

Réflexion sur l'encadrement des étudiants

par Gabriel AUBIN

Plutôt que de présenter une analyse très détaillée des différentes procédures d'encadrement utilisées depuis le rapport Parent dans les écoles secondaires du Québec, je me limiterai, dans cet article, à exposer la problématique et à décrire de façon synthétique quelques modèles susceptibles d'inspirer l'une ou l'autre des institutions. Pour l'analyse détaillée des formules, j'exhorte le lecteur à consulter la bibliographie présentée à la fin de ce rapport.

LA PROBLÉMATIQUE

Toutes les institutions scolaires sont concernées par le regroupement ou l'encadrement des étudiants qui devient un problème plus ou moins aigu selon les régimes pédagogiques, les dimensions de l'établissement, le nombre des étudiants, etc. Par exemple, si l'encadrement est une réalité que l'on retrouve aussi dans une école de 200 élèves où chaque classe possède un titulaire, on peut affirmer sans risque d'erreur que cette réalité constitue un véritable problème dans une école

de 600 élèves où on retrouve la promotion par cours. Dans les deux cas cependant il y a regroupement d'étudiants, donc encadrement. La seule chose qui a changé, c'est la façon de regrouper.

En fait, qu'est-ce qui incite les responsables à vouloir encadrer les étudiants plus qu'ils ne le sont du fait même de leur participation à des activités éducatives? Veut-on encadrer pour des raisons administratives ou pour des fins pédagogiques?

L'encadrement administratif ne constitue pas un problème d'envergure. Il est relativement facile d'exercer un contrôle disciplinaire au niveau de l'école. Il suffit de mettre en place une structure par cycle ou par niveaux avec des responsables dont la tâche consiste principalement à assurer la fréquentation obligatoire (contrôle des absences) et le maintien de l'ordre. Quant au contrôle académique, la mise en œuvre d'une structure départementale peut permettre de l'effectuer aussi par cycles et par niveaux. Ces types d'organisation avec lesquels nous sommes assez familiers peuvent également favoriser la poursuite d'objectifs pédagogiques particulièrement quant au mode d'intervention. Mais comme ils sont assez loin de l'étudiant et du déroulement de sa vie quotidienne dans un groupe plus restreint, il a fallu penser à

L'auteur est chargé de recherches au CADRE. Cet article d'intérêt général répond à une demande expresse de l'A.I.E.S. formulée dans son plan de travail 1972-73.

des formules capables de promouvoir la qualité éducative des interventions adultes.

Les procédures de regroupement ou d'encadrement qui ne s'articulent pas étroitement aux objectifs du *curriculum* resteront toujours des entreprises stériles. On ne peut parler de regroupement ou d'encadrement en soi ou en général:

*Manageable productive and dynamic learning groups can be put together only in the light of the specific purposes, the specific situations and the nature of learning processes employed*¹.

Parmi les buts spécifiques poursuivis par les éducateurs, le plus important a trait au problème de l'identification chez l'adolescent. Avec la dissolution du groupe-classe avec titulaire, avec l'apparition des nombreux «spécialistes» dès le début de l'école secondaire, avec la promotion par cours, il devient très difficile, sinon impossible, à un étudiant de s'identifier à un maître ou à un groupe stable de confrères. Cette situation scolaire possède en cela les mêmes caractéristiques qu'on retrouve dans la société moderne marquée par le phénomène d'accélération du rythme des changements. L'époque du stable et du permanent est révolue et nous sommes désormais entrés dans le monde de l'éphémère. Les groupes se font et se défont suivant des objectifs précis et transitoires. Chacun s'identifie temporairement à un groupe, à des personnes. Par une adaptation permanente à des situations qui évoluent rapidement, les individus sont appelés à conquérir leur identité dans la mobilité. On peut déplorer l'existence de ce phénomène, on peut garder une certaine nostalgie d'une époque pas très lointaine où les unités de temps étaient moins denses et se succédaient à un rythme moins accéléré. On ne peut cependant refuser de tenir compte de ces caractéristiques de notre époque.

