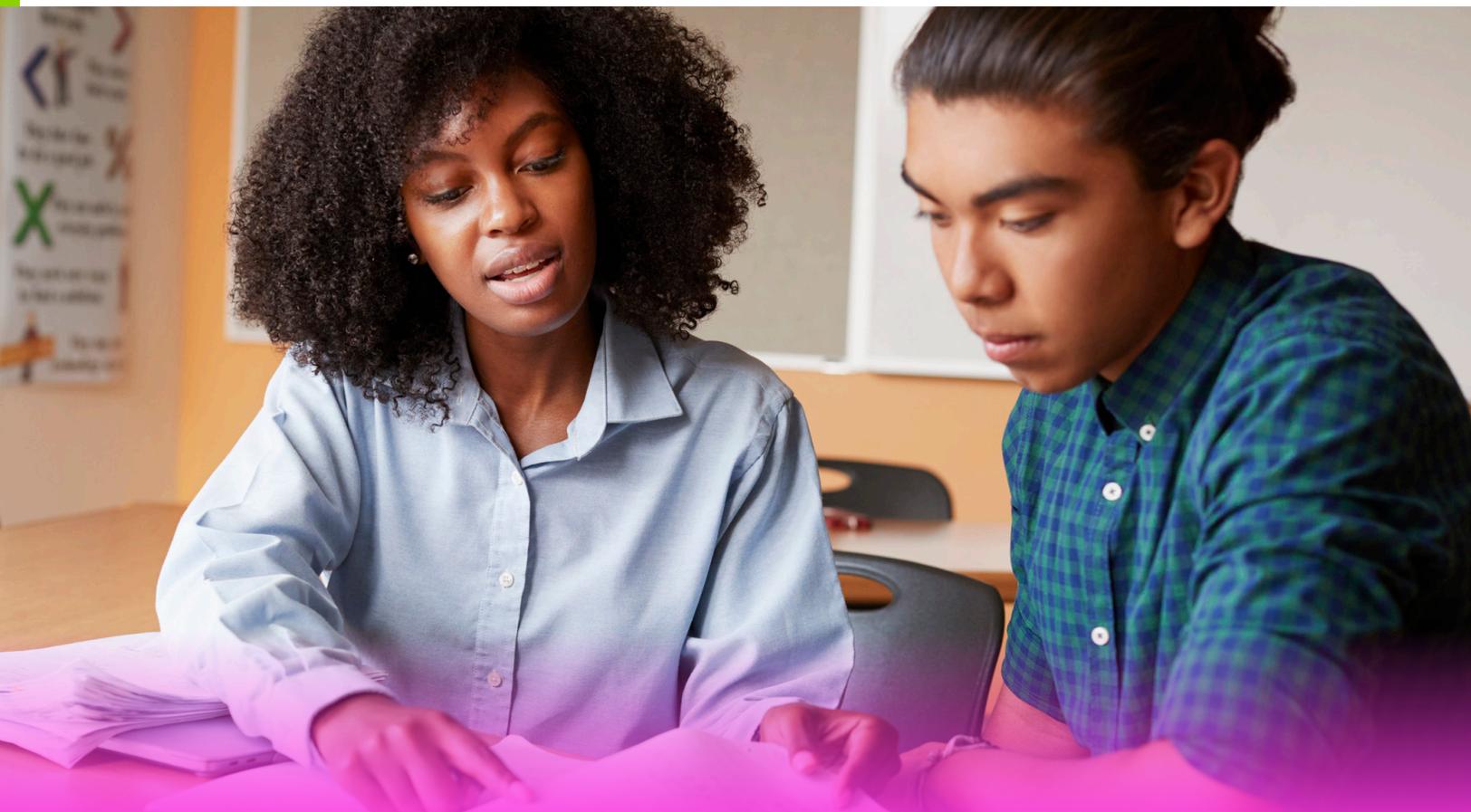




Le tutorat
au temps de
la COVID

Mise en évidence de l'efficacité du tutorat en tant que solution pour accélérer l'apprentissage et résoudre les inégalités en matière d'éducation dans le cadre de la reprise post-pandémie au Canada



Partenaires



Le Diversity Institute mène et coordonne des recherches multidisciplinaires et multipartites pour répondre aux besoins des Canadiens et des Canadiennes de tous les horizons, à la nature changeante des aptitudes et des compétences, et aux politiques, mécanismes et outils qui favorisent l'inclusion et la réussite économiques. Notre approche axée sur l'action et fondée sur des données probantes fait progresser la connaissance des obstacles complexes auxquels font face les groupes sous-représentés ainsi que des pratiques exemplaires pour induire des changements et produire des résultats concrets. Le Diversity Institute dirige des recherches pour le Centre des Compétences futures.



Le Centre des Compétences futures (CCF) est un centre de recherche et de collaboration visionnaire qui a pour mission de préparer la population canadienne à la réussite professionnelle. Le Centre croit que les Canadiens et les Canadiennes devraient avoir confiance en leurs compétences pour réussir dans un marché du travail en évolution. À titre de communauté pancanadienne, le Centre collabore afin de déterminer, de mettre à l'essai, de mesurer et d'échanger avec rigueur des approches novatrices pour évaluer et développer les compétences dont les gens auront besoin pour s'épanouir dans les jours et les années à venir. Le Centre des Compétences futures a été fondé par un consortium composé des membres suivants : l'Université Ryerson, Blueprint ADE et le Conference Board du Canada et est financé par le programme Compétences futures du gouvernement du Canada.



L'IEPO (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario) est reconnu comme un chef de file mondial en matière de programmes d'études supérieures en enseignement et en apprentissage, en formation continue des enseignants et en recherche sur l'éducation. Comptant parmi les facultés d'éducation les plus importantes et les plus axées sur la recherche en Amérique du Nord, l'IEPO fait partie de l'Université de Toronto, l'établissement d'enseignement supérieur le plus dynamique et le plus exhaustif du Canada.

L'IEPO a pour mission d'améliorer le bien-être social, économique, politique et culturel des particuliers et des communautés aux niveaux local, national et mondial, en jouant un rôle de premier plan dans l'enseignement, la recherche et la défense des intérêts. Lieu de travail, d'apprentissage et d'épanouissement unique, l'IEPO relève les défis d'aujourd'hui et de demain avec une envergure, une excellence scolaire et une dynamique collaborative dont peu d'établissements dans le monde peuvent se targuer.



L'Université Wilfrid Laurier vise l'excellence scolaire. Son approche globale en matière d'apprentissage intègre des programmes novateurs et des stages pratiques hors du cadre scolaire afin de s'assurer que ses diplômés soient non seulement prêts pour l'avenir, mais également déterminés à faire une différence dans le monde. L'esprit collectif se trouve au cœur de toutes nos activités. Nous encourageons nos étudiants à s'engager dans la vie du campus et dans la collectivité en général, ce qui se traduit par leurs niveaux élevés de satisfaction et par l'engagement des anciens étudiants qui transmettent notre patrimoine dans le monde entier. En tant que communauté de chercheurs, de leaders et d'éducateurs, l'Université Wilfrid Laurier génère un savoir utile à la société et tisse des liens ayant une incidence durable.

Commanditaire

Le Centre des Compétences futures – Future Skills Centre est financé par le gouvernement du Canada dans le cadre du programme Compétences futures.

Les opinions et interprétations contenues dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.



Auteurs

Kelly Gallagher-Mackay

Université Wilfrid Laurier

Karen Mundy

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Tatiana Feitosa de Britto

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Minahil Asim

Université d'Ottawa

Remerciements

Le présent document est le fruit d'une collaboration avec le Diversity Institute et le Centre des Compétences futures, avec le soutien financier du programme Compétences futures du gouvernement du Canada. Il s'inscrit dans une série de rapports, dont une cartographie de l'écosystème des programmes de tutorat à assise communautaire et des programmes de soutien scolaire à Toronto, une trousse d'évaluation universelle à l'appui de recherches plus approfondies, ainsi qu'un examen des données probantes sur le tutorat, qui visent à favoriser l'équité en matière d'apprentissage dans le contexte post-pandémique en Ontario.

Veuillez noter que dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Date de publication :

Mars 2022

Table des matières

Résumé	i
Introduction	1
Répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage et l'équité en matière d'éducation	3
Analyse des éléments attestant de l'efficacité du tutorat	7
Efficacité du tutorat : données probantes émanant des programmes canadiens	21
Intégration du tutorat dans les systèmes éducatifs pour remédier aux bouleversements provoqués par la pandémie : expériences à l'échelle internationale et provinciale	24
Conclusion	35
Annexe	38
Références	47

Résumé

Alors que le monde entier tente d'enrayer la pandémie de COVID-19, la communauté étudiante et les systèmes scolaires sont en proie à un bouleversement sans précédent. Tout donne à penser que ce bouleversement a aggravé les inégalités préexistantes. Les élèves qui vivent dans la pauvreté, qui appartiennent à un groupe racisé ou à une communauté de nouveaux arrivants, ou qui ont un handicap sont plus touchés par la maladie. Il leur est également plus difficile d'accéder aux programmes d'enseignement à distance et de bénéficier des services de soutien dont ils ont besoin. L'accès équitable à l'éducation constitue pourtant une condition incontournable pour que ces apprenants puissent s'investir pleinement dans la vie économique et civique du Canada, et pour progresser vers une société plus prospère et inclusive.

Partout dans le monde, les programmes de tutorat s'imposent comme un instrument majeur dans la réduction des écarts croissants en matière de résultats scolaires qui sont apparus pendant la pandémie de COVID-19. Le présent rapport passe en revue les données sur les résultats obtenus par plusieurs programmes de tutorat en vue de fournir aux responsables politiques et aux acteurs locaux des éléments solides afin de les aider à déterminer si la mise en place de programmes de tutorat à grande échelle peut constituer une solution appropriée face aux perturbations causées par la pandémie. Nous dressons en premier lieu un tableau des

nombreux éléments tangibles permettant d'établir que les programmes de tutorat bénéficient à la fois aux élèves et à la société, avant de proposer un état des lieux du tutorat au Canada. Pour terminer, nous nous penchons sur les initiatives de tutorat menés dans les autres pays membres de l'OCDE. Dans l'ensemble, nous démontrons que le tutorat constitue une stratégie rentable et efficace pour répondre aux problèmes en matière d'apprentissage causés par la pandémie de COVID-19.

Données probantes sur l'efficacité des programmes de tutorat

Par tutorat, on entend généralement toute activité éducative, menée avec une personne (1:1) ou en petit groupe, proposée en complément du travail des enseignants. Les enseignants chargés de cours ont pour tâche de planifier, de dispenser et d'évaluer des activités d'apprentissage auprès de groupes rassemblant un grand nombre d'élèves dont les profils sont diversifiés, et ce, afin de leur permettre d'acquérir des compétences, des connaissances et des attitudes qui leur seront utiles tout au long de leur vie. Le tutorat joue, quant à lui, un rôle complémentaire et présente plusieurs avantages qui lui sont propres. Il offre notamment la possibilité de personnaliser l'enseignement, de fournir une rétroaction détaillée et instantanée et de personnaliser les activités de stimulation, les stratégies d'encadrement et le mentorat, ce qui est souvent plus difficile à envisager au sein de groupes

plus importants. Par ailleurs, lorsque les tuteurs travaillent de concert avec les enseignants, ils peuvent proposer des séances de rattrapage en temps opportun pour permettre ainsi aux élèves de tirer pleinement parti de l'enseignement en classe.

De nombreuses recherches ont établi que le tutorat présentait une haute efficacité absolue et relative et ont mis en évidence ses avantages tant pour les élèves que pour les tuteurs. En effet, plusieurs méta-analyses ont montré que le tutorat intensif (plusieurs séances par semaine) a invariablement un effet bénéfique non négligeable sur la réussite scolaire, pour tous les élèves et en particulier pour celles et ceux qui connaissent de graves difficultés scolaires. L'efficacité du tutorat se révèle être égale ou supérieure à de nombreux autres types de mesures éducatives, notamment les programmes d'éducation de la petite enfance, les programmes après l'école et les programmes de cours d'été, la réforme des programmes scolaires ou encore le counseling, en particulier pour le perfectionnement des compétences en littératie et en numératie.

Le tutorat peut être dispensé sous diverses formes. Il ressort du corpus de recherche que les bénéfices que les élèves retirent du tutorat varient en fonction de plusieurs facteurs : l'expérience, la formation et la méthode de suivi des tuteurs; le cadre dans lequel les séances de tutorat sont organisées; la fréquence et la durée des séances de tutorat; l'âge des élèves et le recours à un programme structuré. L'examen des données probantes a permis de dégager plusieurs conclusions au sujet de la conception des programmes :

- > Les programmes de tutorat dispensés par des enseignants certifiés semblent être les plus efficaces. Toutefois, de nombreux éléments attestent que l'on obtient de meilleurs résultats

dans le cas de tuteurs auxiliaires, dont la rémunération est moins élevée, tels que les assistants à l'enseignement, les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs et les étudiantes et étudiants de collège diplômés employés à temps plein dans le cadre de programmes de services.

- > Il existe une étroite corrélation entre la fréquence des séances de tutorat et les résultats scolaires. Dispensés à raison d'au moins trois séances hebdomadaires, les programmes de tutorat s'avèrent près de deux fois plus efficaces que ceux prévoyant une séance une fois par semaine ou moins souvent. L'assiduité à ces séances apparaît également comme un facteur déterminant.
- > Le tutorat semble être efficace à tout âge. Les recherches portent pour la plupart sur les programmes de littératie destinés aux jeunes enfants, mais de très nombreux éléments ont mis en évidence les avantages du tutorat pour les élèves du secondaire, notamment l'augmentation du taux d'obtention du diplôme, un plus fort sentiment d'appartenance à l'école, ainsi que de meilleurs résultats aux examens.
- > L'examen de programmes ayant donné la preuve d'une grande efficacité a mis au jour l'importance de certaines caractéristiques, telles que l'évaluation formative pour assurer le suivi de l'apprentissage des élèves, l'alignement sur le programme scolaire, ainsi que la formation et le soutien formels des tuteurs.

L'essentiel des données issues d'évaluations rigoureuses concerne les programmes de tutorat proposés en milieu scolaire, qui visent en premier lieu la remise à niveau en littératie et en numératie. L'analyse de ce jeu de données restreint révèle que les programmes de tutorat dispensés en milieu scolaire sont près de

deux fois plus efficaces que les programmes à assise communautaire, plus rarement soumis à évaluation. Cela étant, il conviendrait de mener des recherches supplémentaires pour évaluer les répercussions des différents modèles de tutorat, comme les programmes communautaires et les programmes après l'école, qui associent tutorat et activités nutritionnelles, sociales et physiques.

Porté par un intérêt grandissant, le tutorat en ligne, dont l'organisation logistique est plus simple à mettre en œuvre pour les tuteurs bénévoles, a pris de l'ampleur sous l'effet de la pandémie de COVID-19. Les études individuelles portant sur l'efficacité des prestations numériques sont mitigées, même si certaines augurent des perspectives prometteuses. Les recherches ayant examiné les « systèmes de tutorat intelligents » exclusivement numériques ont abouti à des conclusions contradictoires.

Les études sont de plus en plus nombreuses à mettre en évidence les avantages du tutorat pour les tuteurs eux-mêmes et les retombées à l'échelle de la société. Cela est d'autant plus vrai dans le cas des programmes qui font participer les jeunes à un apprentissage par le service et qui peuvent favoriser le perfectionnement des compétences scolaires et professionnelles des tuteurs (et donc leur avancement professionnel), leur engagement civique à plus long terme, leur engagement en faveur de l'éducation pour toutes et tous, et l'égalité sociale.

Par comparaison avec l'éventail des interventions disponibles en matière d'éducation, le tutorat présente un coût à court terme relativement élevé. Dans le cadre d'une initiative de tutorat à grande échelle récemment menée aux États-Unis, on a estimé le coût par élève à 1 450 dollars américains, pour un programme de tutorat intensif d'un an dispensé par un tuteur diplômé d'un collège, employé à temps plein et recevant une rémunération annuelle

de 22 340 dollars américains. Cela étant, il ressort de l'analyse coûts-avantages que cet investissement peut s'avérer très avantageux si l'on considère l'amélioration des revenus générés tout au long de la vie active, la réduction des coûts sociaux sous l'effet de la hausse de l'acquisition de compétences, et d'autres succès en matière d'éducation, comme l'augmentation du nombre de diplômés en études secondaires et l'amélioration de l'accès et du taux de rétention dans les formations postsecondaires et professionnelles.

L'expérience canadienne

Il existe très peu de recherches sur l'étendue et l'efficacité du tutorat au Canada. L'aide publique en faveur du tutorat y demeure très limitée, alors même que les activités de tutorat locales à but non lucratif et les initiatives de tutorat privées y sont monnaie courante. Nous avons recensé 12 études canadiennes consacrées à l'efficacité du tutorat, soit en tant que programme autonome, soit en tant que composante de programmes plus larges au service de la réussite des élèves, tels que les programmes Passeport pour ma réussite et beyond 3:30. Trois de ces études s'appuient sur des modèles d'évaluation quasi expérimentale. Toutes ces études ont mis en lumière les avantages associés au tutorat, notamment la satisfaction des élèves et des parents, ainsi qu'une certaine amélioration de l'apprentissage.

À l'échelle internationale

L'examen des données montre que les programmes de tutorat à grande échelle figurent parmi les investissements publics les plus indiqués pour remédier à l'aggravation des inégalités en matière d'éducation et au creusement des écarts d'apprentissage entre les enfants canadiens résultant de la pandémie de COVID-19. L'Australie, les États-Unis, les

Pays-Bas et le Royaume-Uni ont ainsi financé des programmes de tutorat à grande échelle en vue de s'adapter aux perturbations du système éducatif engendrées par la pandémie, soit en tant qu'initiatives autonomes, soit dans le cadre d'un éventail de solutions approuvées, pour réduire les inégalités et aider les élèves à faire progresser leur apprentissage.

Nous mettons en évidence certains des différents modèles de tutorat adoptés dans d'autres pays. À titre d'exemple, en Australie, les séances de tutorat sont dans leur grande majorité assurées par des enseignants certifiés, tandis qu'aux États-Unis et au Royaume-Uni, les activités sont le plus souvent menées par des auxiliaires. En outre, les États australien et néerlandais ont constitué un répertoire centralisé qui recense les organismes de tutorat remplissant les conditions pour se faire engager par les établissements d'enseignement, tandis qu'au Royaume-Uni un programme de services de tutorat approuvés a été doté de fonds supplémentaires pour financer le recrutement de mentors diplômés d'un cycle supérieur dans les écoles. Si des mesures ont été mises en œuvre dans chaque pays pour veiller à ce que les dispositifs de tutorat soient bien canalisés vers les élèves qui en ont le plus besoin, dans les faits, il s'est avéré difficile de s'assurer que cet objectif était bien atteint.

Aux États-Unis, les initiatives de tutorat à grande échelle se distinguent par une spécificité, à savoir le recours prioritaire aux programmes de service national, à l'instar du programme AmeriCorps, pour assurer la dotation en personnel. Ce choix de conception peut contribuer à réduire le coût du tutorat et offrir des avantages de plus vaste portée pour les jeunes, grâce à l'apprentissage par le service.

Au Canada, le Québec et l'Ontario ont débloqué de petits investissements en faveur du tutorat dans le cadre des mesures prises pour répondre aux problèmes en matière d'éducation liés à la pandémie de COVID-19. Cependant, contrairement à d'autres pays, les instances provinciales chargées de l'éducation n'ont pas entrepris de démarches audacieuses à grande échelle pour résorber la perte des acquis. Au vu des éléments solides qui plaident en faveur du tutorat, il est temps d'engager la discussion à l'échelle nationale pour examiner les avantages qu'apporterait l'intégration du tutorat en tant que composante indissociable de stratégies et d'investissements plus offensifs dans le cadre de cette question nationale prioritaire.

Introduction

Dans le sillage de la COVID-19, alors que les élèves et le personnel enseignant retrouvent les salles de classe et reprennent leurs routines, les perturbations considérables provoquées par la pandémie dans le domaine de l'éducation, ainsi que les solutions permettant le retour au cours normal des choses, se retrouvent au cœur des enjeux. Dans le présent rapport, l'analyse des données évalue la pertinence des programmes de tutorat en tant que solution envisageable. Le tutorat est généralement défini comme une activité éducative menée avec une personne (1:1) ou en petit groupe de moins de cinq élèves destinée à *compléter* l'enseignement en classe (Guryan et coll., 2021; Nickow et coll., 2020). Le présent rapport étudie également la possibilité de recourir au tutorat pour combler les lacunes en matière d'équité et d'apprentissage, qui ont été exacerbées par la pandémie de COVID-19. Ce rapport est le fruit du travail conjoint des équipes de l'Université de Toronto, de l'Université Wilfrid Laurier et du Diversity Institute de l'Université Ryerson, avec le soutien financier du Centre des Compétences futures.

Le programme de compétences futures du Canada vise expressément à faire en sorte que toutes les Canadiennes et tous les Canadiens puissent se prévaloir de dispositifs de développement des compétences efficaces. Cet objectif implique d'adopter une approche inclusive pour soutenir les groupes insuffisamment desservis, comme

les femmes, les jeunes, les Autochtones, les nouveaux arrivants, les personnes racisées, les personnes LGBTQ2S+, les personnes handicapées, les anciens combattants et les Canadiennes et Canadiens vivant dans des collectivités rurales, éloignées et nordiques. L'acquisition de bases solides en compétences scolaires et sociales fondamentales est étroitement corrélée aux secteurs les plus dynamiques de l'économie (Urban et Johal, 2020), ainsi qu'à l'accès à la formation continue (OCDE, 2020).

De très nombreuses données montrent que les compétences fondamentales acquises au cours de la scolarité sont importantes non seulement pour la réussite scolaire immédiate des élèves et pour leur progression (Allensworth et Easton, 2007; Balfanz et Byrnes, 2020; R. S. Brown, 2006), mais également pour diverses facettes de leur vie future, comme leur capacité à mener une vie saine (Bushnik et coll., 2020), à devenir des citoyens investis (Turcotte, 2015) et à participer et à contribuer pleinement à une économie en pleine évolution, dans laquelle les besoins en compétences évoluent rapidement (Emploi et Développement social Canada, 2019).

Le présent rapport s'ouvre sur un résumé d'éléments probants qui donne un aperçu des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'équité en matière d'apprentissage et d'éducation — un état des lieux qui confirme

la nécessité d'envisager l'octroi de nouveaux investissements au secteur de l'éducation pour favoriser la reprise après la pandémie. Ce rapport est composé de quatre volets :

1. **Aperçu des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation au Canada :** cette partie présente l'état des connaissances actuelles sur la manière dont les perturbations dans le secteur de l'éducation ont aggravé les inégalités préexistantes en matière d'apprentissage.
2. **Examen critique des données probantes sur l'efficacité du tutorat :** dans cette partie, nous passons en revue le vaste ensemble d'éléments solides et concrets qui montrent que le tutorat peut constituer un outil efficace pour combler les écarts d'apprentissage et résorber les inégalités en matière de résultats scolaires. Il est tout d'abord question des bénéfices des programmes de tutorat pour les élèves et des mécanismes qui contribuent à l'efficacité de ces programmes. Nous soulignons également les preuves existantes de l'incidence du tutorat sur les tuteurs eux-mêmes et qui indiquent un résultat positif de l'analyse coûts-avantages du tutorat, avant d'aborder les domaines dans lesquels des recherches sont encore nécessaires.
3. **État des lieux du tutorat au Canada :** cette partie présente le large éventail de programmes de tutorat proposés au Canada et met en lumière le manque criant de renseignements sur les services de tutorat existant dans le pays. Elle examine également les quelques données disponibles sur les résultats et l'efficacité des initiatives de tutorat au Canada, qui sont présentées plus en détail dans le tableau descriptif figurant en annexe.
4. **Exemples de programmes de tutorat à grande échelle menés dans d'autres pays :** cette partie est consacrée à l'analyse des initiatives nationales menées en Australie, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni pour favoriser l'accès au tutorat. Elle examine essentiellement (mais pas exclusivement) les initiatives visant à remédier aux perturbations du système éducatif résultant de la pandémie de COVID-19. Cette partie présente également quelques données sur des initiatives de tutorat à plus petite échelle menées au Québec et en Ontario.

Répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage et l'équité en matière d'éducation

Si le tutorat suscite un intérêt croissant du fait de son efficacité potentielle face aux conséquences de la pandémie de COVID-19, les échanges entre universitaires et pouvoirs publics sont, à ce jour, demeurés plutôt limités à ce sujet. Outre les très nombreux éléments qui font apparaître les lacunes du secteur canadien de l'éducation, la pandémie de COVID-19 risque d'engendrer des problèmes à court et à long terme pour les élèves et les systèmes d'enseignement du pays, comme en attestent un nombre croissant de données. Jusqu'à présent, le Canada a privilégié, d'une part, la gestion des risques afin d'assurer la sûreté de tous dans le cadre des activités scolaires pendant la pandémie (par exemple, Science et coll., 2021), et, d'autre part, l'adaptation des modalités de prestation des services. Pourtant, au vu des profonds bouleversements auxquels le système éducatif doit encore faire face dans le sillage de la pandémie, que ce soit au Canada ou à l'étranger, il semble urgent d'abandonner ce « statu quo » pour assurer la *reprise* après la pandémie. Cette partie, esquisse un aperçu des perturbations engendrées par la pandémie et des premières répercussions observées, puis démontre la nécessité d'intensifier les mesures de soutien à la reprise de l'apprentissage.

Au plus fort des perturbations subies par le système éducatif, plus de 1,5 milliard d'élèves dans le monde ont été privés d'école. Un an après le début de la pandémie, près de la moitié des enfants de la planète devaient encore subir la fermeture partielle ou totale de

leur école (UNESCO, n. d.). Depuis mars 2020, les activités d'enseignement en classe sont perturbées par des arrêts prolongés à l'échelle du système - la durée de ces arrêts ayant varié de 8 à 26 semaines dans différentes juridictions canadiennes – ainsi que d'autres fermetures plus localisées. En Ontario, dans certaines unités sanitaires publiques, entre mars 2020 et fin juin 2021, la durée de ces fermetures a atteint 33 semaines (Gallagher-Mackay et coll., 2021).

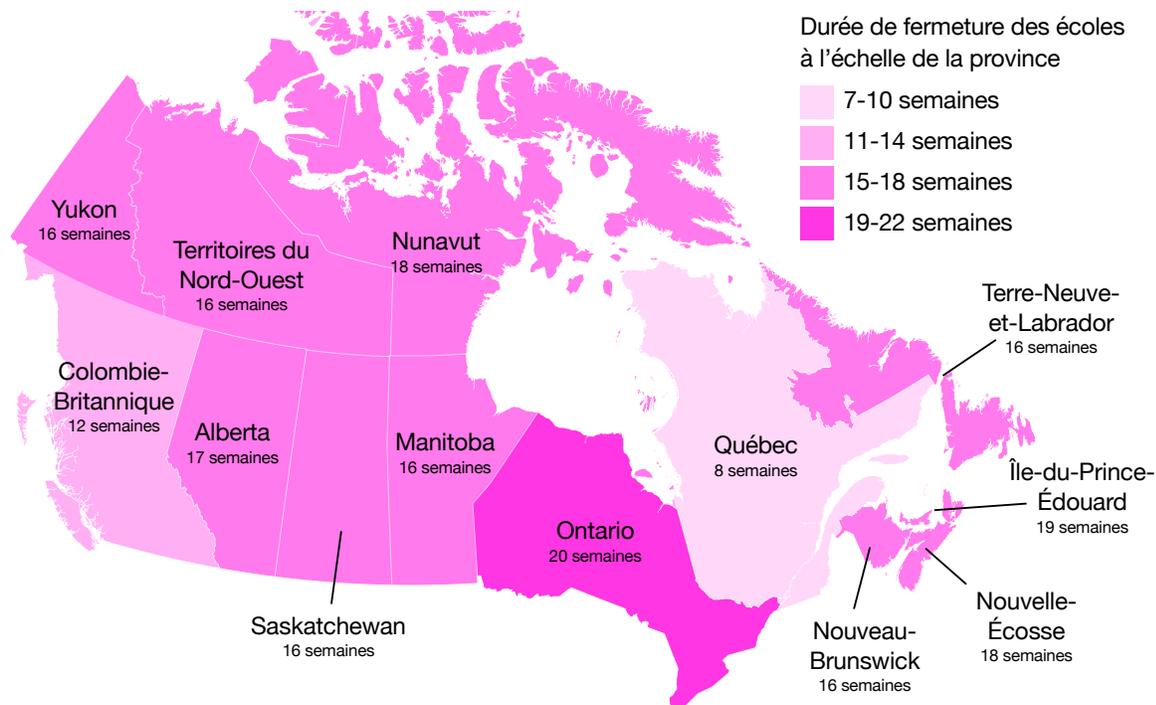
Face à ces perturbations, les pouvoirs publics ont donné la priorité à la gestion des risques et à l'adaptation des modèles de prestation de l'enseignement. Au Canada, cela s'est notamment traduit par une bascule généralisée vers l'apprentissage à distance ou l'apprentissage mixte, ainsi que par le regroupement en cohortes et l'adoption de programmes scolaires condensés. Les activités d'enseignement en classe ont été réduites et d'autres activités ont été interrompues, notamment celles parascolaires, alors qu'elles constituent une composante fondamentale de la vie scolaire.

Certains éléments récemment dégagés montrent que, pour de nombreux élèves, ces perturbations ont eu des répercussions considérables sur le développement de compétences essentielles. Les études sont de plus en plus nombreuses à faire état des « conséquences importantes et multidimensionnelles provoquées par les perturbations du système d'enseignement liées à la pandémie de COVID-19 » [traduction libre]

(Gallagher-Mackay et coll., 2021, p. 20). Ces conséquences incluent notamment la chute des résultats scolaires — comparativement aux résultats obtenus par les élèves à la même période au cours des années précédentes —, mais également la dégradation de la santé mentale, le sentiment de solitude, le manque de structure et la perte du sentiment d'appartenance à l'école. Outre l'impact à long terme sur la santé et sur l'engagement citoyen, ces conséquences pourraient également influencer sur le parcours professionnel des élèves en les poussant vers des carrières à plus faibles revenus — et entraîner ainsi l'ensemble du pays vers une baisse de la productivité et une plus grande polarisation des revenus — si aucune mesure n'est prise.

Ces perturbations du système éducatif sont venues s'ajouter à plusieurs difficultés dépassant le cadre de l'école, qui touchent plus fortement certains groupes et compromettent la capacité des élèves à mener à bien leur scolarité. De nombreux éléments montrent que les membres des familles à faible revenu sont plus susceptibles de souffrir davantage de la maladie, de ne pas pouvoir travailler depuis la maison, de vivre dans un logement surpeuplé et d'avoir de graves problèmes de santé mentale. Face à ces difficultés, ce sont les familles racisées et autochtones ainsi que les personnes handicapées qui ont payé le plus lourd tribut (Statistique Canada, 2021). Ces difficultés rencontrées à la maison ont, à leur tour, eu des répercussions sur les possibilités d'éducation

FIGURE 1 :
Durée de fermeture des écoles primaires au Canada pendant la pandémie de COVID-19



Remarque : Par fermeture d'école, on entend toute suspension de l'enseignement en classe. Seules les fermetures d'écoles publiques aux niveaux provincial et territorial sont indiquées. Les données sur l'apprentissage mixte ou hybride n'ont pas été prises en compte.

Source : Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B., « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts », 2021, *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2021, vol. 2, n°34. En ligne : <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>.

des élèves de manière directe (par exemple, par manque d'accès aux outils technologiques ou par manque de compétences pour les utiliser) et indirecte (par exemple, par le biais de traumatisme subi par des enfants évoluant dans un contexte familial tendu ou par le manque de disponibilité des parents ou d'autres membres de la famille pour accompagner l'enfant dans son apprentissage en ligne ou lui assurer l'enseignement à domicile).

D'après certaines études consacrées aux crises et aux situations qui ont entraîné des perturbations importantes de la scolarité, les pertes successives des acquis de l'apprentissage ont un effet cumulatif et les écarts d'apprentissage se creusent au fil du temps (Andrabi et coll., 2020). En outre, les élèves aux prises avec des difficultés scolaires temporaires risquent d'être orientés vers des programmes d'un niveau considéré comme plus accessible, qui ont tendance à tirer les résultats vers le bas et où les élèves issus de groupes racisés et à faible revenu sont surreprésentés (Clandfield et coll., 2014; James, 2020; James et Turner, 2017; People for Education, 2014).

Par ailleurs, les élèves plus âgés sont susceptibles de ressentir une atténuation du « sentiment d'appartenance à l'école », ce qui constitue un autre motif de préoccupation. Il existe une corrélation positive entre ce sentiment d'appartenance et plusieurs indicateurs de bien-être, comme « une meilleure estime de soi et une plus grande satisfaction de la vie, une baisse du taux de consommation de substances psychoactives et du taux de violence, une diminution des comportements à risque, une probabilité accrue de mener à leur terme les études secondaires et un sentiment accru d'avoir une meilleure santé mentale » [traduction libre] (Dove et coll., 2020, p. 14). Les fermetures d'écoles peuvent par conséquent susciter un sentiment d'isolement social et de

solitude chez les enfants et les jeunes, catalyseur d'autres problèmes de santé mentale (Loades et coll., 2020). D'après de récentes recherches, la scolarisation à distance, lorsqu'elle est prolongée, s'accompagne de problèmes de santé mentale significatifs du point de vue clinique, comme ce fut le cas pour la moitié des enfants ayant participé à une étude menée auprès de 1 000 élèves de l'Ontario (Korczak, communication personnelle, 8 juillet 2021).

Enfin, en Ontario, bien que des mesures comme le gel des notes et l'engagement des pouvoirs publics à faire en sorte que tous les élèves obtiennent leur diplôme aient entraîné une hausse du nombre de diplômés en 2020 (Gallagher-Mackay et Brown, 2021), les spécialistes tirent la sonnette d'alarme, car les élèves concernés par les perturbations de la scolarité sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (Bailey et coll., 2021). Les élèves concernés risquent de reporter leur entrée au collège (en particulier) ou à l'université, ce qui diminuerait d'autant la probabilité qu'ils poursuivent un parcours postsecondaire (Bailey et coll., 2021).

Dans l'ensemble, les données disponibles sont trop peu nombreuses pour qu'il soit possible de brosser un tableau précis des répercussions de la pandémie au Canada, ce qui est loin de respecter les normes établies par l'UNESCO en la matière (voir Gallagher-Mackay et coll., 2021). Toutefois, même si les données restent lacunaires, on peut estimer, sur la base d'une hypothèse prudente, que la pandémie de COVID-19 a profondément fragilisé l'apprentissage des élèves, leur lien avec leur établissement d'enseignement et leur bien-être (par exemple, Dove et coll., 2020).

Ces perturbations de la scolarité ont certes eu des conséquences sur les élèves, mais les répercussions sur le travail des enseignants et sur leur bien-être sont également considérables

(voir, par exemple, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020; Pressley, 2021). Au milieu de la pandémie, les enseignants ont dû bousculer radicalement leurs méthodes d'enseignement, sans disposer de beaucoup de temps ni de formation spécifique. Nombre d'entre eux ont dû assumer de nouvelles responsabilités, comme le fait de soutenir les étudiants (dont certains subissaient un stress intense) au travers de multiples plateformes d'apprentissage. Par ailleurs, les règles opérationnelles mises en place pour améliorer la sécurité dans les écoles ont alourdi la charge de travail, tandis que les conditions de travail, perçues comme dangereuses aux yeux de nombreux enseignants, ont induit un stress supplémentaire. Le secteur de l'éducation étant fortement féminisé, les femmes ont souvent dû relever les défis de l'enseignement à distance tout en assurant l'enseignement à domicile de leurs propres enfants. De nombreux signalements de cas de stress et d'épuisement professionnel ont été recensés, et un grand nombre d'enseignants se sont dits inquiets de n'avoir pas pu aborder l'intégralité du programme scolaire et craignent que le retard accumulé

par de nombreux élèves ne puisse être rattrapé (Wong, 2021). Pendant la période de reprise, les enseignants devront vraisemblablement gérer une situation sans précédent, marquée notamment par des disparités plus profondes dans les résultats scolaires en raison des perturbations, une pression accrue pour soutenir l'apprentissage social et émotionnel de manière équitable, ainsi que la demande d'activités visant à restaurer le sentiment d'appartenance à l'école et l'apprentissage par l'expérience (par exemple, Hawkins, 2021). Jusqu'à présent, la question des ressources supplémentaires nécessaires pour répondre à cette surenchère de besoins a été très peu abordée.

Étant donné les graves conséquences sur la scolarité des élèves et l'augmentation subséquente des écarts en matière d'apprentissage entre groupes socioéconomiques et démographiques, il paraît urgent, en vue de la reprise, de prendre les devants et d'adopter un plan d'action visant à atténuer la perte des acquis et à aider les élèves à renouer avec leur parcours d'apprentissage en vue d'un meilleur avenir.

Analyse des éléments attestant de l'efficacité du tutorat

Pour remettre d'aplomb le système éducatif au sortir de la pandémie de COVID-19 à partir d'une approche fondée sur les données, il est nécessaire d'évaluer l'efficacité relative des interventions mises en place, de comprendre en quoi et par quels moyens elles sont efficaces, d'examiner les différents modèles de prestation possibles, mais aussi d'évaluer les coûts relatifs de chaque action stratégique. De nombreux travaux de recherche ont mis en évidence la haute efficacité absolue et relative du tutorat, ainsi que ses avantages pour les élèves et les tuteurs. Si le coût en valeur absolue des programmes de tutorat est relativement élevé (parmi les interventions disponibles), les analyses coûts-avantages donnent à penser que ce dernier peut s'avérer un investissement très efficace. Dans la présente partie — qui constitue le noyau du rapport — nous examinons les données qui corroborent l'efficacité du tutorat en tant qu'intervention appropriée pour combler les lacunes profondes en matière d'apprentissage. Toutefois, les éléments ayant une force probante plus importante émanent des expériences menées à l'étranger, en particulier aux États-Unis. Dans la partie qui suivra, nous nous concentrerons sur les quelques données disponibles sur l'expérience canadienne.

Remarque relative aux éléments attestant de l'efficacité

L'élaboration de politiques factuelles s'appuie sur *un ensemble* de données probantes, plutôt que sur des études individuelles. Toutefois, il existe souvent des disparités dans le mode de présentation des conclusions des études individuelles. Pour combiner les résultats obtenus par plusieurs études, on a recours à la méta-analyse quantitative, une méthode en vogue depuis les années 1980 et par laquelle les effets étudiés pour des résultats définis sont convertis en une mesure statistique commune à toutes les études. À titre d'exemple, l'« ampleur de l'effet » (AE) peut être exprimée en écart-type : AE 1,0 représente ainsi une différence d'un écart-type, qui peut correspondre à deux ou trois années d'études, selon le niveau, la matière, les résultats, etc. En matière d'éducation, *la plupart* des interventions ont des effets positifs, mais très souvent, l'ampleur de ces effets peut ne pas être importante. De nombreuses méta-analyses portant sur différentes stratégies et interventions éducatives ont abouti à une ampleur *moyenne* de l'effet entre 0,22 et 0,27. Si la méta-analyse est une méthode qui peut comporter un aspect réducteur et ignorer le contexte, elle fournit néanmoins une base empirique solide sur laquelle on pourra s'appuyer pour prendre des décisions stratégiques qui nécessitent de comparer des solutions disparates.

Sources : Glass, 1977; Hattie, 2009; Hill et coll., 2008.

Le tutorat comparé à d'autres types d'intervention

Plusieurs études comparatives portant sur un grand nombre de possibilités d'intervention placent le tutorat parmi les stratégies éducatives les *plus efficaces* (au même titre que les approches globales de réforme de l'enseignement, qui intègrent souvent le tutorat). À titre d'exemple, une méta-analyse portant sur 101 études expérimentales ou quasi expérimentales consacrées aux répercussions de différentes interventions éducatives sur les résultats d'élèves en situation socioéconomique défavorable, dans des pays membres de l'OCDE, a conclu que le tutorat constituait l'intervention la plus efficace, avec une ampleur moyenne de l'effet (AE) correspondant à un écart-type de 0,36 (Deitrichson et coll., 2017). D'après cette analyse, le tutorat obtient de meilleurs résultats que les autres interventions en matière d'éducation, comme les mesures incitatives (AE = 0,01), les programmes après l'école (AE = 0,02), les programmes d'été (AE = 0,03), mais aussi l'accompagnement des élèves (AE = 0,04), les services de soutien psychologique (AE = 0,05), le perfectionnement professionnel des éducateurs (AE = 0,07), la dotation en ressources additionnelles (AE = 0,08), l'enseignement assisté par ordinateur (AE = 0,11), la modification des programmes scolaires (AE = 0,16), l'apprentissage coopératif (AE = 0,22), l'enseignement en petits groupes (AE = 0,24), ainsi que la rétroaction et le suivi des progrès (AE = 0,32) (Deitrichson et coll., 2017).

Ronald Fryer (2016) a également entrepris de recenser toutes les expériences sur le terrain randomisées dans le secteur de l'éducation dans les pays les plus développés, adossées à des résultats standardisés en littérature et en mathématiques (y compris les interventions visant la petite enfance, le milieu scolaire et la maison), pour finalement identifier 196 études.

Il ressort de l'analyse de ce jeu de données que le tutorat intensif (soit au moins trois jours par semaine, ou plus de 50 heures sur une période de 36 semaines) comme celui en milieu scolaire produit de manière constante des effets particulièrement importants (Fryer, 2016, p. 106), y compris pour les adolescents.

Dans *Visible Learning*, son ouvrage très influent, John Hattie a fait la synthèse des conclusions de 1 400 méta-analyses reposant sur une très grande diversité de facteurs se rapportant aux élèves, au milieu familial et au contexte scolaire qui sont susceptibles d'influer sur les résultats scolaires (Hattie, 2009; n. d.). Il souligne, d'une part, que la participation volontaire aux programmes de tutorat peut contribuer de manière positive à la réussite des élèves (AE = 0,26) et, d'autre part, que le tutorat par les pairs est susceptible d'accélérer cette réussite (AE = 0,56) (Hattie, 2009; n. d.). D'autres études comparatives ont également établi que le tutorat constituait une des approches les plus efficaces pour favoriser la réussite des élèves (Neitzel et coll., 2021; Pellegrini et coll., 2021).

Comprendre l'efficacité du tutorat

Quels sont les facteurs qui contribuent à l'efficacité du tutorat? Tout d'abord, il est indispensable de rappeler que le tutorat est une activité complémentaire à part, bien distincte du travail plus complexe que les enseignants accomplissent en classe. Les enseignants sont des professionnels hautement qualifiés dont la mission est d'organiser et de conduire tout un éventail d'activités d'apprentissage et d'évaluer les apprenants, dans l'objectif d'aider ces derniers à développer un ensemble de compétences, de connaissances et d'attitudes diverses à long terme. De plus, le travail des enseignants se prolonge hors du cadre de la salle de classe; ils s'occupent généralement d'un grand groupe d'élèves, nouent des liens avec ces derniers ainsi qu'avec leurs familles,

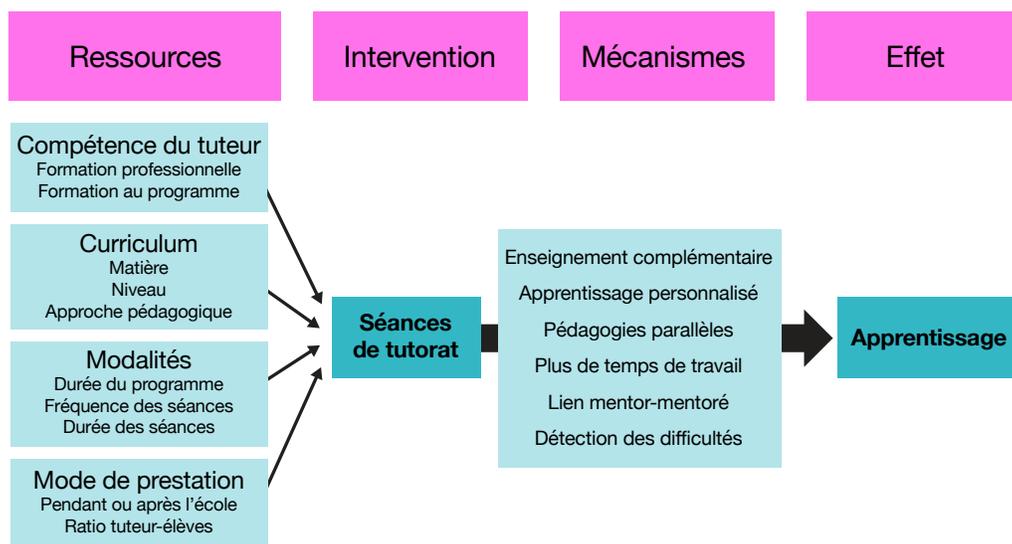
et apportent leur contribution de nombreuses façons différentes à l'écosystème scolaire. De leur côté, les tuteurs jouent un rôle certes plus restreint, mais leur implication entraîne des avantages spécifiques qui viennent enrichir – mais en aucun cas remplacer – le travail des enseignants.

La documentation fait ressortir que les tuteurs ont la possibilité de *personnaliser* le contenu des séances de tutorat pour les adapter aux besoins de leurs élèves (Elbaum et coll., 2000). Lorsque le tutorat est aligné sur le programme abordé en classe, le tuteur peut également moduler son programme pour combler rapidement les lacunes en matière de connaissances ou de compétences afin d'aider les élèves à tirer pleinement parti de l'enseignement en classe, chose plus difficile pour les élèves ne disposant pas des fondamentaux requis (Ander et coll., 2016; Cook et coll., 2014; Nickow et coll., 2020). Selon d'autres hypothèses, il semblerait que

l'apprentissage en séance individuelle ou en petit groupe, une spécificité des programmes de tutorat, encourage les élèves à participer plus assidûment et sollicite leur attention par des mécanismes qui rendent l'apprentissage bien plus efficace qu'en classe, où les élèves sont plus nombreux. De plus, en petits groupes, la *rétroaction* sur la progression des élèves est plus précise et présentée plus rapidement; elle demeure l'un des leviers les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage, mais peut être difficile à transmettre dans le cadre d'effectifs plus importants.

Bien que théoriquement les relations de confiance sont à la base du succès du tutorat (Slavin, 2018), la plupart des données probantes sur le tutorat porte pour l'essentiel sur les résultats scolaires et laisse le facteur relationnel peu étudié. Il peut être instructif d'établir une comparaison avec l'expérience du mentorat. Le mentorat est défini comme une relation de développement personnel dont l'objectif

FIGURE 2 :
Modèle analytique des variables (ressources et mécanismes) qui contribuent aux effets du tutorat sur l'apprentissage



Source : adapté de Nickow, A., Oreopoulos, P. et Quan, V. *The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*, NBER Working Papers, n° 27476, National Bureau of Economic Research, 2021. En ligne : <https://www.nber.org/papers/w27476>.

repose sur l'acquisition de connaissances ou l'avancement de la personne mentorée (Dominguez, 2017). Le tutorat présente des similitudes évidentes avec le mentorat, mais l'enseignement scolaire reste son axe principal. De manière générale, les publications sur le tutorat et le mentorat ne se recouvrent pas; il existe probablement des chevauchements entre les deux approches, mais quelques études font état de certaines incompatibilités qui peuvent survenir dans les relations de tutorat entre, d'une part, la focalisation sur les tâches et, d'autre part, la focalisation sur le relationnel (voir, par exemple, National Mentoring Resource Center, n. d.).

Les conclusions sur l'efficacité du tutorat sont le fruit de dizaines d'années de recherche qui ont systématiquement établi que le tutorat peut être une approche pertinente dans le cadre du soutien à l'apprentissage. Au début des années 1980, les auteurs d'une synthèse qui a fait figure d'ouvrage de référence ont déterminé que le tutorat avait des effets bénéfiques sur les résultats des élèves, sur leur attitude à l'égard de la matière étudiée, ainsi que sur les tuteurs eux-mêmes (Cohen et coll., 1982). Pendant cette période, les chercheurs qui se sont intéressés au tutorat ont cherché à trouver un équilibre entre, d'une part, les avantages pédagogiques majeurs et, de l'autre, le coût relativement élevé des interventions en petits groupes (Bloom, 1984). Depuis lors, la recherche dans ce domaine s'est élargie et approfondie.

