrice actuelle, elles sont 100% satisfaites de l'aide obtenue.

Notons aussi que les tuteurs nous ont dit consacrer beaucoup de temps à obtenir la confiance des élèves, temps dont nous n'avons évidemment pas pu bénéficier. C'est pourquoi, au-delà de nos propres aptitudes de contact et de questionnement, les réponses des élèves sont souvent très brèves, se limitant à quelques mots ou même à un oui ou un non.

Dans ce chapitre, nous tenterons de rendre compte en partie du contenu des réponses des deux élèves en mettant en avant les compétences et les difficultés qui se sont révélées au cours de l'entretien. Ces deux cas montrent, à eux seuls, les grandes différences pouvant exister entre les élèves qui sollicitent Reliance.

Les besoins de soutien évoqués par les deux filles sont leurs difficultés en mathématiques. Sous cette raison identique se cachent néanmoins deux situations et deux personnalités très différentes.

La fille de 14 ans est née en Suisse, a effectué toute sa scolarité à Genève et ne semble pas avoir de difficulté avec la langue française. Elle est actuellement en 10<sup>e</sup> degré du CO en regroupement 3 (le plus exigeant).

La fille de 16 ans est arrivée dans le canton à 11 ans sans maîtriser le français. Après avoir doublé la 7<sup>e</sup> année primaire, elle a continué sa scolarité normalement et est actuellement intégrée dans une classe préparatoire du SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion).

Les deux filles n'ont pas les mêmes ambitions malgré leur besoin commun d'accepter l'aide de Reliance. En cohérence avec leur insertion scolaire, elles ont des projets très différents : la première envisage de poursuivre l'école et d'intégrer le Collège, la deuxième de quitter l'école, de trouver un apprentissage et s'insérer au mieux dans le monde préprofessionnel.

Toutes deux ont, selon leurs propres dires, reçu l'aide disponible à l'école et obtenu beaucoup de soutien de la part de leurs maîtresses de classe à l'école primaire. Elles ont aussi été inscrites aux études surveillées (aide aux devoirs). A l'apparition de problèmes de compréhension en mathématiques, la première fille a par ailleurs été prise en charge dans de petits groupes par une maîtresse d'appui et la deuxième, comme primo-arrivante, par une maîtresse de structure d'accueil. Les deux pensent néanmoins avoir toujours besoin du soutien de leur tutrice.

Pour la première fille, le tutorat semble surtout avoir un rôle de consolidation et, selon sa jeune tutrice, de réassurance : *c'était principalement un problème de confiance en soi, mais, bon, on n'a pas vu ça directement. C'est à force de discuter avec elle et de travailler qu'on a vu que finalement elle comprenait les choses et qu'elle n'avait juste pas confiance en elle, qu'elle pensait qu'elle ne comprenait pas les choses.*

La deuxième fille, elle, a beaucoup moins de facilité, ne serait-ce que du point de vue de la maîtrise de la langue française.

Par ailleurs, situer les événements dans le temps et dans l'espace ne semble toujours pas facile pour elle. Bien qu'elle soit consciente qu'elle a commencé avec une tutrice en 7<sup>e</sup> primaire, elle parle de la maîtresse « de l'année passée » qui l'a mise en contact avec Reliance, alors qu'il s'agit de la maîtresse d'il y a 6 ans. Elle ne se souvient pas très bien de l'âge qu'elle avait lorsqu'elle est arrivée en Suisse, réduisant le temps passé en Suisse à 2 ou 3 ans au lieu de 6.

On relève aussi une certaine occultation de ce qui peut motiver un refus de la part d'un employeur potentiel de la prendre en apprentissage : *ils m'ont pas accepté, parce qu'ils font*

*ça par ordre alphabétique. Je n'ai plus comment ils font ça.* Par l'explication qu'elle retient elle met en avant un semblant d'objectivité et de malchance et évacue en même temps un lien possible avec son insertion scolaire.

Dans l'entretien avec la fille de 14 ans, nous ne trouvons pas de problème de compréhension ou d'expression. Lorsqu'on lui suggère qu'il est un peu difficile de comprendre comment concrètement les leçons se passent et même les problèmes qu'elle rencontre, elle relate de manière claire ses difficultés en donnant l'exemple d'une explication imagée sur l'addition et la soustraction des nombres relatifs qu'elle a pu réviser avec sa tutrice.

Les entretiens avec les deux jeunes filles nous ont fait entrevoir la réalité de familles de milieux inconnus par les tuteurs auparavant. Lors d'un entretien en présence de la maman, les fiertés, les déchirements et la dureté de la vie d'une famille immigrée se sont vite révélés au grand jour. La famille a dû emménager dans un appartement moins cher, mais aussi plus petit. Au pays, ils ont une maison dont ils profitent seulement trois semaines par année. La maman dit préférer la vie au pays d'origine, elle y a travaillé pendant 9 ans dans un jardin d'enfants, ici elle fait des ménages. Mais au pays il y a le chômage, il y a des même des gens qui ont faim.

Les tuteurs nous ont aussi parlé du fait qu'ils peuvent être confrontés à des comportements très chaleureux ou, au contraire, assez froids ou distants, ce dont nous nous sommes aussi aperçus. Ainsi, la prise de contact avec la première jeune fille par téléphone a été facile, la maman répondant que sa fille allait rappeler, ce qu'elle a fait en fin de matinée. L'entretien a pu être réalisé au moment convenu et sans embûches. L'entretien avec la deuxième jeune fille n'a pu avoir lieu qu'après avoir surmonté des manifestations de réticence, de refus et des quiproquos.

Notons encore que le contact d'un troisième élève a été rendu impossible d'une part par une mise hors service de son téléphone portable, d'autre part par l'opposition de sa mère qui estimait que son fils était trop occupé par son apprentissage. En poursuivant la conversation téléphonique, elle a d'ailleurs formulé ses critiques envers le tutorat (évoqués plus bas). Son fils ne nous a pas contactés.

## **Les tuteurs**

Le travail effectif de Reliance se fait donc par l'intermédiaire des tuteurs, nom choisi pour souligner le fait qu'ils n'agissent pas dans le strict cadre d'un répertoire scolaire, mais qu'ils cherchent à aider les élèves de manière beaucoup plus générale, quitte, parfois, à déborder du cadre strictement scolaire. Ils jouent en quelque sorte le rôle de *passerelle entre le monde de l'école et le monde du travail*.

### ***Motivation des tuteurs pour s'engager pour Reliance***

Outre le fait de gagner un peu d'argent (encore que pour certains tuteurs, cela ne soit pas de prime importance), les motivations des tuteurs sont diverses. Les enseignants désirent parfois aider les élèves de manière plus individuelle qu'ils ne peuvent ou ne pouvaient le faire dans le cadre de leur classe : *j'ai beaucoup souffert comme prof d'avoir 23, 24 élèves devant moi et là, j'en ai qu'un. Voilà, c'est vraiment ça, le suivi, les études personnalisées*. Ce travail individuel leur permet d'approfondir, *d'identifier la difficulté dans laquelle se trouve l'élève* et à chercher *la nature du mal qui amène à l'échec*.

Certains tuteurs sont plus à l'aise avec les élèves du niveau primaire, d'autres avec les adolescents du CO. Certains aiment enseigner une discipline en particulier : *j'aime beaucoup essayer de trouver pourquoi ça coince en maths et ça me motive beaucoup*. Il y a donc une

sorte de spécialisation naturelle qui se fait entre les tuteurs, même si, la plupart du temps, pour respecter la spécificité de Reliance, ils doivent prendre en compte les besoins des élèves sur un plan plus général.

Par ailleurs, les enseignants n'ont qu'exceptionnellement la possibilité d'entrer dans les familles et de se rendre compte dans quel environnement vivent leurs élèves : *on ne rentre pas forcément aussi intimement dans des familles que quand on est tout d'un coup tuteur pendant trois, quatre ans. C'est quand même un ancrage que moi je n'ai jamais eu avec qui que ce soit d'autre, à part des gens de ma famille ou des amis, mais vraiment, des gens complètement étrangers qui ne sont pas de la même langue...Moi, je trouve que c'est extrêmement enrichissant.*

Aider quelqu'un à un niveau individuel, s'en sentir responsable est également l'une des motivations exprimées : *je me suis rendue compte que tout d'un coup j'avais la responsabilité de quelqu'un d'autre. J'étais là pour l'aider, et que si je n'y arrivais pas, ben, elle échouerait. C'est un peu comme un défi aussi.*

La rémunération des tuteurs ne joue qu'un rôle secondaire pour plusieurs d'entre eux. Certains avancent des motivations beaucoup plus altruistes, mettant en avant des valeurs humanistes ou de solidarité : *j'ai le sens d'un certain sacerdoce. Je ne suis pas austère – mais, simplement, on doit un petit peu vivre en parallèle avec ses idées. Et moi, je suis plutôt social, la richesse, quelque part ne m'intéresse pas, les biens matériels, ça m'intéresse assez peu. Si je peux faire du bien aux gens, ce n'est pas pour moi une source de revenu en soi. Que j'en vive, normalement, ça oui, c'est normal, je passe mon temps, c'est mon job.*

### **Choix des tuteurs ou comment trouver des tuteurs**

Trouver des tuteurs constitue pour l'association une préoccupation constante. Car il faut que, bien que peu rémunérés, ils soient compétents pour s'occuper d'élèves ayant déjà vécu une scolarité difficile. De plus, trouver des gens *qui ont une sensibilité à ce genre d'approche*<sup>7</sup> n'est pas toujours chose aisée.

### **Conditions pour être tuteurs**

Lorsque l'association a démarré, le recrutement se faisait un peu de bouche à oreille *au petit bonheur* en prenant des gens de bonne volonté : *au début, on est parti avec des gens qu'on connaissait et puis qui se lançaient dans l'aventure. Ces mêmes gens ont amené d'autres, des amis à être tuteurs avec nous.*

Il n'existe pas, à proprement parler, de conditions formelles pour être accepté comme tuteur à Reliance, mais les candidats prennent connaissance du texte fondateur de l'association et doivent signer le cahier des charges<sup>8</sup>. La plupart des candidats arrivent par l'intermédiaire d'une connaissance qui les recommande.

Avant leur engagement, la présidente s'entretient longuement avec chaque personne, pour examiner de quelle manière elle imagine le soutien. Le comité estime toutefois qu'il devrait *peut-être être plus pointilleux encore* en prévoyant une liste de questions à leur poser.

Le cahier des charges des tuteurs (cf. annexe) leur demande d'assister régulièrement aux séances, pour lesquelles ils doivent rédiger un petit rapport sur les tutorats dont ils s'occupent. Cela peut représenter un certain effort : *c'est vrai qu'on a une demande qui est assez*

---

<sup>7</sup> Décrite notamment dans le texte fondateur, cf. annexe.

<sup>8</sup> Cf. annexe.

*importante à leur égard puisqu'on leur demande de participer une fois par mois à une séance d'intervision, ce qui est quand même assez lourd en plus de leur tutorat.*

De manière générale, le comité préfère que les tuteurs soient issus de la même région que les élèves, mais il ne refuse pas les autres candidats. Cette préférence était liée au fait que les responsables avaient *un peu le rêve de créer des liens intergénérationnels, et pour cela il faut être sur place, [...] pour l'intégration dans le quartier, pour la connaissance du quartier.*

### ***Provenances des tuteurs de Reliance***

Durant les cinq premières années de fonctionnement, Reliance a engagé 19 tuteurs et tutrices appartenant à trois catégories : des jeunes encore en formation, des personnes actives d'un certain âge et des personnes retraitées.

Parmi les jeunes, cinq d'entre eux ont exercé un tutorat en étant inscrits, au départ, à l'ECG, et quatre autres à des études tertiaires (HES ou université, dont deux dans le domaine de l'éducation).

Parmi les quatre tuteurs actifs figurent deux animateurs, une stagiaire travaillant dans le domaine de l'éducation et un artiste-peintre.

Les personnes retraitées sont, pour quatre d'entre elles, issues de l'enseignement (école primaire, CO, université), l'une est secrétaire de direction et une autre docteure en philosophie.

La grande majorité des tuteurs ont un lien très fort avec le monde de l'éducation, tout en y exerçant des rôles différents (enseigné, enseignant, animateur) à différents niveaux de formation.

### ***Problèmes de recrutement dans chaque catégorie d'âge***

Il n'est pas évident de recruter des enseignants retraités, parce que beaucoup *n'ont pas du tout envie, en sautant dans la retraite, de se mettre un fil à la patte.* Il y a aussi des actifs dans les milieux scolaires, de près ou de loin, qui connaissent bien le monde de l'enseignement, mais ils doivent avoir une disponibilité pour le tutorat. Pour d'autres adultes, plus jeunes, travailler comme tuteurs n'est pas toujours facile. Plusieurs des jeunes issus de l'ECG ont été contactés par un membre du comité avec lequel ils avaient déjà une relation professionnelle ou une relation d'élève à maître.

Le comité a aussi sollicité de jeunes enseignants encore en formation, sans beaucoup de succès. Exercer un tutorat pendant les études pose un problème de surcharge. Il y a eu tout de même une étudiante en LME (Licence mention enseignement) intéressée par cette expérience, mais elle n'a pas continué après sa formation, préférant se consacrer entièrement à sa nouvelle classe.

Pour susciter des vocations, le comité a essayé d'autres moyens : présentation à un groupe de répétiteurs déjà en fonction dans une commune, articles dans des journaux locaux, initiatives restées sans suite. Il a même envisagé une conférence de presse bien que novice en la matière.

