

Université de Montréal

Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les
dispositifs d'enseignement utilisés

Par

Valérie Thomas

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

juillet 2021

© Valérie Thomas, 2021

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs d'enseignement utilisés

Présenté par

Valérie Thomas

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Nathalie Trépanier

Président-rapporteur

Geneviève Carpentier

Directeur de recherche

Josianne Robert

Membre du jury

Résumé

Lorsqu'ils éprouvent des difficultés en écriture, les cégépiens peuvent se tourner vers les centres d'aide en français, où le service le plus répandu est le tutorat. Peu de chercheurs se sont intéressés à cette mesure d'aide. Ainsi, cette recherche vise à mieux comprendre comment les tuteurs se représentent leur rôle et quels sont les dispositifs avec lesquels ils cherchent à soutenir les tutorés en écriture. À la suite d'une recension des écrits, nous avons opérationnalisé une définition du tutorat pour situer les représentations des tuteurs. Nous avons ensuite répertorié les dispositifs pédagogiques et didactiques susceptibles d'être utilisés lors des rencontres de tutorat. À partir de ce cadre de référence, nous avons conçu un questionnaire qui a été rempli par 116 tuteurs provenant de 12 cégeps différents. Des analyses quantitatives descriptives ont été effectuées et nous ont permis de cibler des questions à approfondir lors d'entrevues semi-dirigées qui ont été effectuées auprès de six tuteurs ayant des profils variés. Des analyses de contenu ont été menées. Les analyses des données quantitatives et qualitatives ont révélé que les tuteurs se voient comme des apprenants qui offrent surtout du soutien scolaire et motivationnel aux tutorés. Leur posture de tuteur-apprenant influence la façon dont ils entrent en relation avec les tutorés et le soutien qu'ils leur offrent. Lors des rencontres de tutorat, ils privilégient surtout des dispositifs de grammaire et de correction pour répondre aux attentes des centres d'aide en français, mais fondent aussi leurs choix des dispositifs sur les demandes des tutorés ainsi que sur leurs propres représentations et leur compétence scripturale.

Mots-clés : tutorat, centre d'aide en français, représentation, dispositif, cégep, compétence scripturale.

Abstract

The most common service for college students from CEGEP who have writing difficulties in French is tutoring. This institutional service is offered by writing centers. Few researchers have looked at the tutoring offered by these centers. The present research aims to describe and understand how tutors see their role and methods through which they seek to support the tutees in writing. Drawing inspiration from the literature on the subject, we operationalized a definition of tutoring to situate the tutors' representations. Then, we listed the pedagogical and didactic devices likely to be used during tutoring sessions. Based on this, we designed a questionnaire that was completed by 116 tutors from 12 colleges. Descriptive analyses were carried out. As this study seeks a deeper understanding, we target from those analyses questions to be explored during interviews. Thus, semi-structured interviews were conducted with six tutors of various profiles. Content analyses were conducted. The quantitative and qualitative data analyses revealed that tutors see themselves as learners who primarily provide academic and motivational support. Their tutor-learner posture influences how they relate to their tutees and support them. To help tutees in writing, tutors use grammar and correction devices. They base their choice of devices on the expectations of the writing centers, the requests of the tutees and their own representations and scriptural competence.

Keywords : tutoring, writing center, representation, device, CEGEP, scriptural competence.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Résumé..... | 5 |
| Abstract..... | 7 |
| Table des matières..... | 9 |
| Liste des tableaux..... | 13 |
| Liste des figures..... | 15 |
| Remerciements..... | 19 |
| Introduction..... | 21 |
| Chapitre 1 – Problématique..... | 23 |
| 1.1 Les activités de lecture et d’écriture au collégial..... | 23 |
| 1.1.1 Le contexte des cégeps..... | 23 |
| 1.1.2 Les compétences en lecture et en écriture au collégial..... | 26 |
| 1.1.3 La compétence scripturale..... | 28 |
| 1.1.4 Les taux d’échec au critère « Maitrise de la langue » de l’épreuve uniforme de français..... | 33 |
| 1.2 L’aide offerte aux cégépiens éprouvant des difficultés en écriture..... | 35 |
| 1.2.1 Le cours Renforcement en français écrit..... | 35 |
| 1.2.2 Les centres d’aide en français..... | 36 |
| 1.2.3 Le tutorat dans les centres d’aide en français..... | 38 |
| 1.2.4 Les recherches sur le tutorat dans les centres d’aide en français..... | 40 |
| 1.3 Positionnement du problème et question de recherche..... | 43 |
| Chapitre 2 – Cadre de référence..... | 45 |
| 2.1 La représentation du rôle de tuteur..... | 45 |
| 2.1.1 La distinction entre le rôle attendu, le rôle joué et le rôle souhaité..... | 45 |
| 2.1.2 La définition du tutorat..... | 48 |
| 2.1.3 L’opérationnalisation de la définition du tutorat..... | 60 |
| 2.2 Les dispositifs pour soutenir le développement de la compétence scripturale..... | 66 |

| | | |
|---------------------------------|---|-----|
| 2.2.1 | Personne proposant les dispositifs didactiques lors du tutorat | 68 |
| 2.2.2 | Les processus impliqués dans l'écriture | 69 |
| 2.2.3 | Une définition de la grammaire | 73 |
| 2.2.4 | Les dispositifs didactiques visant à développer la compétence scripturale | 74 |
| 2.2.5 | Les dispositifs didactiques de grammaire | 78 |
| 2.3 | Les objectifs spécifiques de recherche..... | 89 |
| Chapitre 3 – Méthodologie | | 91 |
| 3.1 | Le type de recherche et son déroulement..... | 91 |
| 3.2 | Les participants de la recherche | 93 |
| 3.2.1 | La population cible de la recherche | 93 |
| 3.2.2 | Les participants de la première phase de la recherche | 94 |
| 3.2.3 | Les participants de la deuxième phase de recherche | 98 |
| 3.3 | Les méthodes de collecte et d'analyse des données..... | 100 |
| 3.3.1 | Le questionnaire autoadministré en ligne | 100 |
| 3.3.2 | L'entrevue semi-dirigée..... | 105 |
| 3.4 | Le déroulement de la recherche | 110 |
| 3.5 | Les aspects déontologiques | 111 |
| 3.6 | La méthodologie : synthèse | 113 |
| Chapitre 4 – Résultats | | 115 |
| 4.1 | Les représentations des tuteurs..... | 115 |
| 4.1.1 | L'expérience de tutorat | 116 |
| 4.1.2 | Le tutorat comme moyen d'apprentissage | 119 |
| 4.1.3 | Le rôle du tuteur..... | 122 |
| 4.1.4 | Le point de vue de six tuteurs sur les représentations | 130 |
| 4.1.5 | Les représentations des tuteurs : synthèse des résultats..... | 143 |
| 4.2 | Les dispositifs utilisés | 147 |
| 4.2.1 | Les dispositifs pédagogiques utilisés..... | 147 |
| 4.2.2 | Les dispositifs didactiques utilisés..... | 148 |
| 4.2.3 | Le choix des dispositifs : le point de vue de six tuteurs | 155 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2.4 | Les dispositifs utilisés : synthèse des résultats | 169 |
| | Chapitre 5 – Discussion | 175 |
| 5.1 | Les représentations des tuteurs : premier objectif de la recherche..... | 175 |
| 5.2 | Les dispositifs utilisés : deuxième objectif de la recherche | 179 |
| 5.3 | Les retombées de la recherche | 186 |
| 5.4 | Les forces et limites de la recherche..... | 188 |
| | Conclusion | 191 |
| | Références bibliographiques..... | 195 |
| | Annexe 1..... | 210 |
| | Annexe 2..... | 216 |
| | Annexe 3..... | 222 |
| | Annexe 4..... | 232 |
| | Annexe 5..... | 239 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. – L’opérationnalisation du tutorat..... | 64 |
| Tableau 2. – Les dispositifs pédagogiques et didactiques pouvant être utilisés pour améliorer la compétence scripturale des tutorés | 85 |
| Tableau 3. – Les caractéristiques des répondants au questionnaire | 97 |
| Tableau 4. – Les caractéristiques des tuteurs rencontrés en entrevue | 100 |
| Tableau 5. – Les caractéristiques des tutorés accompagnés selon les tuteurs..... | 116 |
| Tableau 6. – Les contenus abordés durant la formation..... | 118 |
| Tableau 7. – Le tutorat comme moyen d’apprentissage..... | 120 |
| Tableau 8. – Les représentations du rôle du tuteur | 123 |
| Tableau 9. – Les dispositifs pédagogiques utilisés..... | 148 |
| Tableau 10. – Les dispositifs didactiques utilisés et la personne qui les propose | 150 |

Liste des figures

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figure 1. – | Les représentations de son rôle (selon la définition de Beauregard, 2006)..... | 47 |
| Figure 2. – | Une synthèse de la méthodologie | 113 |

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier les tutrices et les tuteurs qui ont répondu au questionnaire. Cela exigeait de passer du temps devant vos écrans et je sais à quel point vous en avez trop passé durant la dernière année. Merci aux six tutrices et tuteurs qui ont participé aux entrevues. J'ai pris beaucoup de plaisir à vous rencontrer et à apprendre de votre expérience. J'en profite aussi pour souligner le soutien de plusieurs responsables de centres d'aide en français sans qui le recrutement des participants n'aurait pas été possible. Enfin, merci aux conseillers à l'éthique des cégeps qui m'ont guidée dans mes demandes et particulièrement à Marie-Ève Ducharme qui m'a pistée sur l'entente intercollégiale et qui a soutenu mon projet devant plusieurs cégeps.

Je n'aurais jamais pris autant de plaisir dans mes études auprès d'une autre personne que Geneviève Carpentier, qui a dirigé cette recherche. Geneviève s'est montrée ouverte à mon projet, elle avait confiance en moi, et puisqu'elle sait être persuasive, elle m'a amenée à avoir davantage confiance en moi. C'est un réel plaisir que de recevoir sa rétroaction, de discuter avec elle du projet, mais aussi de la conciliation famille-travail-études-pandémie. Je souhaite à tous ceux qui entreprennent des études supérieures de pouvoir trouver une direction avec qui ils se sentent autant en confiance.

Sur un plan plus personnel, mener des études en travaillant à temps plein et en étant mère n'est pas de tout repos. En ce sens, je remercie Ariane, Antoine, Mathilde et Tristan d'avoir compris que mes études me permettaient de m'épanouir et que pour cela, je n'ai jamais voulu apprendre à jouer à *Splatoon* et je ne comprends pas toutes les références aux personnages secondaires de *Flash McQueen*. Merci à mes collègues Éleine-Marie, Karine, Julie, Virginie, Xavier, et à mes parents, Denis et Martine, de s'être toujours montrés intéressés par mes études. Je salue aussi mes amies de toujours, So et Mel, qui sont elles-mêmes mamans-étudiantes-professionnelles : on n'y échappe pas! Merci à Claudine pour les échanges de services. Enfin, je remercie Frédéric de m'avoir encouragée tout au long de mon projet, de m'avoir conseillée et guidée dans les aspects pratiques comme dans le volet émotif, d'avoir toujours su me recentrer sur mon projet et mon désir de me dépasser. J'ai vraiment de la chance de partager ma vie avec toi.

Introduction

Les études collégiales exigent que plusieurs étudiants améliorent rapidement ou de façon importante leurs compétences en écriture pour réussir leurs cours et éventuellement, l'épreuve uniforme de français, une évaluation ministérielle dont la réussite est nécessaire pour obtenir le diplôme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Plusieurs cégeps offrent un cours d'appoint en français aux étudiants qui ont eu de faibles résultats en français au secondaire (le cours de *Renforcement en français écrit*), mais ce cours n'est pas offert dans tous les cégeps ni à tous les étudiants (Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018). Ainsi, depuis plus de trois décennies, les cégépiens qui éprouvent des difficultés en écriture peuvent fréquenter les centres d'aide en français et y rencontrer des tuteurs, soit des étudiants qui leur offrent du soutien et qui sont le plus souvent formés et dont le travail est encadré (Fortier et Ménard, 2017; Nolet, 2019).

Même si le tutorat est un service présent dans tous les cégeps du Québec et qu'on y investit plusieurs ressources matérielles et humaines (Centre collégial de matériel didactique, 2007b; Nolet, 2019), la connaissance des pratiques des tuteurs dans les centres d'aide en français en milieu collégial demeure fragmentaire. Des récits de pratique nous informent sur différents programmes de tutorat mis sur pied dans des centres d'aide en français (p. ex., La Grenade, 2018; Legault, 2014; Masse, 2020), mais, à notre connaissance, aucune recherche ne rend compte des pratiques déclarées des tuteurs dans les différents cégeps du réseau. Aussi, les effets du tutorat dans les centres d'aide en français n'ont été que rarement mesurés (Cabot, 2021; Gélinas, 2001; Lefrançois et al., 2008), ce que déplorent plusieurs auteurs (Barbeau, 2007; Barrette, 2015; Cabot, 2021; Cartier et Langevin, 2001; Désy, 1996).

Dans une étude portant sur les représentations et les pratiques de tuteurs œuvrant dans différentes disciplines, Désy (1996) a montré que la façon dont les tuteurs se représentent leur rôle influence leurs pratiques. Puisque l'aide qu'ils apportent aux tutorés dépend de la façon dont ils se représentent leur rôle et que cette aide s'actualise dans les différents dispositifs d'enseignement qui structurent leurs interventions (p. ex., modelage en écriture, dictées,

exercices à trous), ce mémoire s'intéresse à la façon dont les tuteurs des centres d'aide en français se représentent leur rôle et les dispositifs utilisés pour amener les tutorés à s'améliorer en écriture.

Le premier chapitre, soit la problématique, présentera le défi que les attentes collégiales représentent pour nombreux cégépiens qui ont une moins bonne compétence scripturale. Les mesures d'aide proposées à ces étudiants seront présentées et plus particulièrement le tutorat dans les centres d'aide en français. Ces différents éléments nous permettront de positionner le problème de recherche, ainsi que de faire émerger sa pertinence scientifique et sociale. Le deuxième chapitre est consacré au cadre de référence. Il s'agira de définir le tutorat et d'opérationnaliser cette définition en diverses propositions par rapport auxquelles les représentations d'un tuteur dans un centre d'aide en français pourront être situées. Puis, nous recenserons les principaux dispositifs d'enseignement par lesquels les tuteurs peuvent chercher à soutenir le développement de la compétence scripturale des tutorés, en ayant préalablement défini les processus impliqués dans l'écriture et la grammaire. Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été faits pour répondre aux objectifs de recherche, soit le type de recherche retenu, les participants de la recherche, les différents outils de collecte et d'analyse de données, et les aspects déontologiques considérés. Le quatrième chapitre sera réservé à la présentation des résultats issus de l'analyse des données quantitatives et qualitatives obtenues durant les deux collectes de données. Enfin, le cinquième chapitre consistera en une discussion de ces résultats, soit la mise en relation des résultats obtenus dans cette recherche et de ceux obtenus par d'autres chercheurs. Les retombées possibles de la recherche, ses forces et ses limites seront aussi présentées. Enfin, la conclusion proposera différentes pistes pour des recherches futures.

Chapitre 1 – Problématique

Les Québécois qui entreprennent des études au cégep savent lire et écrire, mais leurs compétences en lecture et en écriture continuent de se développer lors de leurs études collégiales, où ils sont confrontés à des activités de lecture et d'écriture plus exigeantes, souvent disciplinaires (Bousquet et Desmeules, 2017; Ouellet et al., 2016). Pour établir la problématique, il est d'abord nécessaire de cerner la place de la lecture et de l'écriture au collégial, et de mettre en lumière les difficultés qu'éprouvent plusieurs étudiants à écrire des textes qui témoignent de leur maîtrise du français, tant au niveau de la structure et de l'argumentation qu'au niveau de la grammaire du texte et de la phrase. Il s'avère ensuite essentiel d'identifier les mesures d'aide mises en place et proposées afin de soutenir ces étudiants, notamment des cours d'appoint et du tutorat. Finalement, un regard sera porté plus spécifiquement sur le tutorat dans les centres d'aide en français des cégeps, sur ce qu'on connaît de ce service et sur les recherches qui portent sur le tutorat au collégial. Ces différentes étapes permettront de positionner le problème de recherche et de conclure avec la question générale de recherche.

1.1 Les activités de lecture et d'écriture au collégial

Afin de bien cerner la place des activités de lecture et d'écriture au collégial, une présentation succincte de la structure des cégeps. Il s'agira donc d'abord de brosser un portrait des études collégiales, puis d'aborder les compétences en lecture et en écriture visées par les programmes de formation. Ensuite, la maîtrise de la langue sera présentée comme une exigence des activités d'écriture difficile à satisfaire pour plusieurs étudiants. Enfin, les mesures d'aide offertes aux cégépiens éprouvant des difficultés en français écrit seront présentées.

1.1.1 Le contexte des cégeps

Le Collège d'enseignement général et professionnel, dit cégep, est une structure de formation postsecondaire publique spécifique au Québec qui a été créée en 1967 pour démocratiser l'enseignement supérieur et rendre les études accessibles en région (Fédération des cégeps, 2017). Cette structure se situe entre la formation au secondaire (élèves de 12 à 17 ans) et à

l'université (étudiants de 19 ans et plus) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013). La plupart des étudiants sont âgés de 17 à 20 ans puisqu'ils commencent leurs études collégiales après leurs études secondaires (Gaudreault et Normandeau, 2018)¹.

Pour les étudiants, le cégep se distingue du secondaire par ses modalités qui sont plus près de celles de l'université : l'année scolaire est habituellement composée de deux sessions de 16 semaines, l'horaire individuel est variable et peut être ponctué de pauses, la charge de travail à la maison est plus importante qu'au secondaire, l'autonomie des étudiants est nécessaire à la poursuite de leurs études (Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne, 2019). Or, le cégep se distingue de l'université par le fait que l'encadrement des études y est plus rigoureux (Immigration Québec, 2019). En effet, bien que les cégeps peuvent contribuer à la recherche appliquée, au soutien des entreprises régionales par de l'aide technique ou en investissant dans la formation continue ou professionnelle des adultes, c'est la formation des jeunes adultes qui est au cœur de leur mission (Service régional d'admission au collégial de Québec, s.d.-b). Ainsi, ils offrent plusieurs services aux étudiants pour favoriser leur réussite, notamment des mesures d'aide pédagogique, psychologique, sociale, etc. (Service régional d'admission au collégial de Québec, s.d.-a).

Deux types de programmes d'études mènent à un diplôme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Primo, il y a neuf programmes d'études préuniversitaires qui préparent les cégépiens aux études universitaires et qui durent généralement deux ans (p. ex., sciences de la nature, sciences humaines, arts, lettres et communication). Secundo, d'une durée de trois ans, il existe 110 programmes d'études techniques qui préparent les étudiants au marché du travail, mais peuvent aussi leur donner accès à l'université (p. ex., techniques juridiques, techniques d'éducation spécialisée, techniques en soins infirmiers). D'autres types de formation sont également offerts dans les cégeps, notamment

¹ Aujourd'hui, l'enseignement collégial est dispensé dans trois types d'organismes: les cégeps (réseau public constitué de 48 cégeps, dont 43 francophones et 5 anglophones), les établissements privés subventionnés et non subventionnés (réseau privé constitué de 52 collèges) et les écoles gouvernementales (11 écoles, dont les instituts de technologie agroalimentaire, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie, les conservatoires de musique et le Collège Macdonald, qui offre un enseignement en agriculture) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013). Cette recherche s'attardera aux cégeps francophones.

des programmes d'études conduisant à une attestation d'études collégiales et des activités de formation sur mesure pour des entreprises (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Tous les programmes d'études préuniversitaires et techniques menant à un diplôme d'études collégiales comportent une composante de formation spécifique et trois composantes de formation générale (commune, propre au programme et complémentaire)² (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

La formation spécifique d'un programme d'études relève d'une ou de plusieurs disciplines porteuses, soit la ou les disciplines auxquelles se rattache le plus grand nombre de cours du programme, et de disciplines contributives (Leroux, 2009). Par exemple, dans un programme de techniques en soins infirmiers, la discipline porteuse est *Soins infirmiers*, donc la plupart des cours de la formation spécifique relèvent de cette discipline (Collège Rosemont, 2019). Or, le programme comptera aussi des cours de biologie, de chimie, de sociologie, de psychologie. Il s'agit de disciplines contributives à la formation spécifique du programme de *Soins infirmiers* (Collège Rosemont, 2019).

La formation générale commune est composée de neuf cours relevant de quatre disciplines : français, langue d'enseignement et littérature (après appelée littérature³) ; philosophie ; anglais, langue seconde ; éducation physique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ces neuf cours sont intégrés dans tous les programmes d'études préuniversitaires et techniques. Ainsi, les étudiants de soins infirmiers feront, par exemple, deux cours de littérature française et un cours de littérature québécoise, comme les étudiants de tous les autres programmes d'études.

² Par souci de concision, la présentation qui suit concernera les programmes des cégeps francophones menant à un diplôme d'études collégiales. Les programmes des cégeps anglophones sont néanmoins équivalents.

³ Dans le cadre de ce mémoire, les quatre cours obligatoires de « français, langue d'enseignement et littérature » seront désignés comme des cours de littérature. Nous avons fait le choix de parler de cours de « littérature » plutôt que de cours de « français » pour refléter la prépondérance des contenus littéraires dans ces cours (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et pour les distinguer des cours de *Renforcement en français* qui seront présentés plus loin.

La formation générale propre au programme comporte un cours de littérature, un cours d'anglais et un cours de philosophie, dont certains objectifs doivent rejoindre le programme d'études (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Par exemple, dans le cours de littérature de la formation générale propre au programme de techniques en soins infirmiers, les étudiants pourraient analyser la façon dont la profession infirmière est présentée dans les médias. Dans leur cours d'anglais, ils pourraient être appelés à participer à des jeux de rôle où ils doivent intervenir auprès d'un patient anglophone. Dans leur cours de philosophie, ils pourraient aborder des enjeux éthiques qui se lient à la profession infirmière. Comme les enseignants de français, d'anglais et de philosophie qui donnent ces cours ne sont pas formés en soins infirmiers, ils peuvent travailler avec les enseignants de la discipline porteuse lorsqu'ils planifient leurs activités (Comité paritaire, 2008).

La formation générale complémentaire complète la formation générale et est composée de deux cours hors programme de différentes disciplines (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les étudiants en soins infirmiers pourraient donc suivre un cours d'espagnol et un cours de peinture, selon l'offre de cours de leur cégep.

Depuis 1993, les programmes collégiaux sont élaborés selon une approche par compétences (Howe, 2017). Le Ministère établit les compétences à atteindre pour chaque programme d'études et les cégeps décident des activités d'apprentissage et d'évaluation qui permettront d'atteindre ces compétences. Les cours peuvent donc varier pour un même programme d'un cégep à l'autre (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Les cours des formations générale et spécifique contribuent au développement de compétences qui doivent être atteintes au terme du programme, notamment des compétences en lecture et en écriture.

1.1.2 Les compétences en lecture et en écriture au collégial

Parmi les compétences à atteindre par les étudiants dans tous les programmes de formation collégiale, il y a des compétences en lecture et en écriture. En effet, deux des douze compétences de la formation générale se lient à la lecture, soit « analyser des œuvres ou des textes en philosophie [...] issus d'époques ou de courants d'idées différents » et « apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées

différents » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5). Aussi, deux compétences de la formation générale se lient à l'écriture, soit « maitriser les règles de base du discours et de l'argumentation » et « parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5). Ce sont principalement les cours de littérature et de philosophie de la formation générale commune et propre au programme qui contribuent au développement de ces compétences (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les activités de lecture et d'écriture devraient donc être au cœur de ces cours. Les cours de formation spécifique concourent aussi au développement de ces compétences puisqu'ils exigent la lecture et l'écriture de textes disciplinaires (p. ex., historique, scientifique, juridique, etc.), et que les enseignants sont les spécialistes des écrits à lire et à produire dans leur discipline (Blaser, 2009; Bousquet et Desmeules, 2017; Ouellet et al., 2016; Pelletier, 2016).

Ultimement, les compétences en lecture et en écriture sont évaluées et sanctionnées chez tous les étudiants du collégial au terme des trois cours de littérature de la formation générale commune (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Instaurée dès 1996 à la demande des universités (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2014), l'épreuve uniforme de français⁴ est la seule épreuve administrée et corrigée par le ministère au collégial. Tous les étudiants doivent réussir cette épreuve pour décrocher leur diplôme d'études collégiales. Cette épreuve exige que l'étudiant lise et comprenne des extraits littéraires, les analyse à la lumière d'un énoncé de dissertation, puis produise une dissertation critique de 900 mots en 4 heures 30 minutes. Les extraits littéraires ne sont pas dévoilés avant l'épreuve.

La réussite repose sur l'atteinte de trois critères : (1) Compréhension et qualité de l'argumentation; (2) Structure du texte; (3) Maitrise de la langue (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Les deux premiers critères sont évalués qualitativement. Le critère « Compréhension et argumentation » porte sur la compréhension de lecture (sujet de dissertation et extraits littéraires), la qualité de l'argumentation, et le recours à des connaissances

⁴ Cette épreuve est parfois appelée « épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ».

littéraires et générales. Le critère « Structure du texte » concerne l'organisation du développement, de l'introduction et de la conclusion, ainsi que la capacité à enchaîner les idées dans ces diverses parties. Le critère « Maîtrise de la langue » est surtout évalué quantitativement. En effet, bien qu'une évaluation qualitative soit effectuée quant à l'utilisation appropriée du vocabulaire, le respect du code écrit (syntaxe, grammaire, orthographe et ponctuation) est évalué de manière quantitative. La réussite de ce critère suppose que l'étudiant a fait moins de 30 fautes pour 900 mots. À titre comparatif, l'épreuve de français administrée à la fin du secondaire exige que l'élève ait fait moins de 35 fautes pour 500 mots, et les textes sur lesquels il doit baser son argumentation lui sont remis à l'avance et discutés en classe (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020a). Les attentes collégiales sont donc nettement plus exigeantes et peuvent demander à certains cégépiens d'améliorer grandement leurs compétences en lecture et en écriture en quelques sessions. Or, comme nous le détaillerons plus loin, presque tous les échecs à l'épreuve uniforme de français sont attribuables à la maîtrise de la langue (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). En ce sens, si les cégépiens semblent parvenir à atteindre une compétence en lecture suffisante, un bon nombre d'entre eux ne parviennent pas à atteindre les exigences en ce qui concerne l'écriture.

Les étudiants qui ont une moins grande maîtrise de la compétence à écrire, la compétence scripturale, sont plus sujets à vivre des embûches et des difficultés tout au long de leur parcours scolaire, puis dans leur vie professionnelle (Chartrand et Lord, 2013; Larose, 2001; Lefrançois et al., 2008). Avant de présenter les conséquences que peuvent engendrer les difficultés en écriture des cégépiens, il semble important de mieux définir la compétence scripturale.

1.1.3 La compétence scripturale

La compétence scripturale se définit comme : « la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit » (Chartrand, 2000, p. 26). Ainsi, certains types d'écrits ne sollicitent pas une maîtrise de la compétence scripturale (Carpentier, 2014) : transcrire un discours ou faire une liste de tâches n'exige pas les connaissances sémantiques, textuelles ou syntaxiques nécessaires à la rédaction d'une dissertation, d'un rapport de laboratoire ou d'un travail d'histoire, soit des types d'écrits

exigés au collégial. À l'instar de Dabène (1987) et de Chartrand et Blaser (2008), Carpentier (2014) distingue trois dimensions de la compétence scripturale qui sont complémentaires et qui s'influencent : (1) La dimension épistémique englobe les connaissances liées à l'écriture (connaissances linguistiques, du processus d'écriture, des genres textuels) et la pensée critique que le scripteur développe sur elles; (2) La dimension affective renvoie aux sentiments que le scripteur entretient devant l'écriture, lesquels qui peuvent varier en intensité et selon le type d'écrits; (3) La dimension axiologique renvoie aux opinions ou aux attitudes que le scripteur entretient devant l'écriture et qui sont influencées par ses expériences (contexte familial et social, expériences scolaires antérieures).

Les distinctions entre un scripteur compétent et un scripteur peu compétent peuvent se manifester dans une ou plusieurs de ces dimensions.

Le scripteur compétent

Durant une activité d'écriture, un cégépien qui est un scripteur compétent sait mobiliser des connaissances variées pour répondre aux exigences de l'activité et contrôler son processus (dimension épistémique de la compétence scripturale). Il peut maintenir un sentiment de bien-être nécessaire à son engagement dans l'activité (dimension affective) et lui consacrer suffisamment de temps et d'efforts pour bien la réussir parce qu'il en reconnaît la valeur (dimension axiologique).

En ce qui concerne la dimension épistémique de la compétence scripturale, un scripteur compétent possède des connaissances théoriques et pratiques sur la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation, grammaire textuelle, vocabulaire, etc.), le processus d'écriture, le genre textuel à produire, le sujet sur lequel il écrit, le destinataire auquel il s'adresse, etc. (Hayes, 1996; Lefrançois et al., 2008) Il reconnaît dans quel contexte il doit y recourir et le fait adéquatement : c'est ce qui lui permet de « produire du sens par l'écrit » (Chartrand, 2000, p. 26). Un scripteur compétent possède non seulement ces connaissances, mais il a le « contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000, p. 26). En effet, il a développé, au fil de son expérience de scripteur, des stratégies lui permettant de contrôler son processus (Harris et Graham, 2017).

Lorsqu'il écrit, il se fixe des objectifs qui portent autant sur la démarche qu'il mettra en œuvre que sur le texte qu'il produira, et ces objectifs lui procureront des critères d'autoévaluation pour mesurer, tout au long de l'activité, son avancement et la qualité du travail accompli (Harris et Graham, 2017; Zimmerman et Kitsantas, 1999).

En ce qui concerne les dimensions épistémiques et axiologiques, de la compétence scripturale, un scripteur compétent s'engage dans des activités d'écriture parce qu'il reconnaît la valeur de ces activités : il pense que c'est utile ou important de savoir bien écrire (Harris et Graham, 2017). Parce qu'il reconnaît qu'il peut contrôler son processus pour atteindre ses objectifs, donc qu'il a la perception qu'il peut la réussir s'il y met le temps et les efforts nécessaires, un scripteur compétent est plus enclin à se sentir bien durant l'activité, à avoir une attitude plus positive, et à lui consacrer davantage de temps et d'efforts (Bousquet et Desmeules, 2017; Colognesi et al., 2017; Colognesi et Lucchini, 2016; Lafont-Terranova et Niwese, 2016).

Le scripteur peu compétent

Devant la même activité d'écriture, un cégépien qui est un scripteur peu compétent peut avoir de la difficulté à mobiliser les connaissances nécessaires pour répondre aux exigences des activités d'écriture ou avoir de la difficulté à contrôler son processus (dimension épistémique de la compétence scripturale). Il peut éprouver des émotions négatives lorsqu'il rédige (dimension affective) ou lui accorder peu de valeur (dimension axiologique), ce qui peut l'amener à être moins engagé dans l'activité ou à y consacrer moins de temps.

En ce qui concerne la dimension épistémique de la compétence scripturale, un scripteur peu compétent peut avoir des connaissances lacunaires ou ne pas parvenir à bien contrôler son processus. Premièrement, la compétence scripturale comprend une importante composante linguistique qui s'appuie sur un ensemble de règles et d'usage relatifs à l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe, la ponctuation, le lexique, la cohérence textuelle et l'énonciation (Hayes, 1996; Lefrançois et al., 2008). Un scripteur peu compétent peut être limité dans sa connaissance de ces règles et usages, ou ne pas savoir quand y recourir ou de quelle façon. Deuxièmement, un scripteur peu compétent peut avoir une connaissance limitée du genre textuel, soit un « produit sociodiscursif historiquement constitué [qui] présente des régularités

non seulement formelles mais aussi rhétoriques et pragmatiques » et qui exige un apprentissage formel (Chartrand et Boivin, 2004). Un scripteur qui ne reconnaît pas que les textes s'inscrivent dans un genre particulier ou qui n'en maîtrise pas les caractéristiques aura du mal à se conformer aux attentes de ce genre. Troisièmement, un scripteur peu compétent peut également avoir une connaissance limitée ou erronée du processus d'écriture (Blaser et al., 2011; Hayes, 1996; Plane, 1996). Pour certains, l'écriture est une affaire de talent (Blaser et al., 2011) ou d'inspiration (pensons à cette image de l'écrivain inspiré qui se rue sur les feuilles au matin pour y coucher l'histoire dont il a rêvé la nuit) (Plane, 1996). Pour d'autres, toute production écrite se limite à être un transcodage de la pensée (Plane, 1996). Les uns comme les autres ne voient pas la production d'écrits comme un processus itératif où le scripteur révisé, rature, corrige, réécrit, mais ils considèrent le texte comme un objet immuable et le processus d'écriture comme linéaire. Ces personnes ne seront pas portées à la révision ou à la réécriture. D'autres scripteurs considèrent que la révision fait partie du processus d'écriture, mais ont une connaissance limitée de ce qu'est la révision. Ainsi, des scripteurs se limitent à la correction des erreurs linguistiques (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996), alors que la révision vise aussi à évaluer la pertinence du contenu, de l'organisation des idées, des choix stylistiques sur le destinataire, et peut mener à de nouvelles phases de planification et de mise en texte (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996).

Certains scripteurs ne parviennent pas à bien contrôler leur processus. La mise en œuvre et le contrôle simultanés de nombreuses connaissances et opérations sont trop exigeants et les placent en surcharge cognitive (Blain et Lafontaine, 2010; Chachkine et Jorro, 2019; Doquet et David, 2018; Hayes, 1996; Plane, 1996; Rivard, 2012). D'autres perdent de vue l'ensemble de l'activité lorsqu'ils accomplissent l'activité d'écriture en plusieurs étapes : ils s'éloignent de la situation de communication et ne parviennent plus à rechercher et à structurer l'information en fonction du but ou du destinataire (Rivard, 2012). Certains ne parviennent pas à contrôler leur processus puisqu'ils ne parviennent pas à faire une lecture distancée du texte qu'ils sont en train de produire, alors que l'écriture exige de « [prendre] son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000, p. 26). Ainsi, des scripteurs, notamment les jeunes scripteurs, ne parviennent pas à se distancer suffisamment du texte pour en relever les faiblesses, les déficiences et les manques : leur relecture du texte s'apparente

plutôt à une reconnaissance de ce qu'ils avaient projeté d'écrire (Blain et Lafontaine, 2010; Plane, 1996).

En ce qui concerne les dimensions épistémiques et axiologiques, de la compétence scripturale, un scripteur peu compétent peut ressentir des émotions négatives (p. ex., stress, angoisse, ennui) durant les activités d'écriture, ce qui nuit à son engagement dans l'activité ou au temps qu'il y consacre (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996). Les affects ressentis peuvent s'expliquer par la valeur que le scripteur accorde aux activités d'écriture et aux croyances qu'il entretient quant aux activités d'écriture et à sa capacité à les réussir, ces valeurs et ces croyances pouvant se lier au contexte (familial, social) du scripteur ou à ses expériences antérieures (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996).

Le développement de la compétence scripturale

Certains dispositifs d'enseignement⁵ favorisent le développement de la compétence scripturale (Cogis et al., 2015; Fisher et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2006; Routman, 2009). Par exemple, plusieurs insistent sur le fait qu'il est essentiel d'enseigner formellement les processus d'écriture (planification de l'écriture, mise en texte, révision et correction), notamment par le modelage, et de partager des expériences d'écriture avec les élèves pour qu'ils puissent pleinement prendre conscience des nombreuses décisions que doit prendre le scripteur, de ses allers-retours et de ses doutes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Paradis, 2012; Préfontaine, 1998; Routman, 2009). Il est d'ailleurs souhaitable que l'on propose aux élèves des activités d'écriture de genres variés et des activités d'écriture libres (sans imposer une structure à suivre ou un nombre de mots à écrire), puisque cela peut favoriser des représentations positives chez le scripteur qui peut prendre du plaisir à écrire ou faire des tâches d'écriture qu'il juge utiles (Barré-de-Miniac, 2002; Routman, 2009; Turgeon et Tremblay, 2018).

Au contraire, certains dispositifs d'enseignement favorisent peu le développement de la compétence scripturale, notamment les exercices de grammaire (Capt, 2017). Les exercices de grammaire qui sont le plus souvent employés auraient peu de retombées, c'est-à-dire que les

⁵ Les dispositifs d'enseignement sont ici vus comme un ensemble de moyens et d'objets qui sont assemblés dans le but que l'apprenant fasse des apprentissages (Weisser, 2010).

apprenants ne transfèreraient pas les procédures automatisées dans le cadre d'exercices lorsqu'ils écrivent des textes (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). Pourtant, certains types d'exercices auraient des retombées plus intéressantes, puisqu'ils exigent un raisonnement grammatical complet, donc se rapprochent davantage de ce que le scripteur devra réaliser lorsqu'il se trouvera en situation d'écriture (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Ainsi, lorsqu'on demande à un apprenant de mettre au futur un ensemble de phrases qui étaient auparavant au présent (un exercice de transformation) (Nadeau et Fisher, 2006), cet apprenant doit d'abord repérer l'ensemble des verbes, réfléchir à la forme qu'ils prennent au futur, puis repérer le sujet des verbes afin de bien faire la conjugaison. Ce type d'exercice est plus efficace pour l'apprentissage qu'un exercice à trous (Nadeau et Fisher, 2006), où l'apprenant est invité à écrire les conjugaisons au futur dans des espaces prévus tout de suite après les verbes à conjuguer.

Les cégépiens ont développé leur compétence scripturale à travers les différents dispositifs d'enseignement privilégiés par leurs enseignants du primaire, du secondaire et du cégep. Il reste que plusieurs d'entre eux ne parviennent pas à répondre aux exigences collégiales en écriture après plus de douze ans d'apprentissage, comme le dévoilent les taux d'échec au critère « Maitrise de la langue » de l'épreuve uniforme de français (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b).