En 2020, Nickow, Oreopoulos et Quan ont mené une méta-analyse et dressé une synthèse à partir de 96 études consacrées à tous les types de programmes de tutorat visés par des recherches expérimentales. Ils ont notamment conclu que, d'après ces recherches expérimentales, le tutorat avait régulièrement un effet considérable et positif sur les résultats scolaires, avec une ampleur de l'effet estimée à 0,3 AE (voir page 7).

Il ressort d'une analyse statistique que l'effet du tutorat est plus ou moins équivalent à la différence des résultats scolaires entre les élèves du 50^e centile et ceux du 66^e centile. Ces effets étaient particulièrement importants dans le cas des élèves en plus grande difficulté scolaire (par exemple, les élèves en échec scolaire ou ceux qui accumulaient trois ans de retard par rapport à leur âge).

La présente étude tient compte du fait que les séances de tutorat se traduisent par des formes très variées et une diversité de contextes, et il s'en dégage plusieurs conclusions sur un certain nombre d'éléments clés associés à l'efficacité du tutorat. Parce qu'elle se rapporte directement au présent document et dresse la synthèse de travaux plus récents sur le tutorat, fondés sur un processus d'évaluation rigoureux, la méta-analyse de Nickow et de ses collègues (2020) étaye l'essentiel du propos présenté dans les parties ci-après. Il importe toutefois de considérer certaines lacunes importantes de la présente étude avant de se pencher sur ses résultats. En effet, les auteurs reconnaissent que les évaluations expérimentales les plus rigoureuses ont tendance à se concentrer sur les programmes officiels, et plus particulièrement sur ceux proposés dans les écoles. Certains de ces programmes se polarisent de manière disproportionnée sur l'apprentissage précoce de la lecture et, dans une moindre mesure, sur la numération. Il n'a pas été possible de déterminer avec certitude si les programmes structurés proposés en milieu scolaire, qui font généralement l'objet de la recherche expérimentale, sont représentatifs des activités de tutorat en Amérique du Nord. À titre d'exemple, une étude parallèle à la présente analyse des données, qui propose une cartographie de l'écosystème du tutorat, révèle qu'au Canada, le tutorat fait généralement (dans 87 % des organismes interrogés) partie intégrante d'autres éléments de programme

comme le mentorat, les programmes des jeunes chefs de file ou encore les programmes ludiques (Yau et coll., 2021). Des recherches ont montré que ces programmes multidimensionnels trouvent leur efficacité *précisément* par la combinaison de ces différentes composantes, même si ces programmes n'ont pas été évalués au moyen de modèles de recherche expérimentale ou quasi expérimentale rigoureux (par exemple, Deller, 2018; Quint et coll., 2013).

Par ailleurs, comme d'autres analyses similaires, l'analyse menée par Nickow et ses collègues est axée sur les résultats scolaires à court terme, généralement obtenus en littératie et en numératie. Hormis les publications s'intéressant au *tutorat par les pairs* (voir par exemple, Dion et coll., 2005; Song et coll., 2018), peu d'études se sont penchées sur les résultats en matière d'apprentissage socioémotionnel, de fonctions exécutives ou de bien-être. Les études sur le tutorat par les pairs ne faisaient pas partie de l'analyse réalisée par Nickow et ses collègues. Les données sur les résultats à plus long terme, tels que les taux d'obtention de diplôme et l'accès à l'enseignement postsecondaire, les carrières et d'autres aspects de la vie adulte sont encore plus rares. Les chercheurs qui se sont penchés sur les résultats à long terme d'autres types d'interventions éducatives (comme l'influence des enseignants ou encore l'éducation de la petite enfance) suggèrent que les résultats aux examens ne constituent pas forcément l'indicateur le plus approprié pour mesurer les résultats, car ils n'accordent pas suffisamment de poids aux facteurs et aux processus qui influent sur les résultats à plus long terme (R. F. Ferguson et coll., 2015).

Enfin, en raison de sa nature et de sa portée, l'analyse menée par Nickow ne fournit que des renseignements limités sur les aspects fondamentaux de la conception des programmes et de leurs contextes d'exécution qui pourraient

contribuer aux résultats. À titre d'exemple, le contenu du programme d'études, la diversité des activités, la nature de la communication avec les enseignants ou avec les familles, et la combinaison de plusieurs interventions (comme l'association d'activités nutritionnelles, culturelles ou sportives aux programmes de tutorat) sont des caractéristiques que l'on retrouve dans les programmes de tutorat menés en Ontario. Enfin, comme c'est le cas dans la plupart des publications consacrées au tutorat, les bénéfices éventuels du tutorat pour les tuteurs eux-mêmes ne sont pas traités dans l'étude de Nickow.

Profil des tuteurs

Nickow et ses collègues distinguent trois types de prestataires : les enseignants formés, les auxiliaires et les bénévoles. Les deux dernières catégories sont assez hétérogènes. Par définition, les *auxiliaires* ont un lien de rattachement étroit avec l'école ou avec les formations dans le secteur de l'éducation, et incluent les assistants à l'enseignement, les étudiants en formation à l'enseignement, les étudiants diplômés en éducation, des membres d'équipes de recherche ayant bénéficié d'une formation ou encore les personnes qui participent à des programmes de services postdoctoraux comme le programme AmeriCorps. Les *bénévoles* incluent les étudiants de premier cycle, ainsi que des membres de la collectivité de manière plus générale, les personnes retraitées et d'autres personnes n'ayant pas nécessairement de lien avec le secteur de l'éducation.

D'après cette étude, on obtient généralement les effets positifs les plus élevés dans le cas de séances de tutorat assurées par des enseignants qualifiés et spécialisés (allant d'une AE de 0,56 pour un programme à grande échelle à une AE de 1,29 dans un cadre expérimental). Le programme Math Recovery, structuré de la même manière et mené par des enseignants, affichait des effets positifs considérables en numératie.

Cependant, une série de méta-analyses conduites à l'Université Johns Hopkins est parvenue à la conclusion opposée et fait état de peu de différences dans les résultats entre les programmes de tutorat assurés par des auxiliaires ou ceux assurés par des bénévoles rémunérés (par exemple, AmeriCorps), et ceux assurés par des enseignants (Baye et coll., 2019; Neitzel et coll., 2021; Pellegrini et coll., 2021).

Il ressort de l'étude réalisée par Nickow que les tuteurs bénévoles présentent, collectivement, l'effet le plus irrégulier sur les résultats des élèves. Néanmoins, les auteurs d'une autre méta-analyse datant de 2009 se sont intéressés aux effets du tutorat bénévole et ont examiné 28 études expérimentales et quasi expérimentales. Il ressort de cette méta-analyse que le tutorat bénévole produit un effet assez important ($AE = 0,23$) sur le rendement des élèves (Ritter et coll., 2009), avec des différences minimales entre les différents profils de bénévoles — parents, étudiants ou autres adultes de la collectivité. Le petit nombre de programmes très structurés inclus dans cette étude plus ancienne s'est avéré bien plus efficace que les programmes moins structurés.

Modalités et fréquence des séances de tutorat

De multiples études ont constamment établi un lien entre fréquence des séances de tutorat et amélioration des résultats d'apprentissage. Comme indiqué précédemment, les conclusions de Fryer concernant l'efficacité relativement élevée du tutorat concernaient exclusivement le tutorat intensif (au moins trois séances par semaine). Cette efficacité était divisée par deux dans le cas des programmes prévoyant des séances moins fréquentes (une fois par semaine, ou moins) (Fryer, 2016). Nickow et ses collègues ont également constaté que l'effet du tutorat sur l'apprentissage augmente avec le

nombre de séances par semaine, et qu'il y avait relativement peu d'éléments attestant d'une efficacité significative d'un tutorat prévoyant une unique séance hebdomadaire. En revanche, la différence d'efficacité n'est pas notable entre les programmes prévoyant trois séances par semaine et ceux prévoyant quatre ou cinq séances par semaine. D'autre part, la *durée* des séances ne semble pas avoir d'incidence particulière — elle varie généralement de 20 minutes à une heure — et les auteurs de cette étude ont émis l'hypothèse que la durée idéale d'une séance peut varier considérablement en fonction de l'âge de l'élève (Nickow et coll., 2020).

Les programmes soumis à évaluation produisent des effets assez solides sur des durées relativement limitées, inférieures à cinq mois. À titre d'exemple, en Italie, un programme de tutorat offert par des étudiants universitaires bénévoles a eu des effets significatifs sur l'apprentissage en seulement trois mois (Carlana et Ferrara, 2021; voir également Gersten et coll., 2015). Nickow et ses collègues ont relevé un paradoxe évident : au-delà d'une durée de 20 semaines, les programmes semblent être moins efficaces. Selon eux, la plupart des programmes dispensés par les enseignants, qui s'avèrent plus efficaces, s'étalent généralement sur une période plus courte.

Âge des élèves

La plupart des études empiriques sur le tutorat se penchent sur les interventions axées sur l'apprentissage de la lecture en début de scolarité. Un groupe de l'Annenberg Institute, de l'Université Brown, a procédé à un examen de données factuelles et constaté que 148 des 203 évaluations en tutorat portaient sur des actions centrées sur la littératie dans les premières années de scolarité (Robinson et coll., 2021). À l'entrée à l'école primaire, les élèves semblent présenter des acquis plus

importants, en particulier en lecture, tandis que les programmes de tutorat en mathématiques semblent donner la preuve d'une plus grande efficacité en fin d'école primaire et en école moyenne (Nickow et coll., 2020).

L'évaluation d'un programme consacré aux élèves du secondaire fournit des éléments factuels démontrant l'efficacité du tutorat à ce niveau. Le programme de tutorat Saga, dans lequel des élèves du secondaire travaillent avec des tuteurs auxiliaires d'AmeriCorps dans le cadre d'un tutorat intensif en mathématiques (un tuteur pour deux élèves) comprenant des séances de 50 minutes chaque jour d'école, a montré de meilleurs résultats, tant sur le plan des notes scolaires (AE = 0,50) que sur le plan des résultats aux examens de mathématiques standardisés (AE = 0,20-0,30) (Cook et coll., 2014). Le programme a ensuite été transposé à plus grande échelle, puis a fait l'objet d'une évaluation sur plusieurs sites, dans cinq villes, qui n'a mis au jour qu'une perte limitée de l'efficacité (Guryan et coll., 2021). En outre, Fryer (2016) indique que, parmi les interventions visant les adolescents qui ont été incluses dans sa méta-analyse, *seul* le tutorat présentait des preuves solides d'efficacité sur les mesures de réussite scolaire.

Cadre : milieu scolaire ou communautaire

Dans la littérature consacrée à l'efficacité du tutorat, rares sont les études qui répondent aux normes méthodologiques strictes en matière d'inclusion et qui fournissent une évaluation des programmes communautaires, par opposition aux programmes en milieu scolaire. Pour enrichir le corpus dans le domaine, il conviendrait de mener plusieurs études de qualité qui examineraient les résultats communs aux programmes après l'école et aux programmes à assise communautaire, y compris les améliorations en littératie et en numératie.

Quoi qu'il en soit, certains éléments disponibles semblent aller dans ce sens. Nickow et ses collègues ont établi que les programmes de tutorat en milieu scolaire sont dans l'ensemble deux fois plus efficaces que les programmes de tutorat après l'école¹. Ils relèvent cependant que les programmes de tutorat après l'école inclus dans leur échantillon d'analyse étaient proposés par des bénévoles ou des auxiliaires, et non par des enseignants; pour cette raison, il est plus difficile de déterminer si les effets produits relèvent du cadre ou du profil du tuteur (Nickow et coll., 2020). Outre ces différences tenant au profil du personnel, on note que la fréquence des programmes après l'école était moins élevée, et l'absentéisme y était plus important, alors qu'il s'agit de deux facteurs fondamentaux contribuant à l'efficacité des programmes.

Les études consacrées au programme national américain des « services éducatifs complémentaires » (SEC) après l'école, dont le tutorat est une composante majeure, constituent une exception à l'absence globale de documentation sur ce type d'intervention. Financées au titre du chapitre 1 de la loi *No Child Left Behind* (Aucun enfant laissé pour compte), les écoles dont les élèves n'ont pas suffisamment progressé au regard des objectifs annuels sont dans l'obligation de proposer des SEC alignés sur le programme scolaire, en recourant aux services de prestataires communautaires ou à but lucratif autorisés par les gouvernements des États. Un modèle similaire a été adopté en Angleterre en 2020 (ce modèle fait l'objet d'une analyse plus approfondie dans une partie à suivre du présent rapport). Subventionnée à hauteur de 2,5 milliards de dollars américains, cette initiative a néanmoins satisfait une faible demande.

1 L'ampleur de l'effet combiné pour les programmes scolaires est d'environ un écart-type, et pour les programmes après l'école, d'environ deux cinquièmes d'écart-type.

À l'échelle nationale, au plus fort de l'initiative, seuls 23 % des élèves admissibles étaient inscrits. Les élèves les plus défavorisés en matière d'éducation étaient moins susceptibles de s'inscrire aux programmes et le manque d'assiduité est devenu un problème chronique qui s'est aggravé tout au long de l'année scolaire (Heinrich et coll., 2010). Bien que requise par la loi, l'évaluation des programmes de SEC n'était que rarement respectée, et lorsqu'elle était appliquée, sa qualité laissait à désirer (U. S. Government Accountability Office, 2006). Les États ont éprouvé des difficultés dans la mise en œuvre du mandat fédéral concernant la prestation des SEC, en raison notamment de restrictions empêchant les conseils scolaires de proposer leurs propres programmes ou de soumettre les prestataires à certaines obligations (Sunderman, 2004). Une analyse des évaluations ayant inclus des groupes témoins a permis de montrer des effets positifs appréciables — quoique de faible ampleur — pour les élèves participants, avec des différences considérables d'un cas à l'autre (Lauer et coll., 2006).

Formation des tuteurs

Selon toute logique, il existe un lien entre, d'une part, le niveau de formation des tuteurs et le soutien dont ils bénéficient et, d'autre part, leur efficacité, en particulier pour les auxiliaires et les bénévoles. Plusieurs synthèses de données analysent les niveaux de formation et de soutien que proposent les différents programmes de tutorat, sans toutefois offrir de conclusion sur l'effet ou le type de formation pouvant fournir la plus forte contribution. De manière générale, les programmes qui prévoient une formation intensive des auxiliaires ou les programmes encadrés par des professionnels de l'enseignement semblent avoir des effets appréciables importants, mais aucune analyse n'a été menée pour quantifier cette tendance.

Niveau d'organisation des programmes

Un programme de tutorat peut être plus ou moins structuré de différentes façons et s'appuyer, par exemple, sur un programme d'études prédéterminé, des activités par palier (c'est-à-dire pour lesquelles on a recours à des supports ou des tâches qui permettent de suivre une progression méthodique à difficulté croissante), des plans de leçons détaillés ou encore des évaluations régulières des progrès de l'élève. Hormis le travail d'observation effectué par Ritter (2009) à partir de trois études, qui a conclu que les programmes construits de manière plus structurée sont plus susceptibles d'être efficaces, les données sur ce que Nickow et ses collègues (2020) qualifient de « boîte noire » du tutorat sont assez limitées.

De la même manière, aucune des méta-analyses n'est parvenue à quantifier la nature et l'incidence des méthodes de suivi mises en place par les tuteurs. L'institut américain des sciences de l'éducation (U.S. Institute of Education Sciences) a publié un manuel indiquant la marche à suivre pour créer des activités extrascolaires propices à l'amélioration des résultats scolaires. Cependant, d'après les propres constatations de l'institution, la qualité des données qui étayaient ses recommandations (assez génériques) est relativement faible. Le manuel recommande par exemple que les tuteurs évaluent les besoins des élèves en matière d'apprentissage et leur propose un programme personnalisé (Beckett et coll., 2009).

Cependant, l'examen de programmes qu'ils considèrent comme très efficaces a permis à Robinson et Loeb (2021) de déduire que, hormis la fréquence des séances, les programmes de qualité présentaient certaines caractéristiques spécifiques, comme « l'objectif affirmé de cultiver les relations tuteur-élève, l'utilisation d'évaluations formatives pour suivre l'évolution

de l'apprentissage des élèves, l'alignement sur le programme scolaire, ainsi que la formation et le soutien des tuteurs » [traduction libre] (p. 3).

Tutorat numérique et tutorat en ligne

Il est difficile d'évaluer les effets du tutorat numérique et du tutorat en ligne proprement dits, car ceux-ci couvrent un large éventail d'activités. Après avoir mené un travail de terrain approfondi et réalisé une analyse détaillée des résultats, Burch, Good et Heinrich (2016) ont noté des variations sensibles entre l'incidence des plateformes numériques, celle des programmes d'enseignement et celle des tuteurs, qui relèvent toutes de la définition plus générale du « tutorat numérique ». Selon les auteurs, les programmes de tutorat prévoyant très peu de séances en mode synchrone et en face à face montrent un taux de réussite plus faible et sont le plus souvent destinés aux élèves handicapés ou aux apprenants en langue anglaise.

Plusieurs auteurs d'études individuelles ont examiné de près les effets de programmes de tutorat en ligne offerts dans un format où un tuteur travaille directement avec un seul élève, par l'intermédiaire d'une interface en ligne bidirectionnelle et en mode synchrone. Il s'agit du modèle de prestation le plus couramment utilisé pendant la pandémie. Il est plus simple à mettre en œuvre sur le plan logistique que le tutorat en présentiel, en particulier lorsque le tutorat fait appel au bénévole. En Italie, pendant les premières fermetures d'écoles qui ont suivi le début de la pandémie, une mesure a été prise pour attribuer à des élèves du secondaire un tuteur bénévole de premier cycle. En dépit de la durée relativement courte de cette initiative, les élèves participants, désignés de manière aléatoire, ont obtenu de bien meilleurs résultats que le groupe témoin ($AE = 0,26$), avec des effets positifs plus importants pour les élèves

de familles à faible revenu, ainsi que des effets positifs autodéclarés sur leur bien-être (Carlana et Ferrara, 2021). Par comparaison, dans le cadre d'une étude britannique portant sur 600 élèves, les résultats d'un groupe d'élèves en difficulté ayant bénéficié d'un soutien en ligne par des tuteurs spécialisés en mathématiques et situés à l'étranger ont été comparés aux résultats obtenus par d'autres élèves, également en difficulté, qui n'avaient pas changé leurs habitudes de travail. L'étude révèle que le tutorat en ligne n'a eu pratiquement aucun effet ($AE = 0,03$). Il est à noter que certains des élèves ayant travaillé dans leurs conditions habituelles pourraient avoir bénéficié d'un tutorat en présentiel (Torgerson et coll., 2016).

Le tutorat peut renforcer efficacement la puissance des activités d'apprentissage en ligne. Roschelle et ses collègues (2020) ont eu recours à des méthodes randomisées pour évaluer un groupe de 148 élèves américains étudiant dans quatre établissements scolaires différents, dont 40 % apprenaient l'anglais. L'un des groupes a bénéficié de séances de tutorat encadrées par des professeurs de mathématiques expérimentés, pendant 10 semaines, et a participé à un jeu en ligne. La capacité de ce groupe d'élèves à apprendre les fractions a été comparée à celle d'un autre groupe d'élèves qui pouvait participer au jeu, sans toutefois bénéficier d'un accompagnement par des tuteurs. Les élèves ayant bénéficié du tutorat ont obtenu des résultats de loin supérieurs à ceux du groupe ayant uniquement pris part au jeu ($AE = 0,47$).

Plusieurs méta-analyses ont été consacrées à l'efficacité des programmes de tutorat numérique relevant globalement de la catégorie des « systèmes tutoriels intelligents », c'est-à-dire de l'apprentissage assisté par ordinateur au moyen d'un logiciel intervenant à différents moments avant que l'élève ne parvienne à

trouver la réponse (par une sélection d'énoncés, des messages-guides, etc.). Trois études ont montré que les systèmes intelligents sont relativement inefficaces en matière d'acquisition de connaissances, qu'ils produisent peu d'effets par rapport à l'enseignement en classe ordinaire et qu'ils donnent de moins bons résultats que le tutorat (Slavin et coll., 2009; Steenbergen-Hu et Cooper, 2013; What Works Clearinghouse, 2009). En revanche, l'étude menée par Kulik et Fletcher (2016), qui porte sur un nombre plus restreint de systèmes tutoriels intelligents, a mis en évidence des effets positifs importants.

Dans l'ensemble, les études sur le tutorat en ligne sont encore trop récentes et il conviendrait de mener de plus amples recherches sur certaines variables clés, comme le recours à l'apprentissage automatique et à l'intelligence artificielle, ainsi que sur des facteurs plus pratiques, comme l'utilisation de la caméra par les élèves ou la mise en balance de l'utilisation du microphone et du clavardage, sans caméra. En raison de la pandémie de COVID-19, de nombreux programmes de tutorat en présentiel ont été basculés vers une version en ligne. Il conviendrait de faire le bilan de cette expérience et d'en tirer les enseignements.

Autres modèles : tutorat par les pairs et tutorat privé

Le tutorat par les pairs peut être défini comme une variante de l'apprentissage coopératif (Slavin, 1980). Il s'agit de programmes de tutorat en classe, dans lesquels les élèves d'âges différents s'entraident pour parvenir à maîtriser la matière étudiée. De nombreuses études individuelles soulignent les résultats positifs associés à cette stratégie, notamment le développement des habiletés en lecture, le gain de motivation et l'amélioration du comportement, et ce, pour les tuteurs, les élèves et les enseignants. On constate ces résultats positifs aux niveaux primaire et secondaire pour

les élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers en matière d'éducation (voir par exemple Fuchs et coll., 2000; Okilwa et Shelby, 2010; Stenhoff et Lignugaris/Kraft, 2007).

Parmi les modèles les plus répandus de tutorat figure le service à but lucratif, généralement payé par les parents des élèves et souvent dispensé après l'école. De nombreux travaux ont été consacrés à la popularisation du tutorat à but lucratif dans le monde et au Canada en tant que système d'« enseignement parallèle » qui reprend (et parfois, étouffe ou ajuste) la structure, l'étendue et le programme du système scolaire officiel (Aurini et coll., 2013; Bray, 2009). Quoi qu'il en soit, les recherches s'intéressant à l'efficacité des programmes de tutorat portent pour la plupart essentiellement sur les services à assise communautaire et les services en milieu scolaire sans but lucratif, qui ciblent les élèves ayant besoin d'un soutien scolaire complémentaire. Une grande partie de la recherche consacrée à l'essor du tutorat à but lucratif porte généralement sur les éléments moteurs et les caractéristiques structurelles du marché du tutorat privé, ainsi que sur ses effets sur le plan éducatif et socio-économique à l'échelle du système (Aurini et coll., 2013; Bray, 2009, 2017; Davies et Aurini, 2006; Exley, 2021; Hallsén et Karlsson, 2019; Jansen et coll., 2021; Kim et coll., 2021; Liu et Bray, 2017). Ainsi, plutôt que de s'intéresser à l'efficacité de ce segment, les chercheurs s'orientent sur les aspects stratégiques et économiques de la montée en puissance et de l'institutionnalisation du tutorat privé, et cherchent à déterminer dans quelle mesure les systèmes d'enseignement parallèles contribuent à perpétuer ou à exacerber les inégalités en faveur des personnes ayant les moyens de s'offrir ces services.