### ***Le choix d'un tuteur pour un élève***

De quelle manière un tuteur est-il choisi lorsqu'un élève doit être pris en charge par Reliance ? Certains titulaires suggèrent par exemple de trouver un homme ou une femme pour tel ou tel élève, lorsqu'il n'a pas de père présent ou qu'il appartient à un groupe culturel particulier. Mais le choix se fait le plus souvent selon les circonstances, la motivation (cf. plus

haut) et la disponibilité des tuteurs. L'âge de l'élève et la discipline pour laquelle il a le plus besoin d'aide jouent également un rôle important.

### ***La délicate « gestion » des tuteurs***

Il n'est pas toujours simple pour l'association et son comité d'organiser, de former, de conseiller les tuteurs et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Certains tuteurs sont des jeunes sans beaucoup d'expérience qui, selon l'un de leurs collègues plus expérimenté, *demandent de nous un gros investissement, lorsqu'on a des rencontres avec la direction ou l'enseignante ou les parents, il y a certaines situations où il faut qu'on soit là aussi*. Le travail de soutien demandé au comité ou à d'autres tuteurs est parfois lourd.

Le manque d'expérience des tuteurs, mais aussi la diversité de leurs conceptions pédagogiques et de la manière de mener une relation avec un élève entraîne un travail de mise au point, de discussions, de ré-explications des principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'action de l'association (voir plus bas : *La formation et les réunions d'intervision*). *Selon le comité : on se trouve devant quelqu'un qu'on ne connaît pas. On fait confiance au début, en se disant qu'il va se plier à nos exigences. Et puis si cela n'est pas bien fait, il faut suivre les gens. Il faut être attentif au départ, puis il faut les suivre.*

Les rapports des tuteurs et leurs exposés en intervision constituent un moyen utile pour le comité de connaître les tuteurs et d'être informé de leurs difficultés. Un tuteur affirme : *on doit faire nos rapports, ce qui est une bonne chose. C'est la seule arme qu'on a pour savoir si les gens font leur boulot.*

Pendant ces séances, la discussion de cas particuliers est possible et les membres du comité sont notamment attentifs à ce que l'attribution de mauvaises caractéristiques aux élèves ne soit pas plutôt due à l'incapacité du tuteur à concevoir que son point de vue ou sa manière de faire ne soient pas compris par l'élève. D'un autre côté, pour des tuteurs inexpérimentés il est parfois difficile de ne pas *se laisser « balader »* par les élèves. Un tuteur qui en aide un autre : *le gamin le prenait par le bout du nez un petit peu. [...] Mais il ne va pas abandonner. [...] On a dit « non, ça ne va pas ça, ça ne va pas, on ne peut pas s'arrêter comme ça ! » Donc, on l'a repris en main. Inutile de dire qu'il est délicat de faire changer de méthode ou d'approche à un tuteur sans que ce soit pris comme une intervention autoritaire et culpabilisante.*

Certains tuteurs admettent d'ailleurs qu'il leur serait peut-être utile d'être mieux formés : *j'aurais bien voulu, peut-être, recevoir une petite formation avant d'avoir un élève.*

Ces difficultés semblent finalement assez peu nombreuses dans l'ensemble des interventions de Reliance. Il y a des tuteurs de grande expérience, des personnes ayant beaucoup réfléchi aux problèmes d'éducation, d'anciens enseignants ou des personnes d'âge mûr proches du milieu de l'enseignement *qui ont des coups de génie, qui sentent ces choses. On a eu des séances d'intervision qui étaient de haut niveau.*

### ***Avantages et inconvénients du tutorat à l'école ou à la maison***

Les tuteurs se rendent au domicile de l'élève (surtout au niveau primaire), ou l'élève à l'école ou chez le tuteur (dès l'école secondaire). Le choix du lieu dépend aussi du contexte familial, de la place disponible pour travailler dans l'appartement de l'élève, du bruit ambiant, etc. Cette question a beaucoup été débattue dans les réunions d'intervision, les trois solutions présentant des avantages et des inconvénients.

Le travail au domicile de l'élève a l'avantage de permettre au tuteur de connaître le milieu dans lequel l'élève évolue. Cela oblige le tuteur à vivre et accepter d'autres réalités culturelles que celles dont il a l'habitude : *je suis rentrée dans des milieux que je ne connaissais pas. J'ai*

*été prof de classe, j'ai vu toutes sortes de parents, mais vraiment, là, c'est très différent. Ce sont des gens qui sont quelque part adorables, ils sont très chaleureux, absolument charmants. En même temps, ils doivent se battre ici, donc il y a une certaine dureté et une attente chez leurs enfants qui est très grande. Et puis, évidemment, cette attente, elle n'est pas récompensée. Donc, les parents, des fois, ils sont fâchés contre les gamins. Je me suis trouvé à la maison avec le papa, la fille qui pleurait, la maîtresse au bout du téléphone, et moi, là au milieu [...].*

Tout en présentant des avantages, les séances à domicile peuvent parfois être problématiques en raison des conditions de travail offertes : *la sœur qui regarde une série comique à la télé, ça ne va pas. Ce n'est pas facile. La famille, les frères et sœurs traversent la salle en permanence et viennent dire : « qu'est-ce que tu fais ? » Cela ne va pas non plus, parce qu'alors l'élève doit jouer un personnage [...].*

Souvent, les enfants des milieux défavorisés n'ont pas d'endroit approprié pour faire leurs devoirs, d'où impossibilité pour l'élève de travailler de manière sereine et de se concentrer. Le tuteur doit alors savoir dans quelle mesure il peut suggérer un changement d'habitude dans la famille. Parfois, il n'y a pas d'endroit où l'élève peut poser ses affaires pour faire ses devoirs, parfois *il n'y a même pas un crayon à la maison [...].*

Et un tuteur de résumer : *c'est là qu'on voit les différences culturelles, l'importance qui est attachée à l'école, on est dans le vif du sujet.*

Les inconvénients du cadre familial poussent donc les tuteurs à demander à leurs élèves de venir à l'école pour avoir un endroit calme pour travailler. Le travail dans l'école leur permet aussi d'investir ce lieu, en dehors des cours, comme un lieu *où l'on travaille et où l'on ne fait pas que rencontrer les copains.*

Pour les tuteurs, l'accès aux établissements scolaires dépend des contacts personnels et de confiance établis. L'accès à l'école, en fin de journée, doit être officialisé, le tuteur doit disposer de clés.

Enfin, pour certains tuteurs, travailler à leur propre domicile est plus facile. Ils y disposent de leur propre matériel et n'ont pas besoin de se déplacer, ce qui leur fait gagner du temps.

### ***La fréquence des séances de tutorat***

La durée et le nombre des séances dispensées par les tuteurs varie généralement entre 1 et 2 heures par semaine, rarement plus. Cela dépend de la disponibilité de chacun, mais aussi de la capacité et de la volonté de l'élève à investir une activité extrascolaire : *avec les ados, il faut éviter d'aller de front, donc d'en vouloir plus.* Les parents ont bien sûr leur mot à dire d'autant plus qu'ils contribuent, dans les limites de leurs moyens, à financer les séances : *il y a des fois où deux séances, cela aurait été utile. Mais moi, je suis toujours... à ne forcer personne, [...] les parents payent quand même.*

### ***Les objectifs visés dans les tutorats***

La décision de commencer un tutorat est souvent prise lorsqu'un élève se trouve dans une situation déjà très difficile sur le plan scolaire : *au départ, on arrive un peu toujours comme des pompiers.* Le choix des objectifs dépend bien évidemment des disciplines qui posent le plus de problèmes aux élèves. Certains élèves ont essentiellement besoin de travailler une discipline alors que pour d'autres, il s'agit davantage d'acquérir des méthodes de travail et d'intérioriser ce qu'il est coutume d'appeler le métier d'élève.

Mais avant d'en arriver à progresser dans le travail scolaire, il faut créer une relation de confiance avec l'élève, et *tâter le terrain, [...] trouver une petite entrée et puis, [...] en voyant que l'enfant se détend, on commence à travailler au fur et à mesure.*

D'autres écueils peuvent survenir en cours de tutorat comme d'ailleurs en cours de tout soutien individuel. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut être en mesure d'aborder des conflits cognitifs. Il se peut qu'un tuteur doive d'abord aider l'élève à entrer en matière, à voir la difficulté et reconnaître ses erreurs. Le tuteur doit aussi évaluer quelles tâches sont déjà apprivoisées, permettant une résolution autonome, et lesquelles sont nouvelles et nécessitent une aide.

Le travail porte autant sur la discipline de travail que sur d'autres compétences d'ordre plus psychologique : *elle comprenait, mais elle ne disait quasiment pas un mot, parce qu'elle avait peur. [...] A force de discuter avec elle et de travailler, on a vu que finalement, elle comprenait les choses mais n'avait juste pas confiance en elle.*

### ***A propos des devoirs***

Les tuteurs doivent-ils, et dans quelle mesure, aider leurs élèves à faire leurs devoirs ? Il n'y a pas de consensus sur cette question. La plupart des tuteurs aident probablement leurs élèves comme ce tuteur qui déclare que, *par la force des choses, à un moment donné, c'était plus de l'aide aux devoirs que vraiment du tutorat.* Un autre estime que *généralement, les élèves ont bien assez de boulot à l'école, je leur demande donc de faire leur travail d'école, je leur demande de ne pas avoir de devoir non fait.*

Mais les tuteurs insistent aussi sur la nécessité, avant toute chose, de reprendre les notions de base et d'approfondir des points moins bien maîtrisés afin de consolider les apprentissages. De plus, nous l'avons vu, leur aide ne se limite pas au pur travail scolaire.

### ***A propos du matériel utilisé***

Une certaine diversité existe aussi à propos du matériel utilisé par les tuteurs, mais la plupart du temps, le matériel scolaire employé en classe est utilisé, complété par des apports proposés par le tuteur. Le fait de travailler avec un matériel connu de l'élève facilite aussi les choses.

La question des devoirs et du matériel utilisé n'est pas sans lien avec le type de travail effectué principalement par les tuteurs. Lorsqu'il s'agit de suivre le programme, ou d'aider l'élève à faire ses devoirs, l'utilisation du matériel scolaire est somme toute logique. Mais lorsqu'il s'agit d'un travail de rattrapage, de consolidation des notions de base, comme par exemple la construction du nombre, il est nécessaire d'utiliser un matériel complémentaire.

### ***L'importance de la langue***

La maîtrise de la langue constitue bien entendu la clé de la réussite scolaire, quelle que soit la discipline posant problème. La compréhension de consignes constitue pour beaucoup d'élèves un problème majeur, même en mathématiques.

Le langage écrit et le langage utilisé en contexte scolaire est tellement différent du langage parlé avec les copains qu'il peut paraître presque étranger aux élèves, particulièrement à ceux dont les parents ne parlent pas français à la maison : *si je lis la consigne, c'est comme une forme de dyslexie. Le langage utilisé là est tellement étranger à celui de la cour de récréation que cela fait une rupture. Généralement, les élèves ne l'assument pas. Ils ne veulent pas aller chercher le sens qu'il y a derrière le mot pour essayer de comprendre la consigne.*

Un tuteur explique que même si le français est travaillé en classe et malgré les exercices scolaires portant par exemple sur la grammaire, le sens de la langue n'est pas assimilé. De

fait, au-delà des exercices scolaires pour lesquels existent des routines, la compréhension de la langue passe par une multitude d'utilisations concrètes non accessibles à de nombreux élèves : *on a travaillé la conjugaison, parce qu'il fallait bien le faire, on a revu le groupe nominal, le groupe verbal...* Le tuteur constate cependant que le passage entre les exercices pratiqués et l'accès au sens de la langue ou à la communication n'est souvent pas réalisé.

Les enfants parlant une autre langue à la maison sont confrontés à cette double culture. La culture scolaire est peu utilisée dans la vie courante si ce n'est dans des contextes limités. Par exemple, en faisant des courses, *ils s'en sortent parfaitement avec 300 mots. Ils reprennent alors leur langue maternelle et travaillent le sens des choses dans cette langue-là.*

Souvent, les élèves donnent le change sur leur niveau de compréhension réel et peuvent donner l'impression à leur entourage que cela ne leur pose pas de problème majeur. Même les tuteurs peuvent parfois se laisser abuser pendant un certain temps jusqu'à ce qu'ils se rendent compte que l'élève ne comprend pas vraiment ce qui se passe.

Une tutrice explique qu'une élève parlant français sans accent cachait habilement son incompréhension : *j'ai travaillé sur sa façon de répondre, de poser des questions, de dire « je n'ai pas compris, expliquez ». Ça pose parfois même des problèmes avec ses copains, dans le sens qu'il y a eu des bagarres qui ont eu lieu parce qu'elle avait compris de travers.*

Selon un tuteur, la lecture n'est absolument pas investie la plupart du temps. Le sens du travail en français est de faire investir, de chercher à mettre du sens derrière les mots, de faire comprendre que le passé simple, ce n'est pas simplement un truc qu'on utilise dans des romans enjoués.

### **Apprendre le métier d'élève**

Le « métier d'élève » est une notion pouvant prendre bien des sens. Elle recouvre des questions relatives au comportement de l'élève en classe, aux règles relationnelles qu'il lui faut intérioriser et respecter vis-à-vis des enseignants et ses camarades, à son attitude face au travail, à la compréhension et à l'acquisition de méthodes de travail efficaces. Tous ces aspects peuvent être plus ou moins travaillés avec les tuteurs.

Apprendre à travailler, apprendre à apprendre constitue peut-être le socle de ce qu'on appelle le métier d'élève. Ceci n'est de loin pas spontané et souvent, de grosses lacunes existent à ce niveau-là. Les tuteurs de Reliance qui veulent dépasser le simple répertoire en sont bien conscients. Tenir son cahier, écrire correctement et lisiblement sont des exemples du bagage élémentaire des élèves, mais tous n'ont pas acquis ces réflexes au moment où les tuteurs les prennent en charge et ces derniers doivent rectifier le tir.