1.1.4 Les taux d'échec au critère « Maitrise de la langue » de l'épreuve uniforme de français

L'épreuve uniforme de français est une activité de lecture et d'écriture par laquelle la compétence scripturale des étudiants est évaluée. Les cégépiens doivent interpréter une consigne de dissertation, lire et analyser des textes littéraires à la lumière de cette consigne, rédiger un texte qui s'inscrit dans un genre particulier (la dissertation critique), réviser ce texte pour qu'il contienne moins de 30 fautes. Les connaissances mobilisées sont variées (connaissances du genre textuel, du code linguistique, du lexique; connaissances littéraires; connaissances des attentes de cette épreuve) et les opérations multiples. Comme ils doivent produire cette dissertation en une période de 4 heures 30 minutes, ils doivent planifier leur travail, gérer leur temps et leurs

ressources, ainsi que mobiliser les meilleures stratégies. Comme ils doivent réussir cette épreuve pour obtenir leur diplôme, certains étudiants peuvent avoir à gérer leur stress durant l'épreuve.

Un succès aux trois critères est exigé pour réussir l'épreuve uniforme de français et le critère « Maitrise de la langue » est celui auquel sont attribués le plus d'échecs. En effet, en 2018-2019, le taux global d'échec était de 16,7 % et les taux d'échec à chacun des critères étaient : (1) 2,0 % pour le critère « Compréhension de lecture et argumentation »; (2) 0,2 % pour le critère « Structure du texte »; (3) 15,9 % pour le critère « Maitrise de la langue » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). Il est donc possible de conclure que la plupart des étudiants atteignent les compétences minimales en lecture évaluées par l'épreuve uniforme de français. Presque tous les étudiants répondent aussi aux exigences quant à la structure de la dissertation critique. Or, plusieurs étudiants ne parviennent pas à rédiger et à réviser une dissertation qui témoigne de leur maitrise de la langue.

Ainsi, année après année, environ 15% des cégépiens échouent le critère « Maitrise de la langue » de l'épreuve uniforme de français (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). Bien qu'ils puissent reprendre cette épreuve gratuitement et de façon illimitée, durant les années 2000 à 2008, plus de 1000 étudiants en moyenne chaque année n'ont pas réussi l'épreuve uniforme de français cinq ans après leur première passation, malgré qu'ils aient pu s'inscrire à une ou à plusieurs reprises (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2014). Chaque année, en considérant l'ensemble des étudiants qui passent l'épreuve, c'est 2,4 % des cégépiens qui ne sont pas parvenus à la réussir dans les cinq ans suivant leur première tentative (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2014). Ces étudiants peuvent avoir réussi l'ensemble des cours et l'épreuve synthèse de leur programme, mais comme ils ne parviennent pas à réussir l'épreuve uniforme de français, ils ne peuvent pas décrocher leur diplôme d'études collégiales.

Si les taux d'échec à l'épreuve uniforme de français révèlent l'ampleur des difficultés en français écrit des cégépiens qui sont à la fin de leur parcours collégial, ces difficultés peuvent se manifester dans les divers cours de leur programme. En effet, c'est environ 25 % des cégépiens qui abandonnent ou échouent à leur premier cours de littérature (Cabot et Chouinard, 2014). Il appert également que jusqu'à 35 % des étudiants échouent ou abandonnent au moins un cours

de philosophie lors de leur première année d'études (Simard et al., 2019). Ces taux d'échec et d'abandon importants dans les cours de littérature et de philosophie peuvent être dus à la prépondérance des activités d'écriture exigées dans ces cours. En effet, les devis ministériels indiquent que les étudiants doivent rédiger et réviser des textes pour atteindre les objectifs de ces cours (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les difficultés qu'éprouvent des cégépiens en français écrit se manifestent sans doute dans d'autres cours de leur programme, vu l'importance des activités d'écriture au collégial. D'ailleurs, la maîtrise de la langue peut constituer un critère d'évaluation dans tous les cours collégiaux. En effet, les politiques d'évaluation des apprentissages des cégeps prévoient qu'un pourcentage de la note de chaque évaluation écrite est attribué à la maîtrise du français, ce pourcentage pouvant être de 25 % ou de 30 % dans les cours de français de la formation générale et de 10 % dans l'ensemble des autres cours (Cégep de Sherbrooke, 1994; Collège d'Alma, 2018; Collège de Rosemont, 1995). Ainsi, pour soutenir leurs étudiants et favoriser leur diplomation, les cégeps proposent de l'aide aux étudiants qui éprouvent des difficultés en écriture.

1.2 L'aide offerte aux cégépiens éprouvant des difficultés en écriture

Les cégépiens qui éprouvent des difficultés en écriture peuvent bénéficier du cours *Renforcement en français écrit* et des services des centres d'aide en français, dont le service le plus répandu est le tutorat.

1.2.1 Le cours Renforcement en français écrit

Pour les étudiants qui ont des lacunes importantes en français, la plupart des cégeps offrent un cours non crédité, *Renforcement en français écrit*, qui se centre sur les compétences langagières (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018; Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018). Ce cours peut prendre diverses formes, selon les cégeps. Par exemple, dans les établissements collégiaux qui se lient au Service régional d'admission au collégial de Québec, il peut s'agir d'un cours de 45 heures ou de 60 heures, parfois combiné à un cours de littérature crédité (Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018). Certains de ces cégeps imposent ce cours aux nouveaux cégépiens dont les notes au secondaire sont jugées

faibles : les critères varient alors légèrement d'un cégep à un autre, mais de façon générale, on y inscrit les étudiants qui ont obtenu une moyenne en français secondaire cinq inférieure à 65% (Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018). D'autres cégeps admettent tous les nouveaux étudiants dans le premier cours de littérature de la formation générale, mais imposeront à ceux qui l'échoueront un cours de *Renforcement en français écrit* à la session suivante. Enfin, de petits établissements, comme le Cégep de Rivière-du-Loup ou l'Institut de technologie agroalimentaire, n'offrent aucun cours de *Renforcement en français écrit* (Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018). C'est le cas d'au moins quatre des 21 établissements liés au Service régional d'admission au collégial de Québec (Service régional d'admission au collégial de Québec, 2018).

Comme les cours de *Renforcement en français écrit* ne sont pas offerts dans tous les cégeps ni à l'ensemble des étudiants qui ont des difficultés en français, plusieurs cégépiens comptent sur les centres d'aide en français pour améliorer leur maîtrise de la langue.

1.2.2 Les centres d'aide en français

Les centres d'aide en français sont apparus dans les cégeps dans les années 1980 (Fortier et Ménard, 2017) et ciblent particulièrement les étudiants en difficulté ou à risque en demeurant ouverts à tous (Cartier et Langevin, 2001). Chaque cégep est doté d'au moins un centre d'aide en français⁶, qu'il s'agisse de cégeps de moins de 1000 étudiants ou de plus de 4000 étudiants, d'institutions francophones ou anglophones (Centre collégial de matériel didactique, 2007b; Nolet, 2019).

Les centres d'aide en français sont habituellement sous la responsabilité d'enseignants de français qui assurent l'organisation des activités, la gestion quotidienne ainsi que la formation et l'encadrement de tuteurs (Nolet, 2019). Dans un peu moins de la moitié des cégeps, une personne est engagée pour fournir une aide complémentaire (Nolet, 2019). Il s'agit le plus souvent d'un agent de bureau qui fait des tâches administratives. Plusieurs centres d'aide en français peuvent aussi compter sur des personnes-ressources, notamment des orthopédagogues, des éducateurs

⁶ Certains cégeps (p. ex., Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et Cégep de la Gaspésie et des Îles) ont plus d'un centre d'aide en français puisqu'ils ont plus d'un campus (CCDMD, 2017b).

spécialisés et des orthophonistes (Nolet, 2019). Ils ont avec eux une collaboration plus ou moins étroite, allant du partage de matériel à la prise en charge de certains étudiants ayant de grandes difficultés.

Les centres d'aide en français sont financés de différentes façons, selon les cégeps. La libération de l'enseignant qui supervise les activités provient de la « colonne D », une allocation prévue pour financer diverses activités qui permettent à chaque cégep de rejoindre les objectifs de son plan stratégique, notamment des activités visant l'amélioration de la réussite des étudiants (Nolet, 2019; Regroupement cégep, 2017). Or, la moitié des cégeps peuvent aussi compter sur d'autres sources de financement, notamment une annexe destinée à la Valorisation du français; une enveloppe budgétaire consacrée aux étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH); de petits frais d'inscription aux étudiants qui bénéficient de certains services; la Fondation du cégep (Nolet, 2019). Ce financement peut servir à rémunérer le personnel complémentaire ou des tuteurs, à financer l'achat de matériel, etc. (Nolet, 2019)

Les centres d'aide en français cherchent à répondre aux besoins locaux, en considérant les ressources disponibles, mais s'inscrivent dans une communauté de partage des connaissances et des ressources organisée autour du Centre collégial de matériel didactique (CCDMD) (Centre collégial de matériel didactique, 2007a). Le CCDMD propose du matériel pédagogique (fiches sur des notions linguistiques, exercices de français à imprimer et interactifs, matériel de formation pour les tuteurs, etc.) et produit la revue *Correspondance*, où les responsables des centres d'aide en français peuvent partager leurs expériences, ou encore, lire des comptes rendus de recherche (Centre collégial de matériel didactique, 2007a, 2016). Enfin, le CCDMD convie chaque année les responsables des centres d'aide en français à l'Intercaf, une journée de formation et d'échanges sur la langue et la réussite des cégépiens (Centre collégial de matériel didactique, 2019).

Dans un portrait effectué en collaboration avec le CCDMD, Nolet (2019) remarque que les pratiques, les modes de fonctionnement et les ressources des centres d'aide en français sont hétérogènes, mais les services les plus souvent offerts sont les ateliers de préparation à l'épreuve uniforme de français, les ateliers sur Antidote, l'aide ponctuelle, l'autoapprentissage et le tutorat, ces services étant offerts dans un local dédié et à l'extérieur du cadre d'un cours (Nolet, 2019). Le tutorat est le service le plus répandu dans les centres d'aide en français (Barrette, 2016; Nolet,

2019). Comme il s'agit d'une mesure d'aide répandue, ouverte à tous et à laquelle tous les cégeps consacrent des ressources, on peut se demander en quoi cela consiste et si c'est une mesure efficace pour aider les cégépiens.

1.2.3 Le tutorat dans les centres d'aide en français

De façon générale, le tutorat est vu comme une aide individualisée qui est complémentaire à l'enseignement dispensé en classe (Annoot, 2001; Baudrit, 2007a). Le tuteur (l'aidant) peut offrir de l'aide au tutoré (l'aidé) pour revoir des contenus disciplinaires ou réaliser des activités exigées dans le cadre de ses cours (Barrette, 2015; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015). Il peut aussi soutenir le tutoré dans le développement d'habiletés métacognitives, en abordant des stratégies d'apprentissage ou des stratégies pour mieux gérer son temps ou son stress (Barrette, 2015). Plusieurs formules peuvent exister (un tuteur et deux tutorés; deux tuteurs pour cinq tutorés; etc.), mais les jumelages « un tuteur-un tutoré » seraient les plus fréquents au collégial, selon Barrette (2015), ce que confirment les pages Web des centres d'aide en français (Cégep de Sainte-Foy, 2020; Cégep de Trois-Rivières, 2019; Cégep Limoilou, 2019; Cégep Lionel-Groulx, s.d.; Cégep Montmorency, s.d.; Collège Ahuntsic, s.d.; Collège de Maisonneuve, s.d.).

Dans les centres d'aide en français, les tuteurs peuvent être des cégépiens plus ou moins avancés dans leur programme d'études, certains étant recrutés pour devenir tuteurs avant même leur entrée au collégial parce qu'ils obtenaient de bons résultats scolaires au secondaire (Gélinas, 2001; Masse, 2020). Les tuteurs peuvent être formés plus ou moins longuement à leur rôle et leur engagement peut être reconnu de diverses façons : certains tuteurs offrent leurs services bénévolement, d'autres s'engagent dans le tutorat dans le cadre d'un cours crédité, d'autres encore sont rémunérés pour leur travail au centre d'aide en français (Masse, 2020; Nolet, 2019). Les étudiants qui deviennent tuteurs peuvent poursuivre différents objectifs : consolider leurs connaissances ; avoir une reconnaissance (p. ex., obtenir des crédits pour un cours, avoir une mention d'engagement à leur diplôme, être rémunérés) ; avoir une expérience en enseignement pour préciser un choix vocationnel ; développer des compétences relationnelles ; se sentir utile et compétent (Désy, 1996; Masse, 2020). Certains centres d'aide en français engagent des étudiants universitaires pour offrir de l'aide individualisée aux cégépiens ou comptent sur l'aide

d'enseignants ou de professionnels (Nolet, 2019). Il semble que le manque de tuteurs soit important dans les centres d'aide en français : dans 42 établissements collégiaux sondés, 24 sont incapables de répondre à la demande d'aide parce qu'ils manquent de tuteurs (Nolet, 2019).

Les cégépiens qui s'inscrivent comme tutorés dans les centres d'aide en français le font le plus souvent de façon volontaire, même si certains s'y inscrivent parce qu'un enseignant ou un intervenant leur a recommandé (Désy, 1996; Gélinas, 2001). Ils vont chercher de l'aide d'un tuteur pour s'améliorer en français, parce qu'ils éprouvent de la difficulté à réussir comme ils le souhaiteraient (Désy, 2000). Ils peuvent se tourner vers un tuteur plutôt que vers leur enseignant pour plusieurs raisons (Désy, 1996, 2000). Des tutorés disent aimer recevoir l'aide individuelle et exclusive d'une personne qui se penche sur leurs besoins spécifiques et qui le fait volontairement. Certains indiquent qu'ils souhaitent développer une relation amicale avec le tuteur. Des tutorés indiquent préférer recevoir l'aide d'un pair qui les comprend et avec qui ils ne se sentent pas jugés lorsqu'ils ne comprennent pas. Certains aussi aiment recevoir des explications différentes que celles que leur donnent leurs enseignants.

Les centres d'aide emploient plusieurs modalités d'évaluation pour améliorer leurs services, dont le service de tutorat : des questionnaires peuvent servir à mesurer la satisfaction des étudiants ou à mieux comprendre leurs besoins, et des mesures de fréquentation peuvent être compilées pour quantifier leur participation (Barrette, 2015; Cartier et Langevin, 2001; Masse, 2020). D'autres modalités visent à mesurer les effets du tutorat chez les étudiants : on peut analyser les taux de réussite des tutorés à leurs cours de littérature, ou comparer les résultats qu'ils obtiennent à des prétests et à des postests administrés par le centre d'aide en français (Barrette, 2015; Cartier et Langevin, 2001). Or, des chercheurs déplorent que l'évaluation des services faite dans les cégeps ne soit souvent pas rigoureuse et qu'il soit difficile d'en généraliser les résultats (p. ex., il n'y a pas de groupe de contrôle, le groupe expérimental est restreint, les résultats ne sont pas diffusés à l'extérieur des cégeps) (Barrette, 2015; Cartier et Langevin, 2001).

On sait que les effets d'un service de tutorat peuvent être très variables et qu'ils sont influencés par de multiples facteurs liés à l'organisation du service, à la relation entre le tuteur et le tutoré, à des caractéristiques individuelles du tuteur ou du tutoré, à la discipline dans laquelle le tuteur apporte une aide, aux dispositifs d'enseignement utilisés (Barrette, 2016; Baudrit, 2007a; Gatti et

Blary, 2017; Morand et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2006; Papi, 2013; Ross et Cameron, 2007; Topping, 2005). Ainsi, plusieurs insistent sur la nécessité de former et d'encadrer adéquatement les tuteurs (Barrette, 2016; Dubé et Sénécal, 2009; Morand et al., 2015; Phillion, 2005; Topping, 2005), ce qui ne semble pas être le cas dans tous les cégeps. En effet, plusieurs responsables de centres d'aide en français disent ne pas parvenir à encadrer adéquatement le travail des tuteurs ni les former à intervenir auprès de toutes les clientèles (les tuteurs étant moins bien formés à intervenir avec les allophones ou les étudiants ayant des troubles d'apprentissages) (Nolet, 2019).

Même si les responsables des centres d'aide en français font fréquemment part de leurs bons coups et de leurs expériences dans les centres d'aide en français dans la revue *Correspondance* (p. ex., La Grenade, 2018; Legault, 2014; Masse, 2020), les recherches sur le tutorat dans les centres d'aide en français sont plutôt rares (Barbeau, 2007; Barrette, 2016; Cartier et Langevin, 2001). Ce fait pourrait s'expliquer par le fait que les personnes qui coordonnent les services de tutorat ne sont pas formées à la recherche et que les chercheurs sont peu attirés par l'étude de cette mesure d'aide (Désy, 1996). Des recherches menées un peu partout dans le monde témoignent du fait que le tutorat peut avoir des effets plus ou moins importants sur l'apprentissage, mais les résultats sont difficilement généralisables puisqu'il faut tenir compte, entre autres, de la discipline, du niveau scolaire, des modalités du service offert, des personnes y participant (p. ex., niveau de compétence et âges des tuteurs et des tutorés, étudiants ayant des troubles d'apprentissage, etc.) (Baudrit, 2007b; Désy, 1996; Topping, 2005). Puisque les effets du tutorat sont difficilement généralisables et dépendent de nombreux facteurs, on devrait s'intéresser particulièrement à ce que font les tuteurs des centres d'aide en français des cégeps.

1.2.4 Les recherches sur le tutorat dans les centres d'aide en français

Quelques recherches nous renseignent sur le tutorat dans les centres d'aide en français, parce qu'elles étudient le tutorat au postsecondaire (Barrette, 2015; Désy, 1996), les centres d'aide en français (Cabot et Facchin, 2020; Nolet, 2019) ou le tutorat dans les centres d'aide en français (Cabot, 2021; Gélinas, 2001; Lefrançois et al., 2008).

Premièrement, comme on l'a vu précédemment, on connaît de façon générale la façon dont les centres d'aide en français s'organisent et la place qu'ils occupent dans les cégeps (services offerts,

financement, ressources humaines et matérielles, etc.) (Nolet, 2019). On connaît aussi partiellement certains aspects relatifs à l'organisation du tutorat au postsecondaire (recrutement des tuteurs et des tutorés, types de jumelages effectués, objectifs poursuivis par le tutorat, contenus abordés durant les rencontres de tutorat) (Barrette, 2015; Désy, 1996).

Deuxièmement, on a une bonne idée des représentations qu'entretiennent les cégépiens devant les services de tutorat dans les centres d'aide en français, qu'il s'agisse des étudiants-tutorés (Désy, 1996) et des étudiants-tuteurs (Désy, 1996), ou des étudiants qui ne veulent pas s'inscrire au centre d'aide en français, même s'ils peuvent en ressentir le besoin (Cabot et Facchin, 2020; Désy, 1996). Ces représentations permettent d'avoir une idée des motifs qui poussent les cégépiens à participer ou pas au tutorat dans les centres d'aide en français, mais les représentations des étudiants principalement concernés par le tutorat (les tuteurs et les tutorés) pourraient avoir changé depuis l'étude de Désy (1996).

Troisièmement, on connaît mal les retombées du tutorat dans les centres d'aide en français. À notre connaissance, seules trois recherches empiriques se sont intéressées aux effets du tutorat dans les centres d'aide en français (Cabot, 2021; Gélinas, 2001; Lefrançois et al., 2008). Ces trois recherches s'attardent aux effets chez les tutorés. D'abord, la plus récente, celle de Cabot (2021) compare les performances aux cours de français d'étudiants fréquentant les centres d'aide en français et d'étudiants ne les fréquentant pas. L'étude s'est déroulée dans quatre cégeps différents, dont trois qui misent sur le tutorat offert par des étudiants-tuteurs (le quatrième centre d'aide en français engage des tuteurs « professionnels »). La chercheuse conclut que même si les étudiants perçoivent moins d'utilité aux services des centres d'aide en français en fin de session qu'en début de session, leurs performances en français sont meilleures que celles des étudiants qui ne fréquentent pas les centres d'aide en français. Ensuite, les deux autres recherches s'étant intéressées aux retombées du tutorat dans les centres d'aide en français ne présentent pas de résultats significatifs, qu'il s'agisse des effets du tutorat sur l'amélioration des tutorés en français (Gélinas, 2001; Lefrançois et al., 2008) ou sur l'amélioration de l'estime de soi globale et de l'estime de soi scolaire des tutorés (Gélinas, 2001). Ces deux recherches comportent des limites à considérer : Lefrançois et al. (2008) considèrent que les étudiants de leur groupe témoin et de leur groupe contrôle n'avaient pas des profils comparables (les étudiants-tutorés

étant initialement plus faibles en français) et Gélinas (2001) remet en question les mesures d'évaluation du français utilisées dans sa recherche.

Enfin, on ne connaît pas vraiment les pratiques des tuteurs des centres d'aide en français. On sait que, de façon générale, les tuteurs au postsecondaire interviennent le plus souvent auprès d'étudiants qui sont plus faibles qu'eux pour les aider dans une discipline scolaire et que pour ce faire, ils reprennent la matière dans leurs mots, expliquent les notions jusqu'à ce que le tutoré les ait comprises et font travailler le tutoré par lui-même pour vérifier sa compréhension (Barrette, 2015; Désy, 1996). Plusieurs tuteurs seraient aussi formés pour soutenir chez les tutorés le développement d'habiletés métacognitives, mais on ne sait pas s'ils le font et comment (Barrette, 2015). Ces informations restent générales et ne distinguent pas les pratiques des tuteurs selon la discipline pour laquelle ils apportent une aide à un tutoré. Pourtant, les caractéristiques propres à une discipline scolaire peuvent faciliter ou entraver la guidance fournie par les tuteurs (Baudrit, 2007a). Les pratiques d'un tuteur qui fournit une aide en mathématiques ne seront pas nécessairement les mêmes que celles d'un tuteur qui aide un tutoré en français. Aussi, les dispositifs d'enseignement qui sont privilégiés par les tuteurs (p. ex., les exercices à trous, les dictées, l'écriture modelée, etc.) peuvent influencer l'apprentissage des tutorés puisque certains de ces dispositifs favorisent le développement de la compétence scripturale, alors que d'autres auraient peu de retombées sur elle (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Routman, 2009).

En bref, bien que le tutorat dans les centres d'aide en français soit largement répandu dans les cégeps, il demeure un phénomène peu étudié. On connaît assez bien le fonctionnement général des centres d'aide en français (Barrette, 2015; Nolet, 2019) et on a une certaine idée des représentations qu'en ont les étudiants (Cabot et Facchin, 2020; Désy, 1996). Or, on connaît peu les retombées des centres d'aide en français sur les étudiants qui les fréquentent (tutorés et tuteurs) (Barbeau, 2007; Barrette, 2015; Cabot, 2021; Cartier et Langevin, 2001; Désy, 1996). Les pratiques des tuteurs sont aussi méconnues : on a une idée très sommaire de ce que font les tuteurs dans les cégeps (Barrette, 2015; Désy, 1996), mais aucune recherche ne s'attarde particulièrement aux pratiques des tuteurs des centres d'aide en français, notamment aux dispositifs d'enseignement utilisés durant les rencontres de tutorat. À la lumière de ce qui précède, il est possible de positionner un problème de recherche.

1.3 Positionnement du problème et question de recherche

Les activités de lecture et d'écriture sont nombreuses au collégial (Bousquet et Desmeules, 2017; Ouellet et al., 2016) et les étudiants doivent démontrer qu'ils atteignent des compétences en lecture et en écriture pour obtenir leur diplôme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Or, chaque année, 15 % des étudiants échouent à l'épreuve uniforme de français parce qu'ils n'ont pas atteint les exigences au critère « Maîtrise de la langue » lié à la compétence scripturale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). En outre, les difficultés dans la compétence scripturale peuvent nuire à la réussite des cégépiens tout au long de leur parcours collégial (Cabot et Chouinard, 2014; Larose, 2001; Lefrançois et al., 2008). Malgré qu'il s'agisse d'un service dans lequel tous les cégeps investissent des ressources et auquel on recommande de nombreux cégépiens qui ne satisfont pas aux exigences collégiales (Barrette, 2016; Nolet, 2019), peu d'études se penchent sur les services de tutorat en milieu collégial. On connaît peu les retombées des centres d'aide en français sur les étudiants qui les fréquentent (tutorés et tuteurs) (Barbeau, 2007; Barrette, 2015; Cabot, 2021; Cartier et Langevin, 2001; Désy, 1996).

Lorsque l'on compare les scripteurs compétents et les scripteurs peu compétents, il apparaît que les scripteurs compétents ont davantage de connaissances (sur le processus d'écriture, les genres textuels, la grammaire), et qu'ils contrôlent mieux leur processus (Harris et Graham, 2017; Lefrançois et al., 2008; Plane, 1996; Rivard, 2012). Ils peuvent maintenir un niveau supérieur de bien-être durant les activités d'écriture, avoir une meilleure attitude devant ces activités et leur consacrer davantage de temps (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996). Ainsi, l'aide qu'un tuteur apporte à un tutoré dans un centre d'aide en français peut vouloir cibler plusieurs dimensions de la compétence scripturale, et les tuteurs devraient être formés et encadrés pour que leurs interventions soient le plus efficaces possible (Barrette, 2016; Dubé et Sénécal, 2009; Morand et al., 2015; Phillion, 2005; Topping, 2005).

Des récits de pratique nous informent sur différents programmes de tutorat mis sur pied dans des centres d'aide en français (p. ex., La Grenade, 2018; Legault, 2014; Masse, 2020), mais, à notre connaissance, aucune recherche ne porte spécifiquement sur la formation ou sur les pratiques

des tuteurs qui œuvrent auprès des tutorés dans les différents centres d'aide en français du réseau collégial. De façon générale, on sait que la plupart des tuteurs reçoivent une formation, mais elle peut être plus ou moins longue, négliger certains aspects (p. ex., soutien aux étudiants allophones et aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage), et l'encadrement fourni à la suite de cette formation peut être inadéquat, faute de ressources (Barrette, 2015; Nolet, 2019). Des tuteurs au postsecondaire seraient formés à soutenir le développement d'habiletés métacognitives (Barrette, 2015), mais on ne sait pas s'ils le font et comment ils s'y prennent. À la fin des années 1990, l'étude de Désy (1996) abordait, entre autres, les perceptions et les pratiques générales de tuteurs d'un Carrefour d'aide à l'apprentissage multidisciplinaire, ce qui mettait en lumière le fait que la façon dont les tuteurs se représentent leur rôle influence leurs pratiques. Or, l'étude de Désy a plus de 20 ans. Elle ne porte pas spécifiquement sur les tuteurs en français, donc ne tient pas compte des caractéristiques propres à la discipline (l'écriture ici) qui peuvent faciliter ou entraver la guidance fournie par les tuteurs (Baudrit, 2007a). Elle ne tient pas non plus compte du fait que la compétence scripturale est elle-même multidimensionnelle et qu'elle englobe non seulement des connaissances variées (connaissances linguistiques, du processus d'écriture, des genres textuels), mais qu'elle comporte les sentiments, les opinions et les attitudes du scripteur (Carpentier, 2014). Elle ne précise pas les dispositifs d'enseignement qui sont employés, alors que certains dispositifs favorisent davantage le développement de la compétence scripturale (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Routman, 2009).

Pour ces raisons et étant donné l'absence de recherches récentes sur la question, la connaissance des pratiques des tuteurs dans les centres d'aide en français en milieu collégial demeure fragmentaire. Par conséquent, la présente recherche vise à répondre à la question générale suivante : comment les tuteurs dans les centres d'aide en français soutiennent-ils le développement de la compétence scripturale des tutorés, et plus particulièrement, **comment les tuteurs se représentent-ils leur rôle et quels sont les dispositifs d'enseignement à travers lesquels ils cherchent à soutenir leur tutoré en écriture?**

Pour répondre à cette question, les représentations que les tuteurs peuvent entretenir quant à leur rôle seront abordées. Puis, il s'agira de présenter les différents dispositifs d'enseignement à travers lesquels ils veulent soutenir le développement de la compétence scripturale des tutorés.

Chapitre 2 – Cadre de référence

De nombreux cégépiens éprouvent des difficultés en écriture (Cabot et Chouinard, 2014; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b; Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2014). Pour s'améliorer, ils peuvent fréquenter les centres d'aide en français, où le service le plus répandu est le tutorat (Barrette, 2015; Nolet, 2019). Même s'il s'agit d'un service répandu, les recherches qui portent sur le tutorat en milieu collégial sont rares et aucune ne semble se pencher spécifiquement sur les pratiques des tuteurs des centres d'aide en français. Pour mieux circonscrire la question générale de recherche identifiée en problématique et afin de cibler les objectifs spécifiques de cette recherche, ce chapitre se penchera sur les représentations que peuvent se faire les tuteurs de leur rôle. Puis, il présentera les principaux dispositifs d'enseignement par lesquels ils peuvent chercher à soutenir le développement de la compétence scripturale des tutorés.

2.1 La représentation du rôle de tuteur

Pour mieux cerner les représentations que peuvent se faire les tuteurs de leur rôle, il convient de définir les représentations. Puis, il s'agira de définir le tutorat et d'opérationnaliser cette définition en diverses propositions par rapport auxquelles les représentations des tuteurs de centres d'aide en français pourront être situées.

2.1.1 La distinction entre le rôle attendu, le rôle joué et le rôle souhaité

Pour mieux comprendre comment les tuteurs soutiennent les tutorés dans des activités d'écriture, il convient de se pencher sur la façon dont ils se représentent leur rôle. En effet, dans les recherches en éducation, des chercheurs s'intéressent à la façon dont les individus (enseignants, apprenants, parents, etc.) décrivent le rôle qu'ils occupent pour mieux comprendre leurs croyances, leurs connaissances, leur motivation, leurs attitudes, leurs comportements, etc. (Beauregard, 2006; Désy, 1996; Lord, 2012; Paquette, 2001; Ruel, 1987). Certains font référence à leur « perception de soi » (Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017; Vanhulle,

2005), d'autres à leur « conception de soi » (Fiasse et Nader-Grosbois, 2011; Paquette, 2001) ou à leur « représentation de soi » (Beauregard, 2006; Ruel, 1987). Les termes « perception », « représentation » ou « conception » sont définis de diverses façons, plus ou moins clairement et en étant plus ou moins distingués les uns des autres, ce que relèvent plusieurs auteurs (Beauregard, 2006; Fiasse et Nader-Grosbois, 2011; Fortier et al., 2018; Ruel, 1987).

Ainsi, pour aborder la façon dont les cégépiens témoignent de ce qu'est pour eux le tutorat, Désy (1996) choisit de parler de leurs « perceptions », sans définir ce qu'est la perception ni expliquer pourquoi elle préfère le terme « perception » à « représentation » ou à « conception ». Dans une étude sur les compétences communicationnelles de tuteurs, Gatti et Blary (2017) abordent « la perception que l'élève a de soi dans son groupe ». Pour définir la « perception », elles se réfèrent à une définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales étant « une opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, cité par Gatti et Blary, 2017). La perception est donc la représentation que l'élève se fait de la place qu'il occupe dans son groupe, ce qui illustre la permutabilité de ces termes. Pour parler de la façon dont des parents et des enseignants décrivent leur rôle et celui de l'autre, Beauregard (2006) préfère parler de leurs « représentations ». Pour définir le terme « représentation », elle reprend presque textuellement une définition issue de la psychologie sociale (Abric, 1989) :

Une représentation est un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. (Beauregard, 2006)

Le rôle, quant à lui, est entendu à la fois comme étant un construit individuel et social puisqu'il se compose des comportements de l'individu dans un contexte où il occupe une position socialement déterminée (Beauregard, 2006). Beauregard observe le rôle sous trois angles : « le *rôle attendu* renvoie aux attentes quant aux pratiques d'un individu selon son appartenance à un groupe ; le *rôle joué* réfère aux pratiques de l'individu, pratiques qui doivent correspondre

au groupe auquel l'individu appartient ; le *rôle souhaité* se rapporte aux pratiques qu'un individu voudrait avoir » (Beauregard, 2006, p. 549).

Ainsi, en adaptant les définitions de Beauregard (2006) au contexte du tutorat, on arrive au fait que pour un tuteur, les représentations de son rôle sont l'ensemble des opinions, des croyances et des connaissances qu'il a en tant que tuteur quant aux attentes qu'il croit devoir remplir (le rôle attendu), aux pratiques qu'il reconnaît adopter (le rôle joué) ou à celles qu'il voudrait adopter (le rôle souhaité). Ces représentations relèvent de ses expériences (ses expériences scolaires, la formation qu'il a peut-être reçue pour devenir tuteur, ce qu'il a entendu dire du tutorat par ses amis ou sa famille, ses propres expériences en tant que tuteur ou tuteuré, etc.), des attentes institutionnelles et sociales (les attentes du service de tutorat auquel il participe comme les attentes que la société entretient en général à l'égard d'un tuteur) et des rapports qu'il entretient avec ses expériences comme avec les attentes institutionnelles et sociales.

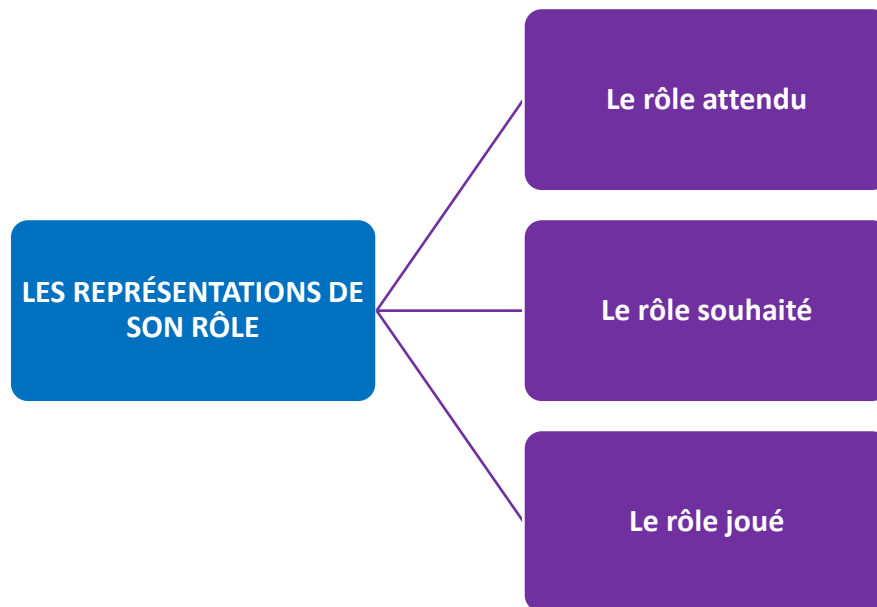


Figure 1. – Les représentations de son rôle (selon la définition de Beauregard, 2006)

2.1.2 La définition du tutorat

Pour mieux cerner la façon dont un tuteur se représente son rôle, il convient de définir le tutorat et puis de chercher à mieux en quoi cela consiste en en opérationnalisant la définition. Or, définir le tutorat suppose d'abord de le distinguer du mentorat, puisqu'il semble exister une confusion quant à ces deux formes d'aide.

Les disparités dans la façon de nommer les services d'aide par les pairs dans les centres d'aide en français

Sur les sites Web des cégeps, l'aide individuelle offerte à un cégépien dans un centre d'aide en français est le plus souvent désignée comme du « tutorat » (p. ex. Cégep de Trois-Rivières, 2019; Cégep Montmorency, s.d.; Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, s.d.). Au centre d'aide en français du Collège de Maisonneuve, les cégépiens aidants sont appelés « moniteurs », alors que les universitaires aidants sont appelés « assistants universitaires » (Collège de Maisonneuve, s.d.). Le Cégep de Sainte-Foy, lui, ne fait pas de distinction : le « tutorat » est autant l'aide fournie à un cégépien par un autre cégépien ou par un universitaire (Cégep de Sainte-Foy, 2020). Dans certains cégeps, des enseignants offriraient du « tutorat » (Nolet, 2019), alors que dans d'autres cégeps, on préfère alors parler de « soutien donné par un enseignant » (Collège Ahuntsic, s.d.). En bref, il semble y avoir une disparité dans la façon de nommer les services d'aide individualisés, cette disparité étant surtout liée au statut de la personne aidante. En outre, selon le groupe de travail sur l'aide par les pairs, si l'expression « tutorat par les pairs » est souvent employée dans les centres d'aide en français pour désigner l'aide offerte par un cégépien à un autre cégépien, les services d'aide par les pairs dans les institutions postsecondaires québécoises relèvent davantage du « mentorat par les pairs » (Barrette, 2015).

Plusieurs chercheurs relèvent que dans les écrits scientifiques comme les milieux de pratique, une confusion perdure dans la façon même de nommer et de définir les types d'aide individualisée (Barrette, 2015; Clark et Andrews, 2009; Topping et Ehly, 2001). En effet, les termes « tutorat » et « mentorat » sont souvent utilisés comme synonymes dans diverses

organisations, qu'il s'agisse de milieux de travail ou de milieux scolaires (Barrette, 2015; Clark et Andrews, 2009; Devos et Van Nieuwenhoven, 2016; Topping et Ehly, 2001). Cette confusion pourrait se lier à la variété des formes que peuvent prendre le tutorat et le mentorat (Clark et Andrews, 2009), aux contextes où l'on s'y réfère (Clark et Andrews, 2009) ou à l'usage même de la terminologie qui diffère d'un pays à un autre (Topping, 2001).