Pour la plupart des familles, tutorat privé rime avec meilleurs résultats scolaires, mais les données empiriques sur son efficacité sont peu concluantes, et ce, pour des raisons diverses

(Bray, 2014; Byun, 2014; Choi et Park, 2016). En premier lieu, il existe plusieurs acceptions des concepts de tutorat privé et d'enseignement parallèle; de ce fait, les paramètres de recherche utilisés pour déterminer son efficacité peuvent varier d'une équipe de recherche à l'autre. Tout comme c'est le cas pour le tutorat à but non lucratif, le tutorat privé peut revêtir des formes très variées : accompagnement pédagogique individuel, séances en centres d'apprentissage franchisés ou séances en groupes à larges effectifs dans des écoles de bachotage, avec une fréquence des séances, un contenu et une qualité de l'enseignement variés. Il peut s'avérer difficile d'évaluer la progression des élèves et de prendre en compte les biais de sélection, car la probabilité de recourir au tutorat privé et les motivations varient en fonction du statut social et économique de la famille (par exemple, les initiatives de tutorat à but non lucratif examinées dans les études répondent plutôt à un besoin de rattrapage scolaire qu'à une volonté d'améliorer les résultats scolaires ou d'enrichir l'apprentissage de l'élève). Enfin, les données disponibles sont mitigées pour la simple raison que, dans les cas où les enseignants sont mal rémunérés, l'enseignement parallèle peut avoir un effet non pas complémentaire, mais négatif vis-à-vis de l'apprentissage des élèves, en ce que les enseignants des écoles publiques sont susceptibles de réduire leurs efforts en classe et proposer des cours payants en marge de leur activité principale.

Les publications qui abordent la question de l'efficacité de l'enseignement parallèle dans le contexte nord-américain sont rares et aucune étude ne s'est penchée sur cet aspect dans un cadre spécifiquement canadien. À l'échelle internationale, de nombreuses études qui s'appuient sur des données démographiques, des enquêtes à grande échelle et des méthodes de panels longitudinaux, tendent à montrer que les élèves ayant bénéficié d'un tutorat privé

obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas bénéficié (Byun, 2014; Choi, 2018; Choi et Park, 2016; Guo et coll., 2020; Ha et Park, 2017; He et coll., 2021; Hof, 2014; Loyalka et Zakharov, 2016). Toutefois, ces effets n'ont pas de valeur universelle (Dang et Rogers, 2008; Jansen et coll., 2021; Liu et Bray, 2017). Lorsqu'ils ont été observés, ces effets semblent contrastés et varient selon le milieu socioéconomique de l'élève, son genre, ses notes, son niveau de référence, ainsi que le type de tutorat dont il a bénéficié et le moment où il en a bénéficié pendant l'année scolaire. En outre, les effets peuvent être non cognitifs, comme la diminution du stress, même en l'absence d'effets sur les résultats scolaires (Guill et coll., 2020). D'après ce tableau empirique contrasté, il n'existe pas de réponse simple et directe à la question de l'efficacité de l'enseignement parallèle. Ses effets sur l'apprentissage dépendent du contexte et du type de tutorat privé offert, de la qualité de ce tutorat et de sa durée totale, des matières couvertes, de la fréquence et de l'intensité des séances, ainsi que des caractéristiques et de la situation des élèves et de leur famille (Bray, 2014; Park et coll., 2016).

Avantages pour les tuteurs

Comme indiqué précédemment, les recherches sur le tutorat sont pour la plupart axées sur les résultats des élèves et non sur les effets du tutorat sur les tuteurs (Robinson, C. et Loeb, 2021). Toutefois, certaines études font état des avantages possibles du tutorat sur les tuteurs, notamment sur les tuteurs pairs et les tuteurs bénévoles.

À titre d'exemple, des chercheurs ont déterminé que le bénévolat, en particulier lorsqu'il concerne les communautés locales ou qu'il implique un engagement auprès des jeunes, est fortement associé à des déclarations de satisfaction et de bien-être. Cette expérience peut également

une plus grande mobilisation communautaire à l'avenir (Appau et Awaworyi Churchill, 2019; Borgonovi, 2008; K. M. Brown et coll., 2012; Enjolras, 2015; Son et Wilson, 2012).

Il ressort des études sur le tutorat par les pairs et les programmes d'appui scolaire entre camarades que les tuteurs qui participent aux programmes de tutorat par les pairs en tirent également de grands avantages. Les effets produits s'en ressentent sur le plan du bien-être, de la confiance en soi, de la réussite scolaire et du fonctionnement exécutif (Galbraith et Winterbottom, 2011; Leung, 2019; Mundy et coll., 2014; Vaghela et coll., 2021).

Ces conclusions sont corroborées par les évaluations à grande échelle de programmes éducatifs impliquant des volontaires, à l'instar de l'évaluation du programme américain Teach For All, grâce auquel des milliers d'étudiants fraîchement diplômés de l'université sont placés dans des écoles dans le cadre d'un programme de service national. Selon ces tuteurs auxiliaires du service national, le programme leur a apporté une grande satisfaction et leur a permis de gagner en efficacité personnelle, mais aussi de renforcer leurs convictions en matière d'égalité sociale. Ils ont tendance à s'investir davantage dans la promotion et l'organisation d'actions et de programmes en faveur de l'égalité sociale et d'une meilleure éducation, à l'échelle de la collectivité ou à l'échelle nationale (Mo et Conn, 2018). De la même manière, les études qui ont été consacrées au volet d'apprentissage par le service prolongé du programme de tutorat Saga Education, partenaire d'AmeriCorps dans la mise à disposition de tuteurs, ont montré que le tutorat produit des effets positifs non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les tuteurs. Par ailleurs, les avantages économiques potentiels peuvent profiter à d'autres que les tuteurs et les étudiants. Ainsi, d'après une étude sur les programmes de services nationaux aux États-Unis, chaque dollar investi dans les

programmes de services à la jeunesse à plein-temps — qui comprennent, sans s'y limiter, les programmes de tutorat — permet de générer quatre dollars de bénéfices grâce aux salaires plus avantageux obtenus par les anciens élèves, aux répercussions directes et aux gains pour la collectivité (Belfield, 2013).

En conclusion, ces études laissent à penser que les tuteurs bénévoles et les tuteurs étudiants tirent des avantages divers de cette expérience, notamment sur les plans sociaux, académiques, professionnels ou civiques de leur vie. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre ces résultats dans le cas des programmes de tutorat bénévole au Canada.

Analyse coûts-avantages du tutorat

Le principal défi que pose la transposition à plus grande échelle des programmes de tutorat relève de la préoccupation relative aux coûts potentiellement élevés des prestations de tutorat individuel et de tutorat en petits groupes. Les coûts varient fortement en fonction de décisions stratégiques comme l'admissibilité des élèves, le champ du programme (c.-à-d. destiné à tous ou ciblé, avec seuils de besoins), la fréquence et la durée des séances, l'effectif des groupes et les qualifications des tuteurs. Les coûts sont plus élevés lorsque les programmes sont encadrés par des enseignants et plus faibles lorsque l'on fait appel à des bénévoles — bien que les coûts associés à la gestion des programmes de tutorat demeurent sensiblement élevés, même pour ceux basés sur le bénévolat. À titre d'exemple, dans le cadre d'un récent projet de tutorat à grande échelle aux États-Unis, on a estimé le coût par élève à 1 462 dollars américains pour un suivi assuré par un tuteur diplômé travaillant à temps plein et recevant une rémunération annuelle de 22 340 dollars américains (le coût pour l'employeur est plus proche de 30 000 dollars) (Kraft et Falken, 2020, p. 22).

Malgré tout, il ressort des analyses coûts-avantages qui examinent les avantages du tutorat aux niveaux individuel et social — notamment, l'augmentation des revenus au cours de la vie ou la diminution des coûts associés à la santé et aux services sociaux sous l'effet de l'amélioration des taux de réussite scolaire — que le tutorat intensif assure un excellent rendement du capital investi. L'auteur d'une récente synthèse exploratoire des analyses coûts-avantages dans le domaine de l'éducation a tenté de montrer comment les indicateurs de référence pourraient permettre des comparaisons de l'optimisation des diverses interventions éducatives. D'après les conclusions de l'étude, le rapport des coûts par rapport aux dépenses liées au tutorat encadré par des adultes pourrait être plus élevé que les avantages produits par les programmes d'éducation préscolaire inspirés de l'emblématique projet Perry Preschool. L'auteur prévient toutefois que ces estimations reposent en grande partie sur des hypothèses (Harris, 2009).

Par ailleurs, comme évoqué précédemment, les programmes de tutorat qui s'appuient sur un modèle du service à la jeunesse peuvent présenter des avantages supplémentaires en matière de coûts et d'avantages, notamment si l'on considère l'amélioration des revenus et la contribution des jeunes qui peuvent tirer parti d'une telle occasion associant travail et service (Belfield, 2013).

Conclusions sur l'efficacité du tutorat

Voici quelques conclusions essentielles tirées à partir de l'examen des données sur l'efficacité du tutorat :

- > Le tutorat intensif — qui vient en complément de l'enseignement classique offert en classe par des enseignants qualifiés — est une des interventions les plus efficaces en matière d'éducation. Des données solides montrent que les élèves, y compris ceux en proie à des difficultés importantes, en retirent des bénéfices considérables sur le plan scolaire.
- > La plupart des données sur le tutorat portent sur l'amélioration des résultats aux examens, mais selon certaines études individuelles, le tutorat peut également renforcer le lien des élèves avec l'école, ainsi que leur bien-être social et émotionnel.
- > Le tutorat peut être dispensé de manières différentes, ce qui est susceptible d'influer sur les résultats. Les données les plus fiables portent sur les programmes scolaires encadrés par des enseignants en milieu scolaire, comme le programme Reading Recovery. Cependant, les programmes intensifs proposés par des auxiliaires tels que les aides-enseignants, les étudiants diplômés en éducation ou les bénévoles des services jeunesse employés à plein temps montrent également de très bons résultats.
- > La fréquence ou le rythme des séances de tutorat est l'un des facteurs les plus importants : le tutorat dispensé au moins trois fois par semaine a près de deux fois plus d'effets que celui limité à une séance hebdomadaire.
- > La plupart des données portent sur les programmes de littératie destinés aux jeunes enfants, mais des données fiables montrent

aussi l'efficacité du tutorat au niveau de l'école moyenne et au niveau de l'école secondaire, notamment en mathématiques.

- > Peu de données sont disponibles sur la structure des programmes, la formation dans le cadre des programmes et la supervision des tuteurs.
- > Les données sur le tutorat en ligne ne sont pas concluantes et sont encore en devenir : il serait nécessaire de mener de plus amples recherches à ce sujet.
- > Certains éléments concrets attestent que le tutorat par les pairs peut avoir des effets très positifs sur les résultats des élèves.
- > En outre, les travaux consacrés au tutorat privé se concentrent en général sur l'orientation stratégique et économique de ce marché en plein essor; les données sur son efficacité sont ambiguës et peu concluantes.
- > Si la plupart des recherches portent sur les avantages du tutorat pour les élèves, certaines études indiquent également que ces programmes, les programmes de services pour la jeunesse notamment, ont des répercussions positives pour les tuteurs eux-mêmes, tant dans leur vie professionnelle que civique.
- > Le coût des programmes de tutorat demeure relativement élevé comparativement à celui des autres interventions éducatives et varie considérablement en fonction des décisions stratégiques concernant les modèles de prestation. Malgré cela, les analyses coûts-avantages fondées sur des hypothèses soigneusement quantifiées sur la productivité à long terme et les coûts sociaux révèlent que le tutorat est une intervention extrêmement rentable.

Efficacité du tutorat : données probantes émanant des programmes canadiens

Le tutorat n'est pas un concept nouveau dans le secteur de l'éducation canadien. D'abord proposé dans le cadre d'initiatives informelles, occasionnelles, ou de petites initiatives d'« enseignement parallèle », l'écosystème du tutorat bénéficie d'une croissance exponentielle depuis le début des années 2000 dans tout le pays, porté par la multiplication du nombre de franchises de tutorat à but lucratif. Au début des années 2000, Davies et Aurini (2004) dénombrèrent environ 400 prestataires de services de tutorat en Ontario. En octobre 2021, nous avons effectué une recherche dans les [pages jaunes](#) qui a révélé 1 468 entreprises proposant un type de service de tutorat dans la seule ville de Toronto. La pandémie de COVID-19 a fortement accru cette demande (Global Industry Analysts, 2020). Pour l'heure, il est difficile de déterminer dans quelle mesure la pandémie aura un effet sur la disponibilité des services de tutorat et l'efficacité des programmes élaborés ou proposés en réponse à la pandémie n'a fait l'objet d'aucune étude.

Le tutorat à assise communautaire ou en milieu scolaire, ainsi que les programmes de soutien à l'apprentissage à but non lucratif sont également courants au Canada. À titre d'exemple, un travail récent de cartographie réalisé à Toronto a permis de recenser 69 organismes en activité offrant potentiellement un programme de tutorat communautaire, parmi lesquels 39 ont participé à une enquête officielle (Yau et coll., 2021). Les organismes de tutorat à but lucratif relèvent du secteur privé et ont pour finalité de répondre aux

besoins de familles à revenu moyen et élevé qui souhaitent que leurs enfants bénéficient d'un avantage concurrentiel, ce qui n'est pas le cas des services de tutorat à but non lucratif, qui visent plutôt à lutter contre les inégalités et à combler les lacunes en matière d'éducation des enfants défavorisés.

Pour dresser rapidement un panorama des données et de la littérature scientifique portant sur le sujet du tutorat au Canada, nous avons mené des recherches sur Internet, couplées à une compilation des références bibliographiques, afin de trouver des études et des évaluations portant sur les effets du tutorat sur les résultats d'apprentissage, en ciblant plus précisément les programmes à but non lucratif à assise communautaire et ceux en milieu scolaire, lesquels s'adressent généralement aux élèves défavorisés. Nous avons constaté que seuls quelques rares études d'évaluation et travaux de recherche portant sur ces programmes ont été publiés, et que ceux-ci se distinguent par leur conception, leur portée, leur étendue et leur approche méthodologique. Il est important de noter que cette recherche visait uniquement les travaux publiés en langue anglaise et que certains programmes et études menés en contextes francophones ont pu être omis.

En annexe, nous présentons un tableau descriptif résumant ces études et les programmes qu'elles ont évalués. Le tableau présente, pour chaque programme, une brève description de son modèle et de sa portée; les sources

sur lesquelles l'évaluation s'est appuyée et les méthodes utilisées à cette fin, ainsi que les résultats reportés dans les études, accompagnés, le cas échéant, de réserves émises par les chercheurs; ainsi qu'une synthèse des recommandations formulées par les chercheurs, lorsque celles-ci sont disponibles. Les dix programmes recensés dans le tableau sont ceux qui ont fait l'objet d'études publiées et que nous avons mis au jour dans le cadre du présent projet de recherche : JUMP Math (Randhawa, 2021), Tutor Bright (Hickey et Flynn, 2019), Crescent School vLearning (Chow et Libby, 2017), Peer Assisted Learning Strategies (PALS) (Jones et coll., 2017), Passeport pour ma réussite (Cumming, 2012; Oreopoulos et coll., 2017; Rowen, 2012), beyond 3:30 (Yau et coll., 2015), Teach Your Children Well (Flynn et coll., 2012), Licensed to Learn (Yau et Archer, 2011), E-tutoring (Johnson et Bratt, 2008) et Reading Computer-Assisted Tutoring (CAT) Program (Chambers et coll., 2001). Le tableau inclut également une évaluation portant sur les programmes d'activités de soutien après l'école de RBC, qui regroupe plusieurs programmes bénéficiant de l'appui financier de la banque (Mishna et coll., 2013).

Ces programmes illustrent la grande diversité des modèles de tutorat et des approches choisies dans les contextes canadiens. À titre d'exemple, parmi ces 11 initiatives :

- > Quatre programmes reposent, en partie, sur des activités de tutorat par les pairs (Crescent School vLearning, PALS, Licensed to Learn et beyond 3:30), entre pairs du même âge ou d'âges différents, proposées dans les écoles primaires, moyennes et secondaires.
- > Un programme (Teach Your Children Well) prend pour modèle la « formation des formateurs » et vise à aider les parents de familles d'accueil à proposer des activités de tutorat à domicile (Flynn et coll., 2012).

- > Trois programmes offrent un tutorat inscrit dans le cadre de programmes après l'école plus larges et multidimensionnels : Passeport pour ma réussite (école secondaire), beyond3:30 (école moyenne), ainsi que les programmes d'activités de soutien après l'école de RBC (écoles primaire et secondaire).
- > Deux programmes reposent sur un modèle de tutorat classique (JUMP Math et Tutor Bright) et offrent un suivi axé sur la réussite scolaire assuré par des tuteurs ou des enseignants formés, avec pour finalité le rattrapage scolaire.
- > Quatre programmes s'appuient fortement sur la technologie, qu'il s'agisse d'apprentissage assisté par ordinateur, de jeux en ligne ou d'autres solutions numériques innovantes conçues spécifiquement pour le tutorat : JUMP Math, Reading CAT, Crescent School vLearning et E-Tutoring.

D'un programme à l'autre, on note également de profondes dissimilarités concernant certaines caractéristiques. Ainsi, il existe des différences notables en matière d'échelle et de durée (programmes d'envergure instaurés par des conseils scolaires et des programmes pluriannuels tout autant que petits projets pilotes à brève échéance et des interventions visant un seul établissement scolaire), mais aussi des différences de groupes cibles (jeunes de quartiers vulnérables ou groupes démographiques particuliers, tels que les élèves handicapés ou les enfants en famille d'accueil) et des différences de contenu (langue et littératie, mathématiques et numératie, matières scolaires complémentaires ou une combinaison de matières). Plusieurs points de convergence émergent des recommandations formulées par les auteurs de ces études, comme la nécessité d'adopter des stratégies susceptibles de renforcer l'adhésion et l'engagement des élèves (par exemple, tutorat et activités ludiques), ou

encore celle de personnaliser les programmes en vue de mieux répondre aux besoins individuels des élèves et de la collectivité, en particulier pour les jeunes en difficulté ou les groupes mal desservis.

Outre les variations entre modèles, on observe une grande diversité dans les approches employées pour les évaluations et dans les méthodes de recherche des études. Seules quelques interventions ont été évaluées au moyen d'études d'impact expérimentales ou quasi expérimentales (par exemple, Flynn et coll., 2012; Hickey et Flynn, 2019; Oreopoulos et coll., 2017). Plusieurs de ces études se restreignent à de petits échantillons de la population visée et à des groupes cibles très spécifiques, rendant les résultats d'évaluation probablement moins représentatifs. En outre, plusieurs études s'appuient sur des enquêtes menées auprès des parents, du personnel ou des enfants, et présentent très peu de données sur les résultats scolaires. Les réserves émises portent non seulement sur l'absence d'analyse rigoureuse des effets des programmes, mais aussi, dans certains cas, sur l'absence de précisions à l'égard des approches méthodologiques ou encore de renseignements complets sur la conception des programmes. En conséquence, il semble pratiquement impossible de réaliser une méta-analyse et une synthèse des résultats. Cela confirme également qu'il convient de poursuivre les recherches et qu'il est urgent de renforcer les capacités et les outils afin de faciliter l'évaluation des programmes et leur promotion dans l'écosystème du tutorat au Canada. Plusieurs études citées dans l'annexe indiquent d'ailleurs qu'il conviendrait de combler ces lacunes.

Quoi qu'il en soit, bien que les données disponibles soient limitées, les études consacrées aux programmes de tutorat au Canada concluent, de manière générale, qu'ils produisent des résultats positifs. Elles montrent également que parents et élèves sont satisfaits des programmes et que les programmes parviennent à améliorer les résultats d'apprentissage. Ces études étayent l'hypothèse voulant que la composante relationnelle soit essentielle et appréciée dans le cadre des initiatives de tutorat, et que les avantages bénéficient aussi bien aux élèves qu'aux tuteurs.

Cependant, l'écosystème du tutorat au Canada, tel qu'il émerge de la présente analyse des données et dans notre cartographie apparaît comme un ensemble très décentralisé de programmes individuels, étayés par des données très limitées. Dans ce contexte, hormis les quelques initiatives menées à l'échelle provinciale présentées dans la partie ci-après, le potentiel du tutorat peut demeurer sous-exploité alors qu'il pourrait contribuer à atténuer les conséquences négatives de la pandémie en matière d'éducation. Par comparaison, comme nous l'expliquons dans la partie à suivre, certains pays comparables au Canada ont pris des mesures officielles de grande ampleur et fait du tutorat une composante fondamentale de l'enseignement régulier en classe pour faire face à la pandémie de COVID-19 et remédier aux écarts d'apprentissage qui sont apparus ou se sont creusés sous l'effet des bouleversements survenus dans le secteur éducatif.

Intégration du tutorat dans les systèmes éducatifs pour remédier aux bouleversements provoqués par la pandémie : expériences à l'échelle internationale et provinciale

Au vu de la solide assise factuelle attestant l'efficacité du tutorat, de nombreux systèmes d'enseignement ont intégré des programmes de tutorat à grande échelle à leurs stratégies de reprise après la pandémie. Dans la présente partie sont abordés quelques modèles appliqués dans quatre pays membres de l'OCDE, l'Australie, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, qui ont tous mobilisé des investissements importants en faveur du tutorat (Education Policy Institute, 2021). Deux initiatives de plus petite échelle menées dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Ontario y sont également présentées.

Si les formats adoptés varient considérablement d'un territoire à un autre, ces nouveaux programmes présentent tout de même une caractéristique commune, qui est celle de s'adresser tout particulièrement aux élèves en proie à des difficultés scolaires ou socioéconomiques. Le plus souvent, ces programmes sont gérés par les écoles, les districts ou les autorités étatiques ou provinciales, tandis que les services de tutorat à proprement parler peuvent être offerts par des organismes à but lucratif ou non lucratif ou par des personnes qualifiées et enregistrées officiellement dans un répertoire établi par les autorités publiques. Aux États-Unis, les programmes de tutorat à grande échelle ont pour spécificité de s'appuyer sur les programmes de service national qui bénéficient de subventions

(c'est-à-dire AmeriCorps) et dont les effectifs sont composés de diplômés de l'enseignement supérieur.

Australie : programmes de tutorat organisés dans les États de Nouvelle-Galles-du-Sud et de Victoria

Certains États de l'Australie, comme la Nouvelle-Galles-du-Sud et Victoria, ont intégré le tutorat dans les stratégies de relance de l'apprentissage à la suite des perturbations causées par la pandémie.

En novembre 2020, le gouvernement de la Nouvelle-Galles-du-Sud a lancé un programme de soutien intensif à l'apprentissage, baptisé « COVID Intensive Learning Support Program » (ILSP), qui est financé à hauteur de 337 millions de dollars australiens (soit 310 millions de dollars canadiens²) et qui s'adresse aux élèves des écoles primaires, secondaires et spécialisées de l'État. Ce programme vise à apporter une aide financière aux écoles pour leur permettre de recruter des éducateurs supplémentaires afin de dispenser des cours en petits groupes aux élèves qui ont le plus besoin de soutien. Le programme est axé sur la littératie et la numératie, et

2 Sauf indication contraire, les conversions sont approximatives et calculées selon les taux en vigueur, en date du 15 octobre 2021.

s'adresse en priorité aux élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. L'objectif vise de recruter jusqu'à 5 500 éducateurs supplémentaires pour épauler 290 000 élèves (sur les 811 000 élèves scolarisés dans le système public) pendant l'année scolaire 2021 (ministère de l'Éducation de Nouvelle-Galles-du-Sud, 2021c).

Ces emplois de tuteurs sont ouverts aux enseignants en poste, aux enseignants occasionnels et aux enseignants retraités, ainsi qu'aux éducateurs non certifiés (y compris les auxiliaires, les étudiants diplômés ayant déjà enseigné à l'université et les étudiants en enseignement). Les personnes n'ayant pas suivi de programme agréé de formation à l'enseignement sont placées sous la supervision d'un professionnel agréé. La liste des candidats-tuteurs sélectionnés est publiée dans un répertoire en ligne, que les écoles peuvent consulter pour sélectionner le tuteur dont le profil correspond le mieux à leurs besoins.

Le programme préconise d'organiser des séances en groupes de deux à cinq élèves, d'une durée comprise entre 20 et 50 minutes, en prévoyant au moins trois séances hebdomadaires réparties sur une période de 10 à 20 semaines. L'aide financière octroyée au titre du programme peut être utilisée assez librement : les écoles peuvent l'affecter au recrutement de tuteurs qui encadreront des séances pendant ou après l'école, ou au recrutement d'effectifs qui assureront un service de tutorat pour libérer le personnel permanent pendant les heures de classe. En outre, le programme comprend un accompagnement dans la formation professionnelle ciblée à l'intention des éducateurs qui encadreront les séances en petits groupes, un portail de ressources pédagogiques en littératie et en numératie, ainsi qu'une plateforme collaborative en ligne

pour favoriser les échanges entre les membres du COVID Intensive Learning Support Program (ministère de l'Éducation de Nouvelle-Galles-du-Sud, 2021a). Le gouvernement de la Nouvelle-Galles-du-Sud a annoncé en mars 2021 que près de 4 000 éducateurs supplémentaires, répartis dans 1 800 écoles, participaient au programme (ministère de l'Éducation de Nouvelle-Galles-du-Sud, 2021b).