Les difficultés des élèves sont souvent liées à un comportement inadéquat vis-à-vis des adultes. Les tuteurs de Reliance doivent aussi gérer ce genre de problème quand, par exemple, ils sont traités comme des camarades par les élèves.

Autre exemple, une tutrice a éprouvé beaucoup de difficulté à persuader son élève de renoncer au mensonge comme moyen de défense : *elle avait été punie parce qu'elle avait falsifié son carnet d'élève. [...] Je trouvais un peu dur. J'avais l'impression qu'on avait une bonne relation, et... j'avais déjà beaucoup travaillé avec elle sur ces histoires de mensonge. C'est un truc de protection, de son image J'ai été assez ferme. J'ai mis les points sur les 'i' . La tutrice concernée admet qu'elle n'est pas sûre qu'elle soit vraiment arrivée à ses fins.*

A l'école, l'influence des copains ou plutôt l'idée que les élèves s'en font entrave facilement le travail scolaire. La peur des moqueries fausse souvent la représentation du travail scolaire et de la relation avec les enseignants. L'un des buts des tuteurs consiste aussi à corriger cette

image et amener peu à peu les élèves à envisager leur présence à l'école sous un autre angle que celui de l'adhésion au conformisme adolescent et aux pressions de l'entourage.

Ceci dit, rappelons tout de même que l'aide des tuteurs reste avant tout axée sur le travail scolaire et sur la manière de l'envisager.

### ***Dépasser l'aide strictement scolaire***

On l'a dit, l'objectif de Reliance va au-delà de la simple aide scolaire. Les tuteurs s'intéressent à leurs élèves dans leur développement global, bien sûr dans des limites qui restent en rapport avec la réussite de la scolarité. Appréhender la culture au sens général du terme, se donner les moyens de l'apprécier, de se familiariser avec les outils qui permettent de l'aborder fait partie de cette ambition. Une tutrice emmène ainsi son élève à la bibliothèque se trouvant en bas de chez elle. Après six ans d'école dans la commune, c'était la première fois qu'elle s'y rendait. Les membres du comité confirment l'importance de ce genre de démarche *du point de vue de la culture, le fait d'aller dans une bibliothèque, de discuter des livres. L'abord de la lecture, l'importance de lire a beaucoup été travaillé par certains tuteurs.*

Pour les plus grands, l'aide peut aussi concerner leur avenir professionnel. L'un des tuteurs veille ainsi à ce que ses élèves se prennent en charge, ne restent pas sans rien faire, et il les suit dans leur recherche d'apprentissage ou de travail.

Parfois, les tuteurs se rendent compte de la pauvreté relationnelle et de l'isolement de leurs élèves. Ils les poussent alors à sortir rencontrer des jeunes de leur âge et à faire quelque chose avec eux : *j'ai insisté pour que le gamin sorte, pour qu'il s'inscrive au club de foot. Il ne savait pas comment faire, les parents ne voulaient absolument pas.*

Les interventions des tuteurs peuvent donc dépasser le strict apprentissage du métier d'élève pour couvrir d'autres champs : *c'est plus que le métier d'élève, l'intégration dans le quartier, sortir de son milieu familial. Beaucoup de nos tuteurs d'enfants se plaignent de la pauvreté du vocabulaire de ces gamins, qui partent avec un handicap monstrueux parce qu'ils n'ont pas de relais à la maison.* Alors ils les stimulent à sortir et à établir des relations sociales.

La manière d'envisager le travail illustré ci-dessus n'est pas partagée par tous les tuteurs (nous ne savons pas dans quelle mesure). Certains refusent explicitement de s'engager dans des démarches qui les éloignent trop de l'aide scolaire : *je ne suis pas assistante sociale, et je ne veux surtout pas l'être. Il ne faut pas qu'on joue ce rôle. Ça, c'est très clair.*

### ***Le paradoxe de l'aide***

Mis en confiance par une relation gratifiante avec leur tuteur, certains élèves ont de la peine à évoluer dans le sens de l'autonomie. Ils restent dépendants de cette prise en charge, ayant pris l'habitude d'être aidés en cas de difficultés scolaires ou d'être épaulés lorsqu'ils ont d'autres problèmes. Il y a alors un véritable travail de séparation à effectuer avant de « lâcher » les élèves. Le comité en est bien conscient : *l'aide qui est apportée devient une béquille dont on ne peut plus se passer.*

Selon un ouvrage auquel a contribué la présidente de Reliance (Curonici et al., 2006), l'intervenant doit rester attentif à un phénomène de stagnation de l'apprentissage : il se peut qu'il faille sortir d'une complémentarité dysfonctionnelle (ou du paradoxe de l'aide) lorsque l'élève demande toujours plus d'aide et que le tuteur s'épuise à en donner toujours plus. Desjacques (2011) de son côté préconise que les enseignants d'appui et les répétiteurs aient pour chaque élève comme objectif un apprentissage guidé de l'autonomie, ceci par un processus d'étayage et de désétayage. En guise de désétayage, il faut aider l'élève « assez » pour qu'il puisse réussir seul et « suffisamment peu » pour qu'il sente qu'il est capable de le

faire lui-même » (p. 117). Trouver le bon dosage de soutien est aussi un souci exprimé par les tuteurs de Reliance.

### ***La fin du tutorat***

Comment terminer un tutorat lorsqu'il n'y a pas de demande explicite de la part des parents ou de l'élève ? A quel moment un tuteur peut-il dire « les objectifs sont atteints, nous pouvons arrêter » ? Un tuteur estime qu'il faut terminer en douceur, en diminuant le nombre des séances : *on devrait arriver à faire un contrat. On ne se voit plus qu'une fois par semaine, puis moins... un contrat d'aide téléphonique par exemple, parce que le but de Reliance n'est pas d'aider toujours les mêmes.*

En général, le contrat est signé pour une année scolaire. Les séances peuvent se poursuivre l'année suivante selon la décision des parents. Le tuteur reprend contact après les vacances pour savoir ce qu'il en est.

Il arrive assez souvent que le tutorat dure plusieurs années. La fin de l'école primaire ou du CO peut coïncider avec l'arrêt du tutorat, encore que, pour faciliter un passage qui peut s'avérer délicat, il arrive aussi que les tuteurs suivent leurs élèves dans la nouvelle étape.

Une autre cause de changement provient du fait que les tuteurs cessent leur collaboration avec Reliance. En dehors des cas de départ, de déménagement, etc., les jeunes tuteurs cessent en général leur collaboration en fin d'études en commençant une carrière professionnelle, leur nouvelle activité se révélant peu compatible, faute de temps, avec un tutorat demandant beaucoup d'investissement.

D'autres peuvent trouver les exigences de Reliance trop lourdes. Ainsi, le comité conclut du départ d'une tutrice : *nos exigences l'ennuyaient beaucoup. Elle avait envie d'être répétitrice, un point c'est tout.*

Lorsqu'un tuteur s'en va ou qu'un tutorat ne fonctionne pas suffisamment bien, il faut trouver une nouvelle solution pour l'élève. Reliance *n'a jamais abandonné un élève* explique-t-on. Il est arrivé une fois qu'un tuteur abandonne sans donner d'explication et qu'*il faille reprendre l'enfant.*

Une fois les tutorats terminés, il y a peu de suivi des élèves par Reliance. Le comité ne cherche pas à s'informer sur ce point. Le hasard aidant, il reçoit toutefois parfois des nouvelles par l'intermédiaire d'un collègue enseignant.

## **Les relations des tuteurs avec les enseignants**

Les tuteurs ont des impressions assez différentes quant au type de relations qu'ils réussissent à établir avec les enseignants. L'un d'eux admet qu'il lui est assez difficile de mettre en place des contacts de travail fructueux avec les enseignants et de s'en faire accepter, alors qu'un autre estime avoir des relations satisfaisantes avec eux, ce qui d'ailleurs lui apparaît comme indispensable.

### ***La légitimité de Reliance***

Reliance est une association de volontaires et n'a pas de statut officiel. Cela peut rendre son acceptation délicate par les enseignants. Cela se passe très bien lorsque des contacts antérieurs existaient entre les tuteurs et les enseignants : *c'est tout le problème de Reliance. Comment est-ce qu'on est connu dans le quartier, connu dans les écoles ? Il y a certains tuteurs qui sont très bien introduits, parce qu'ils sont copains avec les doyens, donc cela passe comme une*

*lettre à la poste. L'organisation étant subventionnée mais non cautionnée officiellement par le DIP, elle n'est donc pas très connue dans les collèges. Une tutrice estime que cela explique la réticence que peuvent avoir certains enseignants à accepter cette intervention extérieure : les établissements scolaires n'offrent pas toujours [les facilités sollicitées] : j'ai demandé [de travailler dans l'école] une ou deux fois, parce qu'il y avait des problèmes de logement et je m'étais dit qu'on serait plus à l'aise à l'école. Mais, à l'époque, ils ne connaissaient pas Reliance et ils ont dit non.*

*Cela pousse certains tuteurs à rester à l'écart : je trouve qu'il est difficile de se situer comme étant une personne extérieure, dans ce cadre plus ou moins bénévole... et puis de s'imposer. Moi je ne le fais pas. Dans la mesure où je sens que je marche sur les plates-bandes de personnes qui n'ont pas envie d'être aidées, je me retire.*

Il semble qu'il soit plus facile de négocier avec l'école primaire dans la mesure où la plupart du temps, ce sont les directeurs-trices d'établissement qui proposent des élèves à Reliance.

### **La question du contrat avec les enseignants**

Avant que le tutorat ne commence, Reliance prévoit en règle générale un rendez-vous entre une personne du comité, le tuteur, les parents, l'élève et son enseignant. Il est prévu de signer un contrat contenant les coordonnées de toutes les parties, le prix payé par les parents, la rémunération du tuteur, la procédure à effectuer en cas d'annulation d'une séance ou la pénalité prévue en cas d'absence non annoncée. Pour certains tuteurs, cette démarche est tout à fait souhaitable : *je tiens beaucoup à ce contrat car que cela montre à l'enfant qu'il y a quatre adultes qui sont là à s'occuper de lui de façon bienveillante. Et c'est important.* Pour un autre, cette démarche s'avère difficile à effectuer. Estimant que cette pratique doit encore être rediscutée dans l'association, il aurait tendance à la contester : *imaginez un professeur du cycle à qui on vient dire : « voilà, votre élève est suivi par Reliance » – et il ne sait pas qui c'est, il ne nous connaît pas, il nous voit arriver avec les cheveux blancs en se disant « qu'est-ce qu'ils vont faire au sujet de cet élève ? ». La réticence des enseignants peut aussi résulter de la pression qu'exercent sur lui l'ensemble des intervenants autour des élèves : il a déjà toutes les peines à voir les parents en même temps que le psychologue et le gamin, il se dit : « attends, vous attendrez un peu ». Alors, je le comprends à 100%. Je ne lui jette vraiment pas la pierre.*

### **Un suivi plus ou moins partagé avec les enseignants**

On retrouve cette même différence entre tuteurs en ce qui concerne la collaboration du tuteur et de l'enseignant pour aider l'élève, ce qui ne constitue pas une règle à Reliance mais semble important pour certains tuteurs : *quand je vois que le gamin ne va pas, je téléphone au prof et je dis : « bon, qu'est-ce qui se passe, je vois plein d'annotations en ce moment, je vois des choses, qu'est-ce qui se passe ? »*

Certains tuteurs hésitent à demander aux enseignants une entrevue. L'un d'eux pense que *beaucoup de maîtres de classe du cycle d'orientation n'en auraient pas envie, les professeurs de discipline encore moins.*

Bien sûr, il faut du temps pour établir une relation satisfaisante. Au début, cela peut être assez difficile puis, par la suite, *cela va très bien.* Il y a aussi des enseignants qui d'emblée recherchent la collaboration : *il y a des profs qui vous disent tout de suite « je vous donne mon e-mail » et on leur écrit. Et puis, il y en a d'autres, il faut les convaincre de se voir.*

Cette réponse appelle d'ailleurs une remarque : qui du tuteur ou de l'enseignant doit prendre l'initiative ?

A l'école primaire, *ce sont les directeurs ou directrices qui ont pris la balle au bond et qui se sont dits qu'on a vraiment des élèves où Reliance pourrait faire un travail intéressant. Cela fonctionne bien. Encore faut-il que l'enseignante suive : il faut quand même convaincre la maîtresse de l'élève de la classe primaire.*

## **Les relations avec les parents**

Les motivations des parents pour confier leur enfant à Reliance sont de trois types : il y a d'abord ceux qui acceptent simplement la proposition qui leur est faite. Dans d'autres cas, il s'agit de la seule aide qu'ils puissent accepter : *le fait que le tuteur aille à domicile, qu'il y ait un contact qui s'établisse entre les parents et le tuteur, cela a fait en sorte que les parents étaient d'accord avec une telle mesure, alors qu'ils n'étaient pas d'accord avec un répertoire ou avec quelque chose d'autre avant.* Enfin, certains parents choisissent Reliance pour des raisons économiques, ne pouvant assumer d'autres formes d'aide extrascolaire plus onéreuses.

### ***Le contrat avec les parents***

Le contrat de collaboration entre l'association Reliance, les parents, l'élève, l'enseignant et le tuteur a été modifié à plusieurs reprises. Actuellement, il comporte toutes les coordonnées des personnes impliquées et également la nationalité et le genre de permis de la famille. L'association a dû convaincre certains tuteurs que l'obtention de ces renseignements était au service de la meilleure compréhension possible des conditions de vie des familles. Par ailleurs, le contrat fixe le montant que les parents versent au tuteur par heure de cours, indique la rémunération du tuteur assurée par Reliance et stipule que les annulations de séances doivent se faire 24 heures à l'avance sous peine de devoir verser intégralement cette rémunération de 30 Frs pour la séance manquée. Ainsi, ce contrat vise aussi à responsabiliser les parents. S'ils doivent en principe payer les heures non suivies et non excusées par leur enfant, selon le comité, il s'agit plutôt d'une *mise en garde*. *On n'a pas envie que ça fonctionne ! C'est pour que le gamin prenne conscience qu'il ne peut pas [faire ce qu'il veut].*

Le contrat a le mérite de fixer les conditions de base du tutorat, en laissant ouvert l'horaire hebdomadaire exact des cours donnés.