Lorsqu'ils cherchent à remonter aux origines mêmes de ces aides individualisées, il ne semble pas y avoir consensus. Certains indiquent que le tutorat découle du système dual allemand (Cohen-Scali, 2008), apparu au début du 20^e siècle et reconnu par la *Loi sur la formation professionnelle* dans les années 1960 (Tremblay et Le Bot, 2003). Certains voient plutôt les origines du tutorat dans une méthode pédagogique qui fait son apparition à la fin du 18^e siècle en Grande-Bretagne sous le nom de *monitorial system* (Baudrit, 2007). Certains considèrent que le tutorat provient du compagnonnage, soit le regroupement entre gens d'un même métier, qui serait apparu au XII^e siècle (Fredy-Planchot, 2007). D'autres encore font remonter le tutorat à l'enseignement par les pairs tel qu'il était pratiqué durant la Grèce antique (Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017). Le mentorat trouve aussi ses origines tantôt dans la Grèce antique (Woodd, 1997; cité par Clark et Andrews, 2009), tantôt dans une tradition anglo-saxonne (Cohen-Scali, 2008).

D'autres termes sont finalement employés pour parler des relations d'aide individualisée qui s'apparentent au tutorat ou au mentorat (p. ex., *coaching, sponsoring, guiding, assisted learning, etc.*) (Clark et Andrews, 2009). Au Québec, on utilise parfois le terme « monitorat » comme synonyme de « tutorat » (Poisson, 2012), comme c'est le cas au Collège de Maisonneuve (Collège de Maisonneuve, s.d.).

Il convient de mieux cerner si, dans les centres d'aide en français des cégeps, l'aide offerte à un cégépien par un autre cégépien relève du mentorat ou du tutorat, en revenant sur ces deux types d'aide.

Le mentorat

Le mentorat est défini comme une relation de soutien qui peut avoir lieu dans différents contextes, notamment dans les milieux de travail, dans les milieux scolaires, mais aussi dans d'autres types d'organisation (p. ex., des organisations sportives ou criminelles) (Barrette, 2017; Haggard et al., 2011; Morselli et al., 2006; Perrier et al., 2015).

Le mentorat est une relation réciproque entre deux personnes qui interagissent entre elles sur une certaine période de temps (Haggard et al., 2011; Morselli et al., 2006). Comme le tutorat, le mentorat peut aussi être planifié et organisé, bien qu'il soit souvent informel (Haggard et al., 2011). Le mentor est plus compétent et souvent plus âgé que le mentoré (parfois appelé « protégé⁷ »), sans être son supérieur immédiat (Gagnon et Duchesne, 2018; Morselli et al., 2006; Topping et Ehly, 2001). Il lui apporte un soutien individuel en lui partageant ses connaissances, en lui prodiguant différents conseils, en l'aidant à résoudre ses problèmes et en l'encourageant (Gagnon et Duchesne, 2018; Haggard et al., 2011; Perrier et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Il peut ainsi vouloir dans le but de l'amener à développer certaines compétences nécessaires à une nouvelle fonction (Topping et Ehly, 2001), à intégrer un milieu ou une organisation (Gagnon et Duchesne, 2018; Morselli et al., 2006), à s'intégrer dans une société d'accueil (Gagnon et Duchesne, 2018) ou à mieux vivre une situation personnelle nouvelle (Perrier et al., 2015). Cette relation vise donc à procurer des bénéfices au mentoré, même si le mentor tire aussi souvent des bienfaits de la relation (Haggard et al., 2011; Topping, 2005).

Dans le contexte scolaire, le mentor peut être un modèle positif pour le mentoré et lui offrir des conseils et son soutien pour favoriser sa motivation, sa persévérance scolaire, ou l'aider à prendre des décisions concernant son cheminement scolaire et son orientation

⁷ On rencontre fréquemment le terme « protégé » pour désigner la personne aidée dans une relation de mentorat dans les écrits en français comme en anglais (Clark et Andrews, 2009; Haggard et al., 2011, Larose et al., 2008). Ici, les termes « mentorat/mentor/mentoré » ont été préférés puisqu'ils partagent une racine commune, qu'ils se rapprochent des termes « tutorat/tuteur/tutoré » qui sont aussi préférés pour le tutorat, et que le terme « mentoré » paraît plus neutre en français que le terme « protégé ».

professionnelle (Beaulieu et al., 2018; Larose et al., 2008). Il peut vouloir lui apporter une aide individuelle dans l'acquisition ou la consolidation des connaissances nécessaires à sa réussite (connaissances disciplinaires et métacognitives, aspects socioaffectifs qui influencent l'apprentissage, etc.) (Barrette, 2017; Larose et al., 2008). Lorsque l'aidant et l'aidé occupent un statut d'apprenant et se reconnaissent comme tels, certains préfèrent l'expression « mentorat par les pairs » (Barrette, 2017; Larose et al., 2008).

Au regard de ces différents écrits, nous retenons pour ce mémoire que le mentorat est une relation réciproque et se développant sur une certaine période de temps dans laquelle une personne plus compétente ou expérimentée (le mentor) guide et conseille une personne novice (le mentoré). Cette relation, qui peut avoir lieu dans différents contextes et organisations, se veut essentiellement bénéfique au mentoré, ce dernier pouvant profiter des connaissances que lui transmet le mentor.

Pour déterminer si, dans un centre d'aide en français, l'aide offerte à un cégépien par un autre cégépien relève du mentorat par les pairs ou du tutorat par les pairs, il convient maintenant de définir le tutorat.

Le tutorat

Le tutorat est fréquemment étudié en milieu scolaire (Cohen-Scali, 2008), même si le terme est aussi utilisé en milieu de travail (Clark et Andrews, 2009; Fredy-Planchot, 2007). Par exemple, le « tutorat » est vu par Fredy-Planchot (2007) comme une situation de travail accompagnée à laquelle participent un « professionnel confirmé » et une « personne novice » (Fredy-Planchot, 2007, p. 25). Le tutorat poursuit deux fonctions : la transmission de compétences nécessaires à la situation de travail et l'intégration de la personne novice dans sa nouvelle fonction et son milieu de travail. Cette définition du tutorat ne semble pas s'éloigner beaucoup de la définition que font plusieurs du mentorat en milieu de travail (Gagnon et Duchesne, 2018; Haggard et al., 2011; Topping et Ehly, 2001).

Dans le milieu scolaire, les définitions du tutorat varient beaucoup d'un auteur à l'autre, mais on peut regrouper certains éléments du tutorat évoqués par différents auteurs (Annoot, 2001;

Barrette, 2017; Baudrit, 2010; Beaulieu et al., 2018; Désy, 2000; Duchesne et Larose, 2000; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping, 2005; Topping et Ehly, 2001).

Pour certains, le tutorat est nécessairement planifié et encadré (Désy, 2000; Topping, 2005). Il peut cibler certains types d'apprenants (p. ex., élèves à risque d'échec ou issus de certaines communautés culturelles) (Baudrit, 2010; Papaïoannou et al., 2015). D'autres distinguent le tutorat « formel » (planifié et encadré) du tutorat informel, où un élève demande de l'aide à un autre élève dit « expert » (Gatti et Blary, 2017). Le tutorat peut être planifié en classe, à l'extérieur de la classe ou à l'extérieur de l'école (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Beaulieu et al., 2018; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur et le tutoré peuvent se rencontrer ponctuellement (Beaulieu et al., 2018) ou régulièrement sur une certaine période de temps (Duchesne et Larose, 2000).

Même si pour des auteurs, le tutorat réunit un tuteur et un tutoré en dyade (Duchesne et Larose, 2000), d'autres insistent sur la pluralité de formules qui peuvent exister (un tuteur et deux tutorés; deux tuteurs pour cinq tutorés; etc.) (Gatti et Blary, 2017; Topping, 2005) Pour certains, le tutorat unit des étudiants dans de petits groupes d'études (Annoot, 2001; Gatti et Blary, 2017).

Certains proposent que le tuteur puisse être un adulte qui n'est pas formé à l'enseignement (Baudrit, 2010). D'autres conçoivent qu'un enseignant puisse être un tuteur (Duchesne et Larose, 2000). Des auteurs soutiennent que le tutorat réunit nécessairement des pairs apprenants (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Topping et Ehly, 2001). Certains emploient l'expression « tutorat entre pairs » ou « tutorat par les pairs » pour insister sur ce fait (Baudrit, 2007b; Papaïoannou et al., 2015), alors que pour d'autres, ces expressions sont redondantes puisque le tutorat ne peut qu'unir des pairs (Topping et Ehly, 2001). Lorsque le tuteur et le tutoré sont des pairs apprenants, certains parleront de « tutorat réciproque » si le tuteur et le tutoré ont un écart de compétence moindre qui permet que l'un et l'autre jouent le rôle du tuteur (Baudrit, 2007a; Topping et Ehly, 2001). D'autres aiment mieux l'expression « aide réciproque » lorsqu'il est prévu que les rôles soient alternés (Gatti et Blary, 2017).

Pour la plupart des auteurs, le tutorat est d'abord une mesure d'aide à l'apprentissage : le tutorat peut se centrer sur la maîtrise de connaissances et de compétences liées à un cours ou à une discipline (Barrette, 2017; Beaulieu et al., 2018; Topping, 2005) ou il peut être axé sur le développement de stratégies d'apprentissage (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Topping, 2005). Le tutorat peut aussi vouloir favoriser l'intégration d'étudiants nouvellement admis dans un programme scolaire ou une nouvelle école (Annoot, 2001; Duchesne et Larose, 2000) ou l'intégration d'étudiants issus de communautés culturelles minoritaires (Baudrit, 2010; Papaïoannou et al., 2015). En effet, le tutorat peut être une façon d'accompagner des étudiants dans les choix relatifs à leur cheminement scolaire ou à leur carrière (Annoot, 2001; Duchesne et Larose, 2000), ou leur permettre de développer un lien significatif avec un autre étudiant de leur institution (Désy, 1996; Papaïoannou et al., 2015). Le tutorat peut poursuivre plusieurs de ces objectifs à la fois, voire poursuivre d'autres objectifs (p. ex., offrir un soutien émotionnel ou social au tuteuré) (Duchesne et Larose, 2000).

Tous les auteurs cités semblent s'entendre sur le fait que le tutorat est une aide individualisée qui bénéficie au tuteuré (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Baudrit, 2010; Beaulieu et al., 2018; Désy, 1996; Duchesne et Larose, 2000; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur aide le tuteuré à acquérir des connaissances ou à les consolider, en les traduisant dans des formes qu'il puisse comprendre, en lui fournissant une rétroaction individualisée (Baudrit, 2010; Topping et Ehly, 2001), en soutenant sa motivation (Baudrit, 2010), que ce soit en l'aidant à se sentir bien durant une activité ou en l'encourageant quant à sa capacité de réussir (Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Il peut l'amener à être davantage conscient de son processus d'apprentissage et à reconnaître les stratégies qui sont efficaces pour lui (Annoot, 2001; Topping et Ehly, 2001). Ainsi, le tuteur cherche à s'adapter au tuteuré pour répondre à ses besoins individuels, lesquels peuvent être d'ordre cognitif, métacognitif ou motivationnel (Papaïoannou et al., 2015).

Certains auteurs insistent sur le fait que le tutorat est aussi un moyen d'apprentissage pour le tuteur, celui-ci pouvant retirer du tutorat des gains semblables ou supérieurs à ceux du tuteuré (Barrette, 2017; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Pour

eux, le tutorat réunit des apprenants qui se situent dans une même zone proche de développement, laquelle se définit comme les apprentissages possibles qu'une personne peut faire à un certain moment (Vygotsky et Piaget, 1985). Comme le tuteur se situe un peu plus loin que le tutoré dans cette même zone proche de développement, il offre son soutien au tutoré pour accomplir certaines opérations cognitives qu'il ne réussit pas seul en corrigeant ses mauvaises conceptions, en l'aidant à approfondir les connaissances qu'il a déjà ou l'amenant à acquérir de nouvelles connaissances (Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Ainsi, le tuteur doit résumer, clarifier, expliciter, réexpliquer différentes notions, ce qui peut l'amener à cristalliser dans le langage des notions, des concepts, des relations qu'il pourrait n'avoir jamais bien saisis (Barrette, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001) et à développer ses compétences communicationnelles (Gatti et Blary, 2017; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur et le tutoré peuvent aussi débattre de leurs conceptions, pour éventuellement faire des apprentissages (Gatti et Blary, 2017; Topping et Ehly, 2001). Puisqu'il explicite au tutoré son processus d'apprentissage, le tuteur peut en devenir plus conscient, et éventuellement mieux autoréguler ses apprentissages et avoir un meilleur sentiment d'autoefficacité personnel (Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001).

Au regard de ces différents écrits, nous retenons pour ce mémoire que le tutorat est un moyen d'apprentissage planifié qui a surtout lieu en milieu scolaire et dans laquelle un apprenant plus compétent (le tuteur) cherche à soutenir un de ses pairs apprenant (le tutoré) dans l'acquisition ou le développement de connaissances et de compétences, tout en lui amenant un soutien motivationnel. Il peut aussi vouloir l'aider à s'intégrer dans un milieu ou dans un programme scolaire. Le tutorat se veut bénéfique pour le tutoré comme pour le tuteur, puisque les deux sont vus comme des apprenants qui peuvent en retirer des gains affectifs, cognitifs et métacognitifs.

Le mentorat par les pairs et le tutorat par les pairs ayant été définis, il convient maintenant de se pencher sur l'aide offerte par un cégépien à un autre cégépien dans les centres d'aide en français, de façon à voir si cette aide se rapproche davantage de la définition retenue du mentorat ou de celle du tutorat.

Les services d'aide par les pairs dans les centres d'aide en français : du tutorat

Selon le groupe de travail sur l'aide par les pairs, les services d'aide par les pairs dans les institutions postsecondaires québécoises se rapprocheraient davantage de mentorat par les pairs que de tutorat par les pairs, puisque l'aidant est le plus souvent un étudiant « fort » dans une discipline qui transmet des connaissances à un étudiant « faible » dans cette même discipline (Barrette, 2015). Or, ce même groupe affirme que les services d'aide par les pairs ne portent pas attention aux écarts de compétences entre l'aidant et l'aidé lors des jumelages, et il ne précise pas le mode de recrutement des aidants (Barrette, 2015).

Plusieurs situations vécues par les étudiants qui s'engagent comme aidants dans les centres d'aide en français des cégeps laissent présager qu'ils sont eux aussi des apprenants pour qui le tutorat est aussi un moyen d'apprentissage. Il serait alors plus juste de qualifier l'aide offerte comme du « tutorat », selon la définition retenue.

Premièrement, le tutorat représente pour le tuteur une situation par laquelle et pour laquelle il acquiert et développe les connaissances et les compétences nécessaires pour apporter un soutien qui répond aux besoins d'un tutoré. Un tuteur est un apprenant actif dans le cadre d'un cours ou d'une formation plus ou moins longue dans laquelle un enseignant le prépare à bien s'acquitter de son rôle de tuteur (Nolet, 2019). La formation qui est offerte au tuteur devrait l'outiller à bien cibler les difficultés du tutoré, à planifier des activités qui répondent à ses besoins et qui suivent un programme progressif, à communiquer efficacement ses attentes, à donner une rétroaction claire et qui soutient la motivation du tutoré, à gérer des situations courantes (p. ex., absence, retards, demandes des tutorés qui dépassent le mandat du tuteur), etc. (Barrette, 2016; Dubé et Sénécal, 2009; Morand et al., 2015; Phillion, 2005; Topping, 2005). Elle devrait aussi le former à répondre aux besoins spécifiques de certains étudiants (ex. élèves allophones, dyslexiques, HDAA, etc.), puisque les tuteurs des centres d'aide en français travaillent fréquemment avec des étudiants allophones, des étudiants en situation de handicap ou des étudiants qui ont de grandes difficultés d'apprentissage (Nolet, 2019). C'est aussi lors de son travail auprès d'un tutoré que le tuteur apprendra son rôle, lorsqu'il devra s'ajuster à la personne qui est devant lui et mettre en pratique ce qu'on lui a

enseigné lors de la formation. Ainsi, un enseignant devrait planifier des moments où il revient avec le tuteur sur son travail auprès du tutoré pour ajuster le tir au besoin (Morand et al., 2015). En bref, un tuteur doit apprendre comment intervenir auprès d'un tutoré puisqu'il n'est pas un professionnel de l'enseignement et cet apprentissage se fait autant auprès d'un enseignant qui le forme à son rôle que par son expérience même auprès du tutoré.

Deuxièmement, le tutorat dans un centre d'aide en français amène le tuteur à consolider ses connaissances en français et à en acquérir de nouvelles. En effet, le travail auprès du tutoré exige la maîtrise de l'ensemble des difficultés possibles (orthographe, syntaxe, ponctuation, processus d'écriture, etc.). Ainsi, même si le tuteur a lui-même une bonne compétence en écriture, il peut être confronté à des problèmes auxquels il ne peut pas répondre puisqu'il n'a pas les connaissances nécessaires. Par exemple, un tuteur qui maîtrise très bien les règles de grammaire peut être beaucoup moins habile avec les règles de syntaxe et être incapable d'isoler les erreurs et de les expliquer (Clément, 1998). En ce qui concerne le processus d'écriture, un tuteur pourrait encourager son tutoré à faire des plans très détaillés, alors qu'il est possible que cela ne réponde pas aux besoins de celui-ci puisque certains scripteurs préfèrent consacrer davantage de temps à la rédaction qu'au plan. Ainsi, la formation qui est donnée à un tuteur doit non seulement l'amener à consolider ses connaissances en français, mais à adopter des pratiques didactiques et pédagogiques qui sont reconnues pour le développement de la compétence scripturale (p. ex., aborder les stratégies d'écriture efficaces, démystifier certaines croyances qui nuisent au rapport à l'écrit, proposer des activités qui permettent de pratiquer le raisonnement grammatical complet, etc.) (Blaser et al., 2011; Harris et Graham, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). C'est aussi lors des rencontres de tutorat qu'un tuteur consolidera ses connaissances et en acquerra de nouvelles puisqu'il devra approfondir ses connaissances pour mieux les expliquer et qu'il sera sollicité au niveau métacognitif (Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015). En bref, un cégépien qui réussit bien ses cours de littérature apprendra sans doute beaucoup par son travail de tuteur par sa formation et par le fait qu'il se trouvera confronté aux choix d'écriture d'une autre personne et qu'il cherchera à adopter des pratiques efficaces.

Troisièmement, le tutorat représente alors le tuteur une situation par laquelle il acquiert et développe des connaissances liées aux différentes disciplines dans lesquelles il aide un tutoré. Les tuteurs et les tutorés ne suivent pas nécessairement le même programme d'études au cégep. On sait que l'écriture de textes disciplinaires prend une grande place dans les études collégiales (Bousquet et Desmeules, 2017; Ouellet et al., 2016). Par exemple, un tutoré qui veut réviser un texte qu'il écrit pour le cours *Droits des obligations* peut se trouver à en discuter avec un tuteur qui n'a jamais suivi de cours de techniques juridiques. Ce tuteur peut se trouver limité dans sa compréhension du texte du tutoré puisqu'il ne comprend pas le lexique employé, le sujet du texte et les codes propres au genre textuel. Dans un tel cas, il apparaît difficile de considérer l'aidant comme un mentor, soit une personne plus expérimentée et compétente que celle à qui il fournit une aide, puisqu'il ne pourra pas aider le tutoré sans devoir lui-même faire des apprentissages. En effet, un tuteur qui ne cherche pas à comprendre le contenu du texte pourrait se concentrer sur des aspects ciblés (p. ex., les erreurs linguistiques, les liens entre les phrases, etc.) plutôt que sur des aspects globaux (p. ex., la cohérence globale du texte, le manque de contrarguments, etc.), passer d'un problème local à un autre sans revenir en arrière ou sans parvenir à généraliser les difficultés récurrentes, et accepter plus facilement les explications du tutoré plutôt que de dialoguer avec lui pour améliorer le texte (Dinitz et Harrington, 2014). Annot (2001) ajoute que même si le tuteur a déjà étudié dans la même discipline que le tutoré, voire qu'il a peut-être même déjà suivi les mêmes cours, il peut être limité dans sa maîtrise du vocabulaire spécifique ou dans sa compréhension des concepts. Il pourrait donc chercher à approfondir ses propres connaissances pour aider le tutoré. En bref, dans un centre d'aide en français, un tuteur est aussi en apprentissage puisqu'il peut travailler avec le tutoré sur des textes de genres et de disciplines variées.

Ainsi, dans les centres d'aide en français des cégeps, l'aide individualisée fournie par un étudiant-aidant à un étudiant-aidé sera ici comprise comme du tutorat en cohérence avec la définition retenue. Les centres d'aide en français organisent le tutorat et planifient une ou des rencontres entre un cégépien qui veut partager ses connaissances en français (le tuteur) et un cégépien qui veut s'améliorer en français (le tutoré). Durant les rencontres de tutorat, le tuteur

cherche à soutenir le tuteur dans l'acquisition ou la consolidation de connaissances et de compétences nécessaires pour bien écrire, et peut aussi lui apporter un soutien motivationnel ou d'intégration. Le tuteur est aussi un apprenant pour qui ces rencontres constituent un moyen d'apprentissage, notamment puisqu'elles amènent le tuteur à acquérir ou à consolider ses connaissances en relation d'aide, en français, voire dans d'autres disciplines. Certains de ces apprentissages se font dans le cadre d'une formation donnée par un enseignant qui prépare le tuteur à son rôle. D'autres se font au fil des rencontres avec le tuteur, lorsque le tuteur est confronté aux choix d'écriture d'une autre personne, à des textes de genres et de disciplines variées, et qu'il doit lui-même revisiter ses connaissances, reformuler son propos, approfondir sa compréhension de certaines notions et apprendre à intervenir différemment pour répondre aux besoins du tuteur. Ainsi, le tuteur comme le tuteur peuvent retirer du tutorat plusieurs gains cognitifs, métacognitifs et affectifs. Or, ces gains seront plus ou moins importants chez le tuteur et le tuteur, puisqu'ils dépendent de plusieurs éléments (Barrette, 2015; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001).

Les éléments influençant les retombées du tutorat dans les centres d'aide en français

Les gains potentiels chez le tuteur et le tuteur d'un centre d'aide en français sont très variables et sont tributaires de plusieurs décisions prises par l'institution ou les responsables du centre d'aide (Barrette, 2015; Baudrit, 2007a; Cordary, 2016; Nolet, 2019; Topping et Ehly, 2001). Par exemple, le financement du centre d'aide en français aura un impact sur la capacité des responsables à former et à encadrer le travail des tuteurs, comme sur les ressources matérielles qui seront mises à leur disposition (Nolet, 2019). L'approche générale qui sera préconisée par les responsables du centre d'aide en français aura aussi une influence sur les retombées du service chez les étudiants (Topping et Ehly, 2001). Par exemple, les programmes de tutorat qui visent le développement de stratégies d'apprentissage efficaces et transférables à d'autres activités favorisent la motivation des tuteurs et leur permettent de devenir plus autonomes dans leur apprentissage que les programmes de tutorat où le tuteur accompagne le tuteur dans la réalisation d'une activité qui se lie à un cours, qu'il s'agisse de réaliser un travail exigé par un enseignant ou d'étudier pour réussir un examen (Cordary, 2016). Le

contenu de la formation des tuteurs, sa durée, le recrutement des tutorés (p. ex., inscription volontaire ou fréquentation obligatoire du service), le recrutement et la reconnaissance des tuteurs (travail bénévole, crédité dans le cadre d'un cours ou rémunéré), le type d'aide fourni (rencontres ponctuelles entre le tuteur et le tutoré ou aide planifiée hebdomadairement), les types de jumelage effectués (qui tiennent compte de l'écart de compétence, des programmes d'études ou des personnalités des tuteurs et des tutorés), les dispositifs d'enseignement qui sont utilisés sont autant de facteurs qui influenceront les retombées du service de tutorat (Barrette, 2015; Baudrit, 2007a; Nadeau et Fisher, 2006; Topping et Ehly, 2001).

Les gains potentiels chez le tuteur et le tutoré d'un centre d'aide en français seront aussi influencés par la relation entre les individus concernés. La relation qui se développe entre le tuteur et le tutoré est d'ailleurs fréquemment pointée comme l'un des facteurs qui influencent le plus l'amélioration du tutoré (Allsopp et al., 2005; Baudrit, 2007a; Désy, 1996; Mackiewicz et Thompson, 2013; Prado, 2014; Topping, 2005). Il importe que cette relation soit respectueuse et marquée par la confiance (Mackiewicz et Thompson, 2013; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur s'attend à ce que le tutoré prenne les rencontres au sérieux et ait confiance en lui, alors que le tutoré s'attend à ce que le tuteur ne se comporte pas en expert et qu'il croie en sa capacité de réussir (Désy, 1996; Mackiewicz et Thompson, 2013).

La relation dépendra elle-même des caractéristiques des deux individus concernés. Ainsi, la personnalité du tutoré, son niveau de compétence en français, ses comportements, ses croyances, ses attentes envers le tutorat comme son rapport à l'écrit l'amèneront à être plus ou moins engagé dans les activités et à s'améliorer en écriture en travaillant avec un tuteur (Barré-De Miniac, 2000; Baudrit, 2007a; Désy, 1996; Topping, 2005). De la même façon, la personnalité du tuteur, son niveau de compétence en français, ses connaissances disciplinaires et ses compétences relationnelles influenceront son travail auprès du tutoré (Baudrit, 2007b; Dinitz et Harrington, 2014; Papi, 2013; Topping, 2005). Comme dit plus tôt, la façon dont le tuteur se représente son rôle influencera aussi ses pratiques (Beauregard, 2006; Désy, 1996), donc les contenus qu'il abordera et les dispositifs d'enseignement utilisés. Pour se pencher

plus spécifiquement sur les représentations que les tuteurs ont de leur rôle, il convient d'opérationnaliser la définition du tutorat.

2.1.3 L'opérationnalisation de la définition du tutorat

Pour opérationnaliser la définition retenue⁸ du tutorat qui a été proposée à la suite d'une recension des écrits (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Baudrit, 2007a; Beaulieu et al., 2018; Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001), on peut dégager six dimensions du tutorat par rapport auxquelles pourront se situer les représentations d'un tuteur dans un centre d'aide en français :

- 1) Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tutoré;
- 2) Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur;
- 3) Le tutorat unit deux apprenants qui ont un certain écart de compétence, mais qui se situent dans une même zone proche de développement;
- 4) Le tuteur peut apporter un soutien scolaire au tutoré;
- 5) Le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tutoré;
- 6) Le tuteur peut apporter un soutien d'intégration au tutoré.

Les deux premières propositions constituent les finalités du tutorat. Le tutorat est organisé et planifié dans le but d'amener le tuteur et le tutoré à réaliser des apprentissages. La troisième proposition s'attache au moyen pris pour atteindre ces objectifs. Le jumelage de deux apprenants qui se situent dans une même zone proche de développement peut permettre au tutoré de faire des apprentissages en bénéficiant du soutien de son pair plus compétent, et au tuteur de faire des apprentissages en offrant ce soutien et en étant formé à l'offrir. Les trois

⁸ Voici la définition retenue, qui apparaissait quelques pages plus tôt dans la section 2.1.2 :

Le tutorat est un moyen d'apprentissage planifié qui a surtout lieu en milieu scolaire et dans laquelle un apprenant plus compétent (le tuteur) cherche à soutenir un de ses pairs apprenant (le tutoré) dans l'acquisition ou le développement de connaissances et de compétences, tout en lui amenant un soutien motivationnel. Il peut aussi vouloir l'aider à s'intégrer dans un milieu ou dans un programme scolaire. Le tutorat se veut bénéfique pour le tutoré comme pour le tuteur, puisque les deux sont vus comme des apprenants qui peuvent en retirer des gains affectifs, cognitifs et métacognitifs.

dernières propositions s’attachent aux types de soutien qui sont offerts par le tuteur et pour lesquelles il doit être formé. Il convient maintenant de détailler chacune de ces propositions.

Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tutoré

Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tutoré puisqu’auprès du tuteur, il peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires ou des stratégies d’apprentissage (stratégies cognitives ou métacognitives⁹) (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Beaulieu et al., 2018; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping, 2005). Par le tutorat, le tutoré augmente le temps qu’il consacre à certaines activités (Annoot, 2001; Topping et Ehly, 2001), et il peut obtenir une rétroaction immédiate et individualisée lors de ces activités (Gatti et Blary, 2017; Topping et Ehly, 2001). Il peut aussi bénéficier du soutien motivationnel ou d’intégration que lui apporte le tuteur (Beaulieu et al., 2018; Papaïoannou et al., 2015).

Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tuteur

Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tuteur, puisque comme démontré plus tôt, il apprendra comment bien s’acquitter de son rôle en étant formé et encadré, et il acquerra des connaissances lors des rencontres avec les tutorés (Barrette, 2016; Dubé et Sénécal, 2009; Morand et al., 2015; Phillion, 2005; Topping, 2005). Le tutorat pourra lui permettre d’acquérir et de consolider des connaissances disciplinaires (sur le code linguistique, les genres textuels, le processus d’écriture) ou de développer des stratégies d’apprentissage (Barrette, 2017; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Le tutorat peut aussi lui permettre de développer des connaissances et des compétences en relation d’aide (p. ex., cibler les difficultés de l’autre, planifier des activités qui répondent à ses besoins, formuler une

⁹ Les stratégies cognitives renvoient à des catégories d’actions menées dans le but d’accomplir une opération lors d’une activité d’apprentissage (p. ex., sélectionner de l’information, la traduire dans d’autres formes, etc.). Les stratégies métacognitives renvoient à la connaissance que l’individu a de ses propres stratégies cognitives (ce qu’il fait en tant qu’apprenant) et sur la connaissance des procédures et des stratégies qui permettent d’accomplir une activité d’apprentissage donnée, en considérant où et quand cette activité aura lieu ainsi que les ressources humaines et matérielles qui sont à la disposition de l’apprenant. Bégin, C. (2008). Les stratégies d’apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l’éducation*, 34(1), 47-67. <https://id.erudit.org/iderudit/018989ar>

rétroaction constructive, communiquer clairement ses attentes et ses limites) (Barrette, 2017; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001).

Le tutorat unit deux apprenants qui ont un certain écart de compétence

Le tutorat unit des apprenants qui sont dans une même zone proche de développement, mais qui ont un certain écart de compétence dans la discipline ou le domaine visé par le tutorat (Barrette, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Le fait que le tuteur et le tutoré sont dans une même zone proche de développement permet au tuteur d'occuper un rôle qui n'est pas celui d'expert (Baudrit, 2007a; Désy, 1996), ce qui peut amener le tutoré à avouer plus facilement ses difficultés, et le tuteur, à maintenir une proximité relationnelle et cognitive avec le tutoré qui est propre à la relation de tutorat (Désy, 1996; Papi, 2013). Or, le tutorat suppose qu'il existe bel et bien un écart de compétence entre le tuteur et le tutoré, cet écart permettant au tuteur d'apprendre par le soutien qu'il apporte au tutoré et à ce dernier, de bénéficier d'un soutien individualisé (Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001).

Le tuteur peut apporter un soutien scolaire au tutoré

Le tuteur peut offrir du soutien scolaire au tutoré en réalisant avec lui des activités liées à un cours ou en abordant avec lui des stratégies d'apprentissage (Barrette, 2015; Cordary, 2016; Devilliers et Romainville, 2013; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur peut apporter un soutien au tutoré en l'aidant à approfondir ses connaissances ou en l'amenant à en acquérir de nouvelles (Barrette, 2015; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Pour ce faire, il peut utiliser différents dispositifs d'enseignement (p. ex., enseignement explicite, dictée traditionnelle, exercices à trous, etc.), lesquels seront détaillés dans la deuxième partie du cadre de référence (Cordary, 2016; Désy, 1996; Harris et Graham, 2017; Prado, 2014; Topping et Ehly, 2001).

Le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tutoré

Le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tutoré en l'amenant à se sentir bien durant les rencontres de tutorat en lui témoignant de l'empathie et en faisant preuve de bienveillance (Désy, 1996; Devilliers et Romainville, 2013; Mackiewicz et Thompson, 2013). Il peut soutenir la motivation du tutoré pendant les rencontres de tutorat en lui donnant des

encouragements verbaux et non verbaux (Mackiewicz et Thompson, 2013; Topping et Ehly, 2001). Il peut aussi l'amener à avoir plus de contrôle sur l'activité, notamment en l'aidant à mieux attribuer ses succès et ses échecs, en l'encourageant à se fixer des objectifs et à s'autoévaluer, et en abordant certaines croyances qui nuisent à son engagement dans les activités (Mackiewicz et Thompson, 2013; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur peut proposer au tuteur des stratégies de gestion du stress et de la motivation (Barrette, 2017).

Le tuteur peut apporter un soutien d'intégration au tuteur

Un tuteur peut amener un soutien d'intégration à un tuteur en lui faisant profiter de ses connaissances quant à l'institution, aux programmes d'études et aux différentes possibilités de carrière, aux services offerts aux étudiants, à la vie étudiante (Annoot, 2001; Baudrit, 2010; Papaïoannou et al., 2015). Il peut aussi développer une relation significative avec lui (Désy, 1996; Papaïoannou et al., 2015).

Le Tableau 1 résume les différentes propositions opérationnalisant le tutorat et servira de cadre d'analyse pour ce mémoire.

Tableau 1. – L’opérationnalisation du tutorat

| | Dimensions du tutorat | Auteurs | Descriptions des dimensions du tutorat |
|----------------------------------|---|--|--|
| Objectifs du tutorat | Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tutoré. | Annoot (2001) Gatti et Blary (2017) Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001) | Durant le tutorat, le tutoré augmente le temps consacré à des activités d’apprentissage. Il obtient une rétroaction immédiate et personnalisée. Il peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires ou des stratégies d’apprentissage. |
| | Le tutorat est un moyen d’apprentissage pour le tuteur. | Barrette (2017) Gatti et Blary (2017) Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001) | Le tuteur apprend en étant formé à son rôle et encadré. Il apprend lors des rencontres avec les tutorés. Il peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires ou des stratégies d’apprentissage. Il peut acquérir et développer des connaissances ou des compétences en relation d’aide. |
| Moyen pris par le tutorat | Le tutorat unit deux apprenants qui ont un certain écart de compétence. | Baudrit (2007a) Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001) | Le tuteur est un peu plus compétent que le tutoré. Ils sont tous deux situés dans la même zone proche de développement. |
| Rôle du tuteur | Le tuteur peut apporter un soutien scolaire au tutoré. | Barrette (2017) Beaulieu et al. (2018) Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001) | Le tuteur peut réaliser avec le tutoré des activités qui se lient à un cours. Il peut aborder avec lui des stratégies d’apprentissage. Il peut l’aider à approfondir des connaissances disciplinaires ou à en acquérir. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tuteuré.</p> | <p>Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001)</p> | <p>Le tuteur peut témoigner de l'empathie au tuteuré et faire preuve de bienveillance. Il peut lui donner des encouragements verbaux et non verbaux. Il peut l'amener à avoir plus de contrôle sur l'activité (notamment par l'attribution). Il peut aborder des stratégies affectives (gestion du stress/de la motivation).</p> |
| | <p>Le tuteur peut apporter un soutien d'intégration au tuteuré.</p> | <p>Annot (2001) Baudrit, (2010) Désy (1996) Papaïoannou et al. (2015)</p> | <p>Le tuteur peut partager au tuteuré ses connaissances sur les services offerts par l'école, les possibilités de cheminement scolaire, les programmes d'études, les possibilités de carrière, etc. Il peut développer une relation signifiante avec le tuteuré.</p> |

2.2 Les dispositifs pour soutenir le développement de la compétence scripturale

Un dispositif d'enseignement est un ensemble de procédures, de moyens et de supports matériels organisés dans le but qu'un apprenant réalise des apprentissages (Demaizière, 2008; Pothier, 2003; Weisser, 2010). L'enseignant privilégie des dispositifs dans le but qu'un élève acquière des connaissances, et l'élève tire des apprentissages de certains éléments de ces dispositifs en apportant du sien à la situation d'apprentissage (Weisser, 2010). Selon Demaizière (2008), le terme « dispositif », dont les usages varient, cherche à rendre compte de l'interaction complexe entre les différents éléments qui composent une ressource pédagogique ou un système de formation. À l'instar de Weisser (2010), nous distinguons les dispositifs pédagogiques des dispositifs didactiques.

Les dispositifs pédagogiques se fondent sur les caractéristiques des apprenants et sont applicables peu importe la discipline (Weisser, 2010). Ainsi, par l'enseignement magistral, l'enseignant cherche à transmettre des connaissances ou des informations à ses élèves dans un court exposé (Nadeau et Fisher, 2006), alors que dans la démarche inductive, il les invite à émettre des hypothèses devant certains phénomènes et à les vérifier pour en tirer des apprentissages (Abou-Samra et al., 2018; Nadeau et Fisher, 2006). Dans un dispositif d'apprentissage coopératif, il opère des jumelages entre plusieurs apprenants qui partagent un même objectif d'apprentissage et sont interdépendants dans la réalisation d'une tâche (Lehraus et Buchs, 2008), alors que dans l'enseignement explicite, il réalise lui-même une tâche en verbalisant son processus (étape du modelage), avant de laisser les élèves faire la tâche en retirant progressivement son soutien (pratique supervisée, puis pratique autonome) (Gauthier et al., 2013). L'enseignement magistral, la démarche inductive, l'apprentissage coopératif et l'enseignement explicite sont des dispositifs pédagogiques qui peuvent être utilisés pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires (français, mathématiques, l'histoire, etc.).

Les dispositifs didactiques visent l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline particulière en puisant dans les dispositifs pédagogiques et dans les connaissances que l'on possède sur l'enseignement des différentes disciplines (Weisser, 2010). Par exemple, l'atelier de négociation linguistique s'appuie sur les principes de l'apprentissage coopératif (des apprenants travaillent ensemble dans un même objectif), mais aussi sur les connaissances que l'on possède sur l'apprentissage de la grammaire (le recours au métalangage et la discussion autour des différentes graphies favorisent l'acquisition des connaissances grammaticales et leur transfert) (Nadeau et Fisher, 2006; Sautot et Geoffre, 2017).