De même, l'État de Victoria a lancé en octobre 2020 une initiative d'apprentissage par le tutorat, Tutor Learning Initiative, dans le but de prodiguer un enseignement ciblé aux élèves en difficulté (Victoria Department of Education and Training, n. d.). Doté de 250 millions de dollars australiens (soit 230 millions de dollars canadiens, pour une population de 645 000 élèves des écoles publiques), le programme entend allouer une somme de base de 15 000 dollars australiens aux établissements scolaires, à laquelle s'ajouteront d'autres allocations dont le montant variera selon le nombre d'élèves inscrits et les indicateurs de désavantage. Le programme Tutor Learning Initiative vise à recruter 4 100 éducateurs, et propose un modèle de deux ou trois séances hebdomadaires d'une durée de 45 minutes chacune, pour des groupes de cinq élèves au maximum, sur une période de 26 semaines.

Les postes de tuteurs sont ouverts aux enseignants enregistrés auprès d'une institution officielle, aux personnes autorisées à enseigner ou aux enseignants en formation avant l'emploi qui travaillent sous supervision. Le gouvernement inscrit le nom des tuteurs admissibles dans un registre mis à la disposition des écoles, qui peuvent ensuite recruter directement la personne de leur choix, en fonction des besoins en apprentissage de leurs élèves. Le gouvernement aide les établissements à mieux

recenser les élèves en difficulté et sélectionner ceux qui bénéficieront du programme, et les accompagne dans le suivi de la mise en œuvre du programme et des progrès des élèves en matière d'apprentissage. Les écoles restent libres de choisir entre un modèle de tutorat en milieu scolaire ou en milieu périscolaire (ou une combinaison des deux), en fonction des besoins qui leur sont propres.

Pays-Bas : financement public des initiatives à l'échelle des écoles

En juin 2020, le gouvernement néerlandais a débloqué 244 millions d'euros (359 millions de dollars canadiens), suivis de 38 millions d'euros supplémentaires (56 millions de dollars canadiens) en octobre de la même année, pour aider les établissements scolaires à atténuer les effets négatifs de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation, en soutenant notamment les enfants ayant pris du retard dans leur apprentissage à cause des fermetures d'écoles (Eurydice, 2020). Les effectifs scolaires des niveaux primaire et secondaire aux Pays-Bas s'élèvent à environ 2,5 millions d'élèves. Dans le cadre de la première phase d'octroi de subventions, qui s'est étendue de juillet à décembre 2020, plus de 1 550 écoles primaires, écoles secondaires et écoles de formation professionnelle, ainsi que 312 centres de la petite enfance ont bénéficié d'un financement qu'ils ont choisi d'allouer à un ou plusieurs dispositifs de rattrapage, comme l'organisation de cours d'été, l'allongement des jours de classe, le recrutement d'accompagnateurs pendant les heures de classe ou encore des séances de tutorat individuelles ou en petit groupe pour assurer le rattrapage (Kortekaas-Rijlaarsdam et coll., n. d.). Toutes ces mesures peuvent être mises en œuvre par le personnel de l'école ou en partenariat avec d'autres écoles, des établissements

de formation à l'enseignement ou à d'autres organismes tiers, ou même externalisées. La sélection des élèves à l'école se fait sur la base de critères établis prenant en compte les retards de performance en langue, en mathématiques ou dans d'autres matières communes du secondaire; l'apprentissage du néerlandais comme langue seconde; les retards de développement social et émotionnel; ou encore, dans le cas de l'enseignement professionnel, un manque d'expérience pratique dans le domaine de formation.

Pour assurer la mise en œuvre du programme, le gouvernement suggère de recruter et de former des étudiants en enseignement, et d'encourager leur participation au programme de tutorat, dans ce qui apparaît comme l'une des premières initiatives à grande échelle en réponse aux bouleversements de l'apprentissage résultant de la pandémie (Slavin, 2020). Les aides publiques dédiées à ces initiatives de rattrapage auraient permis de soutenir 300 000 élèves répartis dans plus de 4 000 écoles élémentaires et 600 écoles secondaires (ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, 2021). En outre, un nouveau programme éducatif national a été créé en parallèle, toujours dans la perspective d'atténuer les effets de la pandémie sur l'apprentissage. Ce programme de tutorat comprend des séances individuelles et en petits groupes (ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, n. d., 2021). À ce jour, il est difficile d'évaluer le succès du tutorat auprès des écoles par rapport à d'autres solutions, et de connaître le nombre de tuteurs recrutés ou le nombre d'élèves desservis.

Le programme national de tutorat en Angleterre

Le ministère de l'Éducation britannique a annoncé, en juin 2020, le déblocage d'une enveloppe de « rattrapage » COVID-19 d'un milliard de livres (1,69 milliard de dollars canadiens) destinée à atténuer les pertes d'acquis résultant de la fermeture d'établissements scolaires pendant l'année scolaire 2019-2020 (ministère de l'Éducation, 2020)³. Une partie de ces fonds, soit 350 millions de livres (592 millions de dollars canadiens) a été allouée à un nouveau programme national de tutorat, le National Tutoring Programme (NTP)⁴. Conçu et mis en application grâce à des partenariats public-privé, le NTP a pour objet d'apporter un service de soutien scolaire complémentaire et ciblé aux élèves défavorisés. (En juin 2021, le gouvernement a annoncé un complément de 1,4 milliard de livres à la relance du secteur éducatif (2,37 milliards de dollars canadiens). Le montant total du financement en faveur du tutorat avoisine un milliard de livres (Walker et Hall, 2021)). L'Angleterre compte 11,7 millions d'élèves.

Le programme NTP se décline en plusieurs volets distincts de financement du tutorat : le premier

3 Au début de l'année 2021, le gouvernement britannique a débloqué 700 millions de livres supplémentaires (1,18 milliard de dollars canadiens) dans le cadre de sa stratégie en faveur du rattrapage scolaire, alors que les écoles faisaient face à une deuxième vague de fermetures forcées pour cause de pandémie (National Audit Office, 2021).

4 L'aide de départ versée au titre du programme NTP s'élevait à 350 millions de livres (590 millions de dollars canadiens) pour l'année 2020-2021, somme à laquelle le gouvernement a ensuite ajouté 137 millions de livres (230 millions de dollars canadiens) pour l'année scolaire 2021-2022, étant donné les difficultés rencontrées pour transposer rapidement l'initiative à grande échelle sans compromettre le niveau de prestation et la qualité du programme (National Audit Office, 2021).

visé le développement des compétences orales des enfants âgés de 4 et 5 ans en première année d'école primaire; le deuxième a vocation à mettre en relation des partenaires de tutorat et des écoles primaires et secondaires; le troisième, lui aussi orienté vers les écoles primaires et secondaires, s'attache à placer des mentors en milieu éducatif; et le quatrième consiste en un fonds distinct destiné au tutorat des élèves de 16 à 19 ans qui envisagent de poursuivre des études universitaires (tutorat préuniversitaire) ou professionnelles (National Tutoring Programme, n. d.).

Perfectionnement des compétences orales

Ce volet du NTP représente une enveloppe de 9 millions de livres (15 millions de dollars canadiens) allouée au développement des compétences orales des jeunes enfants au moyen d'un projet spécifique d'intervention linguistique précoce, la Nuffield Early Language Intervention (NELI), élaboré en collaboration avec l'organisme à but non lucratif Education Endowment Fund (EEF) (Nuffield Foundation, n. d.). La NELI propose des formations et des ressources pour accompagner les écoles dans la mise en œuvre d'un programme ciblé d'une durée de 20 semaines, adressé aux enfants de 4 et 5 ans ayant besoin de soutien. Le programme offre des séances individuelles ou en petits groupes assurées par des assistants à l'enseignement formés et recrutés parmi le personnel scolaire, ou par des mentors en milieu scolaire recrutés au titre d'un autre volet du NTP (Nuffield Foundation, n. d.). Au départ, priorité a été donnée aux écoles qui comptaient le plus grand nombre d'élèves défavorisés. Fin 2020, on dénombrait plus de 6 500 écoles — soit le tiers des écoles primaires d'Angleterre — parmi les bénéficiaires du programme. En 2021, le gouvernement a élargi le financement de NELI et son champ de couverture pour inclure toutes

les écoles élémentaires d'Angleterre proposant la première année du cycle primaire (Nuffield Foundation, n. d.).

Partenaires de soutien scolaire

Destiné à toutes les écoles publiques élémentaires et secondaires d'Angleterre, ce volet du programme était également coordonné par l'organisme Education Endowment Fund (EEF) en 2020-2021, un fonds de dotation pour l'éducation. L'EEF avait pour responsabilité de sélectionner les partenaires éligibles au programme qui répondaient à des critères définis (expérience; méthodes de recrutement et de formation; compétences des tuteurs; système de communication, de suivi et d'assurance qualité; preuve des résultats obtenus; capacité de mise à l'échelle; coûts). Au total, 33 partenaires de soutien scolaire ont été sélectionnés pour l'année scolaire 2020-2021, dont une majorité s'appuie sur un modèle à but lucratif (National Tutoring Programme, 2020). Le modèle de programme NTP peut prendre la forme de cours en ligne, en mode hybride ou en présentiel, que ce soit en séance individuelle ou par groupes de deux ou trois élèves (le format de tutorat par groupes de trois élèves est plus apprécié, car plus rentable, tout en restant très efficace) pendant les jours de classe (National Tutoring Programme, n. d.). L'aide versée au titre du programme NTP couvre 75 % des frais pour un bloc de 15 heures de soutien scolaire offertes à un élève, l'école se chargeant de couvrir les 25 % restants. Pour financer leur part, les écoles sont encouragées à utiliser les fonds de rattrapage COVID-19 supplémentaires alloués aux écoles ou distribués aux élèves selon le critère de désavantage relatif. Il revient aux établissements de sélectionner leur partenaire de soutien scolaire parmi ceux autorisés et de déterminer quels élèves ont besoin de séances de tutorat. Si, selon les dispositions du

programme, les bénéficiaires des activités de tutorat doivent inclure en majorité des élèves parmi les plus défavorisés, l'identification des élèves ayant le plus besoin de tutorat et la sélection de ceux qui bénéficieront du programme de tutorat sont laissées au jugement professionnel des enseignants et des chefs d'établissements. Ce volet du NTP a été lancé en novembre 2020. L'objectif initial prévoyait de recruter 15 000 tuteurs et d'apporter un soutien scolaire à 250 000 élèves, soit environ 20 % du nombre total d'enfants défavorisés dans le pays (National Statistics, 2021). Ce nombre reste inférieur au 35 % d'élèves ayant pris du retard par rapport aux normes requises en lecture, en écriture et en mathématiques en 2019 (ministère de l'Éducation, 2019). En février 2021, le modèle de partenariat pour le soutien scolaire avait été adopté par 4 000 écoles, soit la moitié de l'objectif, et 41 000 élèves bénéficiaient de soutien scolaire (National Audit Office, 2021). Quelques ajustements sont en cours et la gestion du programme sera confiée, dès la prochaine année scolaire, à un autre organisme (Randstad, cabinet de recrutement international à but lucratif). À cela vient s'ajouter une nouvelle option à travers laquelle les écoles recevront des subventions afin qu'elles puissent mettre en place des séances de tutorat encadrées par leurs propres équipes pédagogiques ou par des organismes locaux (National Tutoring Programme, n. d.).

Les mentors en milieu scolaire

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, le volet du programme NTP axé sur les mentors en milieu scolaire a été géré par Teach First, un organisme de formation des enseignants inspiré de son pendant américain, Teach for America. La société Randstad administrera également ce volet pour l'année 2021-2022. Un budget initial de 28 millions de livres (47 millions de dollars canadiens) doit permettre d'allouer un ou deux

mentors aux écoles ciblées afin de répondre aux besoins des collectivités défavorisées (Teach First, n. d.). En 2020-2021, les mentors en milieu scolaire étaient des diplômés d'université sélectionnés et formés par Teach First, puis recrutés à temps plein dans les écoles. Le gouvernement rembourse aux établissements la rémunération annuelle des mentors, soit 19 000 livres (environ 32 000 dollars canadiens), mais les écoles prennent en charge les frais généraux qui oscillent entre 15 et 20 % du total. Outre une formation intensive de deux semaines (une semaine seulement pour les titulaires d'un diplôme d'enseignement), les mentors ont accès à des ateliers mensuels et bénéficient d'un suivi constant de la part de Teach First. Les mentors ont pour responsabilité d'organiser des séances individuelles ou en petits groupes au sein des écoles dans lesquelles ils sont placés, de travailler en collaboration avec les enseignants et de les soutenir dans leur travail en classe. Ils doivent également assurer le soutien scolaire d'au moins 50 élèves pendant la durée de leur affectation. Il appartient aux écoles de déterminer quels élèves ont le plus grand besoin de soutien et de sélectionner les candidats admissibles pour lesquels le processus d'affectation pourra être accéléré. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 1 100 mentors en milieu scolaire ont été placés, en trois vagues successives (novembre, janvier et février) (National Tutoring Programme, n. d.). En revanche, la demande a excédé l'offre, puisque près de 1 800 écoles admissibles souhaitent recruter un mentor (National Audit Office, 2021).

Fonds de soutien scolaire pour les élèves de 16 à 19 ans

Le programme NTP comprend une subvention de 96 millions de livres (162 millions de dollars canadiens) distribuée aux entités ayant choisi d'en bénéficier, c'est-à-dire aux écoles, collèges et autres prestataires assurant une formation

postsecondaire, d'enseignement supérieur autre que les universités, ou professionnelle, notamment dans l'optique d'aider les élèves ayant un faible niveau scolaire. Ce fonds est également destiné à financer des cours en petits groupes d'anglais, de mathématiques, ou d'autres matières ou de formation professionnelle dispensés par l'équipe pédagogique de l'établissement ou confiés à un organisme externe. Il convient de noter qu'aucune liste officielle des partenaires autorisés n'a été établie (Education and Skills Funding Agency, 2021). Les critères d'admissibilité au programme pour l'année 2021-2022 se fondent sur la proportion d'élèves défavorisés et à faible niveau scolaire dans l'établissement. Le programme a été élargi et prolongé jusqu'en 2023 (Education and Skills Funding Agency, 2021).

Le National Audit Office (2021), qui supervise les finances publiques au Royaume-Uni, a fait part de certaines préoccupations concernant la phase initiale de mise en place du programme NTP. Dans un rapport portant sur la posture adoptée par le ministère de l'Éducation face à la pandémie, sur les mesures prises par celui-ci pour assurer la continuité de l'apprentissage des enfants et sur les répercussions globales des perturbations sur la scolarité des enfants, les équipes de l'organisme d'audit se demandent si le programme NTP a réellement bénéficié aux écoles et aux élèves les plus vulnérables. Le rapport d'audit révèle que parmi les plus de 40 000 enfants qui participaient déjà aux cours de Teach First en 2021, 56 % ne relèvent pas de la catégorie des élèves défavorisés telle que définie dans le système britannique. En outre, concernant le volet visant les mentors en milieu scolaire, le rapport souligne un décalage frappant entre l'offre et la demande : en janvier 2021, alors que près de 1 800 écoles auraient formulé une demande de placement de mentors auprès de Teach First, seuls 1 100 mentors ont été

déployés, si bien que plusieurs centaines d'écoles admissibles n'ont pas pu être desservies⁵.

États-Unis : subventions fédérales et partenariats aux niveaux des États et des districts

En mars 2021, l'*American Rescue Plan Act* (ARPA), loi sur le plan de relance, était adoptée par le Congrès américain et prévoyait un investissement fédéral record en faveur des écoles : 125,4 milliards de dollars américains (soit 157 milliards de dollars canadiens) pour faire face aux effets de la pandémie de COVID-19 dans le secteur éducatif (Griffith, 2021). Ce financement s'ajoute aux milliards de dollars

5 Des publications scientifiques et des articles de presse ont évoqué d'autres préoccupations concernant le programme NTP. Dans son livre publié avant le lancement du programme, Breslin (2021) relate les doutes concernant l'efficacité supposée du programme dans la lutte contre les inégalités scolaires, et anticipe les problèmes de mise en place possibles. Des articles de médias spécialisés et nationaux soulignent l'offre extrêmement inégale au niveau régional concernant les partenaires de soutien scolaire et les taux de scolarisation très inégaux qui en résultent (Booth, 2021). Ces articles évoquent également des tensions apparues devant l'attitude de certains partenaires de soutien scolaire, qui cherchaient à maximiser leurs profits et n'hésitaient pas à employer des tuteurs mineurs et des tuteurs situés à l'étranger (Weale, 2021). On note également des différences importantes entre les coûts unitaires des séances de soutien payés par le contribuable et les taux horaires payés par certains prestataires à leurs tuteurs (Ferguson, 2021). Enfin, une récente enquête menée auprès de 728 chefs d'établissements anglais par leur propre association nationale en juin 2021 révèle leur fort soutien (70 %) aux activités de tutorat organisées en priorité par les écoles pour la reprise après la pandémie, mais un très faible soutien (3 %) au modèle NTP (National Association of Head Teachers, 2021).

de fonds fédéraux⁶ précédemment mobilisés pour remédier aux perturbations scolaires liées à la pandémie. Des chercheurs de l'Université Brown ont publié un plan prévisionnel chiffré pour la mise en œuvre de toute une palette d'interventions de tutorat dans le cadre de cette initiative (Kraft et Falken, 2020).

L'ARPA se distingue par une volonté manifeste de réduire la perte des acquis de l'apprentissage. Environ 90 % des fonds de l'ARPA seront distribués aux organismes d'éducation locaux, sur le modèle du financement destiné aux élèves défavorisés (voir la partie I). L'allocation de ces fonds reste flexible, à condition qu'au moins 20 % des fonds soient attribués à la lutte contre la perte des acquis. En outre, au moins 5 % des fonds alloués au niveau des États doivent servir expressément aux mesures dont l'efficacité a été attestée par des données factuelles concernant la lutte contre la perte des acquis, tandis que 2 % seront consacrés à la mise en place de programmes d'enrichissement après l'école et de cours d'été. Les activités de tutorat peuvent bénéficier de l'appui financier émanant de l'un ou l'autre de ces flux de financement, sachant que divers acteurs du secteur de l'éducation et des chercheurs ont fortement plaidé en leur faveur, compte tenu des éléments solides examinés dans la deuxième partie du présent document. Il ressort d'ailleurs d'une analyse récente portant sur 44 projets élaborés par les États pour la reprise de l'éducation après la pandémie que près de la moitié de ces projets contribuent au financement d'actions de tutorat (LePage et Jordan, 2021).

6 Soit au total, 13,2 milliards de dollars américains versés au titre de la loi CARES (*Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act*), adoptée en mars, et 54,3 milliards de dollars américains versés au titre de la *Coronavirus Response and Consolidation Appropriations Act*, adoptée en décembre 2020.

L'ARPA a également débloqué une enveloppe supplémentaire d'un milliard de dollars (1,24 milliard de dollars canadiens) pour élargir la portée des programmes de service national, notamment ceux placés sous l'égide d'AmeriCorps, afin de soutenir les stratégies de relance de l'éducation, y compris les programmes de tutorat (Jordan, 2021). AmeriCorps, l'agence fédérale de service civique et de bénévolat des États-Unis, soutient actuellement les élèves de près de 12 000 écoles en leur offrant des services de mentorat, de tutorat et d'autres initiatives après l'école (AmeriCorps, n. d.). Les initiatives d'AmeriCorps déjà mises en place — notamment les programmes de tutorat ayant fait l'objet d'évaluations solides — seront probablement élargies ou reproduites à l'aide de l'augmentation du financement attribué pour contrer les effets de la pandémie. Diverses initiatives ont déjà été mises en place :

- > Le programme City Year, qui consiste à placer des équipes constituées de 8 à 15 jeunes, membres d'AmeriCorps, qui accompagnent les élèves vers la réussite scolaire, de la maternelle à la 12^e année, dans des écoles urbaines sous-équipées, pour un an de service à plein temps (City Year, n. d.). Âgés de 18 à 25 ans et titulaires au minimum d'un diplôme d'études secondaires, ces accompagnateurs jouent le rôle de tuteurs de leurs quasi-pairs, de mentors et de modèles pour les élèves en difficulté ayant des problèmes scolaires ou comportementaux. Placés sous la direction d'un responsable de l'impact du programme, les accompagnateurs collaborent avec les enseignants et les responsables de l'établissement qui leur est assigné pour proposer des séances de tutorat individuelles ou en petits groupes, en anglais et en mathématiques, mais également apporter un soutien en classe et organiser des activités après l'école. Ils peuvent prétendre à une rémunération de 650 à 950 dollars

américains toutes les deux semaines, à laquelle s'ajoute une bourse de 6 300 dollars américains pouvant servir à couvrir un prêt étudiant existant ou à venir. Fondé sur une approche holistique et axée sur le relationnel, le programme City Year met l'accent sur le développement des compétences sociales et émotionnelles en complément du soutien scolaire. La formation commence par une initiation en début d'année et se poursuit par un développement professionnel continu. Une évaluation récente a montré que le programme contribue à améliorer l'assiduité, les résultats scolaires et les compétences sociales et émotionnelles (Balfanz et Byrnes, 2020). En 2018-2019, le programme City Year était déployé au sein de 350 écoles dans 29 villes américaines. Le modèle a également été exporté en Afrique du Sud et au Royaume-Uni.

- > Le programme Saga Education, géré par un organisme à but non lucratif qui place des tuteurs issus d'AmeriCorps dans des écoles partenaires de Chicago et de Washington D.C.⁷, propose des séances de tutorat personnalisé en mathématiques et un accompagnement par mentorat à l'intention des élèves de niveau secondaire issus de groupes historiquement défavorisés (Saga Education, n. d.). Mis au point par une école à charte de Boston, le modèle d'intervention de Saga Education exige des candidats aux postes de tuteurs qu'ils soient titulaires d'un diplôme postsecondaire sanctionnant deux années d'études. Ils reçoivent une formation de deux semaines avant le début de leur service, puis suivent une formation professionnelle continue.

7 Saga Education a été déployé à New York, Broward County (Floride), Charleston (Caroline du Sud) et Providence (Rhode Island), mais les bénévoles recrutés dans ces villes sont des Saga Fellows, et non des bénévoles issus du programme AmeriCorps.

La rémunération annuelle de ces tuteurs avoisine 20 000 dollars américains et est complétée par la même bourse d'études offerte par City Year. Les cours de Saga suivent un programme spécifique et les séances d'une heure sont dispensées par groupes de deux à quatre élèves quotidiennement, pendant les heures de classe et pour toute la durée de l'année scolaire. Tout comme City Year, le champ du programme Saga Education s'étend bien au-delà du soutien scolaire et les membres d'AmeriCorps placés dans les écoles partenaires s'efforcent de nouer des relations de mentorat privilégiées avec les élèves. D'après les résultats des évaluations rigoureuses contrôlées randomisées, le programme produit des effets importants sur les résultats scolaires et présente un ratio coûts-avantages élevé, équivalent, notamment, aux avantages économiques bien connus produits par l'éducation de la petite enfance (Cook et coll., 2014; Guryan et coll., 2021). En 2020-2021, Saga Education prévoyait de soutenir 4 500 élèves répartis dans 34 écoles.