### ***L'attitude des parents***

Les tuteurs estiment que les parents sont généralement *plutôt gratifiants [avec eux]*, mais que leur niveau d'investissement est très variable, que ce soit vis-à-vis de l'école ou du travail de leur enfant. Certains se montrent très ou trop présents, cherchant à contrôler ce qui se passe : *on en a eu, au départ, des parents qui sont restés sur une chaise à côté, mais après une discussion, les choses se sont mises en place.* D'autres, au contraire, se montrent très discrets, voire tout à fait absents en présence du tuteur : *l'aspect scolaire est délégué aux enseignants, aux répétiteurs, aux tuteurs et on ne s'en occupe pas trop.* La retenue des parents peut être liée à la culture d'origine du pays de provenance ou au fait que les parents font confiance aux procédures mises en place dans le pays d'accueil. La méconnaissance de la langue a également une importance certaine dans la discrétion observée chez certains parents : *dans tous les cas où les parents maîtrisent mal le français, ils ne peuvent pas beaucoup s'impliquer.*

Une fois le tutorat engagé, la relation entre les parents et le tuteur est bien sûr très différente selon que ce dernier se rend à domicile ou non (voir plus haut).

Parfois le tuteur cherche activement à faire participer la famille, notamment la mère, à l'effort de l'élève : *je lui disais « écoutez, vous pourriez faire ci, vous pourriez faire ça », et j'ai vu à la fin la maman travailler avec la petite sœur. La famille s'est réinvestie dans l'école [...], [les parents ont compris] qu'on pouvait avoir confiance dans leur gosse, qu'il pouvait faire des progrès et que eux aussi, ils pouvaient l'aider.*

Même si le tutorat s'organise avec l'accord de la famille, il faut toutefois être attentif au fait qu'une relation duelle peut parfois être vécue comme intrusive, surtout par des élèves qui n'ont pas connu de gratification scolaire et dont l'estime de soi est déficiente. Il faut créer toutes les conditions pour renforcer une reconnaissance réciproque (Moro, 2002).

### **Code de l'école et incompréhensions culturelles**

Il n'est pas toujours facile pour des parents issus d'autres pays (mais aussi d'origine sociale modeste) de comprendre la culture ou les exigences scolaires genevoises, souvent fort différentes de celles qu'ils ont connues. Le tuteur joue alors un rôle important en expliquant aux parents ce que l'institution attend d'eux : *il y a là, effectivement, une traduction, des explications que les tuteurs peuvent leur apporter. Parce que si c'est le gamin qui traduit à ses parents, il traduit ce qu'il a envie de traduire.*

Entre les tuteurs et les parents, des malentendus peuvent se produire qui ont comme origine les différences de sensibilité culturelle : *Il y avait un nouveau meuble et je dis « Ah, c'est une bibliothèque ? » Elle [l'élève] me dit : « Comment ? Ce n'est pas une bibliothèque. Les livres on ne peut pas les mettre dans le salon. » Les livres sont cachés dans la chambre à coucher.*

La communication écrite ne revêt pas la même importance pour tous. Un tuteur avait annoncé le report d'un rendez-vous par lettre et l'élève n'en a pas tenu compte : *Ce n'était pas une vraie communication pour elle, alors que pour moi ça l'était.*

Une tutrice témoigne avoir réalisé un énorme travail d'explication concernant l'importance de l'école, et du travail scolaire, la question des débouchés, etc. *L'élève allait à l'école parce que c'est comme ça, mais ce qu'elle allait en faire après et l'importance des résultats scolaires sur la suite des événements, cela a été des discussions extrêmement importantes.*

Les familles dont s'occupe Reliance ont toutes un certain capital culturel. Mais Lahire (1995) rend attentif au fait que les modalités de la transmission en famille sont complexes et dépendantes d'une multitude de facteurs. Ainsi, la simple présence d'un capital culturel (par exemple la formation professionnelle d'un père) n'offre pas l'assurance de sa transmission, il faut le temps et des occasions de socialisation. De plus, une acquisition ne se base pas seulement sur la transmission, mais aussi sur la construction propre de « l'héritier ». Dans ce processus de passation-appropriation, il y a inévitablement transformation du capital culturel, ce qui doit amener la première génération à faire le deuil de certains aspects de sa culture et à accepter un métissage. Un enfant a besoin que son expérience scolaire soit intégrée dans la famille, que l'importance de ses apprentissages du lire et écrire soit reconnue, non étouffée par un rapport malheureux à la littéracie des parents. Et pour finir, l'enfant a besoin d'une référence stable pour s'orienter parmi les contradictions de son milieu. C'est le rôle que peuvent jouer, sur le plan scolaire, les tuteurs concernés.

### **Jusqu'où intervenir ?**

Les limites de l'intervention des tuteurs auprès des parents ne semblent pas suivre une politique clairement affirmée au sein de l'organisation. Le sujet revient souvent en discussion d'intervision. Selon le comité, l'impossibilité de travailler dans un endroit suffisamment calme, lorsque, par exemple, la TV fonctionne comme bruit de fond toute la journée, pose

souvent problème. Mais comment se positionner vis-à-vis des parents ? Selon le comité, *les jeunes tuteurs ont beaucoup plus de problèmes ; ce n'est pas facile d'intervenir et de dire « Maintenant on arrête la TV ! » Un jeune n'ose pas le dire [...] mais cela fait partie du boulot.* A la question de savoir si cela pouvait faire partie du contrat, on se montre assez dubitatif, car on ne veut rien imposer aux parents mais plutôt leur faire comprendre l'importance qu'il y a pour l'enfant de travailler dans de bonnes conditions : *c'est tout l'art du tuteur de pouvoir entrer en relation avec ces parents et de montrer, non pas d'accuser [...], mais de montrer que c'est pour le bien de l'enfant qu'un certain nombre de choses sont à faire. La négociation s'apprend, au fur et à mesure des expériences.*

Certains tuteurs préfèrent limiter leur intervention auprès des parents. Ils craignent de mécontenter les parents en s'éloignant trop du champ scolaire. En parlant d'une famille dans laquelle il n'y a jamais ni crayon ni papier, un tuteur dit : *moi, je trouve qu'on peut être très intrusif, si l'on ne fait pas attention. On ne va pas commencer à gérer la maison ; on aurait peut-être pu essayer de dire « Voilà, je t'ai apporté un carton, on va essayer de mettre toujours les affaires dans le même carton, au même endroit, qu'on le retrouve toujours mercredi prochain. » On ne peut guère aller plus loin.*

### ***Parfois des heurts avec les parents***

Si les tuteurs ne veulent pas être de simples répétiteurs, il ne leur est pourtant pas facile de savoir jusqu'où ils doivent et peuvent s'immiscer dans la vie de l'élève afin de l'aider dans ses démarches. Leurs conseils ou simplement le fait de demander aux élèves de préciser leurs souhaits peut heurter les parents (mais il semble que les cas sont rares).

Les parents d'une élève qui ne maîtrisait pas encore bien le français avaient l'impression que la jeune tutrice passait trop de temps à parler avec leur fille, alors que la tutrice estimait que ces échanges permettaient à l'élève de pratiquer la langue et de gagner en confiance pour s'intégrer davantage à l'école. La famille, par la suite, a demandé de changer de tutrice.

Chez les élèves les plus âgés, la question de l'orientation professionnelle est cruciale. L'un des tuteurs les aide à y voir plus clair sur ce plan, mais il lui est arrivé de se heurter à l'incompréhension et à l'hostilité des parents. Par exemple, il a appuyé un élève qui désirait faire un apprentissage de bûcheron pour ensuite pouvoir entrer dans la police, estimant que cette voie lui conviendrait. La mère a manifesté son mécontentement de voir le tuteur se rallier aux idées professionnelles *enfantines* de son fils. Elle l'a inscrit à un examen d'entrée dans une banque, qu'il n'a pas réussi. Par la suite, elle dit lui avoir finalement trouvé une place d'apprentissage dans un commerce du quartier.

Les tuteurs cherchent parfois à orienter les élèves vers d'autres spécialistes lorsqu'ils se rendent compte de l'importance ou de la nature des difficultés. Cela est parfois délicat à faire accepter par les parents, surtout lorsque ceux-ci en ont une représentation différente : *j'avais dit « Écoutez, cela vaudrait peut-être la peine d'aller au Service médico-pédagogique et de voir s'il n'y a pas un problème de l'ordre de l'acquisition ou simplement dans le fonctionnement. » Mais parler d'un psy, c'est extrêmement difficile.*

### ***Quelques échecs***

Les échecs, identifiés comme tels, sont très peu nombreux. Seules une ou deux situations nous ont été signalées par le comité (cela n'exclut pas qu'il y en ait d'autres). L'une d'elles résulte essentiellement d'une mésentente d'origine culturelle. La tutrice n'a pas réussi à gérer cette problématique d'où *une lutte entre la tutrice, l'élève et ses parents, chacun disqualifiant l'autre. A un moment donné ça n'allait plus. Il a fallu s'arrêter.*

Un autre cas concerne un élève qui a clairement mis les pieds au mur et refusé de continuer car, comme le rapporte son tuteur, il n'était plus vraiment intéressé par son apprentissage et préférait s'orienter dans une autre voie. Il est parti en disant à son tuteur « *Merci beaucoup de prendre du temps pour moi, c'est vraiment gentil mais moi, je suis ailleurs maintenant. C'est fini, je suis dans d'autres trucs.* » Le tuteur estime que son élève s'est montré assez fort pour lui communiquer ce qu'il ressentait de cette manière-là, *sans l'envoyer sur les roses*.

Peut-être a-t-il raison dans ce cas précis. Les sociologues qui ont observé l'univers des jeunes déscolarisés constatent que ces élèves ont des difficultés scolaires qui renforcent la révolte adolescente. Cela ne leur permet pas d'attribuer du sens à l'école, d'autant plus que leurs difficultés sont ancrées sur un fond d'existence familiale précaire (Glasman et Oeuvarard, 2011). Généralement, ces élèves ont le sentiment de ne pas avoir leur place à l'école. Leurs difficultés scolaires affectent leur image de soi et, pour sauver la face, ils ont plutôt tendance à se forger une identité d'élève en échec, allant jusqu'à revendiquer la dissidence avec l'école (les « refuzniks »). Pour surmonter ce que les chercheurs appellent une « disqualification symbolique » entraînée par l'échec à l'école, les jeunes sont attirés par le monde du travail – certains, malheureusement, par celui de la délinquance – qui leur permet de se sentir reconnus et de contribuer à l'économie familiale. Ce faisant, ils ignorent les opportunités qu'offre l'école de s'émanciper.

Moro (2002, 2000) va dans le même sens : l'échec scolaire précoce d'un enfant migrant implique souvent sa marginalisation et par la suite son exclusion des circuits d'appropriation des savoirs les plus valorisés. Cet enfant risque alors de s'enfermer dans une attitude antisociale (rejet des autres, création d'une pseudo-identité, etc.).

### ***L'arrêt du tutorat***

Selon le souhait du comité, l'arrêt d'un tutorat ne devrait pas se faire de manière brusque mais faire l'objet d'un accord avec les parents. Le tutorat peut s'arrêter lorsque les objectifs sont atteints. Si l'arrêt est dû à un problème rencontré dans la relation ou, plus simplement, au départ du tuteur pour des raisons personnelles, il est préférable que cela soit négocié dans un laps de temps rendant possible une autre solution pour l'élève. Pour le comité, il est important de *ne pas de partir en courant et de faire un bilan*.

## **La formation et les réunions d'intervision**

### ***La formation***

La formation des tuteurs de Reliance se limite à quelques séances non obligatoires d'une demi-journée, organisées autour de thématiques importantes telles que le coaching, la manière d'aborder la migration et les cultures des migrants, la compréhension systémique des difficultés scolaires. Les tuteurs en sont en général satisfaits. Les jeunes tuteurs ont aussi la possibilité de se former autrement grâce à une bibliothèque mise à disposition par un collègue, moyen à vrai dire très peu utilisé.

En général, les tuteurs issus de l'enseignement se sentent suffisamment formés, vu leur expérience en matière d'enseignement. Les jeunes et particulièrement ceux qui n'ont pas d'expérience en la matière auraient, semble-t-il, besoin de plus de formation : *c'est vrai que par rapport à certains cas d'élèves, il faut avoir des outils quand même. Une petite jeune ou une élève de 18 ans n'a pas forcément les outils. On a eu [toutefois] des résultats très, très bons par exemple avec de jeunes apprentis, du SCAI, qui soutenaient d'autres jeunes*.

La formation des tuteurs de Reliance implique évidemment l'explication de la philosophie de l'organisation. Si les membres fondateurs en partagent les fondements, les nouveaux arrivés sont parfois sur une autre longueur d'onde. Il est nécessaire de leur communiquer les principes pédagogiques qui sous-tendent l'originalité de l'action de Reliance et *son ambition de dépasser le répertoire, de considérer les élèves dans leur globalité, de travailler au niveau des difficultés de base. Certains tuteurs ont bien intégré cette philosophie mais ce n'est pas le cas de tous. Ce n'est pas un hasard si la question de la formation des tuteurs se pose de manière récurrente.*

La formation que certains appellent de leurs vœux pourrait toucher à des domaines sociaux ou aborder des questions qui reviennent assez souvent dans les séances d'intervision comme par exemple les limites de l'intervention des tuteurs.