Les enseignants utilisent plusieurs dispositifs didactiques pour amener leurs élèves à développer leur compétence scripturale (Cuerrier, 2019; Lapointe, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Rioux, 2018; Vincent et al., 2016). La recherche proposée s'attardera aux dispositifs didactiques mis de l'avant par les tuteurs des centres d'aide en français et qui visent le développement de la compétence scripturale des tutorés. À partir des différents travaux qui présentent des dispositifs didactiques utilisés pour l'enseignement de l'écriture (Abou-Samra et al., 2018; Cuerrier, 2019; Lapointe, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Rioux, 2018; Routman, 2009; Vincent et al., 2016; Vinet, 2019), il est possible de décrire des dispositifs didactiques qui peuvent être utilisés par un tuteur qui veut aider un tutoré à s'améliorer en écriture dans un centre d'aide en français.

Avant d'en arriver à la présentation de ces dispositifs, il importe d'établir que le contexte du tutorat permet que le tutoré intervienne dans le choix des dispositifs employés. Aussi, puisque les dispositifs didactiques utilisés dans les centres d'aide en français des cégeps sont mis de l'avant dans cette recherche, il convient de définir les processus impliqués dans l'écriture. En effet, les dispositifs didactiques retenus peuvent viser l'un ou l'autre de ces processus. Il apparaît aussi important d'aborder la notion de grammaire, puisque

de nombreux cégépiens éprouvent ce type de difficultés¹⁰ (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b), donc que des dispositifs didactiques pourraient cibler particulièrement les connaissances grammaticales des tutorés. Les prochaines sections serviront donc d'abord à distinguer qui propose les dispositifs didactiques lors du tutorat, à présenter ensuite les processus impliqués dans l'écriture et la notion de grammaire, et à exposer finalement les dispositifs didactiques spécifiques à l'enseignement de l'écriture.

2.2.1 Personne proposant les dispositifs didactiques lors du tutorat

Dans les centres d'aide en français des cégeps, les dispositifs didactiques utilisés peuvent être proposés par le tuteur, proposés par le tutoré, ou choisis de concert.

Selon la définition retenue, le tutorat est un moyen d'apprentissage planifié. Or, les contenus abordés et les méthodes employées dans le cadre des rencontres de tutorat peuvent être plus ou moins planifiés : le tuteur et le tutoré peuvent donc suivre un programme plus ou moins précis, individualisé, ou travailler ensemble sur des contenus et selon des méthodes qui n'ont pas nécessairement été organisées avant la rencontre de tutorat (Barrette, 2017; Topping, 2005). Chaque programme de tutorat présente ses spécificités. Les objectifs d'un programme de tutorat (offrir de l'aide aux tutorés pour réussir un cours ou pour développer des stratégies d'apprentissage efficaces), la formation et l'encadrement qui sont offerts aux tuteurs, la fréquence des rencontres et leur durée, les ressources matérielles mises à la disposition des étudiants, sont autant d'éléments qui pourraient influencer les contenus abordés et les méthodes employées (Barrette, 2017). Ainsi, le tuteur peut être celui qui propose des dispositifs didactiques parce qu'ils ont été présentés par l'enseignant qui l'a formé à son rôle de tuteur, ou encore, choisir des dispositifs par lesquels il a lui-même acquis des connaissances en tant qu'apprenant dans le cadre de son parcours scolaire. Le tutoré peut être celui qui propose les contenus à travailler ou les méthodes employées pendant la rencontre de tutorat (p.

¹⁰ Rappelons ici que les taux échecs à l'épreuve uniforme de français, présentés à la section 1.1.4, témoignent des difficultés que de nombreux cégépiens ont en grammaire.

ex., il pourrait lui demander de faire une dictée parce qu'il a de la difficulté avec ses homophones). Enfin, les tuteurs et les tutorés peuvent aussi choisir ensemble les dispositifs qu'ils utiliseront, selon les besoins du tutoré et les connaissances du tuteur.

Puisque la présente recherche porte autant sur les dispositifs didactiques mis de l'avant lors du tutorat dans les centres d'aide en français des cégeps qu'aux représentations du rôle de tuteur, il convient de différencier la personne qui propose les dispositifs utilisés dans le cadre du tutorat. En effet, la façon dont le tuteur se représente son rôle pourrait influencer le choix des dispositifs. Par exemple, un tuteur qui se considère comme un apprenant peut être davantage porté à discuter avec le tutoré du choix des dispositifs ou à accepter spontanément ceux que le tutoré lui propose. À l'opposé, un tuteur qui considère que le tuteur doit être plus compétent que le tutoré peut éviter des dispositifs dans lesquels il se sent peu sûr et pour lesquelles l'écart de compétence entre le tutoré et lui est compromis. Après tout, même des enseignants ou des stagiaires en enseignement évitent des dispositifs de grammaire dans lesquels ils ne se sentent pas experts, même s'ils les savent plus favorables à l'apprentissage (Abou-Samra et al., 2018). Ainsi, il convient de distinguer si les dispositifs utilisés dans le cadre du tutorat sont proposés par le tuteur; par le tutoré ou choisis de concert.

2.2.2 Les processus impliqués dans l'écriture

Trois grands processus sont impliqués dans l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Ces processus, définis par Hayes et Flower dans leur modèle de 1980, ont été largement repris et discutés depuis les 40 dernières années (Carpentier, 2013; Chartrand, 2013; Hayes, 1996; Heurley, 2006; Paradis, 2012; Plane, 1996; Préfontaine, 1998). Il est nécessaire d'enseigner formellement ces processus pour que les scripteurs prennent pleinement compte de ce qu'est la démarche d'écriture, de la variété des connaissances nécessaires, des nombreuses décisions du scripteur, des stratégies qu'il mobilise, et qu'ils consacrent suffisamment de temps à la planification, à la mise en texte et à la révision (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Paradis, 2012; Préfontaine, 1998; Routman, 2009).

Durant la planification, le scripteur recherche et organise ses idées en tenant compte de la nature de l'activité (p. ex., de la consigne donnée), des ressources mises à sa disposition (temps, ressources matérielles et humaines) et de ses objectifs personnels. Il peut rechercher de l'information dans diverses ressources extérieures (ouvrages de référence, personnes de son entourage) (Hayes et Flower, 1980). Il doit aussi s'appuyer sur un nombre important de connaissances qu'il a déjà et qu'il récupèrera en mémoire à long terme. Ces connaissances peuvent être relatives au sujet à traiter, au destinataire auquel il s'adresse, au genre textuel attendu, aux stratégies à adopter, etc. (Hayes, 1996) Elles lui permettront de se fixer des standards par rapport auxquels il évaluera son texte et son processus. Après avoir généré un certain nombre d'informations, le scripteur les organise en un plan selon une logique temporelle ou hiérarchique (Hayes et Flower, 1980). La planification est donc composée des opérations visant à générer des idées ou des critères pour évaluer le texte, et des opérations visant à organiser ces idées. Ce processus est nécessaire à la production d'un texte structuré, dont les idées sont suffisamment riches et bien développées, et qui satisfait les attentes du destinataire (Préfontaine, 1998). Après la planification, le scripteur peut se lancer dans la mise en texte.

Durant la mise en texte, le scripteur cherche à mettre en phrases les idées qu'il a générées et organisées durant la planification (Hayes et Flower, 1980). Il mobilise alors plusieurs connaissances linguistiques qui peuvent être plus ou moins automatisées (Carpentier, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Paradis, 2013). Il doit d'abord choisir des mots qui traduisent bien sa pensée, en tenant compte des nuances sémantiques possibles, en respectant le niveau de langue attendu par le contexte et le destinataire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Il lui faut varier suffisamment le vocabulaire pour enrichir son texte, tout en répétant les mots nécessaires à sa bonne compréhension (Carpentier, 2013). Puis, le scripteur doit agencer ces mots entre eux dans une phrase syntaxiquement correcte et bien ponctuée, dont le niveau de complexité est adéquat en regard du destinataire. Cette phrase doit être cohérente avec celle qui la précède, notamment par la concordance des temps, la reprise de l'information, la suite de marqueurs temporels (Carpentier, 2013). Enfin, le scripteur

cherche à orthographier correctement les mots en considérant leur morphologie et les accords possibles (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Puisque la mise en texte suppose le recours à plusieurs connaissances et mobilise plusieurs opérations, le texte écrit présentera des faiblesses qui pourront être détectées et corrigées lors de la révision.

Durant la révision, qui peut intervenir à tout moment de la production, le scripteur améliore le texte qu'il est en train de produire (Hayes et Flower, 1980). Le scripteur qui révise son texte de façon planifiée ou spontanée fait une relecture d'une partie ou de l'ensemble du texte, ce qui lui permet de détecter la présence d'erreurs ou de faiblesses. Il doit ensuite chercher à cerner de la façon la plus précise possible l'erreur ou la faiblesse pour pouvoir y remédier en utilisant la stratégie appropriée. La révision peut autant porter sur le propos du texte (les idées du texte, leur développement, les nuances apportées, etc.) que sur sa forme (le découpage des sections, les accords grammaticaux, le vocabulaire choisi, les effets stylistiques recherchés, etc.) (Hayes et Flower, 1980). Elle peut être plus ou moins consciente : lorsqu'elle est consciente, le scripteur peut se donner différents objectifs de révision (p. ex., vérifier tous les accords des groupes du nom ou vérifier si tous les éléments du plan sont présentés dans le texte) et utiliser diverses ressources pour faire ce travail (grilles de correction, code de couleurs, listes de vérification, etc.) (Harris et Graham, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). La révision amène donc le scripteur à apporter des corrections au texte (Hayes et Flower parlent alors de « l'édition » du texte) ou l'engage dans la réécriture de parties plus ou moins importantes du texte. La réécriture se voit alors comme une reprise des processus de planification, de mise en texte et de révision.

Des auteurs distinguent les processus de « révision » et de « correction » (Carpentier, 2013; Chartrand, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), puisque ces processus exigent des opérations et des connaissances différentes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), qu'ils nécessitent un enseignement différent (Chartrand, 2013) et que certains scripteurs (novices ou plus avancés) négligent

la révision du texte tout en en faisant la correction (Blain et Lafontaine, 2010). La révision vise l'amélioration du texte en tenant compte du destinataire et des objectifs du scripteur en fonction de la nature de l'activité (Chartrand, 2013). Durant la révision, le scripteur peut ajouter, supprimer, déplacer ou substituer des mots, des idées, des phrases, des paragraphes, etc. après avoir fait une relecture critique du texte (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). La révision exige une compréhension de lecture adéquate, puisque le scripteur doit parvenir à déceler les manques, les faiblesses et les incohérences dans son texte pour y remédier (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). La correction du texte vise le respect du code grammatical et des conventions textuelles (Chartrand, 2013). Durant la correction, le scripteur doit détecter les erreurs d'orthographe, de ponctuation, de vocabulaire, de syntaxe, et y apporter les correctifs nécessaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). En ce sens, la correction du texte exige aussi de relire le texte, mais les opérations de lecture sont moins fréquentes et moins complexes.

Les processus de planification, de mise en texte et de révision/correction sont interdépendants (Hayes et Flower, 1980). Le temps qui est consacré à l'écriture d'un texte est un facteur déterminant quant à sa qualité, mais ce temps peut être consacré à l'un ou l'autre des processus (Hayes, 1996), selon les préférences du scripteur et sa compétence. Par exemple, un scripteur qui a moins bien planifié son écriture devra réfléchir davantage durant la mise en texte à ses idées et à leur agencement, ce qui peut être excessivement exigeant d'un point de vue cognitif (Paradis, 2013; Plane, 1996; Préfontaine, 1998). Aussi, un scripteur qui passe moins de temps à la mise en texte en couchant sur papier ses idées sans se soucier du respect du code grammatical devra sans doute consacrer plus de temps à la correction du texte, ce qui peut convenir à certains scripteurs ayant de la difficulté à écrire parce qu'ils se sentent écrasés par le code linguistique à respecter (Routman, 2009).

Les processus sont aussi itératifs : le scripteur peut faire de nombreux allers-retours entre la planification, la mise en texte et la révision/correction (Hayes et Flower, 1980). Par exemple, un scripteur peut planifier sommairement son écriture, puis se lancer dans la

mise en texte. À un certain moment, parce qu'il se trouve à court d'idées, il revient à la planification en cherchant de nouvelles idées à ajouter à son texte. Ou encore, un scripteur peut planifier, mettre en texte, réviser une portion de son texte, puis répéter les mêmes étapes pour une autre portion du texte. Ainsi, il y a beaucoup de façon d'aborder les activités d'écriture, donc plusieurs types de scripteurs (Hayes et Flower, 1980; Préfontaine, 1998). Hayes et Flower intègrent une instance de contrôle métacognitif à leur modèle de l'écriture (Hayes et Flower, 1980). C'est cette instance qui déterminera quelles sont les stratégies à privilégier ou à quel moment le scripteur doit passer d'un processus à l'autre, selon les expériences antérieures du scripteur, ses connaissances et ses objectifs. Ainsi, un scripteur plus compétent, en contrôle de son processus puisqu'il se connaît bien en tant que scripteur, saura mieux quelles stratégies adopter, où consacrer son temps, et se sentira davantage confiant durant l'ensemble de l'activité, alors que des scripteurs moins compétents pourraient adopter des stratégies moins pertinentes, ne pas consacrer suffisamment de temps à la planification ou à la révision/correction de leur texte, ou encore, se placer en surcharge cognitive en tentant de tout faire à la fois (Harris et Graham, 2017; Lefrançois et al., 2008; Plane, 1996; Rivard, 2012). Ainsi, des scripteurs moins compétents bénéficieront du soutien d'un tuteur durant des activités d'écriture. Aussi, comme les cégépiens éprouvent particulièrement des difficultés dans la maîtrise du code grammatical, les tutorés peuvent bénéficier du soutien des tuteurs en grammaire.

2.2.3 Une définition de la grammaire

La grammaire se définit comme l'ensemble des « phénomènes régulés, normés (à des degrés divers) et prévisibles d'une langue » (Chartrand et Boivin, 2004). Il s'agit d'un ensemble d'hypothèses reliées dans un système visant à décrire le fonctionnement d'une langue (Nadeau et Fisher, 2006). Dans les programmes scolaires québécois, l'enseignement de la grammaire est surtout associé au développement des compétences langagières des élèves, même si cet enseignement peut aussi avoir comme finalité l'acquisition de connaissances sur le système langagier (Vincent et al., 2016).

Depuis les trente dernières années, des didacticiens s'entendent sur l'importance de décloisonner l'enseignement des différentes sous-disciplines du français : les dispositifs didactiques doivent articuler davantage l'apprentissage de la grammaire, de l'écriture, de communication orale et de la lecture (Bilodeau et Chartrand, 2009; Vincent et al., 2016). Ainsi, Vincent et al. (2016) proposent d'intégrer l'apprentissage des notions grammaticales dans des séquences d'activités de lecture, d'écriture et de communication orale, même si le plus souvent, cela semble être fait dans des activités d'écriture. Dans une synthèse des connaissances sur l'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture, ils précisent :

Si les études empiriques n'ont pas montré hors de tout doute que les pratiques intégrées étaient plus efficaces, la plupart des études s'intéressant aux dispositifs didactiques efficaces à privilégier soulignent la part consacrée à la réflexion lors d'une tâche d'écriture d'une phrase, de quelques phrases, d'une séquence ou d'un texte. Ces réflexions, qui s'orchestrent le plus souvent autour de structures ou formes pouvant s'apparenter à des erreurs, ne peuvent être effectives et utiles sans métalangage, utilisé lors de discussions (soit avec l'enseignant, avec des pairs ou en grand groupe). Ces dernières sont indispensables et centrales dans les dispositifs proposés (Vincent et al., 2016, p. 9).

En bref, si certains dispositifs didactiques intègrent pleinement l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture, d'autres dispositifs didactiques visent surtout l'apprentissage de la grammaire, mais supposent que l'apprenant écrive quelques phrases pour faire ses apprentissages. Dans la section qui suit, différents dispositifs didactiques visant à développer la compétence scripturale seront présentés. Certains de ces dispositifs visent particulièrement l'apprentissage de la grammaire, alors que d'autres visent plus généralement l'apprentissage de l'écriture.

2.2.4 Les dispositifs didactiques visant à développer la compétence scripturale

Ayant défini les processus exigés par l'écriture et ce qu'est la grammaire, nous pouvons maintenant présenter les dispositifs didactiques qui peuvent être employés par un tuteur pour soutenir le développement de la compétence scripturale chez un tutoré. Selon notre

recension, les dispositifs d'écriture susceptibles d'être utilisés sont l'écriture modelée, l'écriture partagée, l'écriture guidée, l'*Écriture zéro faute*, l'écriture autonome, le jogging d'écriture, la détection des erreurs codifiées (Chaussé, 2019; Cuerrier, 2019; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Rioux, 2018; Routman, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012; Vinet, 2019).

Les textes écrits peuvent être de genres scolaires (p. ex., une analyse littéraire pour un cours de littérature, un rapport de laboratoire à remettre en chimie) ou extrascolaires (p. ex., une création littéraire, un écrit professionnel). Il est d'ailleurs souhaitable que l'on propose aux apprenants des activités d'écriture de genres variés et des activités d'écriture qui n'imposent ni de genres d'écriture ni de nombre de mots, puisque cela peut favoriser des représentations positives chez le scripteur qui peut prendre du plaisir à écrire (Barré-de-Miniac, 2002; Routman, 2009; Turgeon et Tremblay, 2018).

Les prochaines sections sont consacrées à de brèves présentations des différents dispositifs didactiques liés à l'enseignement de l'écriture. Par la suite, puisque les problèmes en grammaire sont courants chez les cégépiens, une présentation des dispositifs didactiques liés spécifiquement à cet aspect de l'écriture est proposée.

L'écriture modelée

L'écriture modelée est un dispositif par lequel le tuteur entreprend lui-même l'écriture d'un texte en verbalisant et modélisant les stratégies qui lui permettent de produire le texte (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Il réfléchit à haute voix de façon à rendre compte des opérations exigées par l'écriture et des connaissances mobilisées chez un scripteur compétent (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Lorsqu'il observe cette démonstration, le tutoré peut prendre conscience des différents processus impliqués dans l'écriture (planification, mise en texte, révision/correction) et du fait que ces processus ne sont pas linéaires : un bon scripteur relit son texte, se questionne, se corrige, réécrit, etc. (Lapointe, 2017) Le tutoré peut aussi constater qu'il existe plusieurs façons d'aborder un problème d'écriture et qu'écrire un bon texte exige qu'on y consacre suffisamment de temps. Le modelage peut viser un des processus d'écriture, c'est-à-dire

que le tuteur peut se limiter à modeler la planification du texte, sa mise en texte, sa révision ou sa correction (Saulnier-Beaupré, 2012).

L'écriture partagée

L'écriture partagée est un dispositif par lequel le tutoré et le tuteur produisent ensemble un texte, mais dans lequel le tuteur joue le rôle de scribe et d'expert : il écrit le texte à partir des idées et des suggestions du tutoré, il lui pose des questions pour l'amener à générer des idées ou à les lier entre elles, il formule lui-même des idées au besoin, et il relit le texte en cours de production (Routman, 2009). Il en profite pour modeler certaines stratégies (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006).

L'écriture guidée

L'écriture guidée est un dispositif par lequel le tutoré écrit un texte en bénéficiant du soutien accru du tuteur (Cuerrier, 2019). Le tutoré est celui qui planifie, met en texte, révise et corrige le texte, mais il peut compter sur les encouragements, les suggestions, les conseils du tuteur tout au long de l'écriture (Lapointe, 2017). Le tuteur offre une rétroaction fréquente et pose des questions au tutoré pour favoriser le dialogue (Cuerrier, 2019). Il peut modéliser une stratégie d'écriture qu'il a déjà abordée avec le tutoré (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Comme pour l'écriture modelée, la guidance fournie par le tuteur peut avoir lieu seulement pour un processus de l'écriture (le tuteur et le tutoré peuvent se limiter à la planification, à la mise en texte, à la révision ou à la correction du texte) (Saulnier-Beaupré, 2012).

L'Écriture zéro faute

*L'Écriture zéro faute*¹¹ est un dispositif par lequel un tutoré devra produire un court texte sans fautes en 30 minutes en étant accompagné par un tuteur (Chaussé, 2019; Vinet, 2019). Durant les premières minutes de la rencontre, le tutoré et le tuteur planifient

¹¹ Le dispositif *Écriture zéro faute* a été présenté aux responsables de centres d'aide en français dans le cadre de l'Intercaf 2019 (Vinet, 2019).

l'écriture du texte. Puis, durant environ 15 minutes, le tuteur écrit son texte en étant accompagné du tuteur qui le questionne sur la majorité des mots écrits, qu'ils soient correctement orthographiés ou non. Le tuteur est amené à douter de ce qu'il écrit dès la mise en texte, à réfléchir à la classe des mots et aux règles d'accord, et à vérifier tout ce dont il doute dans un ouvrage de référence. Durant les dernières minutes de la séance, le tuteur revient avec le tuteur sur les mots qui ont été cherchés dans un ouvrage de référence. Ils inscrivent les mots cherchés au bas de la page et indiquent le nombre de mots. Le tuteur qui s'améliore est celui qui réussit à allonger son texte « sans fautes » dans une prochaine séance d'*Écriture sans faute*. L'activité veut favoriser le dialogue grammatical entre le tuteur et le tuteur, comme la motivation du tuteur en lui donnant du contrôle sur son processus et en lui faisant vivre des réussites (Vinet, 2019).

L'écriture autonome

L'écriture autonome est un dispositif par lequel le tuteur entreprend l'écriture d'un texte ou s'engage dans l'un des processus d'écriture (planification, mise en texte, révision, correction) de façon indépendante, c'est-à-dire qu'il n'est pas soutenu par le tuteur (Cuerrier, 2019; Routman, 2009). Le tuteur peut, par la suite, commenter ou corriger le travail effectué par le tuteur.

Le jogging d'écriture

Le jogging d'écriture (parfois appelé écriture spontanée ou écriture libre) est un dispositif par lequel le tuteur s'engage dans la production autonome d'un court texte, dans un temps donné (généralement assez court) (Cuerrier, 2019). Il peut écrire sur un sujet donné, sur le sujet de son choix, ou à partir d'un déclencheur (une phrase, une image), en laissant libre cours à sa pensée, sans se relire, sans se réviser ou se corriger (Rainville, 2020). Le jogging d'écriture peut vouloir favoriser une certaine aisance dans l'écrit et améliorer la fluidité de l'écriture (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Le texte produit durant un jogging d'écriture pourra servir ultérieurement à d'autres activités (de révision, de réécriture, de correction) (Rioux, 2018).

La détection des erreurs codifiées

La détection des erreurs codifiées est un dispositif par lequel le tuteur doit détecter, dans un texte qu'il a écrit, les erreurs que le tuteur a préalablement repérées et codifiées (Nadeau et Fisher, 2006). La codification des erreurs doit respecter un code connu du tuteur et qui peut être plus ou moins précis, selon la compétence du tuteur (p. ex., on peut codifier une erreur de participe passé en inscrivant GP pour un scripteur moins compétent, alors que pour un scripteur plus compétent, toute erreur qui se lie à un accord ou à une conjugaison pourrait être codée G) (Nadeau et Fisher, 2006). Le code peut être inscrit dans la marge, au niveau de la ligne où se trouve l'erreur, de façon à ce que le tuteur ait à appliquer l'ensemble du raisonnement grammatical pour la détecter (Nadeau et Fisher, 2006). Pour un tuteur plus compétent, le tuteur peut employer les codes sur une plus large portion du texte (p. ex., toutes les erreurs recensées dans un paragraphe pourraient être codifiées à la fin de celui-ci) (Nadeau et Fisher, 2006). Le tuteur peut ensuite procéder (ou pas) à l'analyse des erreurs à l'aide d'une grille de correction (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Il doit alors recenser les erreurs corrigées et cibler les règles grammaticales qui s'appliquent. On peut supposer que la correction ou la codification du texte peut être effectuée par un enseignant (p. ex., dans le cas d'un travail qui a été évalué). Le tuteur guide donc le tuteur à corriger les erreurs relevées par l'enseignant.

2.2.5 Les dispositifs didactiques de grammaire

Comme les cégépiens ont particulièrement de la difficulté au niveau de la grammaire, des dispositifs didactiques liés à l'enseignement des notions de grammaire peuvent être utilisés dans le cadre du tutorat dans les centres d'aide en français. Selon la recension des écrits effectuée pour cette recherche, les dispositifs didactiques de grammaire susceptibles d'être utilisés sont les exercices, les dictées et les démarches inductives de grammaire (Capt, 2017; Cogis et al., 2015; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2006; Sautot et Geoffre, 2017; Vigner, 2016).

Les exercices

Les exercices de grammaire visent à automatiser des procédures pour qu'elles deviennent moins exigeantes d'un point de vue cognitif et éventuellement, qu'elles puissent être transférées dans des activités d'écriture (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). Pour ce faire, l'exercice propose à l'apprenant d'effectuer un nombre d'opérations restreintes, portant sur une propriété particulière de la langue, de façon répétitive, jusqu'à sa maîtrise (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Il se reconnaît à la consigne qui est donnée (souvent formulée avec un verbe à l'infinitif ou à l'impératif : « Dans les phrases suivantes, vous devez CONJUGUER... »; « Dans les phrases suivantes, CONJUGUEZ ») et propose souvent un corpus de phrases, plus ou moins liées entre elles (Capt, 2017). L'exercice est formalisé (prêt à l'emploi) et il est facile d'accès (plusieurs cahiers d'exercices sont disponibles sur le marché et on trouve facilement des exercices sur Internet) (Capt, 2017). Ainsi, les exercices sont largement utilisés dans les écoles (Capt, 2017; Fisher et al., 2015). Dans certaines disciplines scolaires, l'exercice semble justifié comme activité d'apprentissage (p. ex., les mathématiques, le sport, la musique, etc.) (Capt, 2017). Or, des auteurs remettent en question l'efficacité des exercices en français puisqu'ils auraient peu de retombées, c'est-à-dire que les apprenants ne transfèreraient pas les procédures automatisées dans le cadre d'exercices dans des activités d'écriture (Capt, 2017; Fisher et al., 2015). Pourtant, il existe plusieurs types d'exercices, dont certains auraient des retombées plus intéressantes, puisqu'ils exigent davantage le raisonnement grammatical complet de l'apprenant, donc se rapprochent davantage de ce que le scripteur devra réaliser lorsqu'il se trouvera en situation d'écriture (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Les exercices qui sont jugés efficaces proposent des tâches variées, permettent d'effectuer un raisonnement grammatical complet et présentent des énoncés suffisamment variés (sur les plans morphologiques, syntaxiques, sémantiques, etc.) et qui ont du sens pour l'apprenant (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Il convient ici de présenter les différents types d'exercices qui peuvent être proposés par un tuteur.

Un **exercice à trous ou lacunaire** porte généralement sur une seule notion ou un nombre restreint de notions, et prévoit que le tuteur inscrit une réponse dans un espace prévu (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Par exemple, un tuteur pourrait donner au tuteur un exercice dans lequel ce dernier doit accorder correctement les participes passés qui sont soulignés. Des choix pourraient être proposés (le tuteur devra alors choisir la graphie correcte du participe passé). Les exercices à trous auraient de faibles retombées quant au transfert des apprentissages dans des situations d'écriture ou de révision de textes, notamment puisqu'elle n'exige pas que l'on identifie les catégories de mots ou les structures de la phrase avant d'en évaluer la forme (Nadeau et Fisher, 2006).

Durant un **exercice de repérage** ou de reconnaissance grammaticale, le tuteur est invité à identifier une notion grammaticale dans un ensemble de phrases ou un texte (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Par exemple, un tuteur pourrait demander à un tuteur de repérer tous les participes passés d'un texte, dont certaines des phrases contiennent des participes passés et d'autres non. Les exercices de repérage supposent une recherche attentive et réfléchie puisque certaines phrases ne présentent pas la notion grammaticale recherchée (Nadeau et Fisher, 2006).

Pendant un **exercice de transformation**, le tuteur doit opérer des modifications sur un ensemble de phrases ou un texte selon une consigne précise (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Par exemple, un tuteur pourrait demander à un tuteur de réécrire au présent un texte dont la narration était au passé. Les exercices de transformation sont plus exigeants que les exercices de repérage puisqu'ils nécessitent l'identification de certains éléments ou des structures de la phrase, mais exigent aussi la capacité de jouer avec ces éléments ou ces structures (Nadeau et Fisher, 2006).

Un **exercice de production** prévoit l'écriture et la révision de quelques phrases qui respectent certaines contraintes grammaticales (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, un tuteur pourrait demander à un tuteur d'écrire cinq phrases qui contiennent au moins trois différents types de participes passés, d'inscrire au-dessus des participes passés leur type et de laisser des traces des accords s'il y a lieu. Les exercices de production se veulent

donc près d'une activité d'écriture, mais la longueur réduite du texte à produire et le défi que suscitent les contraintes veulent favoriser la motivation (Nadeau et Fisher, 2006).

Dans un **exercice de correction**, le tutoré doit relever et corriger des erreurs dans un texte qui n'est pas le sien (les erreurs peuvent alors être plus ou moins variées et cibler des notions précises) (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, le tuteur pourrait demander au tutoré de corriger un texte ponctué d'erreurs qu'il a lui-même écrit ou qu'il a trouvé dans une banque d'exercices. Les exercices de correction exigent la mise en pratique d'un raisonnement grammatical complet, ce qui peut aider le tutoré à mieux détecter les erreurs de ses propres textes (Nadeau et Fisher, 2006).

La dictée

La dictée est une activité souvent associée à la grammaire traditionnelle par laquelle on enseigne ou on évalue les connaissances d'un apprenant liées à l'orthographe d'usage (épellation des mots) ou l'orthographe grammaticale (accords, conjugaison) (Lord, 2012).

Durant une **dictée dite « traditionnelle »**, un tutoré transcrit le texte que le tuteur lui lit à voix haute en tâchant de faire le moins d'erreurs possible. Le tutoré peut bénéficier d'une période pour corriger le texte, en ayant recours ou non à des ressources matérielles (dictionnaires, grammaire, etc.), avant que le tuteur vérifie si le texte transcrit comporte des erreurs (Lord, 2012). Un retour sur les erreurs pourra, par la suite, être effectué. La dictée est une activité qui se rapproche de la correction de texte d'une activité d'écriture (puisqu'elle suppose la recherche des erreurs et leur correction), mais est depuis plus de vingt ans une activité critiquée par plusieurs auteurs pour l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe, puisqu'elle ne permettrait pas aux apprenants de s'améliorer en orthographe et ne serait valide comme outil d'évaluation qu'à de nombreuses conditions (Cogis et al., 2015).

La **dictée zéro faute** (parfois appelée dictée sans fautes, dictée-consultation, dictée assistée, dictée avec questions permises) veut stimuler la réflexion métalinguistique (Fisher et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2006). Elle a fait ses preuves comme activité

d'apprentissage auprès d'apprenants du primaire au postsecondaire : elle favorise la motivation, permet aux apprenants de s'améliorer en orthographe grammaticale, et les apprenants transfèrent leurs apprentissages lors d'activités d'écriture (Fisher et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2014). Durant une telle dictée, le tutoré transcrit le texte que le tuteur lui lit à voix haute. Or, au contraire de ce que prévoit la dictée traditionnelle, le tutoré peut poser des questions au tuteur tout au long de la dictée. Le tuteur le guide à se poser les bonnes questions, à avoir recours au métalangage et aux bonnes stratégies pour résoudre les difficultés orthographiques. Il module ses interventions en tenant compte de la compétence du tutoré.

Les démarches inductives de grammaire

En grammaire, les démarches inductives sont préconisées par plusieurs auteurs puisqu'elles augmentent la conscience de l'apprenant sur les propriétés grammaticales de la langue et sont donc jugées plus efficaces pour l'apprentissage des apprenants de langue maternelle comme pour les apprenants de langue seconde (Abou-Samra et al., 2018; Leroux, 2013; Nadeau et Fisher, 2006). On peut distinguer trois dispositifs de démarche inductive : la démarche active de découverte, la démarche de réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, et la résolution de problèmes. Le tuteur invitera un tutoré à :

1. observer un phénomène;
2. formuler des hypothèses ;
3. vérifier ses hypothèses dans d'autres situations pour les ajuster au besoin ou en formuler de nouvelles;
4. faire une synthèse de ce qu'il a appris en énonçant des lois, des règles ou des procédures;
5. mettre en pratique ce qu'il a appris dans des activités visant la consolidation et le transfert des apprentissages.

Par exemple, dans un dispositif de **démarche active de découverte** (Nadeau et Fisher, 2006) visant l'apprentissage des pronoms relatifs, le tuteur donnera au tutoré une définition partielle du pronom relatif et lui demandera de repérer tous les pronoms relatifs dans un corpus donné. Le tutoré devra ensuite classer les différents pronoms relatifs selon les critères de son choix et discuter de ce classement avec le tuteur. Puis, il sera invité à faire différentes manipulations sur le corpus de façon à déduire des hypothèses sur les pronoms relatifs (p. ex., la fonction du pronom relatif dans la subordonnée, les contextes dans lesquels deux pronoms relatifs différents peuvent être employés et la nuance de sens que ce choix amène). Ces hypothèses seront mises à l'épreuve sur un nouveau corpus comprenant des pronoms relatifs pour qu'il puisse confirmer ou infirmer les hypothèses. Au besoin, il devra formuler et tester de nouvelles hypothèses avant d'en arriver à un ensemble de règles et de procédures qui se lient au pronom relatif. Une fois ces règles et procédures bien établies, le tutoré pourra mettre en pratique ce qu'il a appris dans des activités de consolidation.

Dans un dispositif de **réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs** (Nadeau et Fisher, 2006), le tuteur proposera un corpus dans lesquels certains exemples donnés ont une caractéristique que les autres n'ont pas (p. ex., des abréviations comme « M. », « Dr », « Mlle », dont certains terminent par un point et d'autres non). L'observation et la formulation des hypothèses se feront donc à partir de la confrontation de ces exemples dits « positifs » et « négatifs ».

Dans un dispositif de **résolution de problèmes** (Nadeau et Fisher, 2006), un problème circonscrit est présenté au tutoré suivi d'un texte ou d'un ensemble de phrases. Le problème est une difficulté concrète qui fait appel à des notions grammaticales que le tutoré maîtrise, mais qui offre un certain défi (p. ex., la distinction entre les différents homonymes « tout » et les règles d'accord qui peuvent s'appliquer). La mise en situation se veut assez courte et directe. Pour le reste, le tutoré résout le problème en suivant les étapes des autres types d'activités de démarche active.

Le Tableau 2 brosse un portrait des dispositifs didactiques qui sont susceptibles d'être utilisés par les tuteurs des centres d'aide en français des cégeps. Cette liste se base sur la recension des écrits effectuée pour ce mémoire et d'autres dispositifs didactiques pourraient ressortir lors de la collecte de données.