- > Reading Partners, autre initiative de tutorat appuyée par le programme AmeriCorps, a atteint la rentabilité et produit des résultats positifs notables du point de vue statistique (Jacob et coll., 2016; Reichhardt et coll., 2017). Le programme, actuellement déployé dans 10 États américains, cible les élèves de la maternelle à la 5^e année ayant du retard en lecture et scolarisés dans des écoles partenaires (Reading Partners, n. d.). Les élèves sont jumelés avec des tuteurs et bénéficient de deux séances de tutorat individuel hebdomadaires d'une durée de 60 minutes (en présentiel) ou de 90 minutes (en ligne), dont le contenu est structuré et facile à appliquer. Les tuteurs recrutés, dont les antécédents font l'objet d'une vérification, ont au moins 18 ans et sont des bénévoles

aux parcours divers. Ils s'engagent à organiser au moins une séance régulière de tutorat par semaine et doivent habiter à proximité de l'établissement partenaire. Après avoir suivi une formation de base de deux à quatre heures, ils sont ensuite accompagnés et encadrés tout au long du programme, et disposent d'un accès à une plateforme dédiée aux bénévoles qui rassemble des vidéos de formation et des ressources pédagogiques. En 2019-2020, le programme Reading Partners a soutenu près de 8 500 élèves répartis dans les États concernés.

Canada : initiatives de tutorat dans les provinces, les collectivités et les écoles

Au Canada, la gestion de l'enseignement relève de la responsabilité des provinces. À notre connaissance, les mesures mises en place par les provinces pour remédier aux perturbations de l'éducation causées par la pandémie de COVID-19 n'ont pas fait l'objet d'analyses systématiques (OCDE, 2021), même si une publication récente préparée pour l'Ontario COVID-19 Science Advisory Table (groupe consultatif scientifique ontarien de lutte contre la COVID-19) met en évidence le bilan des initiatives menées par l'Ontario face aux répercussions de la pandémie sur le secteur éducatif (Gallagher-Mackay et coll., 2021). D'après les auteurs de ce rapport, par comparaison avec l'allocation des ressources aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, le financement par habitant consacré à la reprise de l'apprentissage en Ontario a été le plus faible.

Lors d'une rapide recherche en ligne (en anglais) effectuée en juin 2021 nous n'avons trouvé que peu de résultats ayant trait à des initiatives provinciales de tutorat menées à grande échelle pour répondre aux perturbations de l'apprentissage résultant de la pandémie. Des

actions locales ont sans doute vu le jour face à la pandémie, mais le présent rapport s'est avant tout concentré sur des initiatives menées ou soutenues par les autorités publiques.

Deux programmes de tutorat financés au niveau provincial ont été cités dans les médias canadiens en 2020 et 2021 :

- > En janvier 2021, le gouvernement provincial du Québec a annoncé investir dans une initiative de tutorat en ligne pour faire face aux perturbations scolaires liées à la pandémie. Des étudiants des collèges et des universités, ainsi que des membres du personnel enseignant à la retraite s'y inscrivent comme tuteurs via la [plateforme Répondez présent](#). Les enseignants, y compris les enseignants suppléants, et les autres travailleurs de l'éducation déjà employés peuvent s'inscrire par l'intermédiaire de leur centre de services scolaires, de leur commission scolaire ou de l'administration de leur école privée. Le ministre provincial de l'Éducation a également annoncé l'octroi de 12 millions de dollars dans le cadre d'un partenariat avec [Alloprof](#) et [Tel-jeunes](#). Alloprof bénéficiera de plus de 7,3 millions de dollars versés sur deux ans pour mettre en application des programmes de soutien et d'orientation pédagogiques afin d'aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et ceux risquant de se retrouver en échec scolaire. Tel-jeunes, qui propose ses services via une ligne téléphonique d'assistance aux élèves, pourra étoffer ses activités et apporter des conseils aux élèves grâce à une enveloppe de 4,5 millions de dollars, débloquée sur deux ans (Presse canadienne, 2021).
- > Au début de la pandémie en Ontario, le gouvernement provincial a annoncé l'octroi de subventions supplémentaires à Mathify, un programme gratuit de tutorat individuel en ligne proposé par TVOntario et offrant un

soutien en mathématiques aux élèves de la 6e à la 10e année (ministère de l'Éducation, 2020). Les tuteurs, qui sont des enseignants certifiés de l'Ontario, assurent la prestation de ce programme pendant l'année scolaire et l'été afin de favoriser la réussite en mathématiques. Peu de données sont disponibles sur la portée et le financement du programme – le rapport annuel 2019-2020 de TVOntario indique que plus de 81 000 élèves se sont inscrits au programme (TVO, 2020). Les détails sur les augmentations du financement ne sont pas disponibles.

Dans une publication qui vient compléter cet examen de données factuelles, nous proposons une cartographie inédite au Canada, qui présente l'écosystème des services de tutorat à but non lucratif disponibles à Toronto (Yau et coll., 2021). Cette étude, bien que circonscrite à une zone géographique précise, met en avant la richesse et la nature décentralisée des initiatives de tutorat de petite, moyenne et grande échelle qui ont pour priorité de répondre aux besoins des élèves confrontés à des désavantages systématiques – et dont les données démontrent qu'ils ont été exacerbés pendant la pandémie de COVID-19. Ces organismes bénéficient de diverses sources de financement et moins de la moitié d'entre elles ont reçu un soutien des pouvoirs publics. Ils font très souvent appel à des bénévoles, fonctionnent selon des modèles très divers et sont parfois amenés à collaborer avec les conseils et les districts scolaires. La fréquence des séances de tutorat proposées par ces programmes est généralement assez faible. Moins de la moitié de ces programmes offrent une formation continue à leurs tuteurs et la plupart s'appuient rarement sur des programmes d'études ou des supports pédagogiques prédéfinis.

Enfin, il convient de noter que les programmes d'apprentissage par le service qui bénéficient de subventions produisent des résultats très prometteurs, dans le cadre de la reprise de

l'enseignement après la pandémie au Canada. Le pays a réussi à mobiliser un grand nombre de bénévoles, y compris dans le domaine de l'éducation. Plus de 50 000 bénévoles ont répondu à l'appel d'urgence du gouvernement fédéral en avril 2020 (Miller, 2020). De plus, 35 000 étudiants se sont inscrits à la Bourse canadienne pour le bénévolat étudiant en 2020, un programme national destiné aux étudiants des collèges et des universités, qui a néanmoins été annulé après sa création en 2020 (Cullen, 2020). D'autres mécanismes qui visent à soutenir l'emploi des étudiants sont également disponibles. Cependant, contrairement à l'expérience américaine, le Canada et ses provinces n'ont pas encore élaboré de stratégie à long terme pour exploiter le potentiel des programmes de service national afin de répondre à l'objectif d'équité en matière d'éducation dans le cadre de la reprise post-pandémique.

Enseignements à tirer des expériences à l'étranger

Le présent examen des données montre clairement que, dans de nombreux pays, le tutorat a joué un rôle important dans la stratégie de reprise de l'enseignement après les perturbations liées à la pandémie de COVID-19. L'Australie, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont considérablement investi dans les programmes de tutorat, soit en tant qu'initiatives autonomes, soit dans un éventail de programmes autorisés visant à aider les élèves à accélérer leur apprentissage et à combler leurs lacunes. Il existe plusieurs modèles de tutorat : les programmes australiens emploient par exemple des enseignants diplômés, là où les projets de tutorat américains et britanniques misent sur des auxiliaires. En Australie, le gouvernement a établi une liste centralisée de tuteurs autorisés afin de faciliter leur recrutement par les écoles, tandis qu'au Royaume-Uni, le

tutorat est confié à des prestataires de services approuvés et à des mentors en réussite scolaire spécialement formés. Différents leviers politiques ont été mobilisés dans chaque pays pour tenter de garantir que les aides au tutorat soient dirigées vers les élèves dont les besoins sont les plus importants — dans la pratique, assurer l'atteinte de cet objectif s'est révélée difficile. Aux États-Unis, le programme AmeriCorps est un modèle impressionnant qui lie le service national à la reprise du système éducatif à grande échelle.

En revanche, au Canada (hormis le Québec), le financement alloué au tutorat s'est avéré plutôt faible et les initiatives n'ont pas été centralisées. Il est difficile de présenter de façon synthétique la stratégie canadienne, et ce, pour plusieurs raisons. Bien que le Canada dispose d'un Conseil des ministres de l'Éducation, il n'existe aucun organe central pour la communication de renseignements sur les perturbations touchant l'enseignement ou sur les mesures prises pour assurer la reprise dans les 13 systèmes scolaires canadiens, ce qui complique la recherche de toutes les initiatives pertinentes. Dans le pays, le tutorat est une composante fortement décentralisée des systèmes éducatifs. Elle fait intervenir des prestataires à but lucratif et non lucratif, et ne capte qu'une part limitée des financements publics. L'évaluation de la stratégie adoptée par le secteur du tutorat face à la pandémie, notamment face à la nécessité de combler les lacunes en matière d'éducation des élèves les plus défavorisés, peut également s'avérer un exercice difficile. Au Canada, de manière générale, le tutorat n'a pas véritablement soulevé de vague de soutien ni été particulièrement promu comme solution stratégique face aux perturbations du système éducatif engendrées par la pandémie de COVID-19. Le contraste de la situation, avec certains des pays de comparaison les plus proches, est saisissant.

Conclusion

Les perturbations de l'éducation associées à la pandémie de COVID-19 ont eu des répercussions considérables sur l'apprentissage et le parcours des élèves dans le monde entier. Bien que les données concernant le Canada soient limitées, tout porte à croire que les fermetures d'écoles, l'apprentissage mixte, la compression des horaires, le regroupement en cohortes et la suspension des activités parascolaires et des activités parallèles au programme à travers le pays ont fortement affecté les possibilités d'apprentissage des élèves. Toutes les données émanant d'autres pays indiquent non seulement que le rendement moyen des élèves est bien inférieur à ce qu'il aurait été avant la pandémie, mais également que les écarts se creusent pour les élèves défavorisés qui ont pris davantage de retard et, pour certains, qui ont encore plus de difficultés à le rattraper. Les perturbations de la scolarité sont également un véritable sujet de préoccupation, car elles nuisent au bien-être, à la santé mentale et aux liens que les élèves tissent avec leur environnement scolaire. Sans intervention, ces préjudices multidimensionnels peuvent avoir des conséquences à long terme. D'après les estimations économiques, outre le bilan humain, les compétences perdues et les parcours scolaires interrompus auront sans doute des répercussions économiques à vie sur cette cohorte d'élèves, et plus généralement sur l'équité sociale et le tissu économique de tous les pays.

Face à ces perspectives inquiétantes, les tenants des systèmes éducatifs doivent envisager des solutions multidimensionnelles, à savoir des dispositifs adaptés permettant de maintenir les écoles ouvertes en toute sécurité, un soutien au bien-être des élèves et des mesures propres à répondre à leurs difficultés scolaires. Un soutien important a certes été apporté aux entreprises pour la reprise des affaires, mais les élèves n'ont bénéficié d'aucun investissement important pour faire face à la pandémie. Ce rapport met en lumière un élément clé de l'éventail de mesures disponibles pour la reprise de l'enseignement : les programmes de tutorat à grande échelle.

Les évaluations d'impact réalisées dans le monde entier ont montré à quel point les investissements dans les programmes de tutorat individuel et en petits groupes peuvent jouer un rôle important pour permettre aux enfants des groupes défavorisés de réaliser leur potentiel. Des données solides indiquent que les programmes de tutorat intensif, par rapport à la quasi-totalité des actions éducatives, sont d'une efficacité remarquable pour combler les grandes lacunes dans l'apprentissage, aider les élèves à achever leur parcours scolaire dans les délais, et les guider dans leur progression vers les études ou la formation postsecondaires, un cheminement qui est si souvent considéré comme une condition préalable à la pleine participation à la vie économique de demain.

La recherche permet également de faire la lumière sur les modèles de programmes qui ont fait leurs preuves. À titre d'exemple, le tutorat assuré par les enseignants est le plus efficace, mais les programmes encadrés par des auxiliaires produisent également des effets très positifs; un tutorat plus intensif donne de meilleurs résultats et une réduction notable des écarts. Il apparaît en outre primordial de renforcer les liens entre le tutorat et l'école et l'enseignement en classe. Les programmes d'études préétablis, les supports pédagogiques, le soutien et la formation des tuteurs semblent également contribuer à l'efficacité du tutorat. Il est clair que la technologie offre de nouvelles possibilités d'extension et d'expansion des programmes de tutorat. Toutefois, certains domaines mériteraient d'être explorés davantage, notamment pour mieux comprendre l'efficacité et la portée des initiatives de tutorat à assise communautaire et les effets du tutorat sur les tuteurs eux-mêmes (en particulier pour les jeunes adultes qui bénéficient, avec le tutorat, d'un tremplin vers l'éducation et d'un moyen d'étoffer leurs compétences via le service). Bien que peu d'études existent sur le rapport coûts-avantages du tutorat, les données existantes semblent indiquer que les investissements dans le tutorat contribuent fortement à améliorer les revenus au cours de la vie et à réduire les coûts sociaux pour les participants. Les tuteurs bénéficient également des retombées économiques et sociales de ces investissements.

Les données probantes sur l'efficacité du tutorat ont poussé l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis et les Pays-Bas à débloquent des fonds importants en faveur de projets de tutorat dans le cadre de leur stratégie de relance de l'enseignement face à la pandémie. Parmi les modèles mis en place aux États-Unis, le tutorat qui se fonde sur les programmes de service

national destinés aux étudiants des collèges et des universités fait clairement preuve de résultats remarquables.

Le Canada compte de nombreux programmes à assise communautaire qui offrent un soutien scolaire aux élèves insuffisamment desservis, y compris ceux dont la réussite scolaire et le bien-être ont été les plus fragilisés pendant la pandémie. Pourtant, à l'échelle fédérale et provinciale (à l'exception, en partie, du Québec), ces programmes n'ont bénéficié d'aucune augmentation notable de leur financement ni d'un élargissement de leur portée et rien n'indique une tendance en ce sens. Rien n'indique par ailleurs que de tels projets soient à l'ordre du jour, ni même celui d'établir des liens entre les programmes de service national et les programmes d'apprentissage intégré au travail à l'intention des jeunes et les programmes qui œuvrent à améliorer l'équité et les possibilités dans les écoles, un besoin pourtant devenu plus urgent depuis la pandémie de COVID-19.

Un défi majeur se pose alors que le Canada commence à entrevoir un avenir plus prospère et plus juste : comment aider les élèves et limiter les effets à long terme des bouleversements importants qu'ils ont subis pendant la pandémie? Des données solides prouvent que les programmes de tutorat, lorsqu'ils sont bien conçus, contribuent considérablement à accélérer l'apprentissage, notamment pour les élèves défavorisés. Il paraît donc plus que judicieux de suivre les exemples remarquables appliqués dans d'autres pays, en particulier l'intégration de programmes de tutorat à grande échelle, dans le cadre de la stratégie menée pour résoudre les perturbations de l'enseignement qui résultent de la pandémie. Le Canada devrait placer le tutorat au cœur de l'investissement de taille qui sera nécessaire pour assurer la reprise de l'éducation.

Il existe de nombreux modèles de programmes de tutorat, mais le plus marquant, car le plus avantageux sur toute la ligne, est le programme associant service national, apprentissage intégré au travail et service public pour les diplômés des universités et des collèges. Cette combinaison peut contribuer de manière considérable à faire progresser les élèves en difficulté et faciliter le déploiement de nouvelles ressources dans les écoles, qui viendront épauler les enseignants pour relever un défi majeur, celui de répondre à la diversité des besoins exprimés par leurs élèves.

Il ressort de ce tableau de données probantes sur l'efficacité du tutorat que les programmes de tutorat à grande échelle font partie des meilleurs investissements que les gouvernements peuvent réaliser afin de corriger les inégalités croissantes en matière d'éducation et de combler les écarts d'apprentissage auxquels les enfants canadiens ont dû faire face pendant la pandémie de COVID-19.

Annexe

Analyse des programmes de tutorat mis en place au Canada

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
JUMP Math, Learning Disabilities Association of Niagara Region (Randhawa, 2021)	Séances individuelles en ligne d'une heure de tutorat en mathématiques et en numératie; bascule vers la prestation de services en ligne pendant la pandémie. Séances bihebdomadaires sur une période de huit semaines. Enseignement explicite des mathématiques et répétition de la pratique d'exercices via une plateforme numérique. Tutorat assuré par des bénévoles, au moyen de ressources pédagogiques propres au programme.	Vingt élèves de la 1re à la 8e année scolarisés dans la région de Niagara (Ontario) et qui présentent un retard d'au moins une année en mathématiques par rapport au niveau scolaire équivalent.	Méthodes mixtes, fondées sur des évaluations identiques, préalables et ultérieures, réalisées en amont et en aval portant sur les compétences des élèves en mathématiques et leur degré de confiance en la matière; enquêtes en lignes réalisées par des tuteurs bénévoles et les coordonnateurs du programme, ainsi que par neuf prestataires de soins, dans l'objectif de recueillir des observations sur l'exécution du programme et le vécu des enfants. Réserves : absence de comparaison rigoureuse des effets du programme avec un groupe témoin pour établir l'influence du profil des élèves ou les tendances sur la durée; statistiques descriptives préalables et ultérieures avec données d'évaluation pour un sous-échantillon restreint de 13 élèves.	Augmentation du nombre de questions auxquelles une bonne réponse a été trouvée par niveau d'évaluation et réussite dans l'achèvement de chapitres de niveaux plus avancés au cours de l'évaluation en aval, par comparaison avec l'évaluation en amont. Rétroactions généralement positives de la part des tuteurs, du personnel et des prestataires de soins.	Combiner séances de tutorat en présentiel et séances en ligne pour améliorer l'accessibilité et s'adapter aux préférences individuelles, et intégrer la ludification et des activités amusantes dans le cas du tutorat en ligne.

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
TutorBright (Hickey et Flynn, 2019)	Séances de tutorat individuelles d'une heure organisées à la maison, à raison de deux séances bihebdomadaires pendant l'année scolaire. Axes prioritaires du programme de tutorat : a) enseignement direct de la lecture et des mathématiques, étayé par des manuels détaillés à l'intention des instructeurs et des cahiers d'exercices personnalisés; b) aide aux devoirs dans d'autres matières, au besoin; c) développement d'une relation de mentorat entre le tuteur et l'élève. Tutorat assuré par des personnes ayant au moins un diplôme de premier cycle, une expérience en de l'enseignement et du mentorat, et des aptitudes comportementales.	Soixante-dix élèves de la 1 ^{re} à la 11 ^e année, hébergés dans des familles d'accueil de l'Ontario.	Essai comparatif randomisé : groupe expérimental bénéficiant de l'intervention et groupe témoin en liste d'attente. Indicateurs : examens standardisés de mathématiques et de lecture destinés aux élèves; tests non cognitifs et réponses aux questionnaires de base remplis par les élèves, les parents des familles d'accueil, ainsi que les intervenants en services d'aide sociale à l'enfance. Analyse par régression multiple des résultats des tests préalables et ultérieurs, et analyse de corrélation pour évaluer les facteurs de médiation. Réserves : échantillon restreint et spécificités de la population cible.	Progrès statistiquement significatifs en lecture courante, en compréhension de l'écrit et en calcul mathématique, mais pas en lecture des mots, orthographe, fluidité en mathématiques ou aptitude à résoudre des problèmes de mathématiques appliquées. Malgré les acquis, les résultats obtenus par les élèves du groupe expérimental sont restés inférieurs à la moyenne. Effet de modération des facteurs âge, fonctions exécutives, type de prestataires de soins et implication dans le suivi du travail à l'école, et symptômes de troubles de stress post-traumatique rapportés par les élèves sur l'efficacité du tutorat. Aucun effet de diffusion constaté.	Privilégier la stratégie d'enseignement direct comme composante principale du programme de tutorat, au lieu de l'aide aux devoirs; encourager la participation active des prestataires de soins dans l'apprentissage des enfants placés en famille d'accueil; s'appuyer sur les résultats des évaluations menées par les enseignants chargés de cours pour définir l'intérêt des composantes « aide aux devoirs » et « mentorat » du tutorat; mener des recherches à long terme pour évaluer la « durabilité » du tutorat et déterminer selon quelles modalités et quelle fréquence le tutorat doit être proposé pour que les élèves obtiennent des résultats de niveau moyen.

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
<p>Crescent School vLearning</p> <p>(Chow et Libby, 2017)</p>	<p>Programme pilote de tutorat en ligne interniveaux assuré par les pairs, dans le cadre duquel des élèves de 9^e et 10^e année ont joué le rôle de tuteurs et travaillé via une plateforme en ligne. Les élèves de la 7^e à la 9^e année ont posé des questions portant sur trois groupes de matières (science/ géographie, français et anglais/histoire) et auxquelles les tuteurs ont répondu dans un délai de 24 heures.</p>	<p>Élèves de la 7^e et la 8^e année d'une école privée de Toronto, en Ontario.</p>	<p>36 questions auxquelles les tuteurs ont répondu sur le site Web. Réponses qui ont été évaluées par les enseignants des matières concernées et les élèves suivant leurs cours, selon une grille d'évaluation à quatre niveaux. Les disciplines, le délai de réponse et la qualité des réponses des élèves et celles des enseignants ont fait l'objet d'une compilation.</p> <p>Réserves : absence de mention de la taille de l'échantillon, et seul un test de comparaison de proportions a été réalisé pour évaluer les écarts, d'où l'absence d'analyse statistique rigoureuse.</p>	<p>La plupart des réponses ont été reçues en moins de deux heures, la majorité des questions portait sur le groupe science/géographie et, en moyenne, les élèves et les enseignants ont estimé que la qualité des réponses était de niveau 4 (« supérieur aux attentes »).</p>	<p>Étant donné le grand nombre de questions reçues sur la plateforme, étoffer l'équipe de tuteurs pour mieux répondre aux questions et aux demandes des élèves.</p>
<p>Peer-Assisted Learning Strategies (PALS)</p> <p>(Jones et coll., 2017)</p>	<p>Intervention rigoureusement structurée de soutien à l'apprentissage de la lecture au moyen du tutorat par les pairs, proposée en classe. Regroupement, dans la même classe, de manière aléatoire, d'un élève au rendement supérieur à un élève au rendement inférieur dans le cadre d'activités visant à acquérir des habiletés de décodage, de fluidité et de compréhension. Comprend un élément d'évaluation régulière (évaluation fondée sur le programme d'études), utilisée par les enseignants pour assurer le suivi des progrès et remanier les paires d'élèves.</p>	<p>Au total, 1 429 élèves de 3^e année scolarisés dans 38 écoles relevant d'un conseil scolaire du sud-ouest de l'Ontario.</p>	<p>Analyses statistiques des écarts et des corrélations à partir des données issues des évaluations fondées sur le programme d'études, validées par l'analyse des données d'évaluation au niveau provincial (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, OQRE).</p> <p>Mesure des progrès dans le temps (modèle de croissance), avec contrôle de la robustesse pour examiner les tendances.</p> <p>Réserves : modalités d'exécution divergeant du modèle PALS classique et absence d'évaluation du niveau d'adhésion des enseignants.</p>	<p>Amélioration progressive du niveau de fluidité de lecture pour la majorité des élèves, sans rattrapage du retard pour les élèves à haut risque.</p>	<p>Offrir des services de soutien complémentaires aux élèves à haut risque, présentant les plus faibles résultats.</p>