Sur le plan scolaire, il faut réaliser que cette mobilité des situations et des groupes est une conséquence des choix que nous avons faits en ce qui concerne les finalités et les objectifs d'éducation. Nous avons pris le parti de démocratiser le système scolaire et d'individualiser l'enseignement en respectant le cheminement personnel des étudiants. Pour affronter les problèmes d'accroissement du volume des connaissances, d'accélération du rythme des découvertes scientifiques et techniques et de complexité du savoir, il a fallu

offrir des options nouvelles et recourir à des «spécialistes» pour enseigner les différentes disciplines. Il faut réaliser que, ce faisant, nous risquons d'acheter la formation intellectuelle et la préparation professionnelle au prix du développement harmonieux des autres dimensions de la personnalité. Afin de profiter des avantages du nouveau système tout en recherchant l'élimination des inconvénients qu'il entraîne, on fait l'expérience de formules destinées à «humaniser l'école».

MODÈLES D'ENCADREMENT

Les formules de regroupement ou d'encadrement peuvent varier presque à l'infini. En fait il peut y en avoir autant qu'il y a d'institutions. Il existe évidemment certains modèles qu'on retrouve à plus d'un exemplaire avec plus ou moins de variantes. Nous tenterons de les décrire sommairement pour le bénéfice de ceux qui voudraient s'en inspirer tout en les adaptant à leur propre situation.

1. cellule-foyer, tutorat

L'identification de l'étudiant à une personne adulte de l'école ne pouvant plus s'effectuer à cause de la disparition du titulaire et du foisonnement des «spécialistes», plusieurs écoles de la Province ont tenté, sans grand succès, d'instaurer un système de tutorat. Ces écoles s'inspiraient en cela des recommandations du Rapport Parent. L'identification de l'étudiant à un groupe stable devait se faire à l'intérieur du «foyer», i.e. un groupe de 15 à 20 étudiants réunis sous la responsabilité du tuteur. Ce tuteur pouvait être dégagé partiellement ou complètement de ses autres tâches d'enseignant.

L'expérience des tuteurs dans les écoles publiques n'a pas donné les résultats souhaités par le Rapport Parent. On peut généralement attribuer à deux causes l'échec relatif de cette formule:

1° dans le cas des tuteurs libérés d'enseignement on aboutissait à des dépenses inadmissibles aux subventions d'équilibre budgétaire. Sur le plan pédagogique, on accentuait la dichotomie information-formation, vie académique-vie étudiante. Comme si les enseignants étaient divisés en deux catégories: ceux qui instruisent d'un côté et ceux qui éduquent de l'autre. Ce manque d'articulation entre les deux dimensions fondamentales du phénomène éducatif, ajouté au coût prohibitif du système des tuteurs libérés, a rapidement découragé les responsables scolaires.

2° Pour éviter les inconvénients signalés précédemment, on a tenté de faire partager le

1. COHEN, Ruth Isenberg, «Grouping for INSTRUCTION», Research Study Series, Los Angeles County Superintendent of Schools, California, June 1967.

fardeau de l'encadrement par l'ensemble du personnel enseignant. Dans le contexte d'une école traditionnelle où l'enseignement magistral constitue encore la méthode la plus répandue, la tâche du tuteur devient presque surhumaine. C'est d'ailleurs Gilles-André Grégoire qui, le premier, a surnommé le tuteur: «cette espèce de BATMAN de l'école moderne».

2. cellule-communauté et structure modulaire

«La cellule-communauté est le regroupement modulaire intermédiaire entre la cellule-foyer et le grand groupe¹». Cette formule d'encadrement est utilisée au niveau d'un groupe de 100 à 150 élèves d'un même degré ou de plusieurs degrés. Elle favorise l'interdisciplinarité et la rencontre des étudiants avec des professionnels enseignants et non-enseignants. Elle ne remplace pas la cellule-foyer mais lui est complémentaire. La cellule-communauté ou module laisse entier le problème de l'encadrement au niveau du petit groupe de 15 ou 20 élèves.

3. l'enseignement individualisé et le professeur-conseil

Je partage l'avis de Gilles-André Grégoire lorsqu'il affirme que «le tutorat est, en somme, une

formule de remplacement¹». Si on ne modifie pas l'ensemble des conditions d'apprentissage, le tutorat, malgré ses avantages, n'apparaîtra toujours que comme un pis-aller.

La formule de l'enseignant-directeur intellectuel ne sera opérante que si les objectifs d'apprentissage sont clairement exprimés et facilement compréhensibles. Il faut aussi que la tâche de l'enseignant soit redéfinie et acceptée par ce dernier. Enfin, il est nécessaire que l'étudiant soit associé davantage aux démarches qui concernent son éducation.