Quoiqu'il en soit, l'activité de tutorat semble être une expérience très enrichissante pour des jeunes qui se consacreront plus tard à l'enseignement, encore que leur formation ne leur laisse que peu de temps disponible.

### ***Les réunions d'intervision***

Reliance organise des séances d'intervision entre les tuteurs et les membres du comité. Elles ont comme but de permettre les échanges sur les difficultés rencontrées avec les élèves et de rechercher en commun des solutions.

Le cahier de charges demande aux tuteurs d'être présents à chaque séance d'intervision (environ sept fois par année). La séance est dirigée par le comité et dure en principe une heure et demie, mais semble de fait souvent dépasser ce temps. Certains tuteurs sont présents chaque fois, d'autres plus sporadiquement.

Avant chaque séance, les tuteurs doivent rédiger un petit rapport qui est envoyé à tous les participants. C'est sur cette base que le groupe décide de ce qu'il est important de discuter. Le comité parle de *mutualisation des compétences*, d'un *espace de discussion*. Nos répondants estiment tous que ces séances sont importantes pour eux. Les rapports ne sont pas très longs (une demi-page à une page et demie), mais cela oblige les tuteurs à *faire le point de la situation avant de venir à la séance*. Pour certains, cet exercice est malgré tout astreignant et le comité a quelque peine à les obtenir.

La gestion de ces séances n'est pas toujours facile, car en 90 minutes il n'est pas possible de parler de tous les cas. Les premières années, la séance débutait par un tour de table, mais cela prenait finalement trop de temps. Il a donc été proposé que chaque tuteur *pose une seule question par rapport à laquelle il a besoin d'aide*. La question se pose aussi de se limiter à un ou deux problèmes par séance, mais c'est difficile lorsqu'un tuteur a un gros problème : *un élève qui nous fait une grosse entourloupe, qui nous a bien fâchés, qui nous a vraiment poussés à dire « je laisse tomber, j'en ai marre ! », on a envie d'en parler. Et c'est dommage de ne pas le faire, parce qu'il faut apprendre à le gérer.*

Les discussions sont de toute nature. Cela peut concerner des problèmes de taille et de niveau très différents, des problèmes très concrets portant sur la manière de travailler les livrets *mais aussi sur les conditions de travail de l'élève* : *« Cet élève, il n'a pas d'endroit pour lui, c'est un 'cheni' épouvantable dans la maison, je ne sais comment m'y prendre, comment est-ce que vous feriez ? »* Dans leurs séances d'intervision, les tuteurs ont donc souvent besoin d'évoquer des problèmes autour des habitudes culturelles de la famille : lire ou ne pas lire, aller ou non à la bibliothèque. Comment faire comprendre ce que l'école cherche à entraîner lorsqu'elle propose tel ou tel exercice ? Comment faire comprendre le sens que l'école donne aux devoirs ?

Une autre préoccupation des « anciens » de l'association est la communication concernant *la manière de considérer l'enfant qui est en difficultés*. Un membre du comité nous donne l'exemple suivant : *quand dans un rapport je vois écrit « Cet élève est paresseux, il se moque de moi », là, je fais des bonds de cabri et je dis, là, il y a quelque chose qui n'est pas compris*. En effet, un tuteur peut penser que si l'enfant ne réussit pas, c'est qu'il ne tient pas compte de ce qu'on lui dit ; parce que ce qu'on lui dit, il doit le comprendre. Mais plutôt que d'un dysfonctionnement de l'enfant (ressenti par le tuteur comme de la mauvaise volonté), il peut s'agir d'un manque de capacité de décentration de la part du tuteur, puisqu'il ne peut pas concevoir que l'enfant ne puisse pas épouser sa compréhension. L'intervision est aussi l'occasion de thématiser le fait qu'il est important de dépasser l'image d'un enfant porteur d'un déficit et de focaliser son attention sur la relation qui se noue avec cet enfant qui possède bien certaines caractéristiques (Curonici et al. 2006). En rendant le tuteur attentif au renforcement mutuel qui peut s'établir dans sa relation avec l'élève (élève bloqué, tuteur le ressentant comme paresseux, élève encore bloqué), il s'agit pour lui de permettre à l'enfant d'investir ses ressources et de prendre ses responsabilités, en fixant des objectifs réalistes, et d'avancer ainsi en quittant une rigidité qui s'était installée dans la relation d'aide.



## 4. Réflexions autour de l'évaluation de l'action de Reliance

Évaluer l'action entreprise par une association basée largement sur le volontariat et ne disposant que de moyens limités n'est pas chose facile. D'autant plus que les critères définissant la réussite d'une telle entreprise font défaut.

De l'avis même des tuteurs – et nous partageons cette appréciation – les résultats obtenus sont difficilement mesurables puisque l'aide de Reliance repose sur un nombre d'heures assez peu élevé qui ne fait que s'ajouter à l'ensemble des heures passées en classe et aux autres formes d'appui que les élèves reçoivent à l'intérieur de l'école<sup>9</sup>. Il n'est donc pas question d'isoler les effets de ces interventions ni de savoir ce qui se serait passé sans cette aide. Le comité estime lui aussi qu'*il est impossible de savoir, lorsque le gamin va mieux à l'école, quelle est la part de Reliance. Une petite part, mais on ne pourra jamais la mesurer. Et s'il va moins bien, est-ce qu'il n'irait pas beaucoup moins bien s'il n'était pas venu ? Le résultat nous échappe.*

Notons des différences importantes entre les tuteurs en ce qui concerne la manière dont eux-mêmes évaluent leur action.

Pour certains, une amélioration des résultats scolaires reste, de fait, le critère le plus pertinent pour évaluer le succès de la prise en charge, encore que le passage cité montre que des critères plus qualitatifs jouent toujours un certain rôle dans cette appréciation : *le carnet, le carnet d'élève, et puis le contact avec le prof et les parents ; c'est comme ça que je vois les notes qui montent, qui ne montent pas, je vois les annotations qui diminuent, qui ne diminuent pas, je vois la nature de ce qui persiste comme comportement.*

Dans la même logique des résultats scolaires, poursuivre un curriculum sans redoublement est également un critère possible à envisager. L'une des élèves interrogées qui estime avoir évité cette situation grâce à Reliance en fait un critère important. Faut-il pour autant considérer le fait de redoubler comme un signe de l'échec de l'action entreprise, dans la mesure où Reliance a comme ambition de faire progresser les élèves sur un plan général incluant l'attitude vis-à-vis de l'école, de la culture et du travail ? Si certains tuteurs estiment qu'il convient avant tout de se baser sur des objectifs scolaires (notes et absence de redoublement), d'autres en doutent fortement : *nos élèves arrivent avec des difficultés plus larges ; est-ce que c'est primordial qu'ils aient passé l'année, est-ce que ce n'est pas plus primordial qu'ils se sentent mieux, qu'ils soient peut-être mieux ancrés dans la société ?* Ainsi, il convient avant tout de *tenir compte de leurs progrès et de la dynamique dans laquelle ils se trouvent.*

L'évaluation peut donc porter sur des réalités moins directement liées aux dimensions scolaires : une tutrice estime ainsi que l'objectif a été atteint dans la mesure où son élève primo-arrivante à Genève *s'est fait des amies, elle s'est ouverte aux autres, elle osait poser des questions au cours, et puis son papa m'a dit que maintenant elle avait une vie sociale, alors qu'avant elle restait tout le temps avec ses parents.*

Lorsque les élèves sont en grande difficulté, l'amélioration des résultats scolaires peut être assez limitée alors même que l'aide reçue a porté ses fruits sur d'autres plans. A propos d'élèves n'arrivant pas à se maîtriser lorsqu'ils ressentent une situation d'injustice, une tutrice

---

<sup>9</sup> En guise d'évaluation des effets du soutien à l'école, Desjacques (2011) mentionne que l'enseignante peut comparer les progrès d'un élève avec le seuil attendu d'une part, mais aussi avec les progrès réalisés par les camarades de classe et en comparant les compétences entre le début et la fin de l'année.

considère comme réussite *s'ils se situent mieux par rapport au professeur, qu'ils savent lui parler, qu'ils savent dire quand ils sont mécontents au lieu d'exploser. [...] Alors, moi, je ne me prononce pas sur le but de Reliance en ce qui concerne la promotion.*

Le comité estime aussi que d'autres « indicateurs » entrent en ligne de compte : *on voit qu'il y a une évolution [...]. Quand je vois, moi, au départ, il y a 36 millions de devoirs non faits, de renvois, et puis que le jeu se calme, et que du point de vue du comportement il y a des choses beaucoup plus adéquates, j'imagine que là on a eu une action qui a été bénéfique.*

Les tuteurs ne sont donc pas tous dans une logique d'évaluation chiffrable, ce que l'on peut très bien comprendre quand on connaît le type de difficultés que rencontrent leurs élèves. Pour eux, ce qui est important, c'est d'aider le mieux possible les élèves à renforcer leurs prérequis au niveau comportemental ou cognitif, même si cela ne suffit pas toujours pour les faire accéder au niveau escompté par l'institution.

Les tuteurs qui parviennent à faire passer leurs élèves peuvent évidemment se montrer plus exigeants et sont plus enclins à considérer les résultats scolaires comme des critères pertinents.

Il n'est probablement pas possible d'évaluer l'efficacité du travail de Reliance de manière identique pour tous les élèves. Pour ceux qui ont beaucoup de peine à progresser à un rythme suffisamment rapide sans devoir refaire une année, l'atteinte de résultats scolaires suffisants semble être un objectif hors de portée et en restant dans la logique de l'association désirant offrir une aide plus globale que celle du répertoire, on peut douter que le redoublement signe l'échec de l'intervention.

Il y a d'autres objections à vouloir standardiser l'autoévaluation des tuteurs. Ce travail est fait sur la base d'un fort engagement personnel. Et les tuteurs ont tous une formation différente. En cherchant à trop homogénéiser leurs actions et leur manière d'évaluer la réussite de leurs élèves, on risque de décourager les bonnes volontés et de consacrer trop de temps à des tâches subsidiaires. Soulignons aussi que même si la manière d'évaluer des tuteurs reste subjective, elle est ensuite relativisée lors des séances d'intervision (cf. plus loin).

Après avoir souligné les difficultés que pose l'évaluation de l'aide apportée aux élèves en difficulté par les activités de l'association, le comité en dresse en fin de compte un bilan positif : *j'ai l'impression qu'il y a quand même un grand nombre de situations dans lesquelles l'action était bénéfique et dans lesquelles les choses ont évolué positivement. Je suis persuadé qu'on fait du bon boulot, sinon on s'arrêterait, ça c'est sûr. Persuadé ! Ce n'est pas sur le résultat que l'on peut juger le travail de Reliance, mais c'est sur l'investissement.*

**Quant à nous, nous serions enclins à aller dans le sens du comité. Même si notre approche par documents et entretiens ne prétend pas être une évaluation de la pédagogie mise en œuvre par Reliance et que nous n'avons pas les moyens suffisants pour analyser la qualité du soutien apporté par les tuteurs, nous devons souligner le grand engagement de la part des membres de Reliance et le sérieux de leur réflexion pédagogique sur les élèves en difficulté, ainsi que leur prise en compte des risques et limites qu'une aide individuelle peut entraîner.**

Notre analyse des trajectoires scolaires des élèves aidés par Reliance montre que la grande majorité a pu poursuivre sa scolarité à Genève, entrer en formation générale ou professionnelle ou même terminer une formation au secondaire II. Reliance peut certainement se targuer d'avoir contribué à ce résultat, sans savoir toutefois quelle part de ce succès lui revient. Par ailleurs, les personnes actives dans l'association et les deux bénéficiaires interrogées s'accordent pour attribuer au tutorat une part des progrès réalisés en matière d'intégration et de bien-être psychologique.

## 5. Les forces et faiblesses de Reliance

### *Une aide personnalisée et bien ciblée*

Le premier atout de Reliance, dont nous avons déjà eu l'occasion de parler, tient à ses objectifs et à sa philosophie générale consistant à offrir à des élèves en difficulté issus de milieux défavorisés une aide globale en ne se limitant pas aux aspects de simple révision du programme scolaire mais en rendant conscients les élèves de tout ce qu'implique le « métier d'élève » et, dans certains cas, en extrapolant l'appui à des domaines extrascolaires. On peut aussi être sensible au rôle de médiateur que peuvent parfois jouer les tuteurs vis-à-vis des familles auxquelles ils proposent (et souvent, ils sont les seuls à pouvoir le faire) une clé d'interprétation des demandes non explicites de l'école. Il semble cependant que la mise en pratique de ce principe d'aide globale varie passablement d'un tuteur à l'autre. Peut-être serait-il utile de clarifier quelque peu les fondements et les limites dans lesquelles Reliance veut inscrire son action, encore que la liberté de chaque tuteur a l'avantage de lui permettre d'exercer son activité dans un champ qu'il peut réellement maîtriser.

Selon Glasman (2005), l'accompagnement scolaire poursuit trois buts : (1) fournir aux enfants et aux jeunes des méthodes, des approches susceptibles de faciliter l'acquisition de savoirs, (2) élargir leurs centres d'intérêts et promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté et (3) valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective.

Dans le cas de Reliance, les trois buts définis ci-dessus sont largement pris en compte. Le premier est évidemment prioritaire puisque la demande des parents est essentiellement basée sur les acquisitions scolaires et sur « ce qu'il convient de faire » pour réussir à l'école, chose qui plus tard, parmi une population de décrocheurs dans l'apprentissage, fait partie d'une posture individuelle que des chercheurs ont caractérisée par « peu de stratégies actives pour les cours » (cf. Kaiser et al., 2007, p. 30). Le second objectif (élargissement des centres d'intérêts) peut être selon les cas une préoccupation importante, surtout pour des élèves arrivés à Genève en cours de scolarité. Quant à l'autonomisation, il s'agit d'un objectif omniprésent, concrétisé par des objectifs partiels de plus en plus exigeants, puis par la fin du tutorat.