Tableau 2. – Les dispositifs pédagogiques et didactiques pouvant être utilisés pour améliorer la compétence scripturale des tutorés

| Dispositifs | Description | Auteurs |
|---|---|---|
| DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES | | |
| Enseignement magistral dialogué | Le tuteur cherche à transmettre des connaissances au tutoré dans un court exposé. | Lord (2012) Nadeau et Fisher (2006) |
| Démarche inductive | Le tuteur invite le tutoré à émettre des hypothèses devant certains phénomènes et à les vérifier pour en tirer des apprentissages. | Abou-Samra et al. (2018) Nadeau et Fisher (2006) |
| Enseignement explicite | Le tuteur montre au tutoré comment faire une tâche en l’accomplissant et en verbalisant son processus (modelage). Il aide ensuite le tutoré à faire la même tâche (pratique supervisée), jusqu’à ce qu’il puisse faire le travail seul (pratique autonome). | Gauthier et al. (2013) |
| Apprentissage coopératif | Le tuteur et le tutoré partagent les mêmes objectifs d’apprentissage et coconstruisent leurs connaissances en faisant ensemble une tâche. | Lehraus et Buchs (2008) |
| DISPOSITIFS DIDACTIQUES D’ÉCRITURE | | |
| Écriture modelée | Le tuteur verbalise et modélise les stratégies qui lui permettent de produire un texte, c’est-à-dire qu’il entreprend lui-même l’écriture du texte en verbalisant | Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2006) |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | ses opérations. La modélisation peut cibler un processus (planification, mise en texte, révision ou correction). | Saulnier-Beaupré (2012) |
| Écriture partagée | Le tuteur et le tutoré collaborent à l'écriture d'un texte, mais le tuteur agit comme scripteur expert: il fait le plan et met en mot le texte à partir des idées du tutoré. | Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006) Routman (2009) |
| Écriture guidée | Le tutoré écrit un texte en bénéficiant du soutien accru du tuteur lors de l'écriture d'un texte. La guidance peut cibler un processus (planification, mise en texte, révision ou correction). | Cuerrier (2019) Lapointe (2017) Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006) |
| <i>Écriture zéro faute</i> | Le tutoré écrit le plus de mots possible sans fautes en 20 minutes, en étant guidé par un tuteur qui l'amène à douter de ce qu'il écrit et le pousse à utiliser un raisonnement grammatical complet et à recourir aux ouvrages de référence. | Chaussé (2019) Vinet (2019) |
| Écriture autonome | Le tutoré écrit un texte de façon indépendante, c'est-à-dire qu'il n'est pas soutenu par le tuteur. L'écriture autonome peut cibler un processus (planification, mise en texte, révision ou correction). | Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006) |
| Jogging d'écriture | Le tutoré écrit de façon autonome sur le sujet de son choix, dans un temps déterminé et sans se réviser. | Cuerrier (2019) Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006) Rioux (2018) |

| | | |
|---|---|---|
| Détection des erreurs codifiées | La détection des erreurs codifiées est un dispositif par lequel le tuteur doit détecter, dans un texte qu'il a écrit, les erreurs que le tuteur ou un enseignant a préalablement repérées et codifiées. Le tuteur peut faire l'analyse des erreurs à l'aide d'une grille de correction. | Nadeau et Fisher (2006) Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) |
| DISPOSITIFS DIDACTIQUES DE GRAMMAIRE | | |
| Exercice à trous | Le tuteur applique une notion grammaticale dans un ensemble de phrases où il doit inscrire une réponse dans un espace prévu. | Nadeau et Fisher (2006) Vigner (2016) |
| Exercice de repérage | Le tuteur identifie une notion grammaticale dans un ensemble de phrases ou dans un texte. | Nadeau et Fisher (2006) Vigner (2016) |
| Exercice de transformation | Le tuteur opère des modifications sur un ensemble de phrases ou un texte selon une consigne précise. | Nadeau et Fisher (2006) Vigner (2016) |
| Exercice de production | Le tuteur écrit et révisé quelques phrases qui respectent certaines contraintes grammaticales. | Nadeau et Fisher (2006) |
| Exercice de correction | Dans un texte qui n'est pas le sien, le tuteur relève et corrige des erreurs. | Nadeau et Fisher (2006) |
| Dictée traditionnelle | Le tuteur transcrit un texte que le tuteur lui lit à voix haute. Il révisé le texte avant que la dictée ne soit corrigée par le tuteur. | Cogis et al. (2015) Lord (2012) Nadeau et Fisher (2006) |

| | | |
|---|--|-------------------------|
| Dictée zéro faute | Durant une dictée, le tutoré peut poser des questions au tuteur pour parvenir à une dictée sans faute. Le tuteur guide le tutoré en ayant recours au métalangage et à des stratégies. | Nadeau et Fisher (2006) |
| Démarche active de découverte | Le tutoré émet des hypothèses devant certains phénomènes grammaticaux (dans un texte ou un ensemble de phrases) et les vérifie pour en tirer des apprentissages. | Nadeau et Fisher (2006) |
| Réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs | L'observation et la formulation des hypothèses du tutoré se font par la confrontation d'exemples « positifs » (qui possèdent la caractéristique à observer) et « négatifs » (qui ne la possèdent pas). | Nadeau et Fisher (2006) |
| Résolution de problèmes | Un problème circonscrit qui vise une difficulté concrète est présenté au tutoré suivi d'un texte ou d'un ensemble de phrases. La mise en situation se veut assez courte et directe. Pour le reste, le tutoré résout le problème en suivant les étapes de la démarche active de découverte (observation, formulation d'hypothèses, etc.). | Nadeau et Fisher (2006) |

2.3 Les objectifs spécifiques de recherche

Les cégépiens qui éprouvent des difficultés en écriture peuvent fréquenter les centres d'aide en français, où le service le plus répandu est le tutorat (Barrette, 2015; Nolet, 2019). Or, la connaissance des pratiques de ces tuteurs demeure fragmentaire. Ainsi, la question générale de recherche qui a été formulée en problématique est : comment les tuteurs dans les centres d'aide en français soutiennent-ils le développement de la compétence scripturale des tutorés, et plus particulièrement, comment se représentent-ils leur rôle et quels sont les dispositifs qu'ils utilisent pour soutenir leur tutoré en écriture?

Le cadre de référence a mis en lumière les concepts à l'étude, soit les représentations que les tuteurs ont de leur rôle et les dispositifs pédagogiques et didactiques qu'ils peuvent utiliser pour soutenir les tutorés en écriture. Pour ce faire, une distinction des représentations du rôle attendu, joué et souhaité (Beauregard, 2006) a été réalisée. Puis, une définition du tutorat a été proposée à la suite de la confrontation de divers auteurs (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Baudrit, 2007a, 2010; Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). L'opérationnalisation de cette définition a permis d'isoler six dimensions du tutorat par rapport auxquelles les représentations des tuteurs peuvent être situées. En ce qui concerne les dispositifs, une description des dispositifs susceptibles d'être utilisés par un tuteur et un tutoré dans un centre d'aide en français a été faite à la suite d'une recension des écrits (Abou-Samra et al., 2018; Chaussé, 2019; Cuerrier, 2019; Lapointe, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Rioux, 2018; Routman, 2009; Vincent et al., 2016; Vinet, 2019). Certains dispositifs didactiques se centrent sur les processus d'écriture (la planification, la mise en texte, la révision ou la correction), d'autres visent plus particulièrement l'apprentissage de la grammaire.

En tenant compte de la problématique, de la question générale de recherche et du cadre de référence, deux objectifs spécifiques de recherche seront poursuivis :

1. Décrire et comprendre les représentations que des tuteurs de centres d'aide en français ont de leur rôle;

2. Décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat, et comprendre ce qui mène à leur choix.

Ces objectifs spécifiques veulent d'abord combler un vide puisqu'il existe très peu de recherches qui portent sur le tutorat en milieu collégial et qu'il semble qu'aucune recherche ne porte spécifiquement sur les tuteurs des centres d'aide en français. Une recherche récente a porté sur les perceptions de cégépiens sur les centres d'aide en français (Cabot et Facchin, 2020), mais elle s'intéressait aux étudiants qui ne s'inscrivent pas dans ces centres d'aide en français. Aussi, Désy (1996) a mené une recherche auprès de tuteurs d'un Carrefour d'aide à l'apprentissage multidisciplinaire, mais elle ne distinguait pas les tuteurs selon la discipline dans laquelle ils apportaient une aide.

Les objectifs spécifiques témoignent ensuite de l'ambition d'avoir une connaissance plus approfondie des représentations des tuteurs et de voir les liens qui peuvent exister entre les représentations des tuteurs et les dispositifs d'enseignement privilégiés durant les rencontres de tutorat. Ainsi, il convient maintenant d'adopter une méthodologie qui permet de rejoindre ces deux objectifs de recherche.

Chapitre 3 – Méthodologie

Pour répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche identifiés à la fin du cadre de référence, différents choix méthodologiques ont été faits. Ce chapitre présente d'abord le type de recherche retenu et son déroulement général, les participants de la recherche, ainsi que les outils de collecte et d'analyse de données qui ont été utilisés. L'échéancier de la recherche et une présentation des aspects déontologiques de la recherche terminent ce chapitre méthodologique.

3.1 Le type de recherche et son déroulement

Cette recherche est de type descriptif (Fortin et Gagnon, 2016; Trudel et al., 2007). Elle s'inscrit dans un paradigme pragmatique (Johnson et al., 2007) en employant un devis mixte séquentiel explicatif (Briand et Larivière, 2014; Creswell et Plano Clark, 2011).

Puisque les connaissances sur les représentations des tuteurs et les dispositifs qu'ils emploient sont fragmentaires, la présente recherche est descriptive (Trudel et al., 2007). Une recherche descriptive vise la description et l'explication de phénomènes de façon à en avoir une meilleure compréhension (Fortin et Gagnon, 2016; Thouin, 2017). Elle peut employer des méthodes quantitatives ou qualitatives (Thouin, 2017; Trudel et al., 2007). Les méthodes quantitatives supposent que l'on définisse avec précision les concepts étudiés pour recueillir des données chiffrées, lesquelles pourront être observées, dénombrées et classifiées (Creswell, 2009; Fortin et Gagnon, 2016; Thouin, 2017). Ainsi, devant un phénomène peu étudié, on peut favoriser les méthodes quantitatives dans une recherche descriptive pour produire des statistiques sur différents éléments de mesure qui permettent de mieux cerner le phénomène (Creswell, 2009; Durand et Blais, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). Les méthodes qualitatives produisent des données narratives et s'intéressent au point de vue de différents acteurs sur le phénomène à l'étude et à la façon dont ils expliquent leurs conduites (Anadón, 2006; Anadón et Savoie Zajc, 2009). Dans une recherche descriptive, on peut privilégier les méthodes qualitatives dans le but de dépasser la simple description du phénomène : en s'intéressant à la perception des personnes qui vivent le phénomène, on accède à une meilleure compréhension de celui-ci (Fortin et Gagnon, 2016).

Les objectifs spécifiques de la recherche nous ont amenée à combiner les méthodes quantitatives et qualitatives. Les recherches qui combinent ces méthodes sont dites mixtes (Johnson et al., 2007). Elles peuvent s'inscrire dans un paradigme pragmatique de la recherche, comme c'est le cas dans cette recherche, c'est-à-dire que le chercheur combine les méthodes quantitatives et qualitatives dans un souci d'efficacité : il considère que la collecte de plusieurs types de données est ce qui lui permet d'accéder à une meilleure compréhension du phénomène et de répondre adéquatement au problème de recherche (Briand et Larivière, 2014; Johnson et al., 2007). Dans le cadre de cette recherche, les méthodes quantitatives ont été utilisées pour répondre à la visée descriptive des objectifs spécifiques de recherche, c'est-à-dire qu'elles nous ont permis de décrire les représentations que des tuteurs de centres d'aide en français ont de leur rôle et les dispositifs qu'ils emploient pour soutenir les tutorés en écriture. Les méthodes qualitatives ont surtout été utilisées pour répondre à la visée compréhensive des objectifs spécifiques de recherche, c'est-à-dire qu'elles nous ont amenée à mieux comprendre les représentations que les tuteurs ont de leur rôle et les motifs qui les incitent à utiliser des dispositifs plutôt que d'autres. Les méthodes qualitatives nous ont permis en outre d'approfondir, de nuancer ou de compléter les résultats obtenus par l'analyse des données quantitatives (Briand et Larivière, 2014; Fortin et Gagnon, 2016).

Le devis mixte de la présente recherche est dit séquentiel explicatif. Ce type de devis suppose deux grandes phases de recherche (Briand et Larivière, 2014; Creswell et Plano Clark, 2011). Dans la première phase, le chercheur collecte et analyse des données quantitatives, qui sont utilisées prioritairement pour répondre aux questions de la recherche. Dans la deuxième phase, il collecte et analyse des données qualitatives de façon à mieux comprendre les données quantitatives issues de la première phase. Par la phase qualitative, le chercheur peut vouloir expliquer certains résultats de la phase quantitative ou en clarifier certains résultats (Briand et Larivière, 2014). La deuxième phase dépend de la première puisque c'est l'analyse des données quantitatives qui amènent le chercheur à se poser de nouvelles questions, donc à déterminer les données qu'il veut recueillir dans la deuxième phase de la recherche et auprès de quels participants (Johnson et al., 2007). Le devis séquentiel explicatif vise donc la compréhension générale d'un phénomène (par ses données et ses analyses quantitatives), mais aussi la perception de certains acteurs

concernés dans le but d'affiner et d'approfondir cette compréhension générale (par ses données et ses analyses qualitatives) (Briand et Larivière, 2014).

Ainsi, durant la première phase de la recherche proposée, nous avons collecté des données quantitatives par questionnaire auprès de 116 tuteurs œuvrant dans des centres d'aide en français, pour décrire la perception de leur rôle et les dispositifs qu'ils utilisent auprès des tutorés qui veulent s'améliorer en écriture. Puis, l'analyse de ces données nous a permis de cibler les éléments qui méritaient d'être approfondis, nuancés ou complétés, ainsi que les participants auprès desquels il était intéressant de recueillir de l'information supplémentaire. Durant la deuxième phase de la recherche, nous avons rencontré en entrevues six tuteurs qui avaient rempli le questionnaire. L'analyse des données qualitatives a ensuite été réalisée. Les résultats présentés dans le chapitre suivant combinent les deux types de données pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche (Creswell et Plano Clark, 2011).

3.2 Les participants de la recherche

Pour parvenir à bien justifier le choix des participants de la recherche, voici une description de la population cible de la recherche et des méthodes d'échantillonnage qui ont été utilisées pour constituer les deux échantillons.

3.2.1 La population cible de la recherche

Cette recherche s'intéresse aux tuteurs des centres d'aide en français des cégeps du Québec. La population cible, soit celle qui est plus spécifiquement étudiée, doit satisfaire aux critères de sélection établis à partir de la problématique et du cadre de référence (Fortin et Gagnon, 2016). En cohérence avec la définition retenue du tuteur et les connaissances que nous avons sur les centres d'aide en français, la population cible est ici formée de tuteurs et d'anciens tuteurs qui sont eux-mêmes des cégépiens ou qui l'ont été dans les trois dernières années. Dans le cadre de leurs études collégiales, ils offrent ou ont offert une aide planifiée et encadrée à d'autres cégépiens inscrits au centre d'aide en français. Ces tuteurs peuvent être de sexe masculin ou féminin, être plus ou moins âgés, étudier ou avoir étudié dans une institution publique ou privée, en région éloignée, en banlieue ou en ville, dans un programme préuniversitaire ou technique, et

avoir plus ou moins d'expérience en tant que tuteur. Certains critères d'exclusion doivent être considérés (Fortin et Gagnon, 2016). D'abord, comme la problématique cible les difficultés des cégépiens à satisfaire les exigences en français attendues au collégial et évaluées par l'épreuve uniforme de français, les tuteurs œuvrant dans des centres d'aide en français de cégeps anglophones (où le français n'est pas la langue d'enseignement) ont été exclus de l'étude, puisque l'on considère que les besoins des tutorés et les objectifs du programme de tutorat pourraient être différents. Ensuite, comme l'étudiante-chercheuse enseigne la littérature et participe aux activités du Centre d'aide en français du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, ce cégep n'a pas été invité à participer à l'étude pour éviter des biais possibles.

3.2.2 Les participants de la première phase de la recherche

Dans la première phase de la recherche, un échantillon de convenance de 116 participants (Creswell, 2009) volontaires a été formé. Les responsables des centres d'aide en français ont été interpellés pour faciliter leur recrutement.

La première phase de recherche visait à collecter des données quantitatives utilisées prioritairement pour répondre aux questions de la recherche. Ce sont donc ces données qui nous ont permis de décrire la représentation de son rôle chez les tuteurs et les dispositifs pédagogiques et didactiques qu'ils emploient pour soutenir les tutorés en écriture. Morse (1990, cité par Fortin et Gagnon, 2016) indique que pour les études descriptives (quantitatives ou qualitatives) qui visent le développement des connaissances sur un phénomène particulier, de petits échantillons fournissent habituellement des informations suffisantes. Or, de larges échantillons peuvent permettre d'avoir une image plus fidèle de la population à l'étude et de rendre compte des variations possibles qui peuvent exister au sein de celle-ci (Angers, 2009; Fortin et Gagnon, 2016). Puisque les tuteurs ne sont pas formés de la même façon, donc qu'il peut exister des variations importantes dans la population à l'étude, nous voulions avoir un échantillon d'au moins 30 tuteurs provenant d'au moins 5 cégeps. Au final, 116 tuteurs provenant de 12 cégeps ont participé à la recherche.

Comme il n'existe pas de liste recensant tous les tuteurs qui œuvrent dans des centres d'aide en français et que d'établir cette liste se révélait long et complexe (les tuteurs peuvent œuvrer dans un centre d'aide en français pour une seule session), un échantillon non probabiliste de convenance a été formé. Un échantillon de convenance est composé de personnes volontaires facilement accessibles et qui répondent à des critères de sélection déterminés (Creswell, 2009).

La démarche de recrutement

Dès que le jury chargé d'évaluer la pertinence scientifique du devis a donné son aval au projet de recherche, soit en novembre 2020, une demande de certification d'éthique a été faite au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal, et parallèlement, aux comités d'éthique de huit cégeps. Ces cégeps ont été ciblés parce que leurs centres d'aide en français offraient du tutorat, malgré le contexte d'enseignement à distance (certains centres d'aide en français ont suspendu les services de tutorat à l'hiver 2020), et qu'il était encore possible d'y faire des demandes de certification d'éthique (certains cégeps avaient suspendu les nouvelles demandes). Le calendrier des activités du comité d'éthique était clair, de même que la démarche que devaient suivre les chercheurs. Une attention a été portée à ce que ces cégeps soient de tailles variées (deux petits cégeps; deux cégeps moyens; quatre gros cégeps)¹² et de différentes régions du Québec.

Chaque cégep a son propre processus de certification d'éthique (certains exigeant une évaluation de convenance institutionnelle pouvant nécessiter jusqu'à un mois avant le dépôt d'une demande à l'éthique, d'autres non) et ses propres formulaires. Dans certains cégeps, le projet a dû être approuvé en comité plénier, alors que dans d'autres cégeps, des comités délégués ont fait l'évaluation d'éthique. Ainsi, dans un cas, plus de deux mois ont été nécessaires à l'évaluation éthique de la recherche. Durant ce processus, une conseillère à l'éthique d'un des cégeps nous a parlé de *l'Entente de reconnaissance de certification éthique pour les projets de recherche multiétablissements à risque minimal avec des êtres humains* (Fédération des cégeps, 2021). Cette

¹² Selon la classification de Frémont et Roberge (2001) reprise par Nolet (2019), les très petits collèges comptent moins de 1000 étudiants, les petits comptent de 1000 à 2500 étudiants, les moyens comptent de 2500 à 4000 étudiants et les gros sont ceux qui accueillent plus de 4000 étudiants (Nolet, 2019).

entente facilite le processus de certification d'éthique en misant sur la collaboration entre les comités d'éthiques des cégeps qui y ont adhéré. Huit autres cégeps ont été approchés en vue de cette entente, dont quatre qui ont évalué et retenu le projet. Ainsi, c'est donc 12 cégeps qui ont participé à la recherche.

Le recrutement des participants a ensuite été facilité par les responsables des centres d'aide en français. Un courriel leur a été envoyé. Il contenait une présentation de la recherche (objectifs spécifiques de la recherche et déroulement), ainsi que les informations nécessaires pour contacter l'étudiante-chercheuse et un conseiller à l'éthique. Les responsables des centres d'aide étaient invités à relayer un message aux étudiants-tuteurs qui œuvraient dans leur centre d'aide en français ou qui y avaient œuvré dans les trois dernières années. Ce message contenait lui aussi la présentation générale de la recherche et les informations nécessaires pour contacter l'étudiante-chercheuse et un conseiller à l'éthique. Il se terminait sur l'hyperlien menant au questionnaire en ligne auquel les étudiants-tuteurs intéressés devaient répondre. Ce questionnaire était précédé d'un formulaire de présentation et de consentement électronique et il était suivi d'une invitation à participer à la deuxième phase de la recherche. Les participants intéressés pouvaient alors laisser leurs coordonnées.

Un deuxième processus de sollicitation a été envisagé et a reçu l'aval du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal, soit l'utilisation des regroupements de tuteurs sur les réseaux sociaux. Il existe certains groupes, notamment sur Facebook, qui regroupent des tuteurs actuels ou d'anciens tuteurs. Trois groupes ont été contactés via la messagerie du réseau social. Les administrateurs des deux premiers groupes ont accepté de diffuser le message contenant l'explication générale de la recherche, les informations nécessaires pour contacter l'étudiante-chercheuse et un conseiller à l'éthique ainsi que l'hyperlien menant au questionnaire. Or, aucune personne approchée via ces groupes n'a répondu au questionnaire. La responsable du troisième groupe a préféré que le projet passe par une certification d'éthique du cégep, considérant le fait que le groupe Facebook est associé à l'institution. Or, vu la surcharge de travail des enseignants liée au contexte de l'enseignement à

distance, elle n'avait pas le temps de donner son aval à la demande de convenance institutionnelle du projet. Ce cégep n'a donc pas participé à la recherche.

Le portrait des participants

Un portrait des participants de la première collecte de données (n=116) a été effectué (Tableau 3) grâce aux informations collectées dans la première section du questionnaire (items 1 à 8).

Tableau 3. – Les caractéristiques des répondants au questionnaire

| | | | | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------|--------------|
| Âge | | 17-20 | 21-24 | 25 + | Total | |
| | F | 85 | 24 | 7 | 116 | |
| | % | 73,3 | 20,7 | 6,0 | 100 | |
| Genre | | Femmes | Hommes | Trans/Non-binaires | Total | |
| | F | 88 | 22 | 6 | 116 | |
| | % | 75,9 | 19,0 | 5,2 | 100 | |
| Cégep fréquenté | | Très petit/petit cégep | Moyen cégep | Gros cégep | Total | |
| | F | 20 | 25 | 70 | 116 | |
| | % | 17,2% | 21,6% | 60,3% | 100 | |
| Statut | | Tuteurs actifs | | Tuteurs non actifs | Total | |
| | F | 54 | | 62 | 116 | |
| | % | 46,6% | | 53,4% | 100 | |
| Expérience (tuteurs actifs) | | 6 mois et - | 6 mois à 1 an | 1 à 2 ans | 2 ans et + | Total |
| | F | 24 | 10 | 10 | 10 | 54 |
| | % | 44,4% | 18,5% | 18,5% | 18,5% | 100 |

En ce qui concerne l'âge des participants, 94,0 % d'entre eux étaient âgés de 17 à 24 ans, ce qui concorde avec le fait que la plupart des cégépiens sont âgés de 17 ans à 20 ans (Gaudreault et Normandeau, 2018), et que le questionnaire a été envoyé à des personnes qui auraient pu avoir terminé leurs études collégiales dans les trois dernières années. Plus des trois quarts des participants étaient des femmes (75,9 %) et le cinquième de l'échantillon était des hommes (19 %). C'est 5,2 % des participants qui s'identifiaient comme non-binaires ou personnes trans.

Douze cégeps ont participé à l'étude. La majorité des participants (60,3 %) provenaient d'un des cinq gros cégeps de notre échantillon. Un peu plus du cinquième des participants (21,6 %)

provenaient d'un des trois cégeps moyens de notre échantillon (entre 2500 et 4000 étudiants), et 17,2 % provenaient d'un des quatre petits (de 1000 à 2500 étudiants) ou très petits cégeps (moins de 1000 étudiants). Un peu moins de la moitié des participants étaient des tuteurs actifs (46,6 %), c'est-à-dire qu'ils étaient jumelés avec des tutorés au moment où ils ont rempli le questionnaire. Un peu plus de la moitié des participants n'étaient plus des tuteurs actifs au moment où ils ont rempli le questionnaire (53,4 %). Ils indiquaient cependant avoir été actifs dans les trois dernières années. Plusieurs responsables des centres d'aide ont admis avoir eu moins de tuteurs pendant la pandémie, ce qui a pu limiter le nombre de répondants étant des tuteurs actifs.

3.2.3 Les participants de la deuxième phase de recherche

Dans la deuxième phase de la recherche, un échantillon intentionnel à variations maximales a été formé (Fortin et Gagnon, 2016). Six participants issus de la première phase de la recherche et qui présentaient certaines caractéristiques précises ont été retenus pour les entrevues.

La deuxième phase de recherche visait à collecter des données qualitatives utilisées à deux fins : pour approfondir, nuancer ou compléter la description faite dans la première phase de la recherche et surtout, pour répondre à la visée compréhensive de la recherche (mieux comprendre pourquoi certains tuteurs entretiennent une certaine représentation de leur rôle et quels sont les motifs qui les incitent à employer certains dispositifs). Des entrevues individuelles ont été menées auprès de tuteurs de façon à recueillir de l'information riche qui permettait de comprendre leur point de vue. Un échantillon plus restreint (six tuteurs) a été constitué, puisqu'un petit échantillon fournit habituellement de l'information suffisante pour développer des connaissances sur un phénomène particulier dans des études descriptives (Morse, 1990, cité par Fortin et Gagnon, 2016) et que cela apparaît d'autant plus vrai lorsque l'information est recueillie dans le cadre d'entrevues (Blanchet et Gotman, 1992). En effet, puisque le contexte de l'entrevue permet de s'assurer de la valeur des informations recueillies (l'intervieweur peut revenir sur des questions auprès du participant, lui demander de reformuler son propos ou l'amener à le détailler davantage, reformuler sa question lorsqu'elle n'est pas claire pour le participant, etc.), il n'est pas nécessaire de valider ces informations chez un nombre élevé de participants (Blanchet et Gotman, 1992).

Les participants de cette deuxième phase de la recherche ont été recrutés parmi les participants de la première phase de la recherche qui ont dit souhaiter y participer, dans l'invitation fermant le questionnaire en ligne. Ils répondaient à certaines caractéristiques précises selon les questions que nous voulions approfondir auprès d'eux à la suite de l'analyse des données quantitatives recueillies par le questionnaire. Plus précisément, nous avons cherché à rencontrer des participants qui ont des représentations différentes de leur rôle du tuteur ou qui utilisent des dispositifs différents. Ainsi, parmi les tuteurs qui avaient indiqué dans le questionnaire souhaiter participer aux entrevues (n=27), nous avons retenu un participant qui indiquait offrir du soutien d'intégration et une participante qui disait aider le tuteur à développer des stratégies affectives. Nous avons aussi retenu deux tuteurs qui misent sur des dispositifs variés (p. ex., écriture guidée, planification de l'écriture, apprentissage actif) et deux tuteurs qui ne proposent que des dispositifs de correction ou de grammaire. Nous avons retenu deux tuteurs qui avaient œuvré dans le même centre d'aide en français pour voir s'ils avaient des représentations semblables et s'ils recouraient aux mêmes dispositifs. Nous avons aussi cherché à varier les profils des tuteurs comme l'illustre le Tableau 4. Les participants de cet échantillon non probabiliste ont donc été sélectionnés pour montrer l'étendue du phénomène chez la population à l'étude, ce qui forme un échantillon non probabiliste intentionnel à variations maximales (Fortin et Gagnon, 2016).

Lors des entrevues, nous avons obtenu quelques informations supplémentaires qu'il convient de partager ici : deux des six tuteurs rencontrés avaient commencé à travailler au centre d'aide en français lors de leurs études collégiales, mais poursuivaient des études universitaires au moment des entrevues (l'une en enseignement du français, l'autre en psychologie). Une tutrice offrait du tutorat en mathématique (au collégial) et une autre faisait de l'aide aux devoirs auprès d'élèves du primaire et du secondaire.

Tableau 4. – Les caractéristiques des tuteurs rencontrés en entrevue

| | | | | |
|-----------------|--|-------------------------|--------------------|------------|
| Âge | | 17-20 | 21-24 | |
| F | | 4 | 2 | |
| Genre | | Femmes | Hommes | |
| F | | 4 | 2 | |
| Cégep fréquenté | | Très petit/petit cégeps | Moyen cégep | Gros cégep |
| F | | 1 | 1 | 4 |
| Statut | | Tuteurs actifs | Tuteurs non actifs | |
| F | | 3 | 3 | |
| Expérience | | 6 mois et - | 6 mois à 1 an | 2 ans et + |
| F | | 2 | 2 | 2 |

Les participants sélectionnés ont été contactés avec les coordonnées qu'ils avaient laissées dans l'invitation jointe au questionnaire. Un formulaire d'information et de consentement leur a été acheminé par courriel et a été rempli avant l'entrevue (voir Annexe 3).

3.3 Les méthodes de collecte et d'analyse des données

Deux méthodes de collecte de données ont été employées : un questionnaire autoadministré en ligne (Durand et Blais, 2016; Fortin et Gagnon, 2016) a servi à recueillir les données quantitatives chez les participants de la première phase de la collecte (n=116) et une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009) a été menée auprès des participants de la deuxième phase (n=6). Les prochaines sections sont consacrées à la présentation des outils de collecte de données ainsi qu'aux analyses effectuées.

3.3.1 Le questionnaire autoadministré en ligne

Lors de la première phase de la collecte de données, pour répondre à la visée descriptive de la recherche, un questionnaire autoadministré en ligne (Durand et Blais, 2016; Fortin et Gagnon, 2016) a été utilisé auprès des participants de la première phase de la recherche (n=116). Le

questionnaire comprenait sept sections et 79 items. Des analyses descriptives ont été réalisées (Fortin et Gagnon, 2016).

Un questionnaire est un instrument servant à collecter des données auprès de participants qui doivent répondre à des questions ouvertes ou fermées concernant leurs attitudes, leurs opinions, leurs connaissances, leurs comportements ou leurs croyances (Angers, 2009; Fortin et Gagnon, 2016). Il peut mesurer rapidement un nombre de variables relativement important et permet de sonder de vastes échantillons, puisque la méthode de collecte et l'analyse des données sont moins chronophages que celles qui se lient à l'observation directe (Durand et Blais, 2016). En outre, le questionnaire exige l'opérationnalisation des concepts, c'est-à-dire que le chercheur doit constituer des expressions quantifiables et mesurables des concepts (des indicateurs), ce qui lui permet de recueillir des données qui prêtent bien aux analyses descriptives (Durand et Blais, 2016). Ces raisons peuvent motiver des chercheurs en sciences de l'éducation à opter pour cet instrument lorsqu'ils veulent faire la description d'un phénomène (Chartrand et Lord, 2013; Hénault, 2011; Kliem Mootien et al., 2019).

Le questionnaire peut être rempli par les participants eux-mêmes (autoadministré), ou par le chercheur qui le remplit à partir des réponses que lui fournit le participant lors d'une entrevue en face à face ou d'un appel téléphonique (Fortin et Gagnon, 2016). Le questionnaire autoadministré peut être envoyé et retourné par la poste ou rempli en ligne (Angers, 2009). Le questionnaire autoadministré en ligne offre plusieurs avantages : son coût d'utilisation est faible, les données peuvent être collectées facilement, les risques d'erreurs dans la saisie des données sont nuls lorsque les données sont compilées automatiquement et les participants peuvent y répondre au moment et dans le lieu de leur choix, dans un délai qui leur convient (Bigot et al., 2010; Durand et Blais, 2016; Gingras et Belleau, 2015). Or, comme pour les questionnaires envoyés par la poste, les taux de réponse peuvent être faibles et les participants peuvent ne pas bien comprendre les questions qui leur sont posées (Durand et Blais, 2016). Il convient donc de s'assurer que les questions sont claires et concises, qu'elles seront comprises par le participant, notamment en définissant les termes techniques (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans le cadre de la recherche proposée, le questionnaire autoadministré en ligne était pertinent puisqu'il a permis de joindre facilement des tuteurs qui se trouvent un peu partout au Québec, donc d'avoir un portrait plus fidèle du phénomène (Gingras et Belleau, 2015). Considérant le contexte pandémique pendant la recherche, le questionnaire autoadministré en ligne s'est révélé d'autant plus pertinent qu'il ne supposait aucune interaction directe entre l'étudiante-chercheuse et les participants. Ainsi, le questionnaire nous a permis de répondre à la visée descriptive de la recherche, puis de cibler les participants de la deuxième phase de la recherche.

La description du questionnaire utilisé

Le questionnaire était hébergé sur la plateforme LimeSurvey et comprenait 79 items dans sept sections distinctes (voir Annexe 3) :

1. Profil du tuteur (données sociodémographiques, cheminement scolaire, etc.);
2. Représentations du tutorat;
3. Représentations du rôle attendu;
4. Représentations du rôle joué;
5. Représentations du rôle souhaité;
6. Dispositifs pédagogiques utilisés;
7. Dispositifs didactiques utilisés.

Les items prenaient essentiellement la forme de questions à choix multiples et à échelle de Likert (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ces échelles, cinq catégories de réponses étaient offertes aux participants pour qu'ils puissent exprimer une attitude neutre (Angers, 2009). Pour permettre le traitement des données, les questions étaient presque toutes fermées, mais les participants pouvaient préciser au besoin certains éléments avec une case « autre, précisez », ce qui participe à la fiabilité de l'instrument (Fortin et Gagnon, 2016). Ce questionnaire pouvait être rempli en 15 à 20 minutes, ce qui favorise la qualité des données, les répondants étant plus enclins à rester engagés que s'ils remplissaient un questionnaire plus long (Bigot et al., 2010).

Ce questionnaire a été conçu à partir du cadre de référence développé au dernier chapitre. Il s'inspirait de deux questionnaires utilisés dans le cadre d'autres recherches sur des pratiques

enseignantes. Le premier est un questionnaire qui a été utilisé auprès d'enseignants de français au secondaire dans une vaste enquête sur l'enseignement du français au Québec en 1985 (Bibeau et al., 1987). Dans ce questionnaire envoyé par la poste, les enseignants devaient, entre autres, indiquer à quelle fréquence ils avaient fait certaines activités avec leurs élèves (productions écrites, exercices de grammaire, dictées, etc.) en se référant à une période donnée (le mois d'octobre) (Bibeau et al., 1987). Le deuxième est un questionnaire qui a été utilisé dans une recherche sur les pratiques d'enseignement de lecture et d'écriture au primaire (Saulnier-Beaupré, 2012). Dans ce questionnaire administré en face à face, les enseignants devaient plutôt indiquer à quelle fréquence ils utilisaient certains dispositifs de lecture et d'écriture (lecture partagée, lecture chorale, écriture modelée, etc.) en ne faisant pas référence à une période précise. Du premier questionnaire (Bibeau et al., 1987), l'idée d'utiliser une échelle de Likert avec des catégories de fréquence a été retenue. Or, comme dans le questionnaire de Saulnier-Beaupré (2012), aucune période de référence n'a été indiquée puisque les tuteurs pouvaient rencontrer leurs tutorés à différents moments dans la session (p. ex., de façon intensive en début de session, puis ponctuellement par la suite). Aussi, le premier questionnaire (Bibeau et al., 1987) a fourni des exemples de questions liées au profil du participant.

Puisque les répondants ne sont pas des professionnels de l'enseignement, le terme « activité » a été préféré au terme « dispositif » dans le questionnaire. Le terme « activité » était d'ailleurs utilisé dans le questionnaire utilisé par Bibeau et al. (1987) pour faire référence à des « dictées », des « compositions », des « exercices de grammaire ». Cette entorse au cadre de référence permettait d'éviter de définir le terme « dispositif » et d'utiliser un terme connu des étudiants. Aussi, une définition était utilisée pour présenter chacun des dispositifs de façon à assurer la bonne compréhension des répondants. Ainsi, le tuteur devait se positionner par rapport à des énoncés renvoyant à des actions (les siennes et celles du tutoré), plutôt qu'au nom du dispositif utilisé. Par exemple, il devait indiquer à quelle fréquence il fait l'activité suivante : « J'écris un texte à partir des idées et des phrases du tutoré en relevant celles qui sont plus intéressantes. », plutôt que « Le tutoré et moi faisons de l'écriture partagée. »

En plus des dispositifs issus du cadre de référence, il nous a semblé intéressant d'ajouter deux items questionnant les répondants sur le genre des textes écrits dans le cadre du tutorat (« Nous écrivons des textes de genres scolaires –analyses littéraires, dissertations, rapports de laboratoire, travaux, etc. » / « Nous écrivons des textes de genres extrascolaires –création littéraire, lettre de présentation de c.v., blogue personnel, etc. »). Nous avons aussi ajouté deux items qui ciblaient spécifiquement deux sous-processus de l'écriture : la planification et la correction (« Le tutoré et moi travaillons à faire des plans de rédaction. » / « Le tutoré écrit un texte avant notre rencontre et durant la rencontre, je le guide dans la correction du texte. »). Puisque les dispositifs peuvent être proposés par les tuteurs, proposés par les tutorés ou choisis de concert, lorsque les répondants indiquaient qu'ils utilisaient un dispositif au moins « rarement », ils étaient invités à indiquer la personne qui proposait ce dispositif.

Pour assurer la validité du questionnaire, la qualité des questions (précision, pertinence et neutralité des questions) a été vérifiée empiriquement lors d'un prétest (Fortin et Gagnon, 2016). Trois tuteurs ont été invités à répondre au questionnaire. Ils devaient noter le temps qu'ils ont pris pour remplir le questionnaire et relever les tournures qui leur paraissent ambiguës comme les mots dont ils ne saisissent pas le sens. Comme l'étudiante-chercheuse travaille dans un cégep qui n'était pas invité à participer à la recherche, elle a recruté des tuteurs du centre d'aide en français de ce cégep pour faire le prétest. Celui-ci a été réalisé dans des conditions d'administration les plus fidèles possibles à celles qui ont été choisies pour la recherche (Durand et Blais, 2016). Ainsi, les étudiants répondaient au questionnaire en ligne, puis leurs impressions ont été recueillies par entrevue en visioconférence. Ils ont été invités à partager leurs impressions générales du questionnaire (facilité d'accès, mise en page). Puis, ils devaient dire le temps qu'ils avaient pris pour remplir le questionnaire, et faire part des différentes tournures et des mots qu'ils ont relevés comme étant plus difficiles. Les questions ont été ajustées en fonction de ce prétest. Comme ces modifications étaient mineures, il n'a pas été nécessaire de faire un deuxième prétest.

L'analyse des données quantitatives

Des analyses statistiques descriptives (fréquences, moyennes et pourcentages) ont été réalisées en suivant les différentes sections du questionnaire pour répondre à la visée descriptive de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016) et offrir un portrait des représentations des tuteurs des centres d'aide en français et des dispositifs utilisés. Ces analyses sont fréquemment utilisées lorsqu'il est question de mieux cerner un phénomène nouveau ou pour lequel on n'a pas beaucoup de connaissances (Chartrand et Lord, 2013; Hénault, 2011; Kliem Mootien et al., 2019), comme c'est le cas pour la recherche menée. D'ailleurs, pour éviter des biais associés aux méthodes de recherche mixte, il est suggéré de présenter des résultats qui sont le plus près possibles des données recueillies, notamment par des analyses descriptives (Briand et Larivière, 2014; Creswell et Plano Clark, 2011). Ces analyses ont été être menées sur le logiciel SPSS (version 26). Comme le devis séquentiel explicatif le prévoit (Briand et Larivière, 2014), cette première série d'analyses a permis de cibler les enjeux ou les thèmes à approfondir dans la phase qualitative afin de mieux comprendre les résultats obtenus, et de cibler les participants chez qui les informations allaient être recueillies.

3.3.2 L'entrevue semi-dirigée

Lors de la deuxième phase de la collecte de données, une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009) menée en visioconférence a permis de recueillir le point de vue de six tuteurs pour répondre à la visée compréhensive de la recherche. La méthode de l'instruction au sosie a été employée (Leroux, 2010; Saujat, 2005; Veyrac, 2017) et une analyse de contenu a été menée (Fortin et Gagnon, 2016; Van der Maren, 2004).