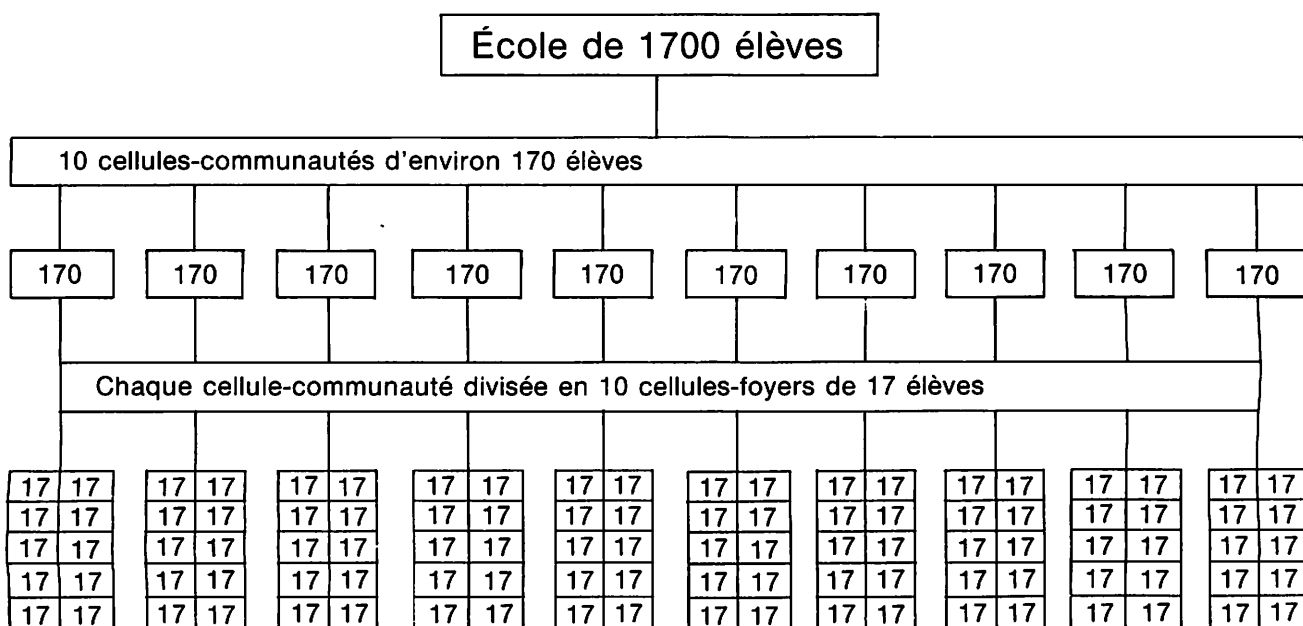
La transformation d'une école en fonction des trois exigences énumérées ci-haut ne peut se faire du jour au lendemain. Trop de bonnes formules ont été gaspillées à cause d'une mise en œuvre précipitée. Il faut aussi se méfier des généralisations: il n'y a pas de formules magiques qui peuvent s'appliquer indifféremment à n'importe quelle situation. Le succès des entreprises novatrices en éducation dépend du cheminement progressif et coordonné des différents groupes affectés par l'innovation. C'est pourquoi la formule d'encadrement que je vais décrire ici sera viable pour chacune des institutions dans la mesure où elle constituera l'aboutissement d'une lente maturation et d'efforts concertés.

Sur le plan organisationnel, la formule décrite ici intègre avantageusement les aspects positifs de

2. Pour une étude beaucoup plus approfondie de la question, voir le texte de Gilles-André GRÉGOIRE au Comité du Tutorat, CADRE, 11 août 1969.

3. DION, Guy, *La cellule-communauté, encadrement des élèves*, dans Bulletin des affaires étudiantes, vol. II, no 2, MEQ, 1971.

4. GRÉGOIRE, Gilles-André, *op. cit.*, p. 19.



la cellule-communauté et de la cellule-foyer. Cependant, parce qu'elle repose sur l'individualisation de l'enseignement, elle ne constitue pas une surcharge pour l'enseignant. De plus, elle évite les risques de dichotomie entre la vie académique et la vie étudiante.