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
<p>Passeport pour ma réussite</p> <p>(Cumming, 2012; Oreopoulos et coll., 2017; Rowen, 2012)</p>	<p>Tutorat offert dans le cadre d'un programme d'intervention complet incluant des services de conseils et de soutien scolaire, social et financier destinés aux jeunes susceptibles de décrocher. Séances de tutorat proposées quatre soirs par semaine, en entretien individuel ou en petits groupes, et couvrant les matières principales, les méthodes de travail, la littératie, la numératie et l'anglais pour les débutants. Les élèves ayant pris du retard par rapport à leur niveau scolaire sont tenus de prendre part à au moins deux séances par semaine. Les tuteurs sont des bénévoles. L'admissibilité se fonde sur la zone de résidence (collectivités visées).</p>	<p>Élèves du niveau secondaire résidant dans les collectivités à faible revenu ciblées de Toronto, en Ontario.</p>	<p>Évaluation à deux volets :</p> <p>1) Méthodes mixtes, à partir des données du Conseil scolaire du district de Toronto et de données d'évaluation à l'échelle provinciale (OQRE), de données sur le logement public, de documents administratifs de Passeport pour ma réussite et d'entretiens avec dix membres du personnel de l'organisme et des tuteurs du tout premier site visé par le programme. Stratégie d'estimation par la méthode des doubles différences, avec comparaison des élèves admissibles et des élèves non admissibles avant et après l'introduction du programme, conjuguée à des contrôles de stratégie et de robustesse rigoureux (Oreopoulos et coll., 2017).</p> <p>Réserves : estimations ne distinguant pas les effets du tutorat attribuables à d'autres composantes du programme.</p> <p>2) Recherches longitudinales et études de cas, à partir d'évaluations non cognitives et d'évaluations linguistiques, enquêtes, entretiens et travail ethnographique, dans le cadre du projet Adolescent Literacy in Three Urban Regions (ALTUR), concernant 21 élèves du Passeport pour ma réussite (Cumming, 2012).</p> <p>Réserves : focalisation des études ALTUR, dont l'intérêt principal se penche sur des facteurs clés affectant la littéracie des adolescents et non sur les effets du tutorat en soi.</p>	<p>1) Selon les estimations, le programme Passeport pour ma réussite a augmenté le taux d'achèvement des études secondaires de 35 % et le taux de participation aux études postsecondaires de plus de 60 %. Effets intermédiaires sur les notes en mathématiques et en lecture, et sur la probabilité que les élèves s'inscrivent à un plus grand nombre de cours préalables aux études universitaires. Rapport avantages-coûts élevé (3,92).</p> <p>2) Le principal facteur ayant contribué au développement de la littératie des élèves intégrés au projet ALTUR réside dans l'adoption d'une approche méthodique, continue et personnalisée pour l'enseignement.</p>	<p>Encourager les jeunes à risque à recourir aux services de soutien individualisés, sous forme de tutorat, mentorat et encadrement; explorer différentes variantes du programme Passeport pour ma réussite et mettre sur pied des études qualitatives pour cerner les effets des différentes composantes du programme, reconnaître que le développement de la littératie chez les adolescents peut être complexe et dépendre des liens de solidarité dont ils bénéficient à l'échelle de la collectivité, de l'école, de leur famille et de leurs pairs; adopter des méthodes complémentaires d'évaluation et de recherche pour résoudre les problèmes de littératie chez les adolescents; promouvoir l'adoption d'un enseignement continu, méthodique et personnalisé, fondé sur des approches adaptées aux particularités culturelles, humanistes et pertinentes; promouvoir la connaissance du vocabulaire; les compétences en lecture, en écriture et les méthodes d'apprentissage; et l'utilisation efficace des outils multimédia, selon les objectifs et les centres d'intérêt des élèves.</p>

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
beyond 3:30 (Yau et coll., 2015)	Programme complet offrant un large éventail d'activités après l'école : club d'aide aux devoirs au quotidien, club des jeunes chefs, sports et activités récréatives; programmes réguliers dédiés à l'expression créative et au développement des habiletés fondamentales. Le club d'aide aux devoirs comprend des séances de 45 minutes encadrées par le personnel du programme, des élèves bénévoles du niveau secondaire, et des élèves enseignants en stage de formation.	Élèves de la 7 ^e et de la 8 ^e année vivant dans des quartiers défavorisés de Toronto (18 écoles, environ 420 élèves participants).	Méthodes mixtes, fondées sur les tests canadiens de connaissances, les bulletins scolaires du niveau primaire, un sondage sur la résilience, des sondages auprès des participants, des groupes de discussion et des entretiens individuels avec la collaboration de 43 anciens participants, 77 participants actuels, 40 parents, 10 membres du personnel scolaire, 13 membres de l'équipe du programme et élèves enseignants. Statistiques descriptives et analyses qualitatives axées sur les effets sur la scolarité et l'apprentissage des participants au-delà de l'école moyenne, l'impact général tout au long de la vie et les effets d'entraînement. Réserves : absence de triangulation ou de tests de robustesse.	Incidence positive à long terme sur l'éducation (préparation, résultats et engagement accrus à l'école secondaire; aspirations pour les études postsecondaires). Effets positifs multidimensionnels et holistiques : santé physique (exercices, choix alimentaires); santé émotionnelle (colère, stress, autorégulation, connaissance de ses propres capacités); et développement social (amitiés, cercles sociaux; activités en famille, communication avec les parents, sentiment de sécurité). Retombées positives sur les communautés scolaires participantes dans leur ensemble, la dynamique familiale des élèves, le sentiment de sécurité et le développement du sentiment d'appartenance au quartier, et acquisition d'une expérience pratique pour les élèves enseignants et sensibilisation aux besoins des élèves en milieu urbain défavorisé.	Conserver la structure multidimensionnelle et complète du programme, avec des séances quotidiennes après l'école sur place; recruter des collaborateurs attentifs et bienveillants; limiter le roulement du personnel et offrir des services de soutien continu au perfectionnement professionnel; centraliser la coordination du programme, mais créer des plateformes et des mécanismes pour favoriser le partage d'expériences sur le site l'établissement scolaire; travailler en étroite collaboration avec les administrations scolaires et le personnel de l'école; poursuivre les recherches et les évaluations tout au long du processus de mise en œuvre; nouer des partenariats avec les acteurs locaux pour enrichir les activités du programme; consolider la viabilité financière du programme.

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
Projet d'activités parascolaires RBC (Mishna et coll., 2013)	Plusieurs programmes d'activités après l'école comprenant un volet de soutien à l'apprentissage et des activités récréatives pour favoriser la participation des élèves, renforcer leur estime de soi et l'apprentissage. Activités assurées par un personnel rémunéré et des bénévoles, avec un programme varié, propre à chaque site.	Au total, 109 programmes d'activités après l'école assurés en français et en anglais, financés par RBC au Canada (toutes provinces et tous territoires confondus) et destinés aux enfants et aux jeunes de 4 à 18 ans.	Recherche effectuée en deux temps. Dans un premier temps, les chercheurs ont analysé une question figurant dans les rapports d'évaluation de tous les programmes. La question appelait une réponse axée sur les résultats du programme. Dans un second temps, 39 entretiens ont été menés avec des parents, des enfants et des jeunes, des membres du personnel du programme, ainsi que des membres de la Fondation RBC et des gestionnaires de subventions. Réserves : absence de présentation détaillée de certains programmes.	Trois catégories de résultats ont émergé de l'analyse, avec des effets globalement positifs : incidence positive des activités récréatives (amélioration perçue de la coopération, du travail d'équipe, des compétences en résolution de problème, des modes de vie saine et de l'estime de soi); incidence positive sur la vie sociale (amélioration perçue des comportements prosociaux, du travail d'équipe et de l'estime de soi); et incidence positive sur l'apprentissage (amélioration perçue dans des domaines clés tels que les résultats scolaires, l'acquisition de compétences et la motivation).	Améliorer la proximité avec les programmes d'activités après l'école et ajuster ces programmes en fonction des ressources économiques, culturelles et sociales de la population cible; mener des évaluations plus rigoureuses de l'efficacité du programme.

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
Teach Your Children Well (Flynn et coll., 2012)	<p>Séances hebdomadaires de tutorat individuel assurées par des parents de familles d'accueil, comprenant deux heures d'enseignement direct de la lecture à partir d'un éventail complet de supports pédagogiques destinés à des apprenants de différents niveaux; 30 minutes de lecture à voix haute par les enfants et 30 minutes d'apprentissage des mathématiques assisté par ordinateur et adapté au rythme de l'élève. Le tutorat est associé à une composante de gestion du comportement (système de récompense par attribution de points) et à un régime enregistré d'épargne-études (REEE) destiné à couvrir les frais d'enseignement postsecondaire à venir. Les parents des familles d'accueil bénéficient de six heures de formation en préalable à l'intervention et prennent part à des concertations organisées de manière régulière avec les créateurs du programme pendant la phase de mise en œuvre.</p>	<p>Au total, 77 élèves de la 2^e à la 7^e année hébergés dans des familles d'accueil de l'Ontario.</p>	<p>Essai comparatif randomisé : le groupe expérimental a bénéficié de séances de tutorat et du REEE; le groupe témoin a été placé sur liste d'attente pour l'année suivante. Indicateurs : évaluations standardisées préalables et ultérieures (test de rendement général [WRAT], 4^e édition) et questionnaire rempli par les parents des familles d'accueil. Analyse de la covariance.</p> <p>Réserves : échantillon restreint et spécificités de la population cible.</p>	<p>Le groupe expérimental a obtenu en moyenne 63,6 heures de tutorat et a enregistré des effets positifs statistiquement significatifs pour les indicateurs composites de compréhension des phrases, calcul mathématique et lecture, mais pas de la lecture de mots. Commentaires généralement positifs émis par les parents, malgré les multiples difficultés relevées (problèmes de comportement, contraintes de temps, réticence de l'enfant).</p>	<p>Encourager la participation des prestataires de soins dans le cadre du tutorat à la maison, et viser les personnes enthousiastes qui sont en mesure de bien mettre en place le programme.</p>

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
<p>Licensed to Learn (L2L)</p> <p>(Yau et Archer, 2011)</p>	<p>Programme de tutorat par les pairs à double visée qui offre la possibilité aux élèves plus âgés et ayant de meilleurs résultats de se former pour devenir des tuteurs certifiés et qui propose un service de tutorat après l'école à de jeunes élèves à risque, dans le cadre d'un stage de formation. La formation s'est déroulée au cours d'un trimestre de l'année scolaire et comprenait différents styles d'apprentissage, la théorie des intelligences multiples et des approches centrées sur l'élève. Les séances de tutorat ont lieu à l'école des élèves ou dans une école voisine.</p>	<p>40 écoles primaires et écoles secondaires de Toronto. Le rapport inclut des données émanant de 262 tuteurs et 404 élèves (pairs) répartis dans 21 écoles.</p>	<p>Méthodes mixtes, à partir de données administratives, des dossiers du programme et d'un sondage avec échelle de notation auprès des directeurs d'écoles.</p> <p>Statistiques descriptives pour la population des pairs et la population des tuteurs, analyse du contenu des dossiers des tuteurs, et notes de sept directeurs d'école au sujet de la réussite des élèves, du développement du caractère, du pouvoir d'influence et des interactions positives.</p> <p>Réserves : absence de triangulation ou de tests de robustesse.</p>	<p>Les incidences positives du programme ne se résument pas au soutien apporté aux élèves à risque, étant donné la volonté affichée et les actions menées pour former les élèves ayant obtenu des résultats supérieurs afin qu'ils deviennent des tuteurs certifiés efficaces, non seulement dans la maîtrise d'une matière, mais également dans leur capacité à faire preuve d'empathie et à comprendre les divers styles d'apprentissage et les besoins émotionnels de leurs pairs. Sentiment général positif de la part des tuteurs et directeurs d'école. Autre succès : dans une école, certains élèves sont parvenus à récupérer des crédits.</p>	<p>S. O.</p>

Programme et référence	Modèle de prestation du programme	Portée, contexte et cible du programme	Sources et méthodes d'évaluation	Résultats déclarés	Recommandations formulées
E-tutoring (Johnson et Bratt, 2008)	Système de gestion des cours en ligne sécurisé composé de sites Web, du contenu des cours, d'une boîte de clavardage, d'un tableau blanc et d'une messagerie électronique, et incluant trois vidéoconférences d'une durée de dix minutes entre les duos tuteur-élève. L'appui est assuré par un psychologue de l'enseignement, un technologue pédagogique et un enseignant en technologies en milieu scolaire. Parmi les matières enseignées figurent les mathématiques et l'anglais.	Dix enfants âgés de 7 à 11 ans (entre la 2 ^e et la 6 ^e année) d'une école primaire; 10 étudiants suivant une formation à l'enseignement travaillant comme tuteurs en ligne dans une école élémentaire d'un centre-ville de l'Ouest du Canada.	Analyses de sites Web, d'échanges via vidéoconférences, de blogues, de courriels et des évaluations menées auprès des parents et des élèves. Réserves : absence de description des méthodes de collecte et d'analyse systématiques de données.	La réponse apportée par les enfants, les parents et les tuteurs en ligne aux évaluations est positive. L'analyse de contenu laisse penser que les interactions entre tuteurs et élèves portaient essentiellement sur des questions relatives à l'enseignement (et non à l'organisation du calendrier, aux besoins en matière d'apprentissage ou à des considérations d'ordre général). À une exception près, tous les enseignants ont indiqué qu'ils avaient apprécié par-dessus tout le développement du lien relationnel avec l'élève tutoré.	S. O.
Reading Computer-Assisted Tutoring (CAT) Program (Chambers et coll., 2001)	Un portail de connaissances en ligne où les élèves à risque peuvent trouver des supports de lecture correspondant au programme suivi en classe. Les activités pédagogiques sont conçues de manière à apporter aux élèves une rétroaction immédiate. Les stratégies d'enseignement complémentaires comprennent le modelage, l'assistance par programme souffleur et le renforcement de l'apprentissage en classe.	Douze tuteurs répartis dans quatre écoles et 25 élèves de la 1 ^{re} et de la 2 ^e année qui ont utilisé le portail Reading CAT dans le cadre de leurs séances de tutorat, d'une durée de 20 minutes chacune. Emplacement géographique non précisé, mais probablement situé au Québec.	L'équipe de conception de Reading CAT a observé l'utilisation du programme (les séances d'évaluation ont été enregistrées), demandé aux tuteurs de remplir un questionnaire et mené des entretiens avec les tuteurs et les élèves. Réserves : absence de description des méthodes de collecte et d'analyse systématiques de données.	Les élèves et les tuteurs se sont dits satisfaits du programme et, en moyenne, ont indiqué qu'il était simple d'utilisation, apportait une forte valeur ajoutée en matière d'apprentissage, était un facteur de motivation et aidait les enfants dans l'apprentissage de la lecture.	Élargir l'accès aux ordinateurs et à Internet dans les écoles. (Remarque : l'étude date de 2001; la situation est certainement différente 20 ans plus tard.)

Références

- Allensworth, E. et Easton, J. Q. *What matters for staying on-track and graduating in Chicago Public High Schools*, Consortium on School Research, Université de Chicago, 2007, <https://consortium.uchicago.edu/publications/what-matters-staying-track-and-graduating-chicago-public-schools>
- AmeriCorps.. *AmeriCorps—American Rescue Plan*, n. d., consulté le 21 avril 2021 à <https://americorps.gov/>
- Ander, R., Guryan, J. et Ludwig, J. *Improving academic outcomes for disadvantaged students: scaling up individualized tutorials*, proposition de politique, The Hamilton Project, Brookings, 2016, https://www.hamiltonproject.org/assets/files/improving_academic_outcomes_for_disadvantaged_students_pp.pdf
- Andrabi, T., Daniels, B. et Das, J. *Human capital accumulation and disasters: evidence from the Pakistan earthquake of 2005*, document de travail n° 20/039, RISE Working Paper Series, RISE, 2020, <https://riseprogramme.org/publications/human-capital-accumulation-and-disasters-evidence-pakistan-earthquake-2005>
- Appau, S. et Awaworyi Churchill, S. « Charity, volunteering type and subjective wellbeing », *VOLUNTAS : International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, vol. 30, n° 5, 2019, p. 1118-1132, <https://doi.org/10.1007/s11266-018-0009-8>
- Aurini, J., Davies, S. et Dierkes, J. (dir.). « Out of the shadows: The global intensification of supplementary education », dans *International Perspectives on Education and Society*, vol. 22, p. i, Emerald Group Publishing Limited, 2013, [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022016](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022016)
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J. et Au Yeung, N. « Achievement gaps in the wake of COVID-19 », *Educational Researcher*, vol. 50, n° 5, 2021, p. 266-275, <https://doi.org/10.3102/0013189X211011237>
- Balfanz, R. et Byrnes, V. *Connecting social-emotional development, academic achievement and on-track outcomes: A multi-district study of grades 3 to 10 students supported by City Year AmeriCorps members*, The Everyone Graduates Centre, École des sciences de l'éducation, Université Johns Hopkins, 2020, https://www.cityyear.org/wp-content/uploads/2020/05/EGC_CityYearReport_BalfanzByrnes.pdf
- Baye, A., Inns, A., Lake, C. et Slavin, R. « A synthesis of quantitative research on reading programs for secondary students », *Reading Research Quarterly*, vol. 54, n° 2, 2019, p. 133-166, <https://doi.org/10.1002/rrq.229>
- Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., Schirm, A. et Taylor, J. *Structuring out of school time to improve academic achievement: A practice guide*, NCEE n° 2009-012, Institute for Education Sciences, 2009, <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/10>
- Belfield, C. *The economic value of national service*, Centre for Cost-Benefit Analysis in Education, Université de Columbia, 2013, <https://voicesforservice.org/research-and-reports/economic-value-national-service/>
- Bloom, B. S. « The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring », *Educational Researcher*, vol. 13, n° 6, 1984, p. 4-16.
- Booth, S. « National Tutoring Programme's northern challenge revealed », *Schools Week*, 5 mars 2021, <https://schoolsweek.co.uk/data-reveals-scale-of-national-tutoring-programmes-northern-challenge/>
- Borgonovi, F. « Doing well by doing good. The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness », *Social Science & Medicine*, vol. 66, n° 11, 2008, p. 2321-2334, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.011>
- Bray, M. *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*, IIPÉ-UNESCO, 2009, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106/PDF/185106eng,%20por.pdf.multi>
- Bray, M. « The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it », *Asia Pacific Education Review*, vol. 15, n° 3, 2014, p. 381-389, <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9>

- Bray, M. « Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education », *Comparative Education Review*, vol. 61, n° 3, 2017, p. 469-491, <https://doi.org/10.1086/692709>
- Breslin, T. *Lessons from Lockdown: The educational legacy of COVID-19*, Routledge, 2021, <https://doi.org/10.4324/9781003121343>
- Brown, K. M., Hoyer, R. et Nicholson, M. « Self-esteem, self-efficacy, and social connectedness as mediators of the relationship between volunteering and well-being », *Journal of Social Service Research*, vol. 38, n° 4, 2012, p. 468-483, <https://doi.org/10.1080/01488376.2012.687706>
- Brown, R. S. *TDSB Secondary Success Indicators, 2005-05*, Toronto District School Board, 2006, <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/SecondaryStudentSuccessIndicators2004-5.pdf>
- Burch, P., Good, A. et Heinrich, C. « Improving access to, quality and the effectiveness of digital tutoring in K-12 education », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 38, n° 1, 2016, p. 65-87, <https://doi.org/10.3102/0162373715592706>
- Bushnik, T., Tjepkema, M. et Martel, L. *Disparités socioéconomiques en matière d'espérance de vie et d'espérance de vie en santé au sein de la population à domicile au Canada*, Statistique Canada, 2020, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/82-003-x/2020001/article/00001-fra.pdf?st=Q256atqd>
- Byun, S. « Shadow education and academic success in Republic of Korea », dans Park Hyunjoon et K. Kim (dir.), *Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*, Springer, 2014, p. 39-58, https://doi.org/10.1007/978-981-4451-27-7_3
- Carlana, M. et Ferrara, E. L. *Apart but connected: Online tutoring and student outcomes during the COVID-19 Pandemic*, EdWorkingPaper n° 21-350, 2021, <https://doi.org/10.26300/0azm-cf65>
- Chambers, B., Abrami, P. C., McWhaw, K. et Therrien, M. C. « Developing a computer-assisted tutoring program to help children at risk learn to read », *Educational Research and Evaluation*, vol. 7, n°s 2-3, 2001, p. 223-239, <https://doi.org/10.1076/edre.7.2.223.3863>
- Choi, Y. « The heterogeneous effects of shadow education on SAT scores », *Development and Society*, vol. 47, n° 3, 2018, p. 451-476.
- Choi, Y. et Park, H. « Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 44, 2016, p. 22-32, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.002>
- Chow, R. et Libby, J. « An evaluation of Crescent School vLearning – an online peer-tutoring program », *International Journal on Disability and Human Development*, vol. 16, n° 1, 2017, p. 55-57, <https://doi.org/10.1515/ijdh-2016-0005>
- City Year. *Help students become who they'll be tomorrow*, City Year, n. d., consulté le 6 août 2021 à <https://www.cityyear.org/>
- Clandfield, D., Curtis, B., Galabuzi, G.-E., San Vicente, A. G., Livingstone, D. W. et Smaller, H. « Restacking the deck: Streaming by class, race and gender in Ontario schools », *Our Schools, Our Selves*, numéro thématique, vol. 23, n° 2, 2014, https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/NationalOffice/2014/02/osos114_cover_TOC_Intro.pdf
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. et Kulik, C.-L. C. « Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings », *American Educational Research Journal*, vol. 19, n° 2, 1982, p. 237-248.

- Cook, P., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R., Guryan, J., Ludwig, J., Mayer, S., Pollack, H. et Steinberg, L. *The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago*, document de travail n° w19862, National Bureau of Economic Research, 2014, <https://doi.org/10.3386/w19862>
- Cullen, C. « Volunteer placements on pause as Liberals try to restart troubled student grant program », *CBC News*, 9 juillet 2020, <https://www.cbc.ca/news/politics/we-charity-student-volunteer-program-1.5642642>
- Cumming, A. (dir.). *Adolescent literacies in a multicultural context*, Routledge, 2012, <https://doi.org/10.4324/9780203120033>
- Dang, H.-A. et Rogers, F. H. « The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? », *The World Bank Research Observer*, vol. 23, n° 2, 2008, p. 161-200. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkn004>
- Davies, S. et Aurini, J. « The transformation of private tutoring: Education in a franchise form », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 29, n° 3, 2004, p. 419-438.
- Davies, S. et Aurini, J. « The franchising of private tutoring: A view from Canada », *Phi Delta Kappan*, vol. 88, n° 2, 2006, p. 123-128, <https://doi.org/10.1177/003172170608800209>
- Deitrichson, J., Bog, M., Filges, T. et Klint Jorgenson, A. M. « Academic interventions for elementary and middle school students with low socio-economic status: A systematic review and meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 87, n° 2, 2017, p. 243-282.
- Deller, F. *Early intervention programs for low income students: What can evaluations reveal: A systematic review*, thèse de doctorat, Université de Toronto, 2018, https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/89837/3/Deller_Fiona_201806_PhD_thesis.pdf
- Dion, E., Fuchs, D. et Fuchs, L.S. « Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making », *Behavioural Disorders*, vol. 30, n° 4, 2005, p. 421-429.
- Dominguez, N. « A Research analysis of the underpinnings, practice, and quality of mentoring programs and relationships », dans Clutterbuck David, F. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez et J. Haddock-Millar (dir.), *The SAGE handbook of mentoring*, SAGE Publications Ltd, 2017, p. 67-85, <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402011>
- Dove, N., Wong, J., Gustafson, R. et Corniel, T. *Impact of school closures on learning, child and family well-being during the COVID-19 pandemic*, Centre de contrôle des maladies de la Colombie-Britannique, 2020, http://www.bccdc.ca/Health-Info-Site/Documents/Public_health_COVID-19_reports/Impact_School_Closures_COVID-19.pdf
- Education and Skills Funding Agency. *16 to 19 funding: 16 to 19 tuition fund*, gouvernement du Royaume-Uni, n. d., consulté le 17 avril 2021 à <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-16-to-19-tuition-fund>
- Education and Skills Funding Agency. *16 to 19 funding: 16 to 19 tuition fund - Guidance*, gouvernement du Royaume-Uni, 2021, <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-16-to-19-tuition-fund>
- Education Policy Institute. *EPI responds to the government's education recovery package*, 2 juin 2021, <https://epi.org.uk/comments/epi-responds-to-the-governments-new-education-recovery-package/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. et Moody, S. W. « How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 4, 2000, p. 605-619.