En fait, l'activité des tuteurs pourrait aussi être appelée du *coaching* et elle est également au service de la création de liens sociaux. Dans les structures de l'Etat qui s'occupent des apprentis en difficulté ou de jeunes ayant commis une infraction, une assistance personnelle (*case management*) est d'ailleurs promulguée et réalisée par différentes instances. Reliance intervient plutôt en amont et préventivement et réalise les tâches d'un coach, que Rastoldo et al. (2012, p. 39) traduisent de l'anglais comme « défenseur, courtier en solutions et incitateur » ou gardien des portes qui autorise et contrôle les passages.

Constatons enfin que l'association s'occupe bien des élèves qu'elle visait, ce qu'ont montré les extraits des statistiques scolaires sur l'identité des enfants et des jeunes suivis par Reliance. De plus, notre petite étude du marché du soutien scolaire révèle que Reliance est pour ainsi dire la seule à offrir un tutorat de ce genre, qui permet localement à des familles d'entrer en matière et d'obtenir de l'aide à un prix qui leur paraît abordable.

### ***Un suivi régulier des tuteurs***

Parmi les autres points forts de Reliance, nous mettrons au premier plan l'organisation des séances d'intervision unanimement appréciées et jouant un rôle positif déterminant au sein de l'association. Ces séances de supervision, comme on pourrait aussi les appeler puisqu'elles incluent des professionnels de l'éducation, ont plusieurs avantages. Elles assurent tout d'abord aux tuteurs un ressourcement et une formation continue indispensables pour exercer une activité de ce type. Elles leur permettent aussi de trouver un appui, des ressources et des propositions originales pour résoudre les inévitables problèmes rencontrés avec leurs élèves. Cela est d'autant plus indispensable pour des tuteurs n'ayant pas tous une expérience pédagogique de longue durée. Sur un autre plan, l'intervision contribue au suivi de l'évolution des tutorats et socialise les différents critères d'évaluation des tuteurs, ce qui réduit les effets des jugements subjectifs inhérents à toute relation sociale.

Si la formation des tuteurs peut éventuellement être améliorée (cf. plus loin), l'association leur offre un appui indéniable, en premier lieu à travers les séances d'intervision, mais aussi à travers l'aide personnalisée d'un collègue plus expérimenté. Les tuteurs, mais aussi les parents, ont ainsi affaire à une structure et non pas seulement à une personne. Cela se voit par exemple en cas de problèmes rencontrés par tel ou tel tuteur en particulier.

### ***Réactivité et évolution constantes de l'association***

Un autre atout de Reliance semble être le pragmatisme avec lequel l'association définit ses objectifs et aborde les problèmes rencontrés. Les séances d'intervision permettent d'ailleurs la transmission des diverses attitudes possibles face aux difficultés des élèves. Cette attitude pragmatique se manifeste par exemple au niveau de questions concrètes, comme peut l'être la prise en charge des devoirs au cours des séances de tutorat. Les différentes positions défendues par les tuteurs à ce sujet sont liées à leurs expériences vécues avec les élèves. Une attitude catégorique ou dogmatique serait probablement moins adéquate que l'attitude adoptée, qui est mieux à même de répondre à un moment donné à une urgence, à une première approche d'un élève, bref aux besoins des jeunes en général.

Notons enfin l'évolution favorable de l'association qui répond à plusieurs points faibles relevés dans le premier rapport d'évaluation (cf. Ahrenbeck et Ducret, 2009, p. 37 s.). Reliance a pris contact avec les écoles concernées de la région pour préciser les objectifs des tutorats et les caractéristiques des élèves visés ; les différents acteurs sont associés au moment de l'établissement du contrat de tutorat et, en principe, en discutent au début d'une nouvelle année scolaire ; le comité joue son rôle de médiateur en cas de problèmes entre parents ou élèves et tuteurs ; les séances d'intervision ont été réorganisées pour répondre aux besoins et sujets préoccupant le groupe des tuteurs, qui compte plus de membres qu'au début. Malgré ces acquis, notre enquête montre, nous l'avons vu, de possibles améliorations qui touchent en partie les points faibles déjà relevés dans le premier rapport.

### ***Les relations entre tuteurs et enseignants : comment les faciliter ?***

La collaboration entre les enseignants et les tuteurs n'est pas toujours facile à mettre en place et à gérer. Nous en avons vu les raisons. Du point de vue des enseignants, la démarche des tuteurs n'offre pas d'emblée la crédibilité suffisante dans la mesure où cela reste une affaire privée. Les enseignants sont passablement sollicités de toute part et se faire admettre comme nouvel interlocuteur n'est pas chose aisée pour les tuteurs. Il est plus que probable qu'une reconnaissance plus officielle de l'action de Reliance aurait déjà un impact décisif et permettrait d'instaurer une collaboration plus soutenue, surtout au niveau secondaire.

Tout intervenant complémentaire au titulaire de classe devrait, selon Leutenegger (2009), être conscient qu'il travaille avec un élève qui doit intégrer l'apport de deux intervenants, ce qui requiert de ce dernier une orientation dans deux systèmes de référence dont l'écart risquera d'être encore plus grand s'il n'y a pas de concertation entre les enseignants. Les tuteurs de Reliance cherchent la plupart du temps à établir cette concertation même si, en pratique, nous l'avons vu, ils se heurtent parfois à des difficultés.

### ***La question du contrat entre les tuteurs, les enseignants et les parents***

Nous avons vu que la nature du contrat signé entre les différents partenaires avait été l'objet de nombreuses discussions à Reliance. Depuis la rentrée 2009, un formulaire standard a été mis au point pour effectuer cette démarche. Le renouvellement annuel du contrat n'est pratiqué que depuis 2011, ce qui ne permet pas le recul nécessaire pour évaluer l'efficacité de la démarche. Ces contrats poursuivent, de fait, plusieurs objectifs : fournir une base de coordination entre les personnes concernées, montrer à l'élève le consensus des adultes face à ses difficultés, garantir le sérieux de la démarche auprès des parents, les faire participer sur le plan psychologique et/ou pédagogique ainsi que sur le plan financier, et aussi renforcer la reconnaissance par l'école des activités de Reliance. Notons que le tutorat ne peut pas exister sans une entente suffisante entre l'élève et ses parents, et celle-ci est donc aussi officialisée lors de la séance de signature du contrat.

Certains tuteurs, contrairement à leurs collègues, ne sont pas à l'aise pour associer les enseignants à cette démarche. Face à une diversité des situations, l'association n'a peut-être pas d'autre choix que de rester pragmatique et de solliciter les enseignants *chaque fois que cela est possible*. L'implication de l'enseignant semble plus facile dans les degrés primaires, alors qu'au CO, plusieurs interlocuteurs (l'enseignant de classe, un enseignant d'une branche, le psychologue, le conseiller social, un doyen) peuvent être demandeurs au départ et peuvent rester le référent sans toutefois signer forcément le contrat.

### ***L'aide individualisée : la responsabilité de l'école ?***

Dans la mesure où l'école se fixe l'objectif de faire réussir tous les élèves et de les faire atteindre une certification leur donnant accès à un emploi qualifié, elle ne peut laisser des élèves sur le bord de la route. Or, certains élèves moins favorisés sur le plan des aptitudes ou des ressources environnementales qu'ils peuvent mobiliser ont besoin d'une aide dépassant le strict cadre scolaire. Ce serait donc, en toute logique, à l'institution scolaire de la prendre en charge si elle veut se donner les moyens de ses ambitions. Ce n'est pour le moment pas le cas et la situation économique ou le climat politique ne permettent probablement pas d'envisager de tels développements dans un avenir proche<sup>10</sup>.

Cela ne signifie pas évidemment que rien n'est fait dans ce domaine. Comme nous l'avons vu au début du premier et en fin du deuxième chapitre, le DIP investit dans le soutien scolaire et conduit une politique de développement des communautés éducatives. Les recherches mentionnées concernant l'aide offerte aux élèves en difficulté provenant de milieux relativement éloignés des pratiques de l'école présentent diverses mesures possibles à tous les

---

<sup>10</sup> Notons qu'à Genève, les dépenses publiques d'éducation rapportées au produit intérieur brut ont diminué entre 1990 et 2008, et que les dépenses publiques d'éducation rapportées aux dépenses de l'Etat ont également diminué entre 1985 et 2000 pour remonter de manière fluctuante dès lors (Le Roy-Zen Ruffinen et Jaunin, 2011, p. 27). Quant à la dépense effective par élève, celle pour l'enseignement secondaire I ou II a diminué entre 2001 et 2008 et la dépense unitaire de l'enseignement primaire a subi une légère baisse pour remonter à nouveau légèrement dès 2007 (idem, p. 29). Ajoutons enfin que ces indicateurs ne tiennent pas compte, par exemple, de l'évolution du métier d'enseignant avec ses exigences et charges grandissantes.

niveaux de l'instruction publique et plus récemment aussi au niveau préscolaire (cf. Pecorini et al., 2012).

Parmi les risques liés à l'accompagnement scolaire, Glasman (2005) rend attentif au possible épuisement des acteurs, d'où la nécessité d'une définition précise et d'une bonne compréhension du sens du dispositif. Il ne doit pas servir de « cache-misère » ou à décharger l'école (p. 298 s.). Un accompagnement en groupe peut aussi représenter une stigmatisation des élèves, et des activités (trop) pauvres pourraient contribuer à instaurer un faux rapport au travail scolaire.

Devant le risque d'échec d'un élève particulier à un moment donné, le soutien individuel peut donner l'impulsion nécessaire pour faire évoluer l'élève à la hauteur des exigences actuelles de l'école. Un appui individuel extrascolaire est déjà disponible dans le canton, mais nous avons vu que Reliance propose un suivi dépassant le simple répertoire et s'adresse à une population spécifique. Il ne s'agit pas tellement d'élèves qui répondent bien aux mesures d'accompagnement de l'école et dont la problématique est avant tout une incohérence entre les performances scolaires de l'enfant et ses compétences cognitives telles qu'estimées par son enseignant (population que Guillarmé et Luciani estiment à 20% dans leur étude de 2011 d'élèves signalés pour des difficultés scolaires). Il s'agit plutôt d'élèves qui éprouvent aussi des difficultés au niveau relationnel et social et qui bénéficient d'un faible soutien familial, situations que les auteurs précités recommandent plutôt pour une intervention d'une aide spécialisée au sein de l'école. Avant que les services de l'Office médico-pédagogique ne soient mobilisés, l'activité de Reliance offre indéniablement une chance à des élèves en difficulté de se tirer d'affaire et de poursuivre une scolarité leur permettant d'envisager un avenir professionnel. A ce titre, Reliance pourrait légitimement rejoindre les associations bénéficiant du soutien de l'Etat et dont le but est de promouvoir une plus grande équité devant l'acquisition du savoir.

### ***Quelques réflexions concernant le financement de Reliance***

Concernant le financement de Reliance, le fait de pouvoir fixer le prix du soutien avec les parents par une simple discussion et de pouvoir ainsi tenir compte du fait que tous les parents ne peuvent pas ou ne sont pas prêts à investir de l'argent dans le soutien scolaire constitue indéniablement un avantage sur une forme plus bureaucratique de fixation des contributions. On peut toutefois se demander si le prix minimum (officiellement 1 Fr.) des séances ne pourrait pas être quelque peu réévalué. Il semble raisonnable que le comité ait une idée de l'effort relatif fourni par une famille afin de pouvoir proposer un prix pas trop élevé mais pas non plus insignifiant. Par ailleurs, si un soutien s'avère nécessaire dans la durée, un léger relèvement de la contribution lors d'une nouvelle discussion pourrait aussi relancer l'investissement des élèves et des parents vis-à-vis du tutorat et valoriser l'aide fournie par l'association. Enfin, il nous semble important de bien informer les familles sur les sources des subventions et le fonctionnement de l'association.

La rémunération des tuteurs de Reliance n'excède pas celle de répétiteurs de l'ARA, bien que leur engagement dépasse le cadre du répertoire. De plus, l'association leur demande une participation bénévole aux séances d'intervention. Il faut donc admettre – et c'est le choix de l'association – qu'il faut une veine humaniste de la part des tuteurs pour entrer en matière, ce qui facilite certainement leur adhésion aux principes de Reliance, mais peut-être moins leur recrutement.

### ***Quelques suggestions concernant le recrutement et la formation des tuteurs***

La formation des tuteurs constitue peut-être un des points faibles de l'association. Le mode de recrutement est, par la force des choses, assez aléatoire et les compétences exigées peu évaluées. Le comité en est bien conscient puisqu'il envisage de renforcer cette préparation. Serait-il possible, pour renforcer l'efficacité de la formation notamment des jeunes tuteurs, d'instaurer une meilleure collaboration avec l'ARA, même si – et nous l'avons fortement signalé – les objectifs de ces deux types d'aide ne se recouvrent que partiellement ?

L'une des difficultés à laquelle Reliance devra trouver une réponse dans l'avenir concerne le recrutement de tuteurs compétents. Nous avons vu qu'il semblait problématique d'en trouver suffisamment pour assurer tous les tutorats envisagés. Une visibilité plus marquée pourrait pallier en partie cette difficulté. On peut se demander jusqu'à quel point le DIP pourrait, par une reconnaissance plus affirmée de l'association, y contribuer.

Sans vouloir diminuer le mérite des actuels membres de Reliance, on peut se demander si les tuteurs ne devraient pas avoir suivi une formation complémentaire en psychologie et s'ils ne devraient pas pouvoir bénéficier d'un soutien multidisciplinaire par des professionnels rémunérés pour leur travail.