Description

Comme on le voit dans le schéma de la page 302, nous prenons pour exemple une école de 1700 élèves. L'école est divisée en cellules-communautés de 170 élèves. Les critères de regroupement peuvent varier presque à l'infini (âge, degré académique, concentration, activités culturelles ou sportives, etc). Chaque cellule-communauté est animée par un chef de section libéré d'enseignement. Les étudiants, les enseignants et les professionnels non-enseignants font tous partie de la cellule-communauté.

Les cellules-communautés sont ensuite divisées en cellules-foyers de 17 élèves. Chaque enseignant de l'école est responsable d'une cellule-foyer. On appelle cet enseignant le professeur-conseil. Il rencontre quotidiennement les 17 élèves dont il est responsable pendant une dizaine de minutes à la première et à la dernière heure de la journée. Cette rencontre de groupe a pour but d'échanger des informations sur l'organisation de l'école au jour le jour, de contrôler les présences, d'établir le programme de la journée, etc. Le professeur-conseil doit ensuite rencontrer une fois la semaine chacun des 17 élèves de son groupe. Cette rencontre hebdomadaire a pour but d'aider l'étudiant à rencontrer ses échéances académiques, de le stimuler et de détecter les causes possibles d'un manque de motivation à l'étude.

La tâche du professeur-conseil ressemble beaucoup à celle du tuteur non libéré d'enseignement. Elle en diffère cependant quant à la charge de travail. Nous avons dit précédemment que le succès de cette formule reposait sur trois conditions essentielles:

- 1° — l'étudiant, comme individu, doit être le principal agent de l'apprentissage;
- 2° — les objectifs d'apprentissage doivent être clairement exprimés et compris;
- 3° — la tâche de l'enseignant doit être redéfinie et acceptée.

Reprenons chacune de ces conditions et voyons-en l'impact sur l'encadrement des étudiants:

1° *L'étudiant, comme individu, doit être le principal agent de l'apprentissage.*

La plupart des éducateurs modernes s'entendent pour proclamer cette évidence par toutes sortes de formules qui sont devenues autant de clichés:

«on a beau vouloir *enseigner* toutes sortes de choses à quelqu'un, c'est lui qui apprend»

«on peut conduire un cheval à l'écurie, on ne peut pas le forcer à boire»

«on ne peut pas tirer sur une fleur pour qu'elle pousse plus rapidement».

Malgré cette belle unanimité face aux principes, on continue, dans les écoles, d'enseigner magistralement à des groupes qu'on prétend homogènes. On continue d'imposer un rythme collectif à des individus prisonniers d'un horaire, d'un programme uniforme. La vitesse de croisière est normalisée à partir d'une moyenne jugée acceptable pour l'ensemble d'un sous-groupe. C'est ainsi que nous avons des groupes de lents, de moyens et d'enrichis. Pourtant, cinquante années de recherche et d'expérimentation ont permis à des éducateurs américains d'en arriver aux généralisations suivantes:

1) Il n'existe pas une réalité telle qu'un groupe homogène. On peut certes diminuer la marge des différences par rapport à une ou deux variables, mais l'écart restera toujours considérable par rapport à un nombre infini d'autres variables;

2) L'apprentissage n'est pas un processus unidimensionnel. En ayant recours aux catégories lents, moyens et enrichis, on néglige plusieurs autres facteurs qui ne sont pas nécessairement d'ordre intellectuel et qui pourtant déterminent la nature et la qualité de l'apprentissage.

3) On ne regroupe pas des étudiants pour fins d'instruction mais bien d'organisation. C'est par commodité administrative et non par nécessité pédagogique qu'on crée des groupes, des classes, des cycles, des sections, des options, etc. Car, de toute manière, chaque individu apporte avec lui dans le groupe ou la classe son propre bagage de potentialités, de valeurs, d'attitudes, d'aspirations, de perceptions et d'émotions qui influencent à la fois ce qu'il apprend et la façon dont il l'apprend. C'est pourquoi si, au nom de l'organisa-

5. *Grouping Students for Instruction in the Plainfield, New Jersey School System*, New York Institute of Field Studies, Columbia University, N.Y., 1969.

tion, on institutionnalise les attentes des étudiants en les classant et en les étiquetant, si on les pétrifie dans des moules et des structures, si on en favorise certains pendant qu'on en condamne d'autres, eh bien, cela devient une entreprise inacceptable tant sur le plan pédagogique que sur le plan moral.