L'entrevue semi-dirigée permet d'aborder, dans ce qui ressemble à une conversation, certains thèmes préalablement déterminés (Savoie-Zajc, 2009). Le chercheur formule des questions à partir des thèmes dans l'ordre qu'il juge à propos pour amener le participant à dévoiler ses expériences, ses opinions ou ses sentiments (Fortin et Gagnon, 2016). Une compréhension riche du phénomène à l'étude est alors construite dans l'interaction entre le chercheur et le participant (Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée exige que le chercheur prépare avant l'entrevue un

guide qui contient les thèmes et les sous-thèmes à couvrir, qu'il pratique l'écoute active lors de l'entrevue, puis qu'il transcrive ensuite les données recueillies en vue de l'analyse (Fortin et Gagnon, 2016). L'entrevue semi-dirigée a comme principaux avantages de donner un accès direct au vécu des participants et de pouvoir produire des données descriptives riches et détaillées qui peuvent mener à la compréhension de l'objet d'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Or, la réalisation d'entrevues et les analyses de données qualitatives peuvent exiger beaucoup de temps (Angers, 2009), et le chercheur doit être conscient des biais possibles, notamment du fait que le participant peut chercher à lui plaire par ses réponses (Savoie-Zajc, 2009).

Puisque la recherche menée cherchait à examiner les représentations des tuteurs et à comprendre le choix des dispositifs utilisés, l'entrevue semi-dirigée se voulait une méthode tout à fait indiquée pour recueillir des informations auprès de l'échantillon de la deuxième phase de la recherche. L'entrevue semi-dirigée nous a permis de recueillir une information riche pour répondre à la visée compréhensive de la recherche et pour compléter, nuancer et valider l'information recueillie par le questionnaire durant la première phase de la recherche. L'entrevue a eu lieu en visioconférence et a été captée par enregistrement audio, ce qui a permis une transcription fidèle de la parole du participant dans des verbatims en vue de l'analyse (Fortin et Gagnon, 2016).

Le guide d'entrevue semi-dirigée utilisé

L'entrevue semi-dirigée exige la préparation d'un guide d'entrevue, soit « la mise à plat des thèmes et des sous-thèmes découle de la structure théorique de la recherche » (Savoie-Zajc, 2009, p. 347). Comme le veut le devis mixte séquentiel explicatif (Briand et Larivière, 2014), les questions à explorer auprès des participants ont été déterminées à la suite de l'analyse des données quantitatives obtenues durant la première collecte de données. Ces questions variaient d'un participant à l'autre, en fonction des réponses au questionnaire, mais suivaient le même canevas, inspiré de celui de (Carpentier, 2013) (voir Annexe 4). La première section regroupait les questions relatives au profil du tuteur. La deuxième section contenait les questions qui touchent à ses représentations. La troisième section comprenait toutes les questions relatives aux dispositifs employés. La quatrième section présentait la question générale de l'instruction au

sosie (Leroux, 2010; Perrin et Ramel, 2014; Veyrac, 2017), une technique d'entrevue qui a été employée pour bonifier notre compréhension du vécu des participants.

La technique d'instruction au sosie

L'instruction au sosie vise à mieux comprendre l'activité de travail vue à la fois dans sa globalité et dans ses petits détails (Veyrac, 2017), et s'intéresse aux rapports de l'individu à sa tâche, à ses pairs, à la hiérarchie, et aux organisations formelles ou informelles du monde du travail (Leroux, 2010). En éducation, l'instruction au sosie comme technique d'entrevue permet d'avoir accès aux comportements d'un enseignant et à son expérience, de saisir les pratiques de cet enseignant dans toute sa complexité, sans perturber les activités de la classe (Perrin et Ramel, 2014). Le matériel produit par cette technique peut servir à l'analyse des pratiques enseignantes dans le cadre d'une recherche ou à la formation des enseignants (Leroux, 2010; Perrin et Ramel, 2014).

Dans cette technique, une consigne est donnée au participant interrogé. Plusieurs variantes sont possibles, mais elles tournent toutes autour de la même idée : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Saujat, 2005, p. 1) L'instructeur (le participant dont on veut connaître les pratiques) est alors appelé à décrire ce qu'il fait à son sosie, en s'adressant à lui à la deuxième personne et en lui parlant au futur (Leroux, 2010; Saujat, 2005). L'instruction au sosie se distingue alors de l'entrevue d'explicitation, où un participant guidé dans la reconstitution de son action décrit le déroulement d'une activité passée au « je » (Leroux, 2010; Saujat, 2005). Dans l'instruction au sosie, le fait que le participant témoigne de sa pratique au « tu » et au futur l'amène à se détacher de son action, puisqu'il en vient à regarder sa pratique avec les yeux du sosie (Leroux, 2010; Saujat, 2005).

Tout au long de l'entrevue, le sosie questionne l'instructeur pour avoir des éclaircissements sur ses actions jusqu'à ce qu'il ait une compréhension adéquate de ce qu'il doit faire pour pouvoir reproduire le plus fidèlement possible ce que ferait l'instructeur (Forget, 2013). Les questions du sosie visent les modalités pratiques de l'activité : « les éléments essentiels de sa pratique (pour agir comme son sosie), les obstacles possibles et les stratégies à employer pour les surmonter » (Leroux, 2010, p. 272). Par ses questions, le sosie cherche à contrarier la description que lui fait

spontanément l'instructeur : il l'amène ainsi à apporter des nuances à son propos et à l'explicitier davantage de façon à rendre compte de ce qui lui paraît d'abord implicite, des « détails qui semblent si évidents et qui pourtant sont au centre de la compétence de l'enseignant » (Perrin et Ramel, 2014, p. 3). Les questions amènent aussi l'instructeur à dévoiler ses renoncements et à les expliquer : il décrit non seulement ce qu'il fait, mais ce qu'il ne peut pas ou ne veut pas faire (Forget, 2013; Leroux, 2010; Saujat, 2005).

L'instruction au sosie a été retenue pour notre recherche puisqu'elle permet de mieux comprendre les représentations et les pratiques des tuteurs. En effet, elle a permis non seulement de mieux saisir les pratiques du tuteur dans leur ensemble (rôle joué), mais aussi ses renoncements, lesquels pouvaient témoigner de ce qu'il croit devoir faire en tant que tuteur (rôle attendu) ou de ce qu'il aimerait faire (rôle souhaité) (Beauregard, 2006). En outre, elle nous a amenée à mieux comprendre ce qui justifie le recours à certains dispositifs puisque le tuteur était amené à dévoiler spontanément ce qu'il fait lorsqu'un tutoré lui demande de l'aide et lorsqu'il se trouve devant un défi. La consigne donnée était : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer auprès d'un tutoré qui veut s'améliorer en écriture. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution? » Cette question précisait la nature des besoins du tutoré (obtenir un soutien en écriture) et permettait de rejoindre la question générale de recherche.

L'analyse des données qualitatives

Pour analyser les données collectées lors des entrevues semi-directives, une analyse de contenu a été conduite. Cette méthode est indiquée dans les recherches descriptives qualitatives (Fortin et Gagnon, 2016) et elle permet d'analyser les données collectées par la technique d'instruction au sosie (Devost, 2009; Leroux, 2010).

Pour repérer les informations pertinentes pour répondre aux questions de la recherche, les classer et les condenser, le chercheur qui entreprend une analyse de contenu accole une marque aux données (un symbole, une lettre, un chiffre, un ou plusieurs mots) (Van der Maren, 2004). Ce codage peut être fait à la main ou sur un logiciel (p. ex., QDA Miner ou NVivo) (Fortin et Gagnon, 2016). Van der Maren (2004) distingue deux types de codes : les rubriques (codes se

reportant aux questions de la recherche), et les catégories (codes obtenus par les regroupements que le chercheur opère dans les données). Le codage des données peut être ouvert, fermé ou mixte (Van der Maren, 2004). Lorsque le chercheur est devant un phénomène nouveau pour lequel il n'a pas d'*apriori*, il entreprend le codage des données sans avoir défini à l'avance les rubriques et les catégories de la grille de codage (codification ouverte). Lorsque le chercheur veut vérifier des hypothèses ou s'appuyer sur un cadre théorique précis, il peut faire une codification fermée : les rubriques et les catégories sont définies dans une grille qui est utilisée pour codifier les données. Le plus souvent, le codage est mixte, c'est-à-dire que la grille de codage « comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par "ensemble ouvert" une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (Van der Maren, 2004, p. 555).

Dans le cadre de la recherche proposée, comme des questions ont été posées aux participants dans le but de recueillir de l'information sur des questions précises (leurs profils, leurs perceptions, les dispositifs qu'ils emploient), mais que leurs réponses pouvaient ne pas répondre à des catégories que nous avons prévues, le codage a été mixte, avec un ensemble fermé de rubriques, mais un ensemble ouvert de catégories.

Van der Maren (2004) découpe le codage en onze étapes pour coder les verbatims des entrevues, lesquelles ont été suivies. Vu le nombre limité de données, seul un logiciel de traitement de texte a été utilisé. Avant d'entreprendre le codage, une relecture du cadre de référence a été faite, puis une prélecture des verbatims a servi à déterminer quelles étaient les unités d'analyse à coder (coder des segments de phrase, des phrases, des paragraphes). Des catégories ont été ajoutées à la grille de codage. Ensuite, une lecture approfondie a été faite d'un premier verbatim pour y repérer et en extraire les passages significatifs. Dans ces passages, des unités de sens auxquels on peut attribuer un code ont été ciblées de la façon la plus précise possible. Lorsqu'une unité de sens se liait à une nouvelle idée, une nouvelle catégorie et un nouveau code ont été créés et ajoutés à la grille de codage. Après le codage d'un premier verbatim, le codage d'un deuxième verbatim a été mené. Ce verbatim a été choisi parce qu'il présentait possiblement des catégories différentes (les données ont été collectées auprès d'un participant qui avait des opinions

contraires au participant qui a été le sujet de la première entrevue codée). Ce codage visait à évaluer la pertinence du codage du premier verbatim et à ajuster la grille de codage en ajoutant des catégories. À ce moment, un indice de fidélité intracodeur a été calculé. Pour ce faire, nous avons laissé de côté les verbatims pendant quelques jours, puis en avons refait le codage. Une confrontation des deux codages effectués a permis de calculer l'indice de fidélité intracodeur. L'indice de fidélité est établi en suivant la formule (Huberman et Miles, 1991) :

$$\frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords et de désaccords}} \times 100$$

L'indice de fidélité intracodeur étant de plus de 80%, nous avons pu passer à la fidélité intercodeur. Une étudiante de doctorat a codé les mêmes documents de façon à mesurer l'indice de fidélité intercodeur. Elle avait accès aux documents dans lesquels les passages significatifs et les unités à coder avaient été relevés, ainsi qu'à un guide de contrecodage présentant le projet et les codes. L'indice de fidélité étant de 74%, nous avons analysé les désaccords, puis avons ajusté la grille de codage. Après cet ajustement, nous avons codé chacune de son côté 25% du matériel, puis avons comparé notre travail. L'indice de fidélité était de 90%. L'ensemble du matériel a donc été codé.

Le codage des verbatims a été suivi de l'examen des données codées (Van der Maren, 2004). Il a été question d'observer la fréquence des codes et les relations existantes entre les différents codes. À partir de ces observations, une interprétation qualitative des données a été réalisée.

3.4 Le déroulement de la recherche

La collecte et l'analyse des données se sont déroulées sur une période de 29 semaines. Les neuf premières semaines de la recherche ont été consacrées à la préparation des demandes d'éthique dans les cégeps. Puis, à partir de la dixième semaine, les responsables des établissements collégiaux nous ayant délivré un certificat d'éthique ont été approchés dans le but de recruter les participants de la première phase de la recherche. Le questionnaire en ligne était alors accessible pour les étudiants-tuteurs. Dès la quatorzième semaine, comme nous avons déjà 90 répondants au questionnaire, nous avons effectué des analyses sommaires des données quantitatives, dans

le but de cibler rapidement les participants de la deuxième phase de la recherche et les questions à approfondir auprès d'eux lors des entrevues semi-dirigées. Les guides d'entrevue ont été finalisés à ce moment. Les participants retenus ont été contactés sans délai, et les entrevues ont eu lieu durant les semaines 15 à 18, alors que quelques nouveaux répondants remplissaient encore le questionnaire. Puis, les analyses qualitatives et le raffinement des analyses quantitatives se sont poursuivis durant les semaines suivantes.

3.5 Les aspects déontologiques

Cette recherche a eu lieu à la suite de l'obtention d'un certificat d'éthique de l'Université de Montréal. Comme l'exige le *Bureau de la conduite responsable en recherche de l'université*, un consentement libre et éclairé de tous les participants a été requis pour chacune des phases de la recherche (Université de Montréal, 2018). Puisque la recherche comporte des risques nuls ou presque nuls (aucune question abordée par le questionnaire ou l'entrevue ne se veut sensible, l'anonymat des participants est maintenu), les étudiants mineurs de 16 ou 17 ans ont pu consentir eux-mêmes à remplir le questionnaire et à participer à la recherche considérant que « l'article 21 du Code civil du Québec permet à un mineur de 14 ans et plus de consentir lui-même à une recherche si, de l'avis d'un comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient » (Université de Montréal, 2018, p. 7).

Deux formulaires d'information et de consentement ont été utilisés dans cette recherche comportant deux collectes de données. Dans la première phase de la recherche, le formulaire d'information et de consentement (voir Annexe 1) précédait la première section du questionnaire. Le contexte et les objectifs de recherche étaient présentés clairement. Les participants étaient informés qu'ils avaient le choix ou non de participer à la recherche et que la participation à la recherche n'était pas reliée à l'un de leurs cours ou à une évaluation. Ils étaient informés du fait qu'ils pouvaient interrompre leur participation à tout moment et sans pénalité, mais que les données collectées de façon anonyme par le questionnaire ne pouvaient pas être retirées de la recherche. Le formulaire indiquait que les participants qui voulaient être contactés pour participer aux entrevues (deuxième phase de la recherche) pouvaient laisser leurs

coordonnées à la fin du questionnaire, mais qu'ils pouvaient aussi choisir de se limiter à participer à la première phase de la recherche et répondre au questionnaire de façon anonyme. Les avantages et les inconvénients liés à leur participation étaient indiqués, de même que les moyens pris pour assurer la confidentialité des données et la durée de conservation de celles-ci. Les informations nécessaires pour contacter l'étudiante-chercheuse étaient aussi présentées. Comme il s'agit d'un formulaire rempli en ligne, le fait de répondre au questionnaire constituait un consentement implicite à participer à la recherche (Université de Montréal, 2018). Comme le conseille le *Bureau de la conduite responsable en recherche*, les participants pouvaient télécharger le formulaire d'information et de consentement (Université de Montréal, 2018).

Dans la deuxième phase de la recherche, le formulaire d'information et de consentement (voir Annexe 2) devait être rempli par les participants avant l'entrevue. Le contexte et les objectifs de recherche étaient à nouveau présentés clairement. Les participants étaient informés que leur anonymat était préservé et que les enregistrements audios ne serviraient qu'aux fins d'analyse des données. Il leur était aussi indiqué qu'ils pouvaient interrompre leur participation à tout moment ou se retirer de la recherche même après l'entrevue. Les avantages et les inconvénients liés à leur participation étaient indiqués, de même que les moyens pris pour assurer la confidentialité des données et la durée de conservation de celles-ci. Une copie du formulaire signé par l'étudiante-chercheuse était remise aux participants.

3.6 La méthodologie : synthèse

La Figure 2 présente une synthèse des principaux éléments de la méthodologie, soit les objectifs spécifiques de la recherche, ainsi que, pour chacune des deux phases de la recherche, les participants et les méthodes de collecte et d'analyse des données.

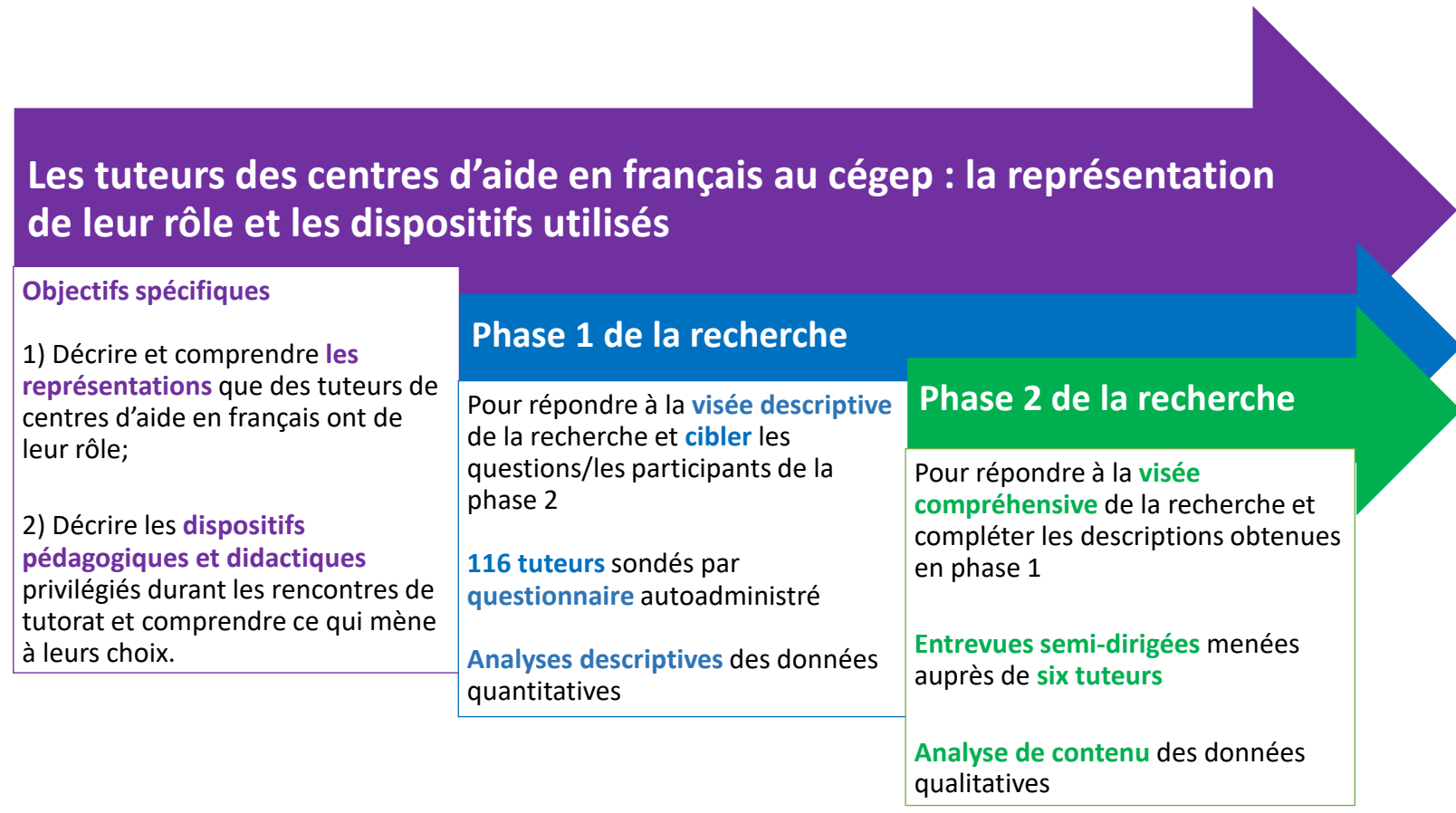


Figure 2. – Une synthèse de la méthodologie

Chapitre 4 – Résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données issues du questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Deux sections présentent les résultats selon les objectifs spécifiques, soit les résultats liés aux représentations des tuteurs, puis ceux liés aux dispositifs employés.

4.1 Les représentations des tuteurs

Le premier objectif spécifique de cette recherche est de décrire et de comprendre la représentation du rôle de tuteurs œuvrant dans des centres d'aide en français. Rappelons que pour un tuteur, la représentation de son rôle est l'ensemble des opinions, des croyances et des connaissances qu'il a en tant que tuteur quant aux attentes qu'il croit devoir remplir (le rôle attendu), aux pratiques qu'il reconnaît adopter (le rôle joué) ou à celles qu'il voudrait adopter (le rôle souhaité) (Beauregard, 2006). Pour décrire les représentations des tuteurs, nous avons opérationnalisé la définition retenue du tutorat et par un questionnaire, avons sondé des tuteurs sur les six dimensions du tutorat¹³. Puis, pour mieux comprendre certains résultats obtenus par les questionnaires, nous avons rencontré six tuteurs lors d'entrevues semi-dirigées.

Puisque les représentations des tuteurs peuvent se lier aux expériences qu'ils ont vécues, nous avons aussi sondé par questionnaire les répondants relativement à certains éléments ayant teinté leur expérience de tutorat, soit les caractéristiques des tutorés qu'ils ont accompagnés ainsi que la durée et le contenu de la formation qu'ils ont suivie. Il convient de présenter ces résultats avant de passer à la représentation des tuteurs.

¹³ (1) Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tutoré; (2) le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur; (3) le tutorat unit deux apprenants qui ont un certain écart de compétence, mais qui se situent dans une même zone proche de développement; (4) le tuteur peut apporter un soutien scolaire au tutoré; (5) le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tutoré; (6) le tuteur peut apporter un soutien d'intégration au tutoré.

4.1.1 L'expérience de tutorat

L'expérience de tutorat qu'ont vécue les répondants peut influencer leurs représentations considérant que les représentations d'une personne sont déterminées par son vécu, par le système dans lequel elle se trouve, et par la nature des liens qui se créent entre la personne et le système (Abric, 1989; Beauregard, 2006). Rappelons que les tuteurs sondés pouvaient être actifs au moment où ils répondaient au questionnaire, d'autres avaient œuvré dans un centre d'aide en français dans les trois années précédant leur passation du questionnaire. Certains étaient tuteurs depuis six mois ou moins, alors que d'autres avaient plus de deux ans d'expérience. Ces données relatives aux tuteurs sont présentées dans la section « Participants au questionnaire » de la méthodologie. D'autres éléments relatifs à l'expérience de tutorat des répondants sont ici présentés, soit les caractéristiques que ces tuteurs reconnaissent chez les tutorés qu'ils ont accompagnés, ainsi que la durée et les contenus de la formation qui leur était proposée par les centres d'aide en français.

Les caractéristiques des tutorés

Le Tableau 5 présente les caractéristiques que les participants (n=116) perçoivent chez les tutorés qu'ils accompagnent.

Tableau 5. – Les caractéristiques des tutorés accompagnés selon les tuteurs

| Caractéristiques des tutorés | | Oui | Non | Total |
|--|---|------|------|-------|
| Difficultés en lecture | F | 28 | 88 | 116 |
| | % | 24,1 | 75,9 | 100 |
| Difficultés en écriture | F | 105 | 11 | 116 |
| | % | 90,5 | 9,5 | 100 |
| Difficultés en expression orale | F | 12 | 104 | 116 |
| | % | 10,3 | 89,7 | 100 |
| Allophones | F | 36 | 80 | 116 |
| | % | 31,0 | 69,0 | 100 |
| Échec à un cours de français/littérature | F | 60 | 56 | 116 |
| | % | 51,7 | 48,3 | 100 |
| Échec à l'épreuve uniforme de français | F | 24 | 92 | 116 |
| | % | 20,7 | 79,3 | 100 |

Selon les tuteurs, les tutorés des centres d'aide en français ont surtout des difficultés en écriture. En effet, 90,5 % des répondants observent cette difficulté chez leurs tutorés, alors qu'ils ne sont que 24,1 % à constater des difficultés en lecture et encore moins, soit 10,3 %, à reconnaître chez leurs tutorés des difficultés en expression orale. Chez un certain nombre de tutorés, ces difficultés langagières pourraient s'expliquer par le fait que le français n'est pas leur langue maternelle. En effet, c'est près du tiers des répondants qui disent accompagner des étudiants allophones (31 %).

Les difficultés en français des tutorés pourraient avoir des conséquences sur leur cheminement scolaire : plus de la moitié des répondants (51,7 %) accompagnent d'ailleurs des tutorés qui ont échoué à un cours de français ou de littérature¹⁴, et plus du cinquième des répondants (20,7 %) travaillent auprès d'étudiants qui ont échoué à l'épreuve uniforme de français.

La formation des tuteurs

Chez les répondants au questionnaire (n=116), 84,5 % disent avoir été formés à leur rôle de tuteurs. Le plus souvent, cette formation a eu lieu dans le cadre d'un cours crédité de 45 heures (45,7 % des répondants) ou de 60 heures (25,8 % des répondants). C'est 12,9 % des répondants qui ont été formés à l'extérieur d'un cours crédité. Certains ont suivi une formation de 15 heures ou moins donnée à l'extérieur d'un cours (10,3 % des répondants), d'autres une formation de plus de 15 heures donnée à l'extérieur d'un cours (2,6 % des répondants). Nous avons sondé tous les participants ayant été formés à leur rôle (n=98) sur les contenus abordés pendant leur formation (Tableau 6).

¹⁴ Le questionnaire ne distinguait pas un échec à un cours de littérature d'un échec à un cours de *Renforcement en français écrit*.

Tableau 6. – Les contenus abordés durant la formation

| Contenus abordés | | Oui | Non | Total |
|--|---|------|------|-------|
| Ressources disponibles | F | 95 | 3 | 98 |
| | % | 96,9 | 3,1 | 100 |
| Fonctionnement du centre d'aide en français | F | 94 | 4 | 98 |
| | % | 95,9 | 4,1 | 100 |
| Activités qui peuvent être réalisées avec un tutoré | F | 88 | 10 | 98 |
| | % | 89,8 | 10,2 | 100 |
| Notions de grammaire | F | 88 | 10 | 98 |
| | % | 89,8 | 10,2 | 100 |
| Processus d'écriture (planification, mise en texte, révision/correction) | F | 66 | 32 | 98 |
| | % | 67,3 | 33,7 | 100 |
| Spécificités de certains étudiants (p. ex., allophones, TA) | F | 63 | 35 | 98 |
| | % | 64,3 | 35,7 | 100 |
| Facteurs influençant l'apprentissage | F | 61 | 37 | 98 |
| | % | 62,2 | 37,8 | 100 |
| Contenus liés aux cours de littérature | F | 15 | 83 | 98 |
| | % | 15,3 | 84,7 | 100 |

Les contenus de formation les plus fréquemment abordés (rapportés par plus de 85 % des répondants) sont : les ressources disponibles, le fonctionnement du centre d'aide, les notions de grammaire et les activités qui peuvent être réalisées avec un tutoré. Il s'agit de contenus pratiques pour les tuteurs et qui visent à les préparer à leur principal mandat : aider les étudiants à s'améliorer en français écrit. La majorité des répondants ont aussi reçu des informations relatives au processus d'écriture (67,3 %), au processus d'apprentissage (62,3 %) et aux spécificités de certains étudiants (p. ex., étudiants allophones, ayant un trouble d'apprentissage, etc.) (64,3 %). Les contenus les moins souvent abordés sont ceux associés aux cours de littérature de la formation générale (figures de style, courants littéraires, genres de l'analyse ou de la dissertation, etc.). C'est effectivement 15,3 % des tuteurs qui sont initiés à ces contenus durant leur formation.

En observant seulement les réponses des tuteurs qui ont été formés à l'extérieur d'un cours crédité (soit un échantillon de 15 répondants), nous avons constaté que les mêmes contenus étaient abordés, et ce, de manière semblable. Les contenus les plus fréquemment abordés (rapportés par plus de 85 % des répondants) sont les mêmes contenus pratiques (ressources disponibles, fonctionnement du centre d'aide, notions de

grammaire, activités de tutorat) et moins de 15 % des répondants disent avoir été formés aux contenus littéraires. Ainsi, la durée de la formation ne semble pas limiter la variété des contenus abordés.

Ces quelques données sur l'expérience de tutorat nous indiquent que les tuteurs sondés disent accompagner le plus souvent des étudiants qui ont des difficultés en écriture, ces difficultés pouvant se lier à un échec à un cours (français ou littérature) ou à l'épreuve uniforme de français. Ils sont spécifiquement formés pour soutenir les tutorés en écriture, particulièrement en grammaire.

Puisque nous avons une meilleure idée de l'expérience de tutorat des répondants, il est maintenant possible de se pencher sur leurs représentations. Dans la deuxième section du questionnaire, les tuteurs ont été sondés sur les trois premières dimensions du tutorat, lesquels se lient à l'objectif même du tutorat : jumeler deux apprenants qui ont un certain écart de compétence afin qu'ils puissent tous deux faire des apprentissages. Puis, dans les troisième, quatrième et cinquième sections du questionnaire, les tuteurs ont été sondés sur les trois dernières dimensions du tutorat qui se lient au rôle du tuteur, soit le soutien scolaire, motivationnel et d'intégration qu'il peut apporter au tutoré. Les résultats obtenus aux questionnaires sont donc présentés ici en suivant ce découpage.

4.1.2 Le tutorat comme moyen d'apprentissage

Le Tableau 7 présente les représentations des répondants sur le tutorat comme moyen d'apprentissage (items 9 à 21 du questionnaire).

Tableau 7. – Le tutorat comme moyen d'apprentissage

| | | Degré d'accord | | | | | Total |
|--|---|----------------|------|------|------|------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tutoré. | F | 2 | 1 | 2 | 31 | 79 | 115 |
| | % | 1,7 | 0,9 | 1,7 | 27,0 | 68,7 | 100 |
| Il consacre plus de temps à des activités d'apprentissage. | F | 3 | 2 | 14 | 44 | 52 | 115 |
| | % | 2,6 | 1,7 | 12,2 | 38,3 | 45,2 | 100 |
| Il obtient une rétroaction immédiate et personnalisée. | F | 2 | 0 | 1 | 24 | 88 | 115 |
| | % | 1,7 | 0 | 0,9 | 20,9 | 76,5 | 100 |
| Il peut acquérir et consolider des connaissances pour réussir ses études. | F | 2 | 1 | 4 | 45 | 63 | 115 |
| | % | 1,7 | 0,9 | 3,5 | 39,1 | 54,8 | 100 |
| Il peut acquérir et consolider des stratégies d'apprentissage. | F | 2 | 7 | 12 | 34 | 60 | 115 |
| | % | 1,7 | 6,1 | 10,4 | 29,6 | 52,2 | 100 |
| Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur. | F | 1 | 2 | 9 | 39 | 64 | 115 |
| | % | 0,9 | 1,7 | 7,8 | 33,9 | 55,7 | 100 |
| Il apprend en étant formé et encadré par un enseignant ou un professionnel. | F | 3 | 4 | 12 | 40 | 56 | 115 |
| | % | 2,6 | 3,5 | 10,4 | 34,8 | 48,7 | 100 |
| Il apprend lors des rencontres avec les tutorés. | F | 1 | 5 | 12 | 33 | 64 | 115 |
| | % | 0,9 | 4,3 | 10,4 | 28,7 | 55,7 | 100 |
| Il peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires. | F | 1 | 4 | 10 | 24 | 76 | 115 |
| | % | 0,9 | 3,5 | 8,7 | 20,9 | 66,1 | 100 |
| Il peut acquérir et consolider des stratégies d'apprentissage. | F | 1 | 3 | 6 | 31 | 74 | 115 |
| | % | 0,9 | 2,6 | 5,2 | 27,0 | 64,3 | 100 |
| Il peut développer des connaissances ou des compétences en relation d'aide. | F | 2 | 1 | 2 | 18 | 92 | 115 |
| | % | 1,7 | 0,9 | 1,7 | 15,7 | 80,0 | 100 |
| Le tuteur est un expert disciplinaire. | F | 33 | 43 | 26 | 13 | 0 | 115 |
| | % | 28,7 | 37,4 | 22,6 | 11,3 | 0 | 100 |
| Le tuteur est plus compétent que le tutoré. | F | 6 | 18 | 40 | 34 | 17 | 115 |
| | % | 5,2 | 15,7 | 34,8 | 29,6 | 14,8 | 100 |

Note. 1 = Tout à fait en désaccord; 2 = Plutôt en désaccord; 3 = Indécis; 4 = Plutôt d'accord; 5 = Tout à fait d'accord

En observant les résultats, on constate que les participants sondés ne considèrent pas que le tutorat n'est profitable que pour le tutoré : ils considèrent aussi que le tuteur est un apprenant. En effet, si l'on regarde les taux des répondants en accord (en additionnant les répondants « Plutôt d'accord » et ceux « Tout à fait d'accord »), on constate que si 95,7 % des répondants considèrent que le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tutoré, c'est 89,6 % des répondants qui considèrent que le tutorat est également un moyen d'apprentissage pour le tuteur.

Aussi, lorsqu'on les questionne sur les contextes où le tuteur apprend, on remarque que les répondants révèlent qu'ils peuvent autant apprendre auprès des tutorés (84,4 % en accord) qu'auprès des enseignants ou des professionnels qui les forment et qui encadrent leur travail (83,5 % en accord). Lorsqu'on les questionne sur les apprentissages réalisés, on constate qu'ils reconnaissent surtout que le tuteur peut acquérir et développer des connaissances et des compétences en relation d'aide (95,7 % en accord), le taux de répondants étant tout à fait d'accord étant d'ailleurs plus élevé qu'à tous les autres items (80,0 % des répondants étant tout à fait d'accord). Les participants soutiennent aussi que le tuteur peut acquérir et développer des stratégies d'apprentissage (91,3 % en accord) et des connaissances disciplinaires (87,0 % en accord).

Selon les répondants, le tutoré apprend en obtenant une rétroaction immédiate et personnalisée du tuteur (97,4 % en accord, dont 76,5 % tout à fait d'accord). Les répondants reconnaissent aussi que le tutorat permet au tutoré de consolider des connaissances nécessaires pour réussir ses études (93,9 % en accord), d'augmenter le temps qu'il consacre à des activités d'apprentissage (83,5 % en accord) et d'acquérir ou de consolider des stratégies d'apprentissage (81,8 % en accord).

Puisqu'ils se considèrent comme des apprenants, il apparaît plutôt cohérent que les tuteurs ayant répondu au questionnaire ne se voient généralement pas comme des experts. Aucun participant ne s'est dit tout à fait d'accord avec l'énoncé qui affirme que le tuteur est un expert disciplinaire et 11,3 % des répondants se disent plutôt d'accord avec cet énoncé. La majorité des répondants étaient plutôt en désaccord (37,4 %) ou tout à fait en désaccord (28,7 %) avec cet énoncé, qui a tout de même récolté 22,6 % d'indécis. Si les tuteurs ne se voient pas comme des spécialistes ou des connaisseurs (synonymes admis du nom « expert »), on aurait pu supposer qu'ils admettent quand même que le tuteur est plus compétent que le tutoré à qui il apporte une aide. Or, l'énoncé qui fait référence à l'écart de compétence attendu entre le tuteur et le tutoré ne fait pas non plus consensus. Quelque 20,9 % des répondants sont en désaccord avec l'idée que le tuteur est plus compétent que le tutoré, et 34,8 % se disent indécis devant lui.

En bref, pour les tuteurs sondés, il est clair que le tutorat est un moyen d'apprentissage pour les tutorés, mais aussi pour les tuteurs qui leur apportent du soutien.

4.1.3 Le rôle du tuteur

Le rôle du tuteur peut s'observer sous trois angles : le rôle attendu, joué et souhaité. Ainsi, la troisième section du questionnaire (items 22 à 33) abordait les attentes que les répondants croient devoir remplir en tant que tuteurs (p. ex., « Je devrais offrir un soutien d'intégration au tutoré. »). La quatrième section du questionnaire (items 34 à 45) les sondait sur les pratiques qu'ils reconnaissent adopter comme tuteurs (p. ex., « J'offre un soutien d'intégration au tutoré. »). Enfin, la cinquième section du questionnaire (items 46 à 57) ciblait les pratiques qu'ils voudraient adopter (p. ex., « Je souhaiterais offrir un soutien d'intégration au tutoré. »). Pour chacun des rôles (attendu, joué, souhaité), un item présentant le type de soutien offert par le tuteur était d'abord présenté (soutien scolaire, motivationnel ou d'intégration), puis s'ensuivait une série d'items présentant les différentes manifestations possibles de ce soutien, par exemple :

22 En tant que tuteur, je devrais offrir un soutien scolaire au tutoré.

23 Je devrais réaliser avec le tutoré des activités qui se lient à un cours.

24 Je devrais aider le tutoré à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours

25 Je devrais aider le tutoré à avoir de meilleures stratégies pour apprendre (p. ex., comment prendre des notes, comment décortiquer une question d'examen, comment planifier un travail).

Le Tableau 8 présente l'ensemble des résultats obtenus.