Suite au témoignage d'une tutrice qui, tout au long de sa carrière d'enseignante, n'était jamais entrée en contact avec une famille de milieu défavorisé, on pourrait imaginer impliquer dans un tutorat certains étudiants en psychologie ou de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). Pourrait-on même envisager une collaboration avec l'Université qui octroierait une reconnaissance de stage aux étudiants assurant un tutorat dans le cadre de leur formation ? Dans ce cas, Reliance devrait gérer une plus grande rotation des tuteurs et répondre aux exigences d'évaluation des stages.

Une autre solution permettrait de combler le manque de tuteurs que l'on peut observer par moment dans l'histoire de l'association : si l'avantage du soutien individuel est d'être très souple et personnalisé, on peut se demander si parfois, le regroupement de deux ou trois élèves n'ouvrirait pas d'autres perspectives intéressantes, celle de la solidarité entre les enfants et la possibilité pour Reliance de prendre en charge davantage d'élèves avec le même nombre de tuteurs.

### ***Les conséquences d'un changement de statut***

En recevant une aide de l'Etat, Reliance a troqué un statut d'association subventionnée contre le statut totalement privé qu'elle avait auparavant. Ce faisant, elle a dû, nous l'avons vu, opérer quelques changements dans son fonctionnement (périmètre géographique plus clairement défini, etc.). On peut se demander si la demande d'une aide plus stabilisée n'implique pas aussi quelques aménagements touchant aux délicates questions d'équité (entre les élèves, et de communication). L'Etat a le devoir de traiter avec équité les élèves. Or le recrutement actuel des élèves de Reliance semble se faire encore de manière assez aléatoire (bouche à oreille, relations personnelles, etc.). Il serait peut-être judicieux, pour donner aux élèves la même chance de recevoir cette aide, que l'information soit organisée de manière plus égale encore dans le périmètre géographique défini par l'association. Dans ce sens, le DIP pourrait, au prix d'une reconnaissance plus claire de Reliance, diffuser modestement cette information dans les écoles ou par l'intermédiaire des associations de parents.

Une telle reconnaissance passerait peut-être aussi par le fait d'exister dans plusieurs lieux. Les membres du comité ont bien annoncé qu'ils seraient prêts à aider au démarrage d'une nouvelle équipe dans une autre localité. A l'instar de l'École des mamans qui fonctionne maintenant dans plusieurs établissements du REP, Reliance pourrait créer une charte qui

permette à de nouveaux groupes de tuteurs et membres de l'association de profiter de l'expérience acquise. Si le financement de l'École des mamans provient de fonds fédéraux et cantonaux en faveur de l'intégration de migrants, ceux de Reliance semblent plus clairement relever de l'enseignement obligatoire et pourraient figurer parmi les associations subventionnées par l'État (Direction générale des finances de l'État de Genève, 2011, p. 452) ou/et par les communes.

## **Les conclusions en bref**

Ce rapport portant sur cinq ans d'activité de l'association Reliance amène à la conclusion que l'association s'est bien adressée au public qu'elle visait : des enfants de milieu défavorisé, souvent issus de familles immigrées, qui éprouvent des difficultés non seulement scolaires, mais aussi de comportement et d'intégration. La majorité des enfants et des jeunes qui sont sortis du giron de Reliance ont pu poursuivre leur scolarité de manière régulière sans que l'on puisse néanmoins définir précisément la part de la contribution du soutien des tuteurs à ce résultat.

Une petite étude des offres de soutien scolaire hors de l'école publique permet par ailleurs de constater que Reliance est le seul organisme du canton à offrir à prix modique une aide individualisée qui va au-delà du répertoire.

Cette évaluation, se basant sur des documents et des entretiens avec les principaux acteurs, ne peut se prononcer sur la qualité du soutien apporté par les tuteurs de Reliance. Mais il a été possible de constater un grand engagement de la part des membres de Reliance et le sérieux de leur réflexion pédagogique sur les élèves en difficultés ainsi que leur prise en compte des risques et limites qu'une aide individuelle peut entraîner. C'est l'institution de rapports mensuels des tuteurs sur leur activité et de séances d'intervision notamment qui permettent un soutien continu des tuteurs, une supervision de l'avancement des tutorats et une mutualisation des connaissances des personnes actives à Reliance. Par ailleurs, la formation continue interne est adaptée aux besoins de l'équipe des tuteurs et le comité veille à initier des améliorations dans le fonctionnement de l'association ou des tutorats.

Étant donné que Reliance est extérieure à l'école, la problématique de la jonction avec le principal lieu d'apprentissage va toujours persister et les contacts entre les tuteurs et les enseignants sont donc à créer et à faire accepter. Le contrat de tutorat signé par toutes les parties est un instrument mis au point par Reliance dans ce but. Il est aussi important que le choix des élèves soit bien opéré et connu par les interlocuteurs, notamment des élèves de l'école primaire qui n'ont pas suffisamment pu profiter des mesures d'accompagnement et des études surveillées mais qui ne sont pas référés à l'Office médico-pédagogique.

En ce qui concerne les finances de l'association, elles pourraient être plus irréprochables encore si le comité rendait plus transparent le mécanisme de définition de la participation des parents aux cours de soutien et veillait à un bon équilibre entre une valorisation des cours et les possibilités financières des familles concernées.

Étant donné que l'association s'adresse à des élèves parfois en grandes difficultés, le comité s'efforce de n'admettre que des candidats qui apportent suffisamment de connaissances et adhèrent au travail systémique que l'association se propose de faire. Si d'autres groupes Reliance devaient être créés, une formation psychologique complémentaire des tuteurs et un soutien multidisciplinaire par des professionnels rémunérés seraient vraisemblablement nécessaires.

Une contribution à la formation notamment des jeunes tuteurs pourrait consister en une collaboration avec l'ARA, et une collaboration instituée avec l'Université pourrait permettre d'intégrer des stagiaires-étudiants. Par ailleurs, dans certains cas, un regroupement d'élèves pourrait aussi soulager l'association tout en étant favorable aux élèves qui peuvent profiter d'une communauté entre pairs.

Dans une perspective d'égalité des chances pour trouver un soutien supplémentaire à celui de l'école en cas de grandes difficultés, l'existence de Reliance devrait être davantage connue par les parents, et d'autres groupes Reliance devraient exister dans les différentes régions du canton, notamment dans celles qui ont des établissements appartenant au REP. Pour commencer néanmoins, Reliance devrait pouvoir compter sur une subvention régulière de l'État et des communes afin de pouvoir être déchargée de la recherche de fonds et de l'incertitude qui y est liée.



## Bibliographie

### *Ouvrages de référence*

\*Documents également utilisés par Reliance

\*Ahrenbeck Shams et Ducret Jean-Jacques (2009). *Évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance*. Genève: SRED.

Alliata, Roberta ; Evrard, Annick ; Kaiser, Claude; Rastoldo, François et Wassmer, Pierre-Alain (2012). *Sur la trace des élèves migrants : quelques éléments d'une recherche en cours (Étude du dispositif d'accueil des élèves migrants, DispAcc)*. Genève : présentation à la journée École et migration du 28 novembre 2012.

\*Barioni, René et Perrin, Nicolas (2012). L'appui : à déléguer ou cœur du métier ? Dossier. In *Éducateur*, 1.12, p. 1-16.

Bautier, Elisabeth ; Catteau, Colette ; Joigneaux, Christophe et Thouny, Christophe (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (Directeurs) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 45 - 53.

Chauveau, Gérard et Rogovas-Chauveau, Eliane (1998). La réussite au cours préparatoire et les interactions école-famille populaires. In : *Ville - École - Intégration*, No. 114, 110 - 135.

\*Commission faîtière « Soutien scolaire aux élèves en difficultés » (2011). *Mise en œuvre des mesures d'accompagnement dans l'enseignement primaire*. Genève : DIP, Direction générale de l'enseignement primaire (présentation power-point du mardi 8 février 2011).

Commission consultative de soutien scolaire aux élèves en difficultés (2012). *Catalogue complet des mesures de soutien scolaire dans l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP, Secrétariat général, fichier power-point, état au 12 mai 2012.

Crinon, Jacques (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la construction des difficultés scolaires. In Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (Directeurs) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 57 -76.

\*Curonici, Chiara ; Joliat, Françoise et McCulloch, Patricia (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Desjacques, Nathalie (2011). *École, répétitive : vers plus d'efficience dans l'aide aux élèves en difficulté*. Genève : Université de Genève, Cahier Pratiques Théorie No. 131.

Direction générale des finances de l'Etat (consulté le 12. 3. 2013). Publication officielle du Budget 2011 par politique publique et par programme. Budget de fonctionnement et message du Conseil d'Etat. Genève : [http://ge.ch/finances/system/files/common/budget/2011/0\\_tome1\\_internet\\_completr\\_0.pdf](http://ge.ch/finances/system/files/common/budget/2011/0_tome1_internet_completr_0.pdf)

Équipe du Point (s.d.) *1968-2007 Histoire de faire le point à l'approche du 400ième anniversaire*. Genève: DIP, Secrétariat général, Le Point.

- Favre, Bernard ; Jaeggi, Jean-Marc et Osiek, Françoise (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.
- Feyfant, Annie (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, no. 80, décembre, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf>.
- Gaussel, Marie (2013). Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, No. 81, janvier, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/81-janvier-2013.pdf>
- Glasman, Dominique (2005). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Glasman, Dominique et Oeuvarard, Françoise (Directeurs) (2011). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute/SNEDIT.
- Grünewald-Huber, Elisabeth ; Hadjar, Andreas ; Lupatsch, Judith ; Gysin, Stefanie et Braun, Dominique (2011). « *Faule Jungs – strebsame Mädchen?* » *Geschlechterunterschiede im Schulerfolg*. Bern : Pädagogische Hochschule, Zentrum für Forschung und Entwicklung, [http://www.fualejungs.ch/pdfs/projektbericht\\_30.6.11.pdf](http://www.fualejungs.ch/pdfs/projektbericht_30.6.11.pdf)
- Guillarmé, Jean-Jacques et Luciani, Dominique (2011). Rapport de recherche. La querelle des aides à l'école. Étude comparative et évaluation des résultats de « l'aide personnalisée à l'élève » et des « aides spécialisées » à l'enfant. Paris : Université Paris-Descartes, [http://www.gfen.asso.fr/fr/6emes\\_rencontres\\_nationales\\_sur\\_l\\_accompagnement](http://www.gfen.asso.fr/fr/6emes_rencontres_nationales_sur_l_accompagnement)
- Hof, Stefanie et Wolter, Stefan C. (s. d.) *Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz*. Aarau : SKBF/CSRE, SKBF Staff paper 8.
- Jaeggi, Jean-Marc et Osiek, Françoise (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.
- Kaiser, Claude A. ; Davaud, Clairette ; Evrard, Annick et Rastoldo, François (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : SRED, [http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2007/j-form-prof\\_r2.pdf](http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2007/j-form-prof_r2.pdf)
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.
- Le Roy-Zen Ruffinen, Odile (coord.) et Jaunin, Alexandre (2011). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Édition 2011*. Genève : SRED, <http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/indicateurs/clefs/2011.pdf>
- Leutenegger, Francia (2009). *Le temps d'instruire*. Berne : Peter Lang.
- \*Moro, Marie Rose (2000). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris : Dunod.
- Moro, Marie Rose (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette.
- « Paysages éducatifs », un programme de la fondation Jacobs, <http://paysages-educatifs.ch/>
- Paquin, Maryse et Papillon, Simon (1997). L'assistance éducative parentale : Programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXV, no. 2, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-08.html>
- Pecorini, Muriel ; Lurin, Jacqueline ; Jendoubi, Verena et Mavarro, Edeline (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. Note du SRED No. 53*. Genève : SRED.

- Rastoldo, François ; Davaud, Clairette ; Evrard, Annick et Silver, Ruth (2012). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport IV : les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien*. Genève : SRED, [http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2012/j-form-prof\\_r4.pdf](http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2012/j-form-prof_r4.pdf)
- Rochex, Jean-Yves et Crinon, Jacques (Directeurs) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Service de la recherche en éducation (2011). *Mémento statistique de l'éducation à Genève*. Genève : DIP, SRED, <http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/mementos/2012/memento.pdf>
- \*SOS-Kinderdorf International (2007). *Quality4Children. Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe*. Innsbruck : FICE, IFCO et SOS-Kinderdorf International, [http://www.quality4children.info/content/cms,id,89,nodeid,31\\_language,en.html](http://www.quality4children.info/content/cms,id,89,nodeid,31_language,en.html)
- Toussaint, Pierre ; Martiny, Cynthia ; Fortier, Gabriel ; Raîche, Gilles ; Bissonnette, Mélissa et Ouellet, Fernand (2012). *Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes 2008-2012*. Montréal : Université du Québec, [http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/Rapport\\_UQAM\\_2012\\_09\\_30.pdf](http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/Rapport_UQAM_2012_09_30.pdf)

### **Documents fournis par Reliance**

- ♦ Rapport d'activités 2007-08 à 2011-2012
- ♦ Bilan comptable 2007-08 à 2011-2012
- ♦ Compte rendu de l'Assemblée générale 2008 à 2012
- ♦ Compte rendu des séances de comité 2010 à 2012
- ♦ Textes de Reliance : Texte fondateur, *Flyer* de présentation de l'association, Tutorat points essentiels à garder en tête, Spécificités de Reliance, Questions et thèmes à aborder, Témoignage d'un élève
- ♦ Modèles de formulaires de Reliance : Cahier des charges des tutrices/tuteurs, Contrat de collaboration
- ♦ Recensements réalisés par Reliance : liste des membres du comité, liste des tuteurs, liste des tutorats, budget de fonctionnement 2011-12

### **Documents relevant des autres organismes de soutien scolaire**

- Association des répétiteurs AJETA (2012). *ARA, rapport d'activité 2011*. Genève : ARA.
- Camarada (2012). *Rapport d'activité 2011*. Genève.
- Chave, Frédéric ; Baudin, Frédéric ; Rüttimann, Isabelle et Barras, Blaise (2011). *Étude en vue de la réforme des activités parascolaires dans le canton de Genève. Étude réalisée pour le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP)*. Aubonne : Amalthée Sarl.
- GIAP et FASe (2011). *Formation continue 2012 pour l'animation avec les enfants*. Genève : Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire, Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle.
- Martin Loosli, Rebecca (2011). *Adar, une femme immigrée à Genève*. Genève : Édition Camarada.