4) L'individualisation et la différenciation de l'enseignement nécessitent une flexibilité considérable dans la mise en œuvre des conditions d'apprentissage: le personnel enseignant, les ressources financières et matérielles, l'horaire, l'espace physique et les communications.

Ainsi, un regroupement d'étudiants ne doit s'effectuer que s'il constitue une condition favorable à l'apprentissage. Les critères de regroupement ne doivent pas tenir compte uniquement du quotient intellectuel. Les groupes ne doivent pas être étiquetés et formés une fois pour toutes. Les individus à l'intérieur d'une cellule-foyer doivent, à l'occasion, pouvoir rencontrer des étudiants des autres cellules. L'horaire de l'école ne doit pas rendre impossible ce genre d'échanges.

Le groupe ne constituera pas un handicap sur le plan pédagogique si chaque étudiant qui en fait partie procède selon un cheminement personnel à partir de fiches de travail. Une fois la fiche complétée, individuellement ou avec l'aide de confrères, l'étudiant va rencontrer un enseignant qui lui fait passer un examen d'étape et lui remet l'unité de travail suivante. Ainsi, l'étudiant devient plus responsable de son apprentissage et il ne fait appel au professeur que s'il en éprouve un besoin réel et pressant.

2° Les objectifs d'apprentissage doivent être clairement exprimés et compris.

Plus les objectifs d'apprentissage seront clairs, plus il sera facile aux étudiants de parcourir chacune des étapes de façon autonome. Le professeur-conseil sera toujours là pour l'aider à assumer ses responsabilités. Le professeur-instructeur lui, sera toujours au local-classe pour apporter une aide technique aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Chaque unité d'apprentissage est remise à l'étudiant sous la forme d'un dépliant de quatre pages $8\frac{1}{2} \times 11$. On y retrouve toujours les mêmes éléments:

1) Identification de l'unité, v.g. Anglais 121 avec le titre de l'étape, v.g. Quentin Durward.

2) Objectifs de l'unité en terme de performances concrètes, v.g. Au terme de cette étape, l'étudiant devrait pouvoir:

— Nommer 4 personnages principaux et 6 personnages secondaires en indiquant les liens qu'ils ont entre eux.

— Reconstituer 5 épisodes majeurs en les situant chronologiquement les uns par rapport aux autres.

— Etc.

3) Moyens suggérés pour rencontrer les objectifs

— Lire l'œuvre

— L'écouter sur disque

— Voir tel film

— Discuter de telles questions avec confrères

— Lire tel ouvrage sur Quentin Durward écrit par tel auteur

— Monter une pièce avec confrères

— Etc.

4) Questionnaire d'auto-évaluation

Il s'agit d'un questionnaire permettant à l'étudiant d'évaluer pour lui-même jusqu'à quel point il a atteint les objectifs de l'unité d'apprentissage. Lorsqu'il est rassuré sur ce point, il prend rendez-vous avec le professeur pour passer l'examen d'étape et recevoir l'unité suivante.

3° La tâche de l'enseignant doit être redéfinie et acceptée.

Il va de soi qu'un tel projet pédagogique doit être le fruit d'un cheminement collectif des administrateurs, professeurs, parents, étudiants. Une mutation aussi profonde des situations éducatives ne doit pas être le résultat d'une improvisation. Cette mutation a pour effet de provoquer une redéfinition de la relation pédagogique, tant au point de vue de la vie proprement académique que de la vie étudiante au sens large.

Chaque enseignant accomplit désormais une triple tâche. D'abord, il est professeur-conseil auprès de 17 étudiants. Cette tâche a été définie précédemment. On s'est rendu compte qu'elle diffère sensiblement de celle du tuteur à un double point de vue:

1) Elle constitue un fardeau moins lourd dans un contexte d'individualisation de l'enseignement.

2) Elle est mieux définie et plus facile à accomplir parce qu'elle s'articule étroitement à des objectifs précis d'apprentissage.

Chaque enseignant agit aussi comme instructeur dans sa spécialité auprès des étudiants susceptibles d'avoir un plus grand besoin d'aide technique. Cette «instruction» occasionnelle peut se

faire individuellement ou en groupe selon les besoins.

Enfin, chaque enseignant est aussi un «chercheur» dans la mesure où il est appelé à fabriquer avec ses collègues des unités d'apprentissage et dans la mesure aussi où il devra continuellement mesurer en cours de route la validité de telle ou telle unité.