Tableau 8. – Les représentations du rôle du tuteur

| | | Rôle attendu | | | | | Rôle joué | | | | | Rôle souhaité | | | | | Total |
|--|---|----------------|------|------|------|------|----------------|------|------|------|------|----------------|------|------|------|------|-------|
| | | Degré d'accord | | | | | Degré d'accord | | | | | Degré d'accord | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Offrir du soutien scolaire au tuteur. | F | 2 | 7 | 24 | 40 | 42 | 2 | 6 | 15 | 39 | 53 | 1 | 4 | 13 | 25 | 72 | 115 |
| | % | 1,7 | 6,1 | 20,9 | 34,8 | 36,5 | 1,7 | 5,2 | 13,0 | 33,9 | 46,1 | 0,9 | 3,5 | 11,3 | 21,7 | 62,6 | 100 |
| L'aider à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours. | F | 6 | 8 | 7 | 36 | 58 | 7 | 6 | 7 | 35 | 60 | 4 | 1 | 8 | 27 | 75 | 115 |
| | % | 5,2 | 7,0 | 6,1 | 31,3 | 50,4 | 6,1 | 5,2 | 6,1 | 30,4 | 52,2 | 3,5 | 0,9 | 7,0 | 23,5 | 65,2 | 100 |
| Réaliser avec lui des activités se liant à un cours. | F | 6 | 13 | 28 | 36 | 32 | 2 | 12 | 21 | 39 | 41 | 1 | 6 | 14 | 30 | 64 | 115 |
| | % | 5,2 | 11,3 | 24,3 | 31,3 | 27,8 | 1,7 | 10,4 | 18,3 | 33,9 | 35,7 | 0,9 | 5,2 | 12,2 | 26,1 | 55,7 | 100 |
| L'amener à avoir de meilleures stratégies d'apprentissage. | F | 8 | 15 | 17 | 31 | 44 | 12 | 13 | 23 | 29 | 38 | 2 | 5 | 8 | 25 | 75 | 115 |
| | % | 7,0 | 13,0 | 14,8 | 27,0 | 38,3 | 10,4 | 11,3 | 20,0 | 25,2 | 33,0 | 1,7 | 4,3 | 7,0 | 21,7 | 65,2 | 100 |
| Offrir du soutien motivationnel au tuteur. | F | 2 | 11 | 11 | 49 | 42 | 4 | 7 | 13 | 43 | 48 | 1 | 6 | 10 | 28 | 70 | 115 |
| | % | 1,7 | 9,6 | 9,6 | 42,6 | 36,5 | 3,5 | 6,1 | 11,3 | 37,4 | 41,7 | 0,9 | 5,2 | 8,7 | 24,3 | 60,9 | 100 |
| Lui témoigner de l'empathie et de la bienveillance. | F | 2 | 0 | 0 | 26 | 87 | 2 | 0 | 4 | 23 | 86 | 2 | 0 | 3 | 14 | 96 | 115 |
| | % | 1,7 | 0 | 0 | 22,6 | 75,7 | 1,7 | 0 | 3,5 | 20,0 | 74,8 | 1,7 | 0 | 2,6 | 12,2 | 83,5 | 100 |
| Lui donner des encouragements. | F | 2 | 1 | 4 | 24 | 84 | 2 | 2 | 3 | 28 | 80 | 2 | 0 | 3 | 16 | 94 | 115 |
| | % | 1,7 | 0,9 | 3,5 | 20,9 | 73 | 1,7 | 1,7 | 2,6 | 24,3 | 69,6 | 1,7 | 0 | 2,6 | 13,9 | 81,3 | 100 |
| L'amener à avoir plus de contrôle sur l'activité. | F | 3 | 2 | 11 | 30 | 69 | 2 | 6 | 7 | 40 | 60 | 3 | 0 | 5 | 26 | 81 | 115 |
| | % | 2,6 | 1,7 | 9,6 | 26,1 | 60 | 1,7 | 5,2 | 6,1 | 34,8 | 52,2 | 2,6 | 0 | 4,3 | 22,6 | 70,4 | 100 |
| Aborder avec lui des stratégies affectives. | F | 14 | 20 | 41 | 25 | 15 | 18 | 32 | 27 | 27 | 11 | 4 | 11 | 28 | 31 | 41 | 115 |
| | % | 12,2 | 17,4 | 35,7 | 21,7 | 13 | 15,7 | 27,8 | 23,5 | 23,5 | 9,6 | 3,5 | 9,6 | 24,3 | 27 | 35,7 | 100 |
| Offrir du soutien d'intégration au tuteur. | F | 18 | 30 | 40 | 20 | 7 | 25 | 31 | 30 | 21 | 8 | 8 | 13 | 37 | 27 | 30 | 115 |
| | % | 15,7 | 26,1 | 34,8 | 17,4 | 6,1 | 21,7 | 27,0 | 26,1 | 18,3 | 7,0 | 7,0 | 11,3 | 32,2 | 23,5 | 26,1 | 100 |
| Développer une relation signifiante et être une pers.-ressource. | F | 5 | 16 | 26 | 46 | 22 | 4 | 15 | 31 | 42 | 23 | 6 | 5 | 16 | 27 | 61 | 115 |
| | % | 4,3 | 13,9 | 22,6 | 40,0 | 19,1 | 3,5 | 13,0 | 27,0 | 36,5 | 20,0 | 5,2 | 4,3 | 13,9 | 23,5 | 53,0 | 100 |
| Lui partager des connaissances sur le cégep. | F | 29 | 24 | 25 | 20 | 17 | 30 | 28 | 20 | 29 | 8 | 16 | 15 | 26 | 21 | 37 | 115 |
| | % | 25,2 | 20,9 | 21,7 | 17,4 | 14,8 | 26,1 | 24,3 | 17,4 | 25,2 | 7,0 | 13,9 | 13,0 | 22,6 | 18,3 | 32,2 | 100 |

Note. 1 = Tout à fait en désaccord; 2 = Plutôt en désaccord; 3 = Indécis; 4 = Plutôt d'accord; 5 = Tout à fait d'accord

Le rôle attendu

Si l'on regarde les trois items relatifs au type de soutien attendu et que l'on additionne les réponses plutôt d'accord et tout à fait d'accord, on constate que les répondants disent qu'on attend surtout à ce qu'ils offrent aux tutorés du soutien scolaire (71,3 % en accord) et du soutien motivationnel (79,1 % en accord). Seuls 23,5 % des répondants disent que l'on attend d'eux qu'ils offrent un soutien d'intégration.

À première vue, compte tenu du fait que le tutorat est une mesure d'aide à l'apprentissage, il apparaît surprenant que le soutien scolaire ne récolte pas une plus grande adhésion. En effet, 20,9 % des répondants sont indécis quant au fait qu'ils devraient apporter un soutien scolaire aux tutorés et 7,8 % des répondants sont en désaccord avec cette idée. Si l'on regarde du côté des répondants en accord, ce n'est qu'un peu plus du tiers des répondants (36,5 %) qui disent être tout à fait d'accord devant l'énoncé, les autres (34,8 %) étant plutôt d'accord avec lui.

Les réponses aux items suivants nous permettent de faire certaines hypothèses. Une majorité des répondants (81,7 % en accord) disent qu'ils devraient aider les tutorés à maîtriser des contenus essentiels pour leurs cours, mais les répondants sont plus partagés quant au fait qu'ils devraient réaliser avec les tutorés des activités liées à des cours (40,8 % en désaccord ou indécis). Les répondants se montrent aussi partagés quant au fait qu'ils devraient amener les tutorés à avoir de meilleures stratégies d'apprentissage (34,8 % en désaccord ou indécis). C'est donc dire que les répondants reconnaissent qu'on attend d'eux qu'ils aident les tutorés dans une discipline scolaire, mais selon eux, cette aide ne doit pas forcément passer par des activités liées aux cours que les tutorés suivent ou le développement de stratégies qui sont transférables dans d'autres disciplines.

Les attentes concernant le soutien motivationnel semblent plus partagées. En observant les items relatifs au soutien motivationnel du rôle attendu, on constate que deux d'entre eux remportent les plus grands taux de réponse en accord de l'ensemble des items relatifs au rôle attendu. D'abord, 98,3 % des répondants sont d'accord avec le fait que les tuteurs

devraient témoigner de l'empathie et faire preuve de bienveillance envers les tutorés (dont 75,7 % qui sont tout à fait d'accord). Ensuite, 93,3 % des répondants sont d'accord avec le fait que les tuteurs devraient donner des encouragements verbaux et non verbaux aux tutorés (dont 73 % qui sont tout à fait d'accord). Les répondants sont aussi majoritairement en accord avec le fait qu'ils devraient amener les tutorés à avoir plus de contrôle sur leurs activités (86,1 % en accord), mais ils se montrent partagés devant le fait qu'ils devraient aborder avec eux des stratégies affectives, comme la gestion du stress ou de la motivation (29,6 % en désaccord; 35,7 % indécis; 34,7 % en accord).

En ce qui concerne le soutien d'intégration, la majorité des tuteurs croient qu'il est attendu d'eux qu'ils développent une relation signifiante avec les tutorés et deviennent pour eux des personnes-ressources (59,1 % en accord). Les répondants sont majoritairement indécis (21,7 %) ou en désaccord (46,1 %) avec le fait qu'ils devraient partager leurs connaissances sur le cégep (p. ex., programmes, services offerts, possibilités de cheminement, possibilités de carrière).

Le rôle joué

Lorsqu'on s'attarde aux réponses relatives au rôle que les répondants admettent jouer, on constate que les répondants offrent surtout du soutien scolaire (80,0 %) et du soutien motivationnel (79,1 %) aux tutorés. Seuls 25,3 % des répondants affirment offrir un soutien d'intégration.

Dans les items qui s'attachent au soutien scolaire, on observe que l'item relatif aux contenus abordés est celui qui a le plus haut degré d'accord : 82,6 % des répondants disent aider les tutorés à maîtriser des contenus essentiels pour leurs cours. C'est 69,6 % des répondants qui affirment faire des activités qui se lient aux cours des tutorés. Et même si une majorité des répondants disent aider les tutorés à avoir de meilleures stratégies d'apprentissage (58,2 %), 20,0 % des répondants n'en sont pas certains et 21,7 % ne le font pas. Les répondants disent donc offrir du soutien scolaire aux tutorés,

mais ils ne sont pas certains de les aider à développer des stratégies d'apprentissage et ne font pas nécessairement des activités qui se lient à des cours suivis par les tutorés.

Dans le rôle joué, les items les plus consensuels sont relatifs au soutien motivationnel. Ainsi, 94,8 % des répondants disent témoigner de l'empathie envers les tutorés et faire preuve de bienveillance et 93,9 % des répondants disent encourager les tutorés. Si 87,0 % des répondants admettent aider les tutorés à avoir plus de contrôle sur l'activité, ils sont moins nombreux à aborder des stratégies affectives (p. ex., gestion du stress ou de la motivation) : seuls 33,1 % d'entre eux le font.

Si seulement 25,3 % des répondants affirment offrir du soutien d'intégration, plus de la moitié (56,5 %) disent développer une relation significative avec les tutorés en développant avec eux une relation significative et en devenant pour eux des personnes-ressources. On peut faire l'hypothèse que cet item récolte davantage de réponses en accord que l'item général (« En tant que tuteur, j'apporte du soutien d'intégration. ») puisqu'il fait le pont entre les soutiens scolaire et motivationnel. En se montrant bienveillants avec les tutorés, en les encourageant pendant qu'ils font des activités scolaires, des tuteurs pourraient reconnaître qu'ils développent avec les tutorés une relation qui peut devenir significative, surtout s'ils travaillent ensemble régulièrement durant la session. Un certain nombre de ces tuteurs pourraient éventuellement répondre à diverses questions des tutorés sur le cégep. En effet, plus du tiers des répondants (35,2 %) disent partager avec les tutorés leurs connaissances sur le cégep (services offerts, possibilités de cheminement, etc.).

Le rôle souhaité

Lorsqu'on s'attarde aux réponses relatives au rôle que les répondants aimeraient jouer, on constate que les répondants aimeraient surtout offrir aux tutorés du soutien scolaire (84,3 %) et du soutien motivationnel (85,2 %). La moitié des répondants (49,6 %) aimeraient offrir un soutien d'intégration.

Dans les items qui s'attachent au soutien scolaire, on observe que les taux d'accord aux trois items sont tous assez importants : 88,7 % d'entre eux souhaiteraient aider les

tutorés à maîtriser des contenus essentiels pour leurs cours; 86,9 % voudraient aider les tutorés à avoir de meilleures stratégies d'apprentissage; et 81,8 % des répondants aimeraient réaliser avec les tutorés des activités qui se lient à un cours.

Trois des items relatifs au soutien motivationnel ont des taux d'accord encore plus importants. Ainsi, 95,7 % des répondants souhaiteraient témoigner de l'empathie aux tutorés et faire preuve de bienveillance; 95,2 % d'entre eux aimeraient donner des encouragements verbaux et non verbaux aux tutorés; et 93,0 % voudraient amener les tutorés à avoir plus de contrôle sur l'activité. Notons que pour les deux premiers items (relatifs à l'empathie témoignée et aux encouragements donnés), les répondants qui sont « Tout à fait d'accord » dépassent les 80 %. C'est donc dire que pour les répondants, le rôle du tuteur, c'est surtout celui d'être une personne positive, encourageante, qui facilite l'apprentissage des tutorés en adoptant une attitude exempte de jugements et en créant un climat favorable à l'apprentissage. Les répondants se montrent plus divisés devant le dernier item du soutien motivationnel. Ainsi, 24,3 % des répondants ne savent pas s'ils aimeraient aborder des stratégies affectives avec les tutorés (telles que la gestion du stress et de la motivation), et 13,1 % des répondants ne souhaitent pas le faire.

Plus de trois répondants sur quatre (76,5 %) aimeraient développer une relation significative avec leurs tutorés et être des personnes-ressources pour eux, la majorité d'entre eux (53,0 des 76,5 %) ayant même dit être tout à fait d'accord avec l'énoncé. Or, les avis sont plus répartis quant à leur désir de partager avec un tutoré leurs connaissances sur le cégep : une faible majorité des répondants (50,5 %) souhaiteraient le faire, 22,6 % n'en sont pas certains et 26,9 % ne le souhaitent pas. Il semble donc que les tuteurs souhaitent être dans une relation significative avec les tutorés, sans nécessairement vouloir les conseiller dans leur cheminement scolaire ou les aider à naviguer à travers les différents services offerts par le cégep.

Une comparaison des rôles attendu, joué et souhaité

Pour documenter si les tuteurs remplissent les attentes qu'ils croient devoir remplir et s'ils jouent le rôle qu'ils souhaiteraient jouer, nous avons porté notre attention sur les différences entre les items des rôles attendu, joué et souhaité.

On observe que dans 11 des 12 items, le pourcentage en accord dans le rôle souhaité est supérieur à celui du rôle attendu. Par exemple, si 88,7 % des répondants disent vouloir aider le tutoré à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours, seuls 81,7 % pensent que ce soutien est attendu d'eux. En ce qui concerne le rôle joué, les taux d'accord sont égaux ou supérieurs au rôle attendu pour 8 des 12 items. En ce sens, on peut dire que les tuteurs ayant répondu au sondage remplissent ou dépassent le plus souvent les attentes qu'ils croient devoir remplir, et surtout qu'ils voudraient en faire davantage.

Quand on observe de plus près le soutien scolaire, il y a de grandes différences dans les réponses « Tout à fait d'accord » pour deux items : aider les tutorés à développer de meilleures stratégies d'apprentissage et réaliser avec lui des activités qui se lient à un cours. L'écart entre les rôles souhaité et attendu pour les réponses « Tout à fait d'accord » est de plus de 25 % dans les deux cas. Ainsi, plusieurs tuteurs croient fermement qu'aider les tutorés à développer des stratégies d'apprentissage et aller directement dans leurs travaux scolaires leur permettrait de mieux aider les tutorés en écriture, même si cela n'est pas une attente qu'on manifeste envers eux.

En ce qui concerne le soutien motivationnel, si l'on s'attarde à l'ensemble des réponses en accord, on voit que les réponses aux rôles attendu, joué et souhaité sont relativement semblables pour trois items et que les taux d'accord sont élevés. Les répondants savent qu'il est attendu d'eux qu'ils encouragent les tutorés, qu'ils les amènent à contrôler davantage leurs apprentissages et qu'ils se montrent bienveillants. C'est ce qu'ils souhaitent faire en tant que tuteurs et c'est ce qu'ils font. Or, ils reconnaissent moins le rôle du tuteur dans le soutien du développement de stratégies affectives : près de deux répondants sur trois ne pensent pas ou ne sont pas certains qu'il soit attendu d'eux qu'ils

abordent des stratégies affectives avec les tutorés et une même proportion de répondants ne pensent pas offrir ce soutien ou n'en sont pas sûrs. Ce soutien, qui ne se lie pas nécessairement à la maîtrise du français écrit, est celui qui semble le moins clair pour les répondants, qui ne sont pas sûrs que cela fasse partie de leur rôle.

En ce qui concerne le soutien d'intégration, plus de trois répondants sur quatre (76,5 %) aimeraient développer une relation significative avec les tutorés et devenir pour eux des personnes-ressources. Plus de la moitié (56,5 %) le font, soit un peu moins de répondants que ceux qui pensent que c'est attendu d'eux (59,1 %). Cette manifestation du soutien d'intégration est plus facilement reconnue par les répondants que celle de l'item suivant. En effet, plus des deux tiers des répondants (67,8 %) ne croient pas ou ne sont pas certains qu'il est attendu d'eux qu'ils conseillent les tutorés dans leur cheminement scolaire ou les informent sur les services offerts par le cégep. Plus des deux tiers, des répondants (67,8 %) ne le font pas ou n'en sont pas sûrs, et près de la moitié des répondants (49,5 %) ne souhaitent pas le faire ou n'en sont pas sûrs. On peut dire que les tuteurs reconnaissent davantage l'intérêt de développer une relation significative avec les tutorés et d'être pour eux une personne-ressource que de partager avec eux leurs connaissances sur le cégep. Cela pourrait se lier au fait que les tuteurs ne se voient pas dans une position hiérarchique par rapport aux tutorés. Comme ils se considèrent comme des apprenants au même titre que les tutorés, ils n'ont peut-être pas tendance à penser qu'ils en savent vraiment plus sur les services offerts par le cégep ou les possibilités de cheminement scolaire.

L'analyse des données recueillies par les questionnaires nous a permis de décrire les représentations des tuteurs. Notamment, il en ressort que la plupart des tuteurs se considèrent comme des apprenants au même titre que les tutorés. Cela pourrait teinter le soutien qu'ils offrent aux tutorés. Ainsi, la représentation du tutorat comme moyen d'apprentissage pour le tuteur a été au cœur des entrevues menées auprès de six tuteurs.

4.1.4 Le point de vue de six tuteurs sur les représentations

Lors des entretiens, nous avons cherché à mieux comprendre comment les tuteurs définissent le tutorat comme moyen d'apprentissage, notamment comment ils se positionnent comme des apprenants et comment ils se représentent l'écart de compétence entre le tuteur et le tutoré. Cette question nous semblait fondamentale pour mieux comprendre les résultats obtenus par les questionnaires compte tenu du fait qu'elle pourrait influencer autant la façon d'entrer en relation avec l'autre, les interventions faites, et éventuellement le choix des dispositifs.

Les tuteurs étaient questionnés par rapport à leurs réponses au questionnaire (p. ex., « Dans le questionnaire, tu as indiqué que tu es en désaccord devant la phrase "Le tuteur est un expert disciplinaire." Pourquoi? ») Aussi, lors des entretiens au sosie, les tuteurs étaient invités à donner des instructions à l'intervieweuse sur la façon dont elle devait se comporter si elle les remplaçait et lorsqu'ils étaient invités à parler des défis que le sosie pouvait rencontrer, ils revenaient souvent au rôle du tuteur et à ses limites.

L'analyse de contenu des verbatims a fait ressortir quatre grands thèmes, soit les apprentissages réalisés par les tuteurs auprès des responsables des centres d'aide en français, ceux réalisés auprès des tutorés, l'écart de compétence entre les tuteurs et les tutorés, ainsi que la relation qui se développe entre eux.

Avant d'aborder ces thèmes, rappelons que les tuteurs rencontrés en entrevue provenaient de quatre cégeps différents et qu'ils étaient plus ou moins expérimentés : deux tuteurs (T2, T5) n'avaient fait qu'une session de tutorat en français, deux tuteurs avaient fait deux sessions de tutorat en français (T1, T3) et deux tuteurs avaient plusieurs années d'expérience en tant que tuteurs (T4, T6). Ces deux derniers tuteurs ont commencé leur expérience de tutorat en tant que cégépiens, mais poursuivaient, au moment des entrevues, des études universitaires (respectivement en enseignement du français et en psychologie).

Les apprentissages réalisés auprès des responsables des centres d'aide en français

Tous les tuteurs rencontrés se reconnaissent comme des apprenants qui tirent des apprentissages de la formation et de l'encadrement qu'ils reçoivent de la part des responsables des centres d'aide. Deux tuteurs (T4 et T6) reviennent sur le fait que durant la formation, ils ont révisé des contenus de grammaire, notamment les erreurs fréquentes des cégépiens et des notions de syntaxe, ce qui leur a permis de se sentir plus confiants lors de leurs premières rencontres de tutorat. Tous les tuteurs reviennent aussi sur les dispositifs qui peuvent ou qui doivent être utilisés durant les séances de tutorat et qui leur ont été présentés durant leur formation. Ils font référence aux ressources mises à leur disposition et aux méthodes qui doivent être privilégiées. Par exemple, les tuteurs T2 et T6 ont retenu que les activités faites avec les tutorés devaient être variées, même si les deux déplorent le fait qu'il peut être difficile de satisfaire les attentes des responsables des centres d'aide en français à cet égard.

Cinq des six tuteurs soulignent que la formation les a amenés à mieux comprendre leur rôle de tuteur. Le tuteur T1 exprime sa satisfaction envers cette formation qui l'a préparé à son rôle : « les enseignants nous ont bien formés, nous ont bien orientés sur la façon dont il fallait aider les élèves, pas sur comment répondre à leurs questions, mais les faire travailler, les faire chercher un peu, autre que d'être juste une personne-ressource pour les corriger sans les faire apprendre ». La tutrice T3 fait référence à des vidéos analysées en classe pour amener les tuteurs à réfléchir sur les attitudes que les tuteurs devraient favoriser pour soutenir la motivation des tutorés, notamment comment établir un climat de confiance. Le tuteur T6 évoque des aspects communicationnels qui ont été abordés durant la formation, soit comment interpréter le langage verbal et non verbal des tutorés et comment formuler une rétroaction efficace.

Si les tuteurs apprennent durant leur formation, leurs apprentissages se poursuivent auprès des tutorés, comme l'exprime la tutrice T4 : « En classe, on avait un peu la formation, qui nous disait comment aider l'élève, par quoi commencer, des exemples, des exercices et tout. Pis après, c'est sur le terrain qu'on faisait notre expérience. » Lorsqu'ils

font référence à leur expérience sur le terrain, les tuteurs reconnaissent aussi qu'ils sont des apprenants dont le travail est encadré. Si les six tuteurs font le plus souvent référence à l'enseignant qui a dispensé la formation et vers lequel ils peuvent toujours se tourner, les tuteurs T1, T4 et T6 font référence à d'autres personnes qui interviennent dans l'encadrement des tuteurs : un employé non enseignant qui assure la gestion quotidienne du centre d'aide, un tuteur expérimenté qui valide le travail des tuteurs en formation et répond à leurs questions, un enseignant de littérature qui assure quelques heures de présence hebdomadaire au centre d'aide. Cinq des six tuteurs (T1, T2, T3, T4, T6) ont témoigné du fait que les tuteurs peuvent toujours demander de l'aide à l'une ou l'autre de ces personnes lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté, qu'elle soit grammaticale ou non (p. ex., problèmes de motivation du tutoré, absences répétées, etc.).

Les apprentissages réalisés auprès des tutorés

En ce qui concerne les apprentissages qu'ils réalisent auprès des tutorés, les tuteurs T1 et T6 révèlent que pendant les rencontres de tutorat, ils ont développé des compétences en communication et en relation d'aide. Ainsi, le tuteur T1 mentionne que le tutorat l'a amené à perfectionner sa « communication avec les autres » et le tuteur T6 souligne qu'il a appris « comment détendre une relation, bien se faire recevoir dans [ses] propos, bien communiquer ». Certains tuteurs (T2, T3, T4, T6) reviennent aussi sur des défis qu'ils vivent, notamment le manque de motivation ou de participation des tutorés. Ces défis les amènent à devoir trouver des façons d'intervenir efficacement auprès des tutorés qu'ils nous révèlent comme des trucs pratiques lors de l'instruction au sosie. Par exemple, la tutrice T3 explique ici ce qu'il faut faire quand un tutoré est déconcentré par un parent, un animal ou une autre personne lorsqu'il est à la maison : « tu t'assures qu'elle t'écoute, t'essaies d'avoir des *eye contacts* le plus possible, mais en même temps, j'te dis ça, mais j'ai improvisé aussi la dernière fois quand c'est arrivé ». La tutrice T4 indique que pour éviter qu'un tutoré s'absente sans avertissement, il faut clarifier nos attentes en début de session : « Je passe le message clair au début de la session : "Ça ne me dérange pas, c'est pas grave si t'es pas là. T'as quelque chose à faire, ça me concerne pas. Mais juste, envoie-

moi un courriel, pis dis-moi que tu seras pas là parce que moi, je vais faire autre chose et je vais me réorganiser." » Il demeure que dans les entrevues, les tuteurs abordent surtout le développement de leurs compétences en français.

Cinq des six participants (T1, T2, T3, T4, T6) soutiennent que les tuteurs doivent approfondir leurs connaissances en grammaire lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés des tutorés. Notamment, relever les erreurs et les faiblesses dans les textes des tutorés exige que les tuteurs distinguent les préférences du scripteur des éléments fautifs, qu'ils cherchent à isoler l'erreur et qu'ils parviennent à proposer des corrections ciblées. La tutrice T2 explique : « Quand on fait des textes par nous-mêmes, on écrit une phrase et ça fait du sens, mais quand on corrige le texte d'un autre, je trouve que c'est plus compliqué à corriger, pis à essayer de comprendre ce que la personne voulait dire, comment reformuler d'une façon correcte. » En étant appelés à expliquer des notions grammaticales aux tutorés, ils doivent s'assurer de maîtriser ces notions qu'ils appliquent parfois de façon intuitive. Le tuteur T6 affirme que les difficultés des tutorés lui ont « permis de réfléchir beaucoup plus sur des règles qui justement m'étaient jamais vraiment venues à l'esprit, mais qui m'apparaissaient super évidentes, parce que pour les expliquer, et si tu dois les expliquer, t'es obligé de les comprendre. » Pour la tutrice T4, le défi est d'autant plus grand lorsqu'elle doit expliquer la syntaxe à des étudiants allophones. Elle fait notamment référence au fait qu'elle doit chercher à traduire des concepts dans des mots qui seront compris du tutoré et que certaines notions de français, comme les prépositions, relèvent de l'usage.

L'écart de compétence entre les tuteurs et les tutorés

La question de l'écart de compétence a été abordée avec tous les tuteurs rencontrés, c'est-à-dire qu'il leur a été demandé de se positionner par rapport à l'idée que les tuteurs seraient des experts disciplinaires ou encore, par rapport à l'idée que les tuteurs seraient plus compétents que les tutorés. Tous les tuteurs rencontrés rejettent l'idée que les tuteurs sont des experts. Ils font référence au fait que les connaissances et les compétences des tuteurs sont limitées en pédagogie et en français.

D'abord, les tuteurs T4, T5 et T6 reconnaissent que les compétences des tuteurs en pédagogie et en relation d'aide sont limitées, et qu'ils ne savent pas toujours bien répondre aux besoins de certains étudiants. Par exemple, la tutrice T5 déplore que durant sa formation, elle n'ait pas été plus rapidement informée des stratégies à adopter pour aider les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage : « J'ai juste l'impression qu'on était pas nécessairement suffisamment outillés côté, tout ce qui est question troubles d'apprentissage et tout, surtout en début de session. » Elle explique ensuite que ces troubles ont été éventuellement abordés dans le cadre de la formation, mais qu'à ce moment, les rencontres avec les tutorés étaient terminées, donc qu'elle avait dû accompagner tout au long de la session des étudiants qui ont des troubles d'apprentissage sans connaître les pratiques efficaces à adopter. La tutrice T4, elle, se questionne sur ses compétences à aider un étudiant autiste :

J'ai eu un élève autiste. Ça, j'ai trouvé ça difficile, parce que c'est pas le même langage, pas la même façon de penser. C'est pas les mêmes explications. J'ai vraiment dû essayer de trouver des façons... Des fois, tu sens pas que t'es compétent pour faire une tâche [...] Parfois, je me dis : c'est moi qui fais ça, mais ça devrait-tu l'être? Il a besoin d'un orthophoniste. Il a besoin d'un orthopédagogue.

Cette tutrice témoigne bien du fait que les tuteurs se sentent parfois démunis devant les défis qui leur sont proposés. Même si elle a plusieurs années d'expérience en tant que tutrice et qu'elle a bien entamé son baccalauréat en enseignement du français, elle demeure limitée dans les interventions qu'elle peut faire et doute de sa compétence à bien accompagner certains étudiants.

Ensuite, tous les tuteurs évoquent le fait que leurs connaissances en français restent limitées. La tutrice T5 souligne que la formation qu'ils ont suivie ne leur permet pas de couvrir l'ensemble des difficultés grammaticales. Le tuteur T1 soutient que le tuteur doit reconnaître ses limites : « On a nos connaissances de la langue française, mais notre niveau d'expertise n'est pas non plus le plus élevé. On fait de notre mieux. Il faut être honnête là-dedans, juste aller au mieux de nos capacités. ». La tutrice T3 fait même

référence au fait qu'il arrive que les tutorés voient des erreurs qu'elle n'avait pas repérées elle-même lorsqu'ils corrigent une dictée.

Si les tuteurs ne se voient pas comme des experts, trois des six tuteurs ont même de la difficulté à admettre que les tuteurs sont plus compétents que les tutorés auxquels ils apportent du soutien. La tutrice T3 admet que les tuteurs sont « meilleurs en français », mais que les tutorés peuvent avoir des raisonnements grammaticaux valables et qu'en ce sens, ils ne sont pas moins compétents que les tuteurs. De la même façon, si la tutrice T2 admet que le tuteur a de meilleures connaissances en français, elle soutient que les tutorés ont souvent de meilleures techniques d'autocorrection que les tuteurs, qu'ils savent mieux repérer leurs erreurs, et qu'ils mettent parfois plus d'efforts dans leurs apprentissages. La tutrice T4 évoque à plusieurs reprises le fait que les tutorés peuvent être plus compétents qu'elle dans d'autres domaines et qu'elle a beaucoup à apprendre d'eux :

Quand tu dis « meilleure que l'élève », j'ai un peu de la misère avec cette formulation-là, dans le sens que je suis pas meilleure que lui. Je connais plus d'astuces de langue, mais l'élève en optométrie. Je sais rien dans faire des lunettes. Il est plus compétent que moi... Meilleur que... J'ai plus de connaissances sur la langue, oui, mais j'aime pas le mot « meilleur ». Mais je sais que c'est pas ça que tu voulais dire. Mais je veux juste dire que cette hiérarchie-là, je ne la vois pas. J'agis vraiment avec l'élève : il est égal à moi. C'est un partage de connaissances. Moi, je vais prendre des cours de perfectionnement dans autre chose. Comme mon ami, il est bon en cuisine. Il me montre comment cuisiner. Je connais rien. Moi, je l'aide en langue. C'est pas un... C'est juste un partage d'apprentissage. Parfois les élèves me montrent des mots dans leur langue. J'aime ça. Par exemple en cantonais.

Comme l'exprime la tutrice T4, ce que les tuteurs semblent refuser, c'est surtout l'idée d'une relation hiérarchique entre les tuteurs et les tutorés. Le tuteur T6 partage ce point de vue : « Je crois [que le tuteur] a peut-être plus de connaissances par rapport à la grammaire, mais savoir s'il est en position de supériorité, pas tant que ça. Je vois vraiment ça comme une relation égale, disons. » Le tuteur T1 abonde dans le même sens : « j'ai l'impression qu'avec les étudiants, j'ai développé mes propres habiletés, mes propres compétences, donc ça m'a aidé avec mon propre français. [...] Je trouve que c'est une

relation d'aide, pour les deux bords. ». En ce sens, ils voient les tuteurs et les tutorés comme des pairs-apprenants, ce que la tutrice T2 explicite : « j'ai vraiment fait attention de ne pas me mettre dans une position d'autorité par rapport au tutoré. J'ai vraiment voulu essayer d'être un pair, j'ai "camarade" en tête, et non quelqu'un d'autorité qui dit quoi faire. » Le fait qu'ils se voient comme des apprenants influence donc la relation qu'ils développent avec les tutorés.

La relation entre le tuteur et le tutoré

Les tuteurs rencontrés cherchent à développer une relation de confiance avec les tutorés. Pour le tuteur T1, le lien de confiance entre les tuteurs et les tutorés est nécessaire aux apprentissages du tutoré et bonifie l'expérience de tutorat :

S'il y a pas une relation de confiance qui se met entre vous deux, c'est un peu plus intimidant pour l'étudiant de relire son texte, de relever ses erreurs lui-même devant quelqu'un qui est supposément l'expert du français. Donc s'il n'y a pas une certaine relation, vraiment un lien qui est créé entre les deux, je trouve que ça vient un peu brimer l'expérience non seulement du tuteur et du tutoré.

Pour ce tuteur, l'attitude positive du tuteur lui permet d'entrer plus facilement en relation avec les tutorés : « Tu peux rire avec les étudiants, tu peux sourire, tu peux avoir un bon moment toi aussi. T'es là pour aider, c'est quand même plaisant aider. » De la même façon, pour les tutrices T3 et T4, il importe que le tuteur manifeste son plaisir d'être en présence de l'autre. La tutrice T3 souligne qu'elle accueille toujours son tutoré en souriant : « t'es super, t'es toute souriante, t'es leur première rencontre du matin, faut que t'allumes leur journée ». La tutrice T4 décrit l'attitude que doit avoir un tuteur : « Une attitude accueillante, une attitude bienveillante. Tu dois être enthousiaste. Tu dois être contente, joyeuse. Être là pour l'élève, donc vraiment ouverte à tout ce qu'il te dit, tout ce qu'il veut savoir, tout ce qu'il comprend pas. » L'attitude positive du tuteur sert d'abord à créer un climat favorable à l'apprentissage.

Les tuteurs T1, T3, T4 et T6 mettent aussi de l'avant le fait que pour établir une bonne relation, il est nécessaire de s'intéresser à la vie des tutorés, qu'elle soit scolaire ou

extrascolaire. Ainsi, ces quatre tuteurs mentionnent qu'à chaque début de rencontre de tutorat, ils prennent le temps d'échanger un peu avec le tutoré avant de commencer à travailler. La tutrice T4 explique: « Si la semaine passée, il t'a dit qu'il avait un match de soccer, tu lui demandes : "Comment ça a été ton match de soccer?" Vraiment, t'intéresser à la personne, parce qu'après ça, c'est plus facile de passer la théorie quand la personne a une bonne relation avec toi. » En s'intéressant à la vie des tutorés, ils croient favoriser une relation de confiance où le tutoré va se sentir plus à l'aise d'avouer ses faiblesses.

C'est aussi dans ce désir de développer une relation de confiance que certains tuteurs apportent du soutien d'intégration aux tutorés. Ainsi, si les tuteurs T1 et T4 affirment qu'ils ne se sentent pas assez compétents pour discuter avec les tutorés des ressources du cégep ou de leur cheminement scolaire, le tuteur T6 croit que s'intéresser au cheminement scolaire des tutorés fait partie du rôle du tuteur :

Je trouve que dans l'établissement d'une relation entre l'élève et le tuteur, c'est important de se connaître un peu pis de savoir ce que la personne fait au cégep, quels cours elle prend, pourquoi est-ce qu'elle a des difficultés, est-ce que ça rapport avec son parcours scolaire. Est-ce que par exemple elle est trop surchargée et tout ça? [...] On se parle des perspectives d'avenir, de la charge de travail, de leurs cours [...] Je suis pas un conseiller d'orientation, loin de là, je veux juste être là pour les aider si c'est ça qui cause leurs difficultés de français en partie et qui fait qu'ils se dévalorisent, donc qui fait qu'ils n'apprennent pas bien.

On comprend que pour ce tuteur, s'intéresser aux difficultés que vivent les tutorés dans leurs cours et parler de ce qu'ils veulent faire après le cégep, c'est une façon d'entrer dans une relation de confiance, mais aussi de mieux comprendre ce qui nuit aux apprentissages des tutorés pour y remédier. Ce tuteur termine un baccalauréat en psychologie. En ce sens, il est peut-être plus sensible aux différents facteurs affectifs qui nuisent à l'apprentissage. La tutrice T3 souligne que le contexte d'enseignement à distance a favorisé le soutien d'intégration, notamment en raison du lien de confiance qu'elle créait avec des tutorés qui ne connaissaient pas les ressources du cégep. Comme elle accompagnait des tutorés qui n'étaient jamais allés au cégep, elle invitait ses tutorés à la questionner au besoin :

Je leur dis : « Regarde, moi, je le connais le cégep, j'ai été un an en présentiel. Si tu sais pas il est où un local, si t'as des questions sur l'horaire de la COOP, à la limite, je peux être accessible. Tu m'écris par Mio, via Omnivox, tu m'écris par Mio peu importe si c'est pour une question de français, que ce soit une question pour... Je peux t'aider, je vois pas pourquoi je peux pas être là ».

Elle explique qu'elle sait que d'autres personnes peuvent fournir des renseignements aux tutorés, notamment les aides pédagogiques individuels, mais qu'elle croit que c'est plus facile pour les tutorés de s'adresser à elle puisqu'elle a leur âge et qu'elle est facilement accessible.