## Annexe : Texte fondateur et contrat passé entre Reliance et les tuteurs

---

### Association RELIANCE

#### Texte fondateur

##### CONSTATS :

Sans entrer dans une problématique d'explications, de recherches de causes, de compréhension de motivations, on peut néanmoins faire les constats suivants :

- ⇒ Les ajustements réciproques entre lui-même, l'école et sa famille sont difficiles pour un certain nombre d'enfants<sup>11</sup>.
- ⇒ Les configurations familiales se sont diversifiées : familles recomposées impliquant des responsabilités élargies, familles monoparentales dans lesquelles l'éducation incombe à un seul parent, nombre important de couples assumant conjointement un travail rémunéré à l'extérieur du foyer.
- ⇒ La gestion du temps, la conciliation du travail rémunéré et du travail domestique dans un temps limité s'avère souvent délicate et relève parfois du jonglage, réduisant du même coup la disponibilité effective du ou des parents.
- ⇒ Un nombre grandissant de personnes est à la retraite et n'assume plus de fonction clairement établie dans la communauté ce qui peut entraîner une diminution de la reconnaissance et de la valorisation sociale.
- ⇒ Les études s'allongent pour un nombre croissant de jeunes qui doivent toutefois assumer certaines charges financières.
- ⇒ Pris dans ce mouvement, les enfants doivent parfois se débrouiller seuls face à leurs devoirs scolaires ou encore effectuer ceux-ci dans des conditions difficiles (stress, agitation, stimulations externes...).
- ⇒ La pression actuelle exercée sur l'école par certains milieux renforce la sélection et l'élitisme au détriment de l'égalité des chances pourtant garantie par la loi. Le recours à des cours particuliers, à des *répétitoires* peut alors représenter le moyen de se sortir des difficultés, mais l'idée de leur coût empêche un certain nombre de parents de l'envisager.

Si un grand nombre d'enfants parvient à « faire avec » ces conditions, la situation n'est pas égale pour tous.

- ⇒ Certains enfants ont peu confiance en eux-mêmes, les valeurs ou la culture de leur famille ne ressemble pas trop à celle de l'école et ils parviennent alors difficilement à comprendre ce que l'école attend d'eux. Ainsi, ils peuvent avoir tendance à déléguer à l'adulte (enseignant ou parents) la capacité de savoir ou d'apprendre pour eux, ils se mettent dans leur **dépendance** sans pouvoir assumer leur responsabilité d'élève. Leurs mauvais résultats les confortent ensuite dans leur mauvaise estime d'eux-mêmes, dans l'idée qu'ils sont incapables de réussir, et ils sont peu à peu happés dans une spirale d'échec dont ils ne parviennent plus à sortir.

---

<sup>11</sup> Par souci de simplifier la lecture, nous utilisons le terme *enfants* qui désigne également les *adolescent-e-s*.

⇒ D'autres enfants, se sentant en difficultés, mais trop blessés dans leur amour-propre pour parvenir à l'admettre se retrouvent dans l'incapacité de demander quelque aide que ce soit. Ils se singularisent par des comportements difficiles, embarquant les adultes dans une **lutte** épuisante et généralement stérile pour calmer des situations d'agitation ou de violence. Cela finit pas prendre tout l'espace et l'énergie disponibles, occultant tout le reste et épargnant du même coup à ces enfants de devoir se confronter à leur difficultés d'apprentissage.

Qu'ils se montrent passifs ou trop actifs, ces enfants se trouvent en difficultés face à l'école et finalement en échec.

### **OBJECTIFS POURSUIVIS : SOUTENIR DES ENFANTS, DES JEUNES, EN DIFFICULTE A L'ECOLE ET S'ORGANISER CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE**

Au sein d'une collectivité, plusieurs compétences coexistent. L'éducation des enfants est certes en priorité la tâche des familles. Si l'école est bien investie de la mission d'enseigner, de munir les enfants des compétences de base nécessaires à leur adaptation au monde extérieur, à leurs responsabilités citoyennes et professionnelles, il n'en reste pas moins que dans une communauté, l'éducation est aussi une responsabilité partagée dans laquelle chacun est appelé à jouer un rôle.

**Notre objectif est donc de permettre une mise à disposition de compétences, un tutorat, un étayage, au sein duquel pourront aussi se tisser des liens sociaux, intergénérationnels, une reconnaissance et un respect mutuels propres à instaurer des rapports non plus basés sur le conflit et l'agression, mais sur la complémentarité, la collaboration et la solidarité, à restaurer autour de l'école des liens parent-enfants plus harmonieux .**

- ⇒ D'un côté **des enfants** en difficultés sans grande estime d'eux-mêmes, ayant besoin
- d'une réassurance passant par la mise en évidence de ce qu'ils savent déjà (on ne peut construire que sur ce qui existe et non sur un manque ou sur du vide)
  - de la mise en perspective de l'étape suivante à franchir, du travail à accomplir et de la mise à disposition de stratégies et d'outils de travail pour y parvenir, toutes démarches destinées, en finalité, à permettre à ces enfants d'imaginer un projet personnel, de se réappropriier la conquête du savoir et la responsabilité de leur apprentissage.
- ⇒ D'un autre côté des **tuteurs** : aînés capables de proposer leur expérience, leur disponibilité plus large et leur sagesse ou encore étudiants qui par leur âge et la proximité de leurs expériences des ordres d'enseignement antérieurs peuvent montrer de grandes capacités d'ajustement à leurs cadets.

### **SUR QUELLES BASES ?**

On peut envisager plusieurs manières de se représenter comment on apprend. Bien que les techniques scientifiques actuelles mettent un certain nombre d'éléments en évidence, nous n'avons toujours pas accès à la « boîte noire » qui intègre et synthétise tous les processus en

jeu dans l'apprentissage. Opter pour un modèle, une manière de se représenter l'apprentissage, relève donc toujours d'un choix de logique, un choix éthique, moral et politique. Dans le modèle auquel nous nous référons :

1. L'intelligence n'est pas un donné fini à la naissance, **les capacités cognitives de chacun peuvent s'élargir** en fonction de la qualité des situations proposées. Apprendre, c'est donner du sens, c'est comprendre le monde qui nous entoure.
2. Apprendre ne signifie pas recevoir, emmagasiner ou mémoriser passivement. Celui qui apprend est actif dans son traitement de l'information, mais pour apprendre, il a **besoin des autres** :
  - ⇒ de l'adulte qui donne à montrer, propose, soutient, encourage, stimule... envers lequel l'enfant doit accepter de se situer dans une relation asymétrique de complémentarité : il ne sait pas tout et l'adulte a quelque chose à lui apporter.
  - ⇒ de ses pairs qui traitent l'information en même temps que lui, ce qui permet des échanges, des conflits d'idées et des questionnements, des déstabilisations, qui lui permettent d'avancer.
3. L'aide de l'adulte consiste à **s'ajuster** aux possibilités actuelles de l'enfant. Il doit le rassurer, évaluer ce qu'il sait pour le pousser à faire seul ce qu'il maîtrise déjà et adapter ce qui est encore trop compliqué pour lui permettre de construire de nouvelles stratégies de résolution de problèmes.

## COMMENT ?

*“...un trouble (mis à part des handicaps évidents) n'est qu'une manière défectueuse d'utiliser ses capacités en raison d'un environnement inadapté, ce qui se traduit par la résignation, la fuite, la sous-utilisation des possibilités intellectuelles ou comportementales et, au niveau relationnel, par la rupture de la coopération entre les acteurs concernés.”*

Maurice NANCHEN, 1997.

- ⇒ Face à un enfant plutôt lent et passif, qui semble se donner de la peine, mais qui semble en avoir réellement, notre premier souci doit être de ne pas faire « **toujours plus de la même chose** » (paradoxe de l'aide). Dans ces conditions, on s'imagine souvent que si l'enfant n'a pas compris, c'est qu'il n'a pas assez reçu ou qu'il n'en a pas assez fait. On propose alors plus d'explications, plus d'exercices, encore plus d'exercices, toujours plus de la même chose, sans forcément se demander comment l'enfant s'y prend et comment on peut s'ajuster à son style d'apprentissage, ce qu'il est capable de comprendre seul et ce qu'il est capable de produire avec l'étayage de l'adulte. En adoptant cette position, on occulte le fait que c'est l'enfant qui traite l'information, avec les outils cognitifs qu'il a constitués jusque-là et que la répétition ne résout rien. Cette manière de faire finit souvent dans des **cercles vicieux** dont on peine à sortir : aux difficultés de l'élève, l'adulte peut répondre par une aide accrue et/ou une baisse des exigences (puisqu'il n'y arrive pas, il faut lui en donner moins à faire). L'élève déjà peu confiant dans ses capacités se sent alors confirmé dans son incapacité à réussir et agit paradoxalement de telle sorte qu'il se

confirme dans cette croyance. Ses résultats restent donc mauvais, ce qui justifie alors un renforcement de l'aide... et le cercle vicieux continue : plus on aide, plus l'élève se sent étiqueté comme incapable et plus il agit cette incompétence, ce qui confirme finalement le sentiment d'impuissance de l'enseignant.

- ⇒ D'autres enfants manifestent leurs difficultés au travers de troubles de comportement : on peut alors lire ces troubles du comportement notamment en termes de **stratégies d'évitement** qui visent à mettre à distance la situation d'apprentissage vécue comme anxiogène et menaçante et à préserver une image de soi honorable et « acceptable » face aux personnes significatives du contexte. Jouant un rôle de masque, ils permettent à l'élève de cacher aux autres (et à lui-même) sa fragilité et sa faiblesse et à chercher et obtenir une reconnaissance de la part des camarades.

Dans les deux cas, il s'agit de **recentrer l'action sur le terrain des apprentissages scolaires** :

Dans un climat de réassurance, dans une relation de complémentarité avec l'enfant et de partenariat avec les parents, le **tuteur** est responsable d'un enfant qu'il suit sur la durée (une, deux voire quatre heures par semaine). L'important est de trouver un positionnement adéquat entre les propositions à faire, les contenus à aborder et les moyens à offrir qui conviennent aux caractéristiques de l'enfant et qui lui permettent de se questionner, d'oser lâcher la sécurité du connu pour explorer l'inconnu, penser et symboliser.

Concrètement :

- ⇒ Repérer ce dont l'enfant est capable, ce qu'il sait déjà et le renseigner à ce sujet constitue un début de reprise de confiance et permet de cibler les exigences possibles.
- ⇒ Stabiliser les acquis puis expliquer le chemin à parcourir et définir des objectifs à court terme qui feront l'objet de contrats avec l'enfant.
- ⇒ L'aider à élaborer des démarches de travail qui lui conviennent (stratégies et moyens de travail).
- ⇒ Montrer concrètement à l'enfant les progrès qu'il accomplit et définir avec lui le contrat suivant.

Ce faisant, le tuteur restaure peu à peu chez l'enfant sa confiance en lui-même, son estime personnelle et l'aide à conquérir l'autonomie dans ses apprentissages qui signifiera la fin du suivi.

Des moments d'échanges sont institués entre « tuteurs » pour permettre des échanges d'expériences, une interrogation commune des pratiques, leur confrontation et leurs réajustements.

Françoise Joliat  
Présidente  
Confignon - Juin 2007

## Cahier des charges des tutrices/tuteurs



### Conditions de base :

- ♦ faire partie de RELIANCE,
- ♦ avoir de bons rapports avec les enfants ou les jeunes<sup>12</sup>, savoir établir avec eux des liens de confiance et avoir envie de transmettre des connaissances et des valeurs,
- ♦ s'engager à donner 1 à 2 leçons par semaine, sur une longue durée [minimum 3 mois],
- ♦ accepter de développer certaines compétences, si RELIANCE le juge nécessaire, et participer 2 à 4 fois par année à une supervision [activités non défrayées],
- ♦ accepter, au maximum, un défraiement de CHF 30,- par heure de leçon donnée.

### En emploi, la tutrice/le tuteur :

- ♦ fait de son mieux pour aider le jeune qui lui est confié à sortir de l'embarras scolaire dans lequel il se trouve,
- ♦ évalue avec lui ses acquis, ses ressources, ses difficultés et les meilleurs moyens de dépasser ces dernières,
- ♦ construit avec lui un projet de réussite,
- ♦ l'aide à organiser son travail,
- ♦ expérimente avec lui des stratégies d'apprentissage différentes,
- ♦ est responsable de garder le cap déterminé dans le projet décidé en commun, de faire avancer le processus de travail, tout en procédant aux ajustements nécessaires pour tenir compte de la situation du jeune et permettre son entière adhésion,
- ♦ est en contact avec ses parents, avec son maître, avec les autres éventuels intervenants,
- ♦ participe régulièrement aux séances d'intervision pour rendre compte de son travail, partager ses expériences et ses moyens avec les autres tuteurs, travailler à construire les outils de travail nécessaires et formaliser les processus utilisés,
- ♦ prépare, avant chaque séance d'intervision, un bref état écrit de la situation,
- ♦ établit au début de chaque mois [et pour chaque jeune dont il s'occupe] une facture détaillée pour le mois précédent et l'envoie au trésorier.

*Texte adopté par le Comité de RELIANCE le 28 janvier 2009*

---

<sup>12</sup> Travaillant avec des mineurs, les tutrices/tuteurs doivent pouvoir présenter un Certificat de bonne vie et mœurs.