Discussion

Voilà donc une description sommaire d'un régime pédagogique permettant un encadrement réaliste et efficace. Toute autre formule qui ne serait pas greffée à l'acte d'apprendre et d'enseigner risquerait, par son caractère artificiel, de ne pas rencontrer les véritables besoins des étudiants. L'aventure avortée des tuteurs est assez significative à cet égard. En témoigne également la stérile querelle des services pédagogiques et des services aux étudiants. C'est à une refonte de l'ensemble qu'il faut procéder, établir clairement notre philosophie éducative, définir nos objectifs institutionnels et mettre en commun toutes les ressources dont nous disposons. Une pareille entreprise exige de la lucidité, du courage et de la patience. De la lucidité pour penser, du courage pour agir mais aussi de la patience pour accepter que cette évolution soit lente et progressive.

Car il faut bien nous convaincre qu'aucune formule n'est définitive. En éducation, nous ne sommes jamais arrivés, nous sommes toujours en route. La formule proposée plus haut pêche elle aussi par beaucoup d'aspects. Il faudra sans doute dépasser le stade de l'individualisation pour ne pas sombrer dans l'individualisme. Bien sûr, la loi des probabilités nous permet d'anticiper que plusieurs étudiants, tout en cheminant chacun à leur rythme, se retrouveront à dix ou quinze au même point à un moment donné. C'est alors qu'ils pourront, avec l'aide d'un adulte, se donner un projet commun dont la réussite exigerait une certaine dose de solidarité et de coopération, un projet qu'un individu, livré à lui-même, ne saurait mener à terme avec autant de succès.

Trop souvent, dans le travail scolaire en groupe, les critères de regroupement sont artificiels. C'est le maître qui propose le travail et, la plupart du temps, il s'agit d'un travail qu'un seul étudiant pourrait accomplir plus rapidement et avec une plus grande efficacité. C'est pourquoi la motivation et l'intérêt disparaissent. Ces groupes ou équipes sont souvent constitués d'étudiants qui possèdent à peu près les mêmes compétences académiques, le même âge, les mêmes aptitudes.

À notre avis, il faudrait songer à utiliser davantage les groupes naturels et à leur proposer des projets éducatifs. L'apprentissage deviendrait ainsi le sous-produit d'une action collective. Les éducateurs et les administrateurs scolaires favoriseraient l'expression naturelle de la diversité au lieu de rechercher désespérément une similarité qui demeure toujours artificielle. La constitution de groupes «homogènes» pour des fins spécifiques et en fonction de certains apprentissages peut demeurer une nécessité pédagogique. Mais en regard du projet pédagogique global, la recherche d'un encadrement fixe reposant sur l'homogénéité représente, en fin de compte, un appauvrissement alors que les efforts soutenus pour reconnaître, à l'intérieur des cadres scolaires, la valeur éducative des groupes naturels, cela constitue un enrichissement du milieu scolaire.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion sur l'encadrement des étudiants, nous sommes conscient de ne pas avoir dit le dernier mot sur la question. Nous nous sommes contenté d'exposer la problématique et de proposer des jalons pour l'action. Le dernier mot appartient à chaque institution qui, localement, peut se donner une formule d'encadrement adaptée à ses besoins et à ses ressources. Nous avons cru bon cependant de soulever les questions qui nous apparaissent les plus pertinentes. Qu'on nous permette de les résumer brièvement dans cette conclusion. Nous les exposerons dans une forme affirmative qui pourra sembler trop catégorique. Nous invitons cependant le lecteur à les considérer comme étant nos convictions personnelles plutôt que des vérités objectives:

1° Il n'existe pas de formule d'encadrement qu'on puisse généraliser et appliquer à toutes les écoles.

2° Une formule d'encadrement qui n'est pas articulée étroitement à l'acte d'apprendre et d'enseigner demeurera artificielle et inopérante.

3° De même qu'il n'existe pas de formule unique applicable à toutes les institutions, il n'y a pas, à l'intérieur d'une école, une formule unique applicable à toutes les situations.

4° Les critères de regroupement ne doivent pas s'appuyer surtout sur le concept d'homogénéité.

5° Les formules d'encadrement devraient tenir compte davantage des groupes naturels.

Voilà donc ce qu'on pourrait appeler les cinq règles d'or de l'encadrement. Puissent-elles alimenter vos réflexions et guider votre action.