Emploi et développement social Canada. *Système de projection des professions au Canada*, gouvernement du Canada, 2019, <http://occupations.esdc.gc.ca/sppc-cops/l.3bd.2t.1.3ls@-fra.jsp>

Enjolras, B. *The impact of volunteering on volunteers in 23 European countries*, document de travail n° 04/2015, Third Sector Impact, 2015, https://thirdsectorimpact.eu/site/assets/uploads/documentations/tsi-working-paper-no-3-the-impact-of-volunteering-on-volunteers-in-23-european-countries/TSI_WP4_ImpactVolunteering.pdf

Exley, S. « Locked in: Understanding the 'irreversibility' of powerful private supplementary tutoring markets », *Oxford Review of Education*, 2021, p. 1-17, <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1917352>

Eurydice. « Extra money to catch up on learning lost due to school closures », *Commission européenne*, 8 octobre 2021, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-47_en

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Les enseignantes et les enseignants canadiens vivent une crise de santé mentale*, FCE, 2020, <https://www.ctf-fce.ca/fr/les-enseignantes-et-enseignants-canadiens-vivent-une-crise-de-sante-mentale/>

Ferguson, D. « England's 'catch-up' tutors are being short-changed by private employers », *The Guardian*, 28 février 2021, <http://www.theguardian.com/education/2021/feb/28/englands-catch-up-tutors-are-being-short-changed-by-private-employers>

Ferguson, R. F., Phillips, S. F., Rowley, J. F. S. et Friedlander, J. W. *The influence of teaching: Beyond standardized test scores a study of 16,000 sixth through ninth grade classrooms*, Harvard University Achievement Gap Initiative, 2015.

Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M.-P., Peeke, L. M. et Aubry, T. D. « Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial », *Children and Youth Services Review*, vol. 34, n° 6, 2012, p. 1183-1189. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.036>

Fryer, R. *The production of human capital in developed countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments*, n° w22130; p. w22130, National Bureau of Economic Research, 2016, <https://doi.org/10.3386/w22130>

Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Burish, P. « Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement », *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 15, n° 2, 2000, p. 85-91, <https://doi.org/10.1177/00224669050390010401>

Galbraith, J. et Winterbottom, M. « Peer-tutoring : What's in it for the tutor? », *Educational Studies*, vol. 37, n° 3, 2011, p. 321-332.

Gallagher-Mackay, K. et Brown, R. S. *Les retombées de la fermeture des écoles et du téléapprentissage en situation d'urgence chez les élèves de 12e année au printemps 2020 : constatations préliminaires de Toronto*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2021, <https://heqco.ca/fr/pub/les-retombees-de-la-fermeture-des-ecoles-et-du-teleapprentissage-en-situation-durgence-chez-les-eleves-de-12e-annee-au-printemps-2020-constatations-preliminaires-de-toronto/>

Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCready, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. *COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts*, Ontario COVID-19 Science Advisory Table, 2021, <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>

Gersten, R., Rolfhus, E., Clarke, B., Decker, L. E., Wilkins, C. et Dimino, J. « Intervention for first-graders with limited number knowledge: Large scale replication of a randomized control trial », *American Educational Research Journal*, vol. 52, n° 3, 2015, p. 516-546.

Glass, G. V. « Integrating findings: The meta-analysis of research », *Review of Research in Education*, vol. 5, 1977, p. 351-379.

Global Industry Analysts. *Private tutoring global market trajectory and analytics*, 2020, <https://www.strategyr.com/market-report-private-tutoring-forecasts-global-industry-analysts-inc.asp>

Government Accountability Office. *No Child Left Behind Act: Education actions needed to improve local implementation and state evaluation of supplemental educational services*, États-Unis, 2006, <https://www.gao.gov/products/gao-06-758>

Griffith, M. « An unparalleled investment in U.S. public education: Analysis of the American Rescue Plan Act of 2021 », *Learning Policy Institute*, 2021, <https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-analysis-american-rescue-plan-act-2021>

Guill, K., Luedtke, O. et Koeller, O. « Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 2, 2020, p. 282-300, <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>

Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S. et Pei, C. « Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey », *Asia & the Pacific Policy Studies*, vol. 7, n° 3, 2020, p. 322-343, <https://doi.org/10.1002/app5.310>

Guryan, J., Ludwig, J., Bhatt, M., Cook, P., Davis, J. M. V., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R., Mayer, S., Pollack, H. et Steinberg, L. *Not too late: Improving academic outcomes among adolescents*, document de travail n° w28531, National Bureau of Economic Research, 2021, <https://doi.org/10.3386/w28531>

Ha, Y. et Park, H.-J. « Can after-school programs and private tutoring help improve students' achievement? Revisiting the effects in Korean secondary schools », *Asia Pacific Education Review*, vol. 18, n° 1, 2017, p. 65-79, <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9451-8>

Hallsén, S. et Karlsson, M. « Teacher or friend? – Consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment », *Journal of Education Policy*, vol. 34, n° 5, 2019, p. 631-646, <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1458995>

Harris, D. N. « Toward policy-relevant benchmarks for interpreting effect sizes: Combining Effects with costs », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31, n° 1, 2009, p. 3-29, <https://doi.org/10.3102/0162373708327524>

Hattie, J. *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2009, <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hattie, J. *Visible Learning. Hattie ranking: 252 Influences and effect sizes related to student achievement*, n. d., <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hawkins, B. « With up to 9 grade levels per class, can schools handle the fallout from COVID's K-shaped recession », *T74*, 5 août 2021, <https://www.the74million.org/article/with-up-to-9-grade-levels-per-class-can-schools-handle-the-fallout-from-covids-k-shaped-recession/>

He, Y., Zhang, Y., Ma, X. et Wang, L. « Does private supplementary tutoring matter? The effect of private supplementary tutoring on mathematics achievement », *International Journal of Educational Development*, vol. 84, art. 102402, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102402>

Heinrich, C. J., Meyer, R. H. et Whitten, G. « Supplemental education services under No Child Left Behind: who signs up, and what do they gain? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 32, n° 2, 2020, p. 273-298, <https://doi.org/10.3102/0162373710361640>

- Hickey, A. J. et Flynn, R. J. « Effects of the TutorBright tutoring programme on the reading and mathematics skills of children in foster care: A randomised controlled trial », *Oxford Review of Education*, vol. 45, n° 4, 2019, p. 519-537, <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1607724>
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. et Lipsey, M. W. « Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research », *Child Development Perspectives*, vol. 2, n° 3, 2008, p. 172-177, <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>
- Hof, S. « Does private tutoring work? The effectiveness of private tutoring: a nonparametric bounds analysis », *Education Economics*, vol. 22, n° 4, 2014, p. 347-366, <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.908165>
- Jacob, R., Armstrong, C., Bowden, A. B. et Pan, Y. « Leveraging volunteers: An experimental evaluation of a tutoring program for struggling readers », *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 9, 1er supplément, 2016, p. 67-92, <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1138560>
- James, C. E. *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students*, 2020, <https://rsc-src.ca/fr/node/4955>
- James, C. E. et Turner, T. *Towards race equity in education: The schooling of black students in the Greater Toronto Area*, Université York, 2017, <https://youthrex.com/report/towards-race-equity-in-education-the-schooling-of-black-students-in-the-greater-toronto-area/>
- Jansen, D., Elffers, L. et Jak, S. « A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 0, n° 0, 2021, p. 1-22, <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>
- Johnson, G. et Bratt, S. « Technology education students: E-tutors for school children », *British Journal of Educational Technology*, vol. 40, 2008, p. 32-41, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
- Jones, G., Ostojic, D., Menard, J., Picard, E. et Miller, C. J. « Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades », *The Journal of Educational Research*, vol. 110, n° 2, 2017, p. 171-176, <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060929>
- Jordan, P. « What congressional Covid funding means for K-12 schools », *FutureEd*, 2021, <https://www.future-ed.org/what-congressional-covid-funding-means-for-k-12-schools/>
- Kim, E., Goodman, J. et West, M. R. *Kumon in: The recent, rapid rise of private tutoring centers*, EdWorkingPaper n° 21-367, Annenberg Institute, Université Brown, 2021, <https://www.edworkingpapers.com/index.php/ai21-367>
- Kortekaas-Rijlaarsdam, A. F., Ehren, M. et Meeter, M. *Catch-up programmes in primary education in the Netherlands: Overview of programmes (first tranche) and a literature review of effectiveness of programmes*, n. d., https://www.researchinstitutelearn.nl/wp-content/uploads/2020/12/new-Effectiviteit-van-inhaal-en-ondersteuningsprogrammas-om-onderwijsachterstanden-in-te-halen_Engels.pdf
- Kraft, M. A. et Falken, G. *A blueprint for scaling tutoring across public schools*, EdWorkingPaper n° 20-335, Annenberg Institute, Université Brown, 2020, <https://doi.org/10.26300/dkjh-s987>
- Kulik, J. A. et Fletcher, J. D. « Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review », *Review of Educational Research*, vol. 86, n° 1, 2016, p. 42-78, <http://dx.doi.org.libproxy.wlu.ca/10.3102/0034654315581420>
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. et Martin-Glenn, M. L. « Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students », *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 2, 2006, p. 275-313, <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>

- LePage, B. et Jordan, P. « How are states spending their COVID education relief funds? », *T74*, 14 juillet 2021, <https://www.the74million.org/article/how-are-states-spending-their-covid-education-relief-funds/>
- Leung, K. C. « An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement », *School Psychology International*, vol. 40, n° 2, 2019, p. 200-214, <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Liu, J. et Bray, M. « Understanding shadow education from the perspective of economics of education », dans Johnes Geraint, J. Johnes, T. Agasisti et L. López-Torres (dir.), *Handbook of Contemporary Education Economics*, 2017, p. 398-415.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. et Crawley, E. « Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19 », *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 59, n° 11, 2020, p. 1218-1239.
- Loyalka, P., & Zakharov, A. « Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia », *International Journal of Educational Development*, Scopus, vol. 49, 2016, p. 22-30, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.008>
- Miller, A. « Canada has an army of volunteers ready to help fight COVID-19—So why aren't we using them? », *CBC News*, 6 juin 2020, <https://www.cbc.ca/news/health/covid19-canada-volunteers-1.5600484>
- Ministère de l'Éducation. *L'Ontario protège les élèves en les aidant à apprendre de chez eux*, communiqué de presse, Gouvernement de l'Ontario, 2020, <https://news.ontario.ca/fr/release/56396/ontario-protege-les-eleves-en-les-aidant-a-apprendre-de-chez-eux>
- Ministère de l'Éducation. *National curriculum assessments at key stage 2 in England, 2019 (revised)*, gouvernement du Royaume-Uni, 2019, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/851798/KS2_Revision_publication_text_2019_v3.pdf
- Ministère de l'Éducation. *Catch up premium*, gouvernement du Royaume-Uni, 2020, <https://www.gov.uk/government/publications/catch-up-premium-coronavirus-covid-19/catch-up-premium>
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences. *National Programma Onderwijs* [Programme national de soutien à l'éducation], Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Pays-Bas, n. d., consulté le 3 août 2021 à <https://www.nponderwijs.nl/>
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences. *Kamerbrief over programma voor funderend onderwijs tijdens en na de coronacrisis* [Lettre au Parlement concernant la poursuite du programme d'enseignement fondamental pendant et après la crise du coronavirus], Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Pays-Bas, 22 janvier 2021, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/01/22/funderend-onderwijs-tijdens-en-na-de-coronacrisis-een-nationaal-programma>
- Ministère de l'Éducation, de la Nouvelle-Galles-Du-Sud. *COVID ILSP — Module 1 — Introduction*, vidéo, 2021 a, 19 janvier 2021, <https://vimeo.com/502416743>
- Ministère de l'Éducation, de la Nouvelle-Galles-Du-Sud. *Students benefit from tutoring program*, 2021b, 3 mars 2021, <https://education.nsw.gov.au/news/latest-news/students-benefit-from-tutoring-program.html>
- Ministère de l'Éducation, de la Nouvelle-Galles-Du-Sud. *COVID intensive learning support program*, 1er avril 2021, <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/covid-learning-support-program.html>

- Mishna, F., Root, J., Abboud, R., Daciuk, J., MacDonald, K., Kasianik, I., Teske, C. et Tufford, L. *The RBC Foundation after-school programs evaluation*, p. 50, Factor-Inwentash Faculty of Social Work, Université de Toronto, 2013, <http://www.rbc.com/community-sustainability/community/after-school-grants/RBC-Foundation-After-School-Programs-Evaluation.pdf>
- Mo, C. H. et Conn, K. M. « When do the advantaged see the disadvantages of others? A quasi-experimental study of national service », *American Political Science Review*, vol. 112, n° 4, 2018, p. 721-741, <https://doi.org/10.1017/S0003055418000412>
- Mundy, K., Proulx, K., Janigan, K., Geva, E. et Fraser, C. *An evaluation of the Child-to-Child School Readiness Programme in Ethiopia*, UNICEF Éthiopie, 2014, <https://www.unicef.org/ethiopia/media/1416/file/Evaluation%20study%20on%20the%20early%20learning%20Child-to-Child%20Programme%20in%20Ethiopia.pdf>
- National Association of Head Teachers. « Tutoring is a top priority for education recovery – but not via the National Tutoring Programme, say school leaders », *NAHT*, 17 juin 2021, <https://www.naht.org.uk/News/Latest-comments/News/ArtMID/556/ArticleID/1009/Tutoring-is-a-top-priority-for-education-recovery-but-not-via-the-National-Tutoring-Programme-say-school-leaders>
- National Audit Office. *Support for children's education during the early stages of the Covid-19 pandemic*, National Audit Office, Royaume-Uni, 2021, <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/Support-for-childrens-education-during-the-early-stages-of-the-Covid-19-pandemic.pdf>
- National Mentoring Resource Center. « Experience Corps Insights », *National Mentoring Resource Center*, n. d., consulté le 4 août 2021 à <https://nationalmentoringresourcecenter.org/resource/experience-corps/>
- National Statistics. *Schools, pupils and their characteristics, Academic Year 2020/21*, Explore Education Statistics, gouvernement du Royaume-Uni, 17 juin 2021, <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics>
- National Tutoring Programme. *National Tutoring Programme*, n. d., consulté le 10 avril 2021 à <https://nationale tutoring.org.uk/>
- National Tutoring Programme. *Guide to approved tuition partners 2020-21*, 2020, https://d3vgwsgfdkj1ams.cloudfront.net/documents/NTP-Guide-to-approved-Tuition-Partners-2020-21_2020-11-27-162657_1.pdf?mtime=20201207170317&focal=none
- National Tutoring Programme. *Best tutoring practice: Briefing for schools*, n. d., https://d3vgwsgfdkj1ams.cloudfront.net/documents/Best_Tutoring_Practice_Briefing_For_Schools.pdf?mtime=20200901093621&focal=none
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M. et Slavin, R. « A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools », *Reading Research Quarterly*, 2021, <https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- Nickow, A., Oreopoulos, P. et Quan, V. *The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*, NBER Working Papers, n° 27476, National Bureau of Economic Research, 2020, <https://www.nber.org/papers/w27476>
- Nuffield Foundation. *Nuffield Foundation*, n. d., consulté le 17 avril 2021 à <https://www.nuffieldfoundation.org/>
- Okilwa, N. S. A. et Shelby, L. « The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature », *Remedial and Special Education*, vol. 31, n° 6, 2010, p. 450-463, <https://doi.org/10.1177/0741932509355991>
- Oreopoulos, P., Brown, R. S. et Lavecchia, A. M. « Pathways to education: An integrated approach to helping at-risk high school students », *Journal of Political Economy*, vol. 125, n° 4, 2017, p. 947-984.
- Organisation de coopération et de développement économiques. *Workforce innovation to foster positive learning environments in Canada*, 2020, https://www.oecd-ilibrary.org/employment/workforce-innovation-to-foster-positive-learning-environments-in-canada_a92cf94d-en

- Organisation de coopération et de développement économiques. *Canada Coronavirus education country note*, 2021, <https://www.oecd.org/education/Canada-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J. et Merry, J. J. « Learning beyond the school walls: Trends and implications », *Annual Review of Sociology*, vol. 42, n° 1, 2016, p. 231-252, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>
- Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A. et Slavin, R. « Effective programs in elementary mathematics: A meta-analysis », *AERA Open*, vol. 7, n° 233285842098621, 2021, <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>
- People for Education. *The trouble with course choices in Ontario high schools*, 2014, <https://peopleforeducation.ca/report/applied-and-academic-streaming/>
- Presse Canadienne Quebec unveils details of tutor recruitment program, *Montreal Gazette*, 27 janvier 2021, <https://montrealgazette.com/news/local-news/quebec-unveils-details-of-tutor-recruitment-program>
- Pressley, T. « Factors contributing to teacher burnout during COVID-19 », *Educational Researcher*, vol. 50, n° 5, 2021, p. 325-327, <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Quint, J. C., Balu, R., DeLaurentis, M., Rappaport, S., Smith, T. J. et Zhu, P. *The success for all model of school reform: Early findings from the Investing in Innovation (i3) Scale-Up*, MRDC, 2013, p. 158, [https://www.mdrc.org/sites/default/files/The Success for All Model FR 0.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/The%20Success%20for%20All%20Model%20FR%200.pdf)
- Randhawa, J. *Reducing the disparities in math performance and confidence among students with learning disabilities: An analysis of the JUMP Math online tutoring program*, Fondation Trillium de l'Ontario, 2021, <https://ldaniagara.org/wp-content/uploads/2021/03/JUMP-Math-Resport-FINAL.pdf>
- Reading Partners. *Reading Partners*, n. d., consulté le 21 avril 2021 à <https://readingpartners.org/our-impact/program-impact/>
- Reichhardt, R., McClelland, A., Hill, J. et DeCesare, D. *Expanding opportunities to successfully support early readers: A five-year study of Reading Partners Colorado*, Augenblick, Palaich and Associates, 2017, https://americorps.gov/sites/default/files/evidenceexchange/Reading%20Partners%20SIF%20Study%20Final%20Report%20%28July%202018%29_508_1.pdf
- Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S. et Albin, G. R. « The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, 2009, p. 3-38.
- Robinson, C. D., Kraft, M., Loeb, S. et Schuler, B. *Accelerating student learning with high-dosage tutoring*. EdResearch for Recovery, 2021, https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Design_Principles_1.pdf
- Robinson, C. D. et Loeb, S. *High-impact tutoring: State of the research and priorities for future learning*, EdWorkingPaper n° 21-384, Annenberg Institute, Université Brown, 2021, <https://doi.org/10.26300/QF76-RJ21>
- Roschelle, J., Cheng, B. H., Hodkowski, N., Neisler, J. et Haldar, L. *Evaluation of an online tutoring program in elementary mathematics*, Digital Promise, 2020, <https://doi.org/10.51388/20.500.12265/94>
- Rowen, N. « Pathways to education and its accomplishments », dans Cumming, Alister (dir.), *Adolescent literacies in a multicultural context*, 1e éd., Routledge, 2012.
- Saga Education. *Saga Education*, n. d., consulté le 21 avril 2021 à <https://www.sagaeducation.org/data>

Science, M., Thampi, N., Bitnun, A., Allen, U., Birken, C., Blackman, N., Cohen, E., Dubey, V., Dye, L., Gallagher-Mackay, K., Greer, A., Katz, G. M., Khan, S., Kim, J., Korczak, D., Leifso, K., MacDonald, L. M., Maltsev, A., McCready, J. et autres. *School operation for the 2021-2022 academic year in the context of the COVID-19 pandemic*, Ontario COVID-19 Science Advisory Table, 2021, <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.38.1.0>

Slavin, R. « Cooperative learning », *Review of Educational Research*, vol. 50, n° 2, 1980, p. 315-342.

Slavin, R. « New findings on tutoring: Four shockers », *Robert Slavin's Blog*, 5 avril 2018, <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/04/05/new-findings-on-tutoring-four-shockers/>

Slavin, R. « Are the Dutch solving the Covid slide with tutoring? », *Robert Slavin's blog*, 18 juin 2020, <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2020/06/18/are-the-dutch-solving-the-covid-slide-with-tutoring/>

Slavin, R., Lake, C. et Groff, C. « Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 2, 2009, p. 839-911.

Son, J. et Wilson, J. « Volunteer work and hedonic, eudemonic, and social well-being. *Sociological Forum* », vol. 27, n° 3, 2012, p. 658-681, <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2012.01340.x>

Song, Y., Loewenstein, G. et Shi, Y. « Heterogenous effects of peer tutoring: Evidence from rural Chinese middle schools », *Research in Economics*, vol. 72, n° 1, 2018, p. 33-48.

Statistique Canada. *Fermetures d'écoles et COVID-19 : outil interactif*, 15 mars 2021, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2021009-fra.htm>

Steenbergen-Hu, S. et Cooper, H. « A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' mathematical learning », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 4, 2013, p. 970-987, <http://dx.doi.org.libproxy.wlu.ca/10.1037/a0032447>

Stenhoff, D. M. et Lignugaris/Kraft, B. « A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings », *Exceptional Children*, vol. 74, n° 1, 2007, p. 8-30. <https://doi.org/10.1177/001440290707400101>

Sunderman, G. et Kim, J. *Expansion of federal power in American education: Federal-State Relationships Under the No Child Left Behind Act, Year One*, Harvard Civil Rights Project, 2004, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489169.pdf>

Teach First. *Academic mentoring programme*, n. d., consulté le 16 avril 2021 à <https://www.teachfirst.org.uk/knowledge-base/academic-mentoring-programme>

Torgerson, C., Ainsworth, H., Buckley, H., Hampden-Thompson, G., Hewitt, C., Humphry, D., Jefferson, L., Mitchell, N. et Torgerson, D. *Affordable online maths tuition : Evaluation report and executive summary*, Education Endowment Foundation, 2016, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Affordable_Maths.pdf

Turcotte, M. *La participation politique et l'engagement civique des jeunes*, n° 75-006-X au catalogue, Statistique Canada, 2015, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2015001/article/14232-fra.pdf?st=YNObWuLR>

TVO. *TVO - Rapport annuel 2019-20*, TVO, 2020. <https://assets.tvo.org/prod/s3fs-public/TVO%20Annual%20Report%2019-20%20French.pdf?%20jSZy6NKn7.oNTn9cig8ussHtfilellZu4>.

UNESCO. *Suivi mondial des fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19*, n. d., consulté le 30 juillet 2021 à <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

- Urban, M. C. et Johal, S. *Comprendre l'avenir des compétences : Tendances et réponses politiques dans le monde*, Forum des politiques publiques, Centre des Compétences futures, Diversity Institute, 2020, <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/01/ComprendreL'avenirDeCompétences-FPP-JAN2020.pdf>
- Vaghela, J. F., Wanjari, P., Gupta, V., Banerjee, S. et Bahadur, R. « Child to child education programme: A model for overall development of school going students of poorer communities », *Journal of Advanced Research in English & Education*, vol. 5, n° 1, 2021, p. 1-11.
- Victoria Department of Education and Training. *Tutor Learning Initiative 2021*, n. d., consulté le 18 avril 2021 à <https://www2.education.vic.gov.au/pal/tutor-learning-initiative-2021/guidance/references>
- Walker, P. et Hall, R. « Pupils in England to be offered 100m hours of tuition in Covid catch-up plan », *The Guardian*, 2 juin 2021, <http://www.theguardian.com/education/2021/jun/02/pupils-to-be-offered-100m-hours-of-tuition-in-covid-catch-up-plan>
- Weale, S. « UK tutoring scheme uses under-18s in Sri Lanka paid as little as £1.57 an hour », *The Guardian*, 19 mars 2021, <http://www.theguardian.com/education/2021/mar/19/uk-tutoring-scheme-uses-sri-lankan-under-18s-paid-as-little-as-157-an-hour>
- What Works Clearinghouse. *Intervention report : Middle school math cognitive tutor*, Institute for Education Sciences, 2009, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506042.pdf>
- Wong, J. « With summer vacation looming, educators worry about lasting fallout of pandemic schooling », *CBC*, 17 mai 2021, <https://www.cbc.ca/news/canada/teacher-questionnaire-pandemic-yearend-1.6025149>
- Yau, M. et Archer, B. « Licensed to Learn (L2L): A peer tutor program benefiting both student tutors and peers », *TDSB Research Today*, vol. 7, n° 2, 2001, p. 4.
- Yau, M., Archer, B., Wong, J., Walter, S., Bonsu, V. et Sauriol, D. *Beyond 3:30: A multi-purpose after school program for inner-city middle schools, phase iv evaluation*, rapport n° 15/16-10, Toronto District School Board, 2015, <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/B330Phase4EvalFeb19.pdf>
- Yau, M., Mundy, K., Gallagher-Mackay, K. et Ta, T. *An ecosystem map and analysis of community-based tutoring in Toronto*, Diversity Institute, Centre des Compétences futures, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université Wilfrid Laurier, 2021, <https://www.ryerson.ca/diversity/reports/an-ecosystem-map-and-analysis-of-community-based-tutoring-in-toronto/>