BIBLIOGRAPHIE SUR L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS

I — Livre

WESBY-GIBSON, Dr. Dorothy, *Grouping Students for Improved Instruction*, Prentice-Hall, N.J. 1966.

II — Articles de revue

Action pédagogique, n° 3, mars 1968. Tout le numéro est consacré à l'encadrement.

BABY, Antoine, «À la recherche d'une dimension perdue», dans *Action pédagogique*, n° 15, juin 1970, p. 13.

BÉGIN, Denis, «L'humanisation de l'école en 1972» dans *Action pédagogique*, n° 23, avril 1971.

DELORME, Jean, «Le tuteur et la personnalisation de l'école secondaire polyvalente du Québec», dans *Action pédagogique*, n° 8, août 1969.

DEROY, Ghislain, «Le tutorat dans les écoles secondaires: un dossier ouvert», dans *Action pédagogique*, n° 15, juin 1970, p. 25.

DESHAIES, Cyrille, «Le tutorat et la relation maître-élève», dans *Action pédagogique*, n° 15, juin 1970, p. 3.

LAPOINTE, Gilles, «Le rapport maître-élève: le système des modules, recherches à poursuivre», dans *Action pédagogique*, n° 6, février 1969, p. 43.

III — Documents

C.E.C.M., *Vie étudiante dans les écoles de la C.E.C.M.*, Rapport du Comité d'étude, 26 mai 1971.

C.E.C.M., *L'Opinion des élèves sur le tutorat*, Montréal, avril 1968.

CEGEP DE ST-LAURENT, *Vie modulaire*, Direction générale, 25 janvier 1971.

C.I.C., *XVI^e congrès*, Commission n° 4, document 9D, 4/7/66, pp. 3-5.

COHEN, Ruth Isenberg, *Grouping for Instruction*, Los Angeles County Superintendent of Schools, California, June 1967. (ERIC, Éd 036 829)

COLLÈGE ST-JEAN-SUR-RICHELIEU, *Comité sur l'encadrement des étudiants*, 29 avril 1971.

COLLÈGE DE VICTORIAVILLE, *Résultat de l'enquête sur le tutorat*, 3 novembre 1967.

COLUMBIA UNIVERSITY, *Grouping Students for Instruction in the Planfield, New-Jersey School System*, New-York, July 1969. (ERIC, Éd 040 226).

COMITÉ DE TRAVAIL N° 11, *Les Tuteurs*, document de la semaine de l'éducation sur «le rôle du tuteur dans la polyvalente», dans *Éveil*, La prairie, 20 décembre 1967.

COMMISSION DES DIRECTEURS D'ÉTUDES, document n° 540-1, CADRE, Montréal, novembre 1967.

DION, Gery, «La cellule-communauté, encadrement des élèves», dans *Bulletin des affaires étudiantes*, vol. II, n° 2, MEQ, 1971, p. 16.

ELDER, Glen H. Jr, *The Student Group in Formal Education*, American Educational Research Association, Washington, D.C., March 1970 (ERIC, Éd 049 485)

GRÉGOIRE, Gilles-André, *Les Élucubrations nocturnes d'un échappement*, Comité du TUTORAT, CADRE, 11 août 1969.

LACROIX, Hervé, *Le Régime des tuteurs, compte rendu d'une expérience*. École secondaire St-Stanislas, C.E.C.M., juin 1966.

MARSOLAIS, Arthur, *Rapport d'une expérience de tutorat au niveau collégial*, Cegep de Jonquière, CADRE, 10 novembre 1967.

METHOT, Laurent et GAUTHIER, Robert, *Guide d'application de la promotion par cours*, CADRE, 1972.

MEQ, *L'Animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire*, novembre 1971.

RÉGIONALE DE CHAMBLY, *Comité sur le tutorat*, année scolaire 1965-1966.

RÉGIONALE DUVERNAY, *Session d'étude sur le tuteur*, compte rendu publié le 15 janvier 1968.

RÉGIONALE DES MILLE-ILES, *La Semaine*, vol. 3, n° 3, septembre 1967.

ROY, Jean-Luc, *Le Module*, Liste annotée de textes reçus et de quelques études théoriques, CADRE, décembre 1971.

WILDER, David E. and BLUMNER, Alan S. *Student Allocation Decisions: An Analysis of Different Grouping Procedures and Consequences*, American Educational Research Association, February 1971.