La relation de proximité qu'ils développent avec les tutorés amène aussi certains tuteurs à discuter avec les tutorés de leurs émotions et de leur motivation ou à vouloir le faire, même s'ils ne reconnaissent pas forcément aborder avec les tutorés des stratégies affectives. Le tuteur T1 croit aussi que parler de gestion du stress et de la motivation fait partie du rôle du tuteur : « C'est bien beau bien écrire en français, mais y'a d'autres sphères qui rentrent en jeu quand on écrit un texte ». Or, il témoigne qu'il n'a jamais pu aborder ces questions avec les tutorés, puisque « ça juste pas adonné ». La tutrice T5 évoque aussi le fait que certains de ses tutorés indiquent avoir de la difficulté à gérer leur stress : « J'arrive à mon examen pis je suis plus capable de rien corriger parce que je suis stressé », mais ne témoigne pas de ce qu'elle peut alors apporter comme soutien. Le tuteur T6 croit aussi que le développement de stratégies affectives peut répondre aux besoins de certains tutorés, mais il hésite à parler de la gestion du stress ou de la motivation puisque selon lui, ce n'est pas attendu des tuteurs qui n'ont pas été formés à intervenir à ce niveau. Cependant, il témoigne du fait qu'un tutoré qui ne se sent pas bien ne pourra pas apprendre et qu'à ce moment-là, il cherche avec lui « des moyens pour se calmer ». La tutrice T3 reconnaît que « tout l'obstacle émotionnel, pis familial du tutoré » vient jouer sur son engagement. Elle explique aussi qu'elle a reconnu sa propre anxiété de performance chez un de ses tutorés et qu'elle l'a aidé à dédramatiser la situation et à voir les choses de façon plus objective, notamment en lui faisant reconnaître que ses résultats étaient très bien et en se fixant des objectifs réalistes. Elle témoigne de son envie d'être présente pour apprendre à ce tutoré « à se gérer » : « moi je pourrais être la

personne que j'aurais aimé avoir quand je pensais qu'il fallait que j'aie des 90 partout ». Puis, elle ajoute qu'elle a eu le désir d'offrir ce même genre de soutien aux autres tutorés qu'elle accompagnait, puisque « y'a des affaires qui étaient très anxieuses, mais qu'ils ne le disaient pas nécessairement ».

Les tutrices T2 et T4 soutiennent qu'elles discutent avec les tutorés des raisons pour lesquelles il est essentiel de s'améliorer en français pour les amener à être plus motivés. Elles évoquent toutes les deux le fait qu'elles reviennent sur les attentes du collégial, mais aussi sur l'importance du français dans la vie professionnelle. La tutrice T2 explique simplement : « Ben le français, ça va t'être utile plus tard dans ta job. Ça va être utile quand tu vas écrire des courriels, des choses vraiment que tu vas faire souvent. » La tutrice T4 aborde aussi l'importance du français dans la future vie professionnelle des tutorés :

Moi, mon médecin sait pas écrire « les maisons », maisons avec un « s », je vais un peu douter de ses qualifications. Pas dans le sens « médecine », mais je veux dire. C'est censé être un professionnel. [...] Cet élève-là veut étudier en marketing pour devenir dirigeant de compagnie. Mais je lui dis : « Comment tu vas faire pour lire un rapport [...] qui dit mettons les enjeux dans la business en ce moment? Qu'est-ce qui arrive avec telle chose? Si t'es pas capable de lire le texte pis de le comprendre, comment tu vas te former en tant qu'entrepreneur? »

Ces deux tutrices cherchent ainsi à ce que les tutorés s'engagent davantage dans leur apprentissage et qu'ils voient une utilité à la maîtrise du français, donc au tutorat.

Pour favoriser l'engagement des tutorés, les tutrices T2, T3 et T4 misent aussi sur la fixation d'objectifs. La tutrice T2 explique qu'elle est parvenue à motiver un tutoré grâce à un objectif concret : « La première chose que j'ai faite, c'est de lui montrer le barème de correction de l'épreuve uniforme de français qu'il y a à la fin, pour lui montrer vers quoi il devait se rendre. Puis chaque semaine, il s'améliorait vraiment, chaque semaine, il avait moins de fautes. » Le tuteur, lui, T6 revient souvent sur les progrès des tutorés :

Faut que tu expliques aux élèves pourquoi c'est pertinent de faire ce qu'ils sont en train de faire et que tu montres avec des exercices qu'ils ont déjà complétés, dans lesquels il y avait des erreurs, mais que t'avais pas relevées à

ce moment-là, qu'ils sont capables maintenant de corriger ces erreurs-là parce qu'ils ont eu de nouvelles connaissances qu'ils sont capables d'appliquer maintenant, pis qu'ils croyaient pas être capables d'appliquer au début.

Comme on le constate, plusieurs tuteurs rencontrés profitent de la relation de proximité qu'ils développent avec les tutorés au fil des rencontres pour discuter avec eux de ce qui nuit à leur apprentissage et les aider à trouver une utilité au tutorat, que ce soit en discutant de l'importance de l'écriture, en aidant les tutorés à se fixer des objectifs ou en les amenant à voir les progrès qu'ils réalisent.

Or, les tuteurs s'attendent ensuite à ce que les tutorés s'investissent dans le tutorat et qu'ils travaillent avec sérieux. Les six tuteurs ont évoqué que lors de leur inscription au centre d'aide en français, les tutorés doivent s'engager formellement dans leur démarche. Ils font autant référence au fait que les tutorés s'engagent à être présents aux rencontres et à être ponctuels (T2, T6), qu'ils doivent avoir complété les exercices ou les textes demandés (T1, T2, T3) et qu'ils doivent participer activement aux rencontres de tutorat (T3, T4, T5). Lorsque les tutorés manquent à leur engagement, les tuteurs doivent en aviser les responsables qui peuvent appliquer des sanctions, notamment annuler le jumelage entre le tuteur et le tutoré. Or, avant d'en arriver là, tous les tuteurs mentionnent qu'ils discutent d'abord avec leur tutoré pour clarifier ce qui est attendu d'eux. Le plus souvent, ils rappellent au tutoré que leur engagement est essentiel à la relation de tutorat, comme le soutient la tutrice T4 : « Si toi, tu veux pas, je peux pas vouloir à ta place. Mais si tu veux, je suis prête à t'aider, pis je suis prête à te montrer tout ce qu'il faut pour que tu puisses réussir. » Il demeure que selon le tuteur T1, ces interventions ne sont pas pénibles lorsque le tuteur et le tutoré sont dans une relation de confiance et que les rôles de chacun sont clarifiés dès les premières rencontres de tutorat.

Puisque les tuteurs rencontrés se voient comme des apprenants et qu'ils ne se sentent pas dans une relation où ils doivent prouver leurs compétences, ils se sentent à l'aise d'avouer leurs doutes et leurs faiblesses aux tutorés. Selon le tuteur T6, il vaut mieux avouer ses faiblesses « pour avoir l'air professionnel » et selon la tutrice T4, « on peut pas tout savoir sur le moment aussi ». Ainsi, lorsqu'il n'est pas capable d'expliquer une règle,

le tuteur T1 reporte tout simplement l'explication à une prochaine séance de tutorat. Lorsqu'elle se rend compte qu'elle a mal expliqué une notion, la tutrice T3 admet son erreur à la séance de tutorat suivante et reprend son explication. La tutrice T2 affirme que lorsqu'elle pose une question de grammaire à un responsable du centre d'aide en français, elle le dit au tutoré, « chaque fois, pour qu'il voie que ça arrive à tout le monde de ne pas toujours savoir c'est quoi les réponses ». Elle normalise le doute et l'erreur auprès du tutoré et cherche par le fait même à établir une relation égalitaire entre le tutoré et elle : « C'était beaucoup de montrer que je suis pas parfaite non plus. Que moi aussi, je fais des erreurs, que moi aussi je sais pas tout. Pour pas qu'il se sente intimidé ». Admettre ses faiblesses permet aussi à la tutrice T3 d'entrer dans une relation égalitaire avec les tutorés :

[Il faut] leur prouver que toi aussi, t'es étudiante, de base, t'es pas parfaite, pis t'en fais des erreurs. Toi aussi, t'en fais des fautes. T'es pas la perfection incarnée. Ça, je pense que c'est l'aspect le plus important à développer avec le tutoré. Vraiment. De dire : « Regarde, on est vraiment au même niveau-là. Ça arrive moi aussi que je fais des erreurs. » [...] Je pense que c'est vraiment de leur montrer qu'on est pas un petit robot, eh, *brainwashé* par les profs.

Parce qu'ils savent qu'ils ne sont pas parfaits, mais qu'ils ont le désir de s'améliorer, tous les tuteurs rencontrés soulignent l'importance de la rétroaction qu'ils reçoivent des tutorés et qui leur permet d'ajuster leurs interventions. S'ils fournissent de la rétroaction aux tutorés sur leurs textes ou leurs exercices de grammaire, ils s'attendent aussi à recevoir de ceux-ci de la rétroaction sur les explications qu'ils fournissent et les activités qu'ils proposent pour s'améliorer en tant que tuteurs. Par exemple, la tutrice T3 explique que lors de la première séance de tutorat, elle dit à tous ses tutorés : « S'il vous plait, je vous demande pas grand-chose, mais juste, quand vous comprenez pas, dites-moi-le. [...] Si vous comprenez pas quand même bien que ça fait six fois que je répète la même affaire, dites-le-moi, c'est moi qui suis pas capable de trouver la façon qui va venir vous chercher. » La tutrice T5 croit elle aussi en l'importance de la rétroaction. Elle explique qu'elle termine chaque séance de tutorat par un retour sur ce qui a été fait : elle questionne alors autant les tutorés sur ce qu'ils ont appris que sur leur appréciation des activités. Tous les autres tuteurs ont aussi évoqué ce retour avec le tutoré à la fin de

chaque séance de tutorat. La tutrice T4 mentionne que la rétroaction des tutorés est essentielle pour le développement de ses compétences parce qu'elle lui permet de savoir mieux répondre aux besoins des tutorés, de savoir ce qui fonctionnera pour eux et ce qu'ils aiment faire.

Il importe de souligner ici que cette tutrice, comme le tuteur T6, a acquis beaucoup d'expérience, mais qu'ils se voient toujours dans une relation égalitaire avec le tutoré. Rappelons que la tutrice T4 a plusieurs années d'expérience comme tutrice et aide des élèves des niveaux primaires à universitaires, et qu'elle étudie en enseignement du français. Elle n'avait aucune difficulté à reconnaître qu'elle avait acquis de nombreuses connaissances et compétences grâce à ses expériences variées et nombreuses de tutrice, à ses cours universitaires et à ses stages en enseignement. Pourtant, elle ne voulait pas se voir dans une relation hiérarchique avec le tutoré et mettait de l'avant les nombreux domaines où elle pouvait se trouver moins compétente que le tutoré (l'optométrie, la cuisine, le mandarin). De la même façon, lorsqu'on demande au tuteur T6, qui a plusieurs années d'expérience comme tuteur au collégial et qui fait des études universitaires en psychologie (et il mentionne avoir suivi plusieurs cours en psychologie de l'éducation), s'il se sent toujours dans une relation d'égalité là avec le tutoré, il affirme qu'avec l'expérience, il lui est encore plus facile d'entretenir une relation égalitaire :

Parce qu'au début, t'es un peu stressé et tu dis : « Ah, il faut que je montre que j'ai des connaissances, et que je suis capable... » Donc, t'es moins à l'écoute, peut-être, du tutoré. T'as plus l'impression qu'il faut que tu prouves quelque chose. Puis à force, tu te rends compte qu'une des choses qui sont très importantes dans la relation et qui font que la personne apprend, c'est justement qu'elle est en confiance, qu'elle est bien, qu'elle a envie d'être là et de participer. Donc, de plus en plus, c'est quelque chose de donnant-donnant je dirais. Donc oui, plus ça va, moins je me sens en haut des gens.

Avec l'expérience qu'ils ont acquise, le regard des tuteurs T4 et T6 change par rapport au programme de tutorat en place dans le cégep où ils offrent leurs services : ils se dégagent de leur statut d'apprenants qui doivent faire ce que le centre d'aide leur demande pour se permettre davantage d'autonomie dans leurs choix, leurs opinions. Ainsi, la tutrice T4 aborde à quelques reprises les ajustements qu'elle a proposés aux responsables de son

centre d'aide en français. Ces ajustements visent autant le contenu de la formation des tuteurs que la rémunération des tuteurs. Les deux tuteurs remettent en question la pertinence des ressources proposées et la démarche proposée par leur centre d'aide en français qui alourdit inutilement la tâche du tuteur et avouent qu'ils n'hésitent pas à écarter certaines ressources ou certains dispositifs proposés lorsqu'ils les jugent peu efficaces pour répondre aux besoins des tutorés. Le tuteur T6 indique : « Lorsque je sens que la personne ne va pas bénéficier à la deuxième rencontre d'une rédaction de 20 minutes parce qu'elle est pas rendue là, je la fais pas ». Ces deux tuteurs choisissent de faire confiance à leur expérience de tutorat et à ce qu'ils ont appris durant leurs études. La tutrice T4 affirme : « Si je juge que certaines choses sont meilleures pour lui, je dois me faire confiance, croire en mes capacités, parce que ça marche bien pour moi, c'est ce que j'ai appris à l'université. » En bref, malgré que ces deux tuteurs expérimentés se voient dans une relation non hiérarchique avec le tutoré et qu'ils considèrent avoir encore beaucoup à apprendre, on peut penser que les tutorés, eux, ne se représentent pas ces tuteurs expérimentés comme des apprenants à leur niveau. Recevoir du soutien d'un tuteur qui est en train de suivre sa formation de tutorat doit être différent que de recevoir du soutien d'un tuteur expérimenté qui est davantage confiant dans son jugement, qui reconnaît plus facilement les faiblesses des tutorés et les façons d'y remédier, et qui est critique devant les méthodes qu'il ne juge pas adaptées à leurs besoins.

4.1.5 Les représentations des tuteurs : synthèse des résultats

Le premier objectif spécifique de la recherche est de décrire et comprendre les représentations que des tuteurs de centres d'aide en français ont de leur rôle. Les données quantitatives obtenues par des questionnaires auprès d'une centaine de tuteurs nous ont permis de décrire la façon dont les tuteurs se représentent le tutorat et le rôle du tuteur. Puis, les données qualitatives obtenues lors des entrevues menées auprès de six tuteurs nous ont amenée à mieux comprendre comment ces représentations s'articulent surtout du fait qu'ils se voient le plus souvent comme des apprenants.

D'abord, les tuteurs sont formés pour intervenir spécifiquement en écriture et plus particulièrement en grammaire : durant une formation que la majorité des tuteurs doivent suivre, on leur présente les ressources mises à leur disposition et les activités qu'ils peuvent faire avec les tutorés, et on revoit avec eux des notions grammaticales. La formation qu'ils reçoivent semble donc les préparer aux principales difficultés langagières qu'ils reconnaissent chez les tutorés, soit les difficultés en écriture. Plus de la moitié des tuteurs disent accompagner des étudiants qui ont échoué à un cours de français ou de littérature. Le cinquième des tuteurs disent accompagner des tutorés qui ont échoué à l'épreuve uniforme de français. Pourtant, la formation des tuteurs semble le plus souvent exclure les contenus spécifiquement liés aux cours de littérature, notamment les caractéristiques des genres textuels, les procédés d'écriture et les courants littéraires. Or, parce qu'ils ont été spécifiquement formés à intervenir en écriture, et plus particulièrement en grammaire, il est possible que les tuteurs reconnaissent plus aisément les difficultés en écriture des tutorés, et surtout la maîtrise du code écrit, que leurs difficultés en lecture ou en expression orale. Des tuteurs rencontrés en entrevue reconnaissent que les difficultés en écriture des tutorés peuvent se lier à des facteurs affectifs : des tuteurs évoquent le manque de motivation des tutorés, lesquels se lient parfois au fait qu'ils ne considèrent pas qu'il soit utile de savoir bien écrire en français, d'autres tuteurs parlent de difficultés plus générales (p. ex., surcharge de travail, manque d'estime de soi, stress, anxiété de performance, difficultés personnelles).

Les tuteurs sondés par questionnaire considèrent que le tutorat est un moyen d'apprentissage pour les tutorés. Pour 97 % des tuteurs, les apprentissages des tutorés s'expliquent par le fait qu'ils peuvent obtenir du tuteur une rétroaction immédiate et personnalisée : c'est d'ailleurs ce qui distingue le tuteur de l'enseignant qui s'adresse à une classe. Au contact des tuteurs, les tutorés peuvent acquérir et consolider des connaissances nécessaires pour réussir leurs cours, voire acquérir et consolider des stratégies d'apprentissage. Les tuteurs voient aussi le tutorat comme un moyen d'apprentissage pour les tuteurs. Les tuteurs ne se voient pas comme des experts en

français et plusieurs tuteurs ont même de la difficulté à affirmer que les tuteurs sont plus compétents que les tutorés à qui ils apportent de l'aide.

Durant les entrevues, les tuteurs rencontrés évoquent tous leurs limites en français et leur manque de formation en pédagogie. Ils indiquent que c'est parce qu'ils sont confrontés aux difficultés langagières des tutorés et qu'ils doivent trouver des façons d'expliquer des notions qu'ils s'améliorent en français. Ils évoquent aussi les défis qu'ils rencontrent (p. ex., manque de motivation ou faible participation des tutorés, absences répétées lors des rencontres de tutorat) et qui les forcent à développer leurs compétences en communication et en relation d'aide. Les deux tuteurs expérimentés qui ont été rencontrés se reconnaissent aussi comme des apprenants dans une relation égalitaire avec les tutorés. Or, vu leur expérience, ils sont plus critiques devant les demandes du centre d'aide et reconnaissent mieux les besoins des tutorés et les façons d'y répondre. En ce sens, même s'ils disent apprendre beaucoup au contact des tutorés, on peut penser que les tutorés qu'ils accompagnent, eux, ne les voient pas comme des apprenants avec qui ils partagent un même statut.

Les entrevues ont mis en lumière que les tuteurs se voient comme des apprenants, ce qui module la façon dont ils entrent en relation avec les tutorés. Les tuteurs rencontrés n'ont pas peur d'avouer leurs faiblesses et de nommer leurs doutes, notamment lorsqu'ils ne sont pas capables de bien expliquer une règle grammaticale. Lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté, ils n'hésitent pas à demander de l'aide à une personne qui encadre leur travail. Ils ne se mettent pas en position d'autorité par rapport aux tutorés, et ils cherchent plutôt à établir un climat de confiance. Dans le questionnaire, on constate aussi l'importance qu'accordent les tuteurs sondés à la relation qui s'établit avec les tutorés par l'importance qu'ils accordent au soutien motivationnel. Les tuteurs croient qu'il est attendu d'eux qu'ils se montrent bienveillants, qu'ils encouragent les tutorés et qu'ils les amènent à avoir plus de contrôle sur leurs activités. Ils disent offrir ce soutien aux tutorés. Or, ils ne pensent pas qu'il est attendu des tuteurs qu'ils abordent avec les tutorés des stratégies affectives : plus de deux répondants sur trois disent que ce n'est pas un rôle attendu ou qu'ils n'en sont pas surs. Pourtant, durant les entrevues, on constate que

plusieurs tuteurs s'intéressent aux affects des tutorés : ils cherchent à comprendre ce qui les stresse ou ce qui les démotive. Pour soutenir la motivation des tutorés, ils cherchent à mettre en lumière l'utilité du tutorat et aident les tutorés à se fixer des objectifs.

Pour certains tuteurs, la relation de proximité qui s'installe avec les tutorés les amène à leur offrir un soutien d'intégration. Deux des six tuteurs rencontrés lors des entrevues ont souligné que répondre aux questions que les tutorés avaient par rapport aux différents cours du cégep ou de s'intéresser à leur cheminement scolaire leur permettait de développer une relation de confiance. L'enseignement à distance en contexte de pandémie a amené une tutrice à offrir davantage de soutien d'intégration aux tutorés qui lui posaient des questions pratiques (p. ex., où se trouve certains locaux, l'horaire de la COOP, etc.). Il reste que le soutien d'intégration est celui qui est le moins souvent offert par les tuteurs. Dans le questionnaire, moins d'un répondant sur quatre dit que l'on attend des tuteurs qu'ils offrent un soutien d'intégration. Les répondants croient majoritairement qu'il est attendu d'eux qu'ils développent une relation signifiante avec les tutorés et deviennent pour eux des personnes-ressources, mais pas nécessairement qu'ils leur partagent leurs connaissances sur le cégep (p. ex., programmes, services offerts, possibilités de cheminement, possibilités de carrière). Ainsi, deux des six tuteurs rencontrés indiquent qu'ils ne croient pas être les personnes les mieux placées pour conseiller les tutorés puisqu'ils ne connaissent pas nécessairement bien les services du cégep ou les possibilités de cheminement.

Si les tuteurs sondés ne sont pas certains que le soutien d'intégration fasse partie de leur rôle, ils reconnaissent bien le fait que les tuteurs doivent apporter un soutien scolaire aux tutorés. Le soutien scolaire passe surtout par le fait que les tuteurs aident les tutorés à maîtriser des contenus essentiels pour leurs cours. Or, plus de quatre répondants sur dix disent ne pas aider le tutoré à développer des stratégies d'apprentissage ou n'en sont pas certains. Aussi, trois répondants sur dix ne font pas avec les tutorés des activités qui se lient à un cours. S'ils ne font pas des activités qui se lient à un cours, que font-ils et pourquoi? Ces questions seront explorées dans la prochaine section qui s'intéresse aux dispositifs employés lors des rencontres de tutorat.

4.2 Les dispositifs utilisés

Le deuxième objectif spécifique de cette recherche est de décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat, et de comprendre ce qui mène à leur choix. Rappelons qu'un dispositif d'enseignement est un ensemble de moyens organisés dans le but qu'un apprenant réalise des apprentissages (Demaizière, 2008; Pothier, 2003; Weisser, 2010) et, qu'à l'instar de Weisser (2010), nous avons distingué les dispositifs pédagogiques, applicables peu importe la discipline, et les dispositifs didactiques qui visent l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline particulière, l'écriture ici.

Le questionnaire sondait les participants sur les dispositifs pédagogiques et didactiques utilisés, ce qui nous permet de rejoindre la visée descriptive de l'objectif. Puis, pour mieux comprendre le choix des dispositifs employés, nous avons rencontré six tuteurs lors d'entretiens semi-dirigés.

4.2.1 Les dispositifs pédagogiques utilisés

Le Tableau 9 présente la fréquence à laquelle les participants (n=101) révélaient utiliser les dispositifs pédagogiques issus du cadre de conceptuel, soit : la démarche inductive, l'enseignement magistral dialogué, l'enseignement explicite et l'apprentissage coopératif (Abou-Samra et al., 2018; Gauthier et al., 2013; Lehraus et Buchs, 2008; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2006). Pour assurer la compréhension des participants, ces dispositifs n'étaient pas nommés, mais décrits dans la quatrième section du questionnaire (items 58 à 62), auquel le lecteur peut se référer (voir Annexe 3).

Tableau 9. – Les dispositifs pédagogiques utilisés

| Dispositifs | Fréquence d'utilisation | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----|------|------|------|------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
| Démarche inductive | F | 5 | 8 | 18 | 37 | 33 | 101 |
| | % | 5,0 | 7,9 | 17,8 | 36,6 | 32,7 | 100 |
| Enseignement magistral dialogué | F | 4 | 7 | 18 | 37 | 35 | 101 |
| | % | 4,0 | 6,9 | 17,8 | 36,6 | 34,7 | 100 |
| Enseignement explicite | F | 2 | 21 | 14 | 32 | 32 | 101 |
| | % | 2,0 | 20,8 | 13,9 | 31,7 | 31,7 | 100 |
| Apprentissage coopératif | F | 4 | 5 | 13 | 31 | 48 | 101 |
| | % | 4,0 | 5,0 | 12,9 | 30,7 | 47,5 | 100 |

Note. 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = Occasionnellement; 4 = Souvent; 5 = Très souvent

En regardant les résultats, on voit d'abord que les dispositifs pédagogiques utilisés par les tuteurs sont variés puisque tous les dispositifs sont utilisés par au moins 95 % des répondants. Le dispositif le plus utilisé serait l'apprentissage coopératif qui unit le tuteur et le tutoré : 78,2 % des participants ont répondu que souvent (30,7 %) ou très souvent (47,5 %), ils cherchaient à comprendre une notion avec les tutorés, que ce soit en utilisant des ouvrages de référence (dictionnaires, grammaire, manuel scolaire), en cherchant de l'information sur Internet ou dans des notes de cours ou en demandant l'aide d'un enseignant. Le dispositif le moins souvent utilisé est l'enseignement explicite : 20,8 % des répondants répondent qu'ils privilégient rarement ce dispositif pédagogique pour expliquer une notion aux tutorés et 2,0 % indiquent qu'ils n'y ont jamais recours.

4.2.2 Les dispositifs didactiques utilisés

Le Tableau 10 présente la fréquence à laquelle les participants (n=101) révélaient utiliser les dispositifs didactiques issus du cadre de référence, soit : l'écriture modelée, l'écriture partagée, l'écriture guidée, le jogging d'écriture, l'Écriture zéro faute, la détection des erreurs codifiées (par le tuteur ou un enseignant), les exercices de grammaire¹⁵, les

¹⁵ Le type d'exercice n'était pas spécifié pour ne pas alourdir le questionnaire et pour assurer une meilleure compréhension des répondants. Les exemples donnés faisaient référence autant à des exercices à trous, qu'à des exercices de repérage et de transformation.

exercices de correction, les dictées traditionnelles, les dictées métacognitives et les démarches inductives de grammaire¹⁶ (Capt, 2017; Chaussé, 2019; Cogis et al., 2015; Cuerrier, 2019; Lord, 2012; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Rioux, 2018; Routman, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012; Sautot et Geoffre, 2017; Vigner, 2016; Vinet, 2019). Comme pour les dispositifs pédagogiques, les dispositifs didactiques n'étaient pas nommés, mais décrits dans la septième section du questionnaire (items 63 à 79) pour assurer la compréhension des participants. Au besoin, le lecteur peut s'y référer (voir Annexe 3). Comme indiqué en méthodologie, il nous a aussi semblé qu'il était intéressant de demander aux répondants le genre textuel des textes écrits dans le cadre du tutorat (genres scolaires ou non scolaires) et d'ajouter deux items qui ciblaient spécifiquement deux sous-processus de l'écriture : la planification et la correction. Le Tableau 10 présente aussi la personne proposant le dispositif, puisque les dispositifs peuvent être proposés par les tuteurs, proposés par les tutorés ou choisis de concert. Lorsque les répondants indiquaient qu'ils utilisaient un dispositif au moins « rarement », ils étaient invités à indiquer la personne qui proposait ce dispositif. Sinon, ils pouvaient sélectionner *NA = non applicable (nous ne faisons pas cette activité)*¹⁷.

¹⁶ Pour les mêmes raisons, les différents types de démarches inductives n'ont pas été présentés dans le questionnaire. L'item présenté était général : « Le tutoré émet des hypothèses devant certains phénomènes grammaticaux (dans un texte ou un ensemble de phrases) et les vérifie pour en tirer des apprentissages. »

¹⁷ De petites erreurs ont été décelées lors de l'analyse. Par exemple, pour le dispositif « Jogging d'écriture », 91 des 101 répondants avaient affirmé ne jamais l'utiliser. Ainsi, lorsqu'ils devaient indiquer qui proposait cette activité, on aurait attendu de ces 91 répondants *NA = non applicable (nous ne faisons pas cette activité)*. Or, 93 des répondants ont plutôt indiqué *NA = non applicable (nous ne faisons pas cette activité)*. Il n'est pas possible de savoir si l'erreur de saisie est liée à la fréquence des dispositifs ou à la personne ayant proposé le dispositif.

Tableau 10. – Les dispositifs didactiques utilisés et la personne qui les propose

| Dispositifs | | Fréquence d'utilisation | | | | | | Proposition | | | |
|---|---|-------------------------|------|------|------|------|---------------------|-------------|--------|---------------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total ¹⁸ | Tuteur | Tutoré | Tuteur-tutoré | Total |
| Écriture de textes de genres scolaires | F | 33 | 16 | 17 | 21 | 14 | 101 | 39 | 18 | 8 | 65 |
| | % | 32,7 | 15,8 | 16,8 | 20,8 | 13,9 | 100 | 60 | 27,7 | 12,3 | 100 |
| Écriture de textes de genres non scolaires | F | 53 | 12 | 14 | 14 | 8 | 101 | 33 | 3 | 9 | 45 |
| | % | 52,5 | 11,9 | 13,9 | 13,9 | 7,9 | 100 | 73,3 | 6,7 | 20 | 100 |
| Élaboration de plans de rédaction | F | 50 | 11 | 17 | 15 | 8 | 101 | 19 | 5 | 22 | 46 |
| | % | 49,5 | 10,9 | 16,8 | 14,9 | 7,9 | 100 | 41,3 | 10,9 | 47,8 | 100 |
| Écriture modelée | F | 58 | 19 | 15 | 5 | 4 | 101 | 25 | 2 | 9 | 36 |
| | % | 57,4 | 18,8 | 14,9 | 5,0 | 4,0 | 100 | 69,4 | 5,6 | 25 | 100 |
| Écriture partagée | F | 77 | 8 | 10 | 3 | 3 | 101 | 13 | 1 | 7 | 21 |
| | % | 76,2 | 7,9 | 9,9 | 3,0 | 3,0 | 100 | 61,9 | 4,8 | 33,3 | 100 |
| Écriture guidée | F | 31 | 15 | 21 | 21 | 13 | 101 | 39 | 7 | 24 | 70 |
| | % | 30,7 | 14,9 | 20,8 | 20,8 | 12,9 | 100 | 55,7 | 10 | 34,3 | 100 |
| <i>Écriture zéro faute</i> | F | 67 | 12 | 13 | 7 | 2 | 101 | 22 | 1 | 7 | 30 |
| | % | 66,3 | 11,9 | 12,9 | 6,9 | 2,0 | 100 | 73,3 | 3,3 | 23,3 | 100 |
| Jogging d'écriture | F | 91 | 7 | 2 | 0 | 1 | 101 | 8 | 0 | 1 | 9 |
| | % | 90,1 | 6,9 | 2,0 | 0 | 1,0 | 100 | 88,9 | 0 | 11,1 | 100 |
| Correction guidée | F | 14 | 2 | 10 | 24 | 51 | 101 | 48 | 9 | 30 | 87 |
| | % | 13,9 | 2,0 | 9,9 | 23,8 | 50,5 | 100 | 55,2 | 10,3 | 34,5 | 100 |
| Détection des erreurs codifiées par le tuteur | F | 14 | 4 | 14 | 27 | 42 | 101 | 68 | 1 | 17 | 86 |
| | % | 13,9 | 4,0 | 13,9 | 26,7 | 41,6 | 100 | 79,1 | 1,2 | 19,8 | 100 |
| Détection des erreurs codifiées par un enseignant | F | 10 | 6 | 14 | 31 | 40 | 101 | 24 | 32 | 35 | 91 |
| | % | 9,9 | 5,9 | 13,9 | 30,7 | 39,6 | 100 | 26,4 | 35,2 | 38,5 | 100 |
| Exercices de grammaire | F | 3 | 1 | 10 | 28 | 59 | 101 | 75 | 1 | 25 | 101 |
| | % | 3,0 | 1,0 | 9,9 | 27,7 | 58,4 | 100 | 74,3 | 1 | 24,8 | 100 |

¹⁸ Certains totaux de pourcentage peuvent donner 100,1 ou 99,9, puisque les pourcentages ont été arrondis.

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|-----|
| Exercice de correction | F | 24 | 11 | 32 | 25 | 9 | 101 | 61 | 1 | 13 | 75 |
| | % | 23,8 | 10,9 | 31,7 | 24,8 | 8,9 | 100 | 81,3 | 1,3 | 17,3 | 100 |
| Dictée traditionnelle | F | 31 | 8 | 19 | 21 | 22 | 101 | 57 | 1 | 11 | 69 |
| | % | 30,7 | 7,9 | 18,8 | 20,8 | 21,8 | 100 | 82,6 | 1,4 | 15,9 | 100 |
| Dictée métacognitive | F | 57 | 5 | 18 | 9 | 12 | 101 | 11 | 7 | 21 | 39 |
| | % | 56,4 | 5,0 | 17,8 | 8,9 | 11,9 | 100 | 28,2 | 17,9 | 53,8 | 100 |
| Démarches inductives de grammaire | F | 24 | 15 | 22 | 25 | 15 | 101 | 32 | 22 | 22 | 76 |
| | % | 23,8 | 14,9 | 21,8 | 24,8 | 14,9 | 100 | 42,1 | 28,9 | 28,9 | 100 |

Note. 1 = Jamais; 2 = Rarement; 3 = Occasionnellement; 4 = Souvent; 5 = Très souvent

À la vue de ce tableau, plusieurs observations peuvent être faites. D'abord, de façon générale, on constate que les dispositifs utilisés sont le plus souvent proposés par le tuteur. En effet, 10 des 16 dispositifs sont proposés par le tuteur dans au moins 60 % des cas. Les deux dispositifs les plus souvent choisis de concert par un tuteur et un tutoré sont l'élaboration de plans de rédactions (47,8 % des cas) et les dictées métacognitives (53,8 % des cas). Les dispositifs les plus souvent choisis par les tutorés sont la détection des erreurs qu'un enseignant a relevées dans un de leurs travaux (35,2 %) et les démarches inductives de grammaire (28,9 %).

En regardant les deux premiers items (rédactions de textes de genres scolaires et extrascolaires), on peut avoir l'impression que les tutorés écrivent peu. En effet, à l'énoncé « Nous écrivons des textes de genres scolaires [...] », 48,5 % des participants répondent *jamais* (32,7 %) ou *rarement* (15,8 %). Quant à l'énoncé concernant les rédactions non scolaires, c'est 64,4 % des participants qui répondent qu'ils n'en écrivent *jamais* (52,9 %) ou *rarement* (11,9 %). Nous nous sommes questionnée sur les fréquences de ces items, à savoir si les tutorés écrivaient plus fréquemment que ce que les réponses suggéraient. Il est possible que des textes corrigés lors de rencontres de tutorat ne soient pas rédigés spécifiquement pour la rencontre de tutorat (p. ex., un travail à faire dans le cadre d'un cours), donc qu'ils n'aient pas été considérés dans les réponses, ou que la formulation de l'item (avec le pronom « nous ») ait mené certains répondants à exclure les dispositifs d'écriture autonome.

Ces items nous donnent un indice sur ce que veulent écrire les tutorés. Les répondants indiquent que lorsqu'ils rédigent des textes de genres scolaires, c'est à la demande des tutorés dans 27,7 % des cas. En comparaison, les tutorés sont ceux qui proposent l'écriture de textes de genres extrascolaire dans seulement 6,7 % des cas. En ce sens, les tutorés semblent préférer l'écriture de textes qui ressemblent à ceux qui sont exigés dans leurs cours (analyses littéraires, dissertations, rapports de laboratoire, travaux, etc.). Il convient aussi de souligner que dans l'ensemble, peu de dispositifs sont choisis à la demande des tutorés dans une proportion aussi importante.

Les exercices semblent être les dispositifs les souvent plus employés par les répondants. C'est 86,1 % des répondants qui disent les utiliser souvent (27,7 %) ou très souvent (58,4 %), alors que

seuls 3,0 % des répondants n'en utiliseraient jamais. Un item portait particulièrement sur les exercices de correction de textes. Les réponses à cet item (23,8 % n'en font jamais et 10,9 % en font rarement) nous laissent croire que plusieurs des exercices qui sont faits avec les tutorés ciblent une notion ou un nombre restreint de notions.

Les dispositifs liés à la correction de textes écrits par les tutorés sont aussi utilisés fréquemment. Près des trois quarts des répondants indiquent que souvent (23,8 %) ou très souvent (50,5 %), ils guident les tutorés dans la correction d'un texte écrit avant la rencontre. Plusieurs répondants utilisent un code de correction pour relever les erreurs des tutorés avant que la rencontre de tutorat ait lieu et pendant la rencontre, ils demandent aux tutorés de repérer eux-mêmes les erreurs pour les corriger (41,6 % des répondants utilisent ce dispositif très souvent et 26,7 % le font souvent). Plus de 70 % des tuteurs reviennent aussi avec leurs tutorés sur des travaux qui ont déjà été corrigés par un enseignant : 39,6 % disent que très souvent, ils aident les tutorés à corriger les erreurs qu'un enseignant a relevées dans un de leurs textes et 30,7 % le font souvent. Ce dispositif est d'ailleurs l'un de ceux qui sont les plus souvent proposés par les tutorés : dans 35,2% des cas, un tutoré propose cette activité et dans 38,5 % des cas, ce dispositif est choisi de concert par un tuteur et un tutoré.

Si les dispositifs de correction sont largement employés, on observe cependant que les dispositifs offrant du soutien durant l'ensemble du processus d'écriture sont moins utilisés (écriture modelée, écriture partagée, écriture guidée). En effet, seuls 9,0 % des tuteurs font souvent ou très souvent de l'écriture modelée, et 6,0 % font de l'écriture partagée. L'écriture guidée semble plus souvent utilisée, mais ce n'est que le tiers des répondants qui utilisent ce dispositif souvent ou très souvent. Il semble aussi intéressant de relever que près de la moitié des tuteurs (49,5 %) ne font jamais de plans de rédaction avec les tutorés et que ce n'est que 22,8 % des répondants qui en font fréquemment (14,9 % souvent; 7,9 % très souvent). En ce sens, si les étudiants qui fréquentent les centres d'aide en français ont des difficultés en écriture, il semble que ce soit spécifiquement le sous-processus de correction qui est visé par le tutorat, et que les tutorés reçoivent peu de soutien concernant la planification et la mise en texte.

Certains dispositifs sont peu exploités, ce que l'on voit au pourcentage de réponses *Jamais* : c'est le cas du jogging d'écriture (jamais = 90,1 %), de l'*Écriture zéro faute* (jamais = 66,3 %). En ce qui concerne l'*Écriture zéro faute*, on peut tout de même noter que 21,8% des répondants indiquent y avoir au moins occasionnellement recours.

Il y a un nombre appréciable d'étudiants qui disent adopter une approche inductive devant des phénomènes grammaticaux : en effet, 39,7 % des répondants ont indiqué que souvent (24,8 %) ou très souvent (14,8 %), « Le tutoré émet des hypothèses devant certains phénomènes grammaticaux (dans un texte ou un ensemble de phrases) et les vérifie pour en tirer des apprentissages. » Dans 28,9 % des cas, ces démarches inductives de grammaire seraient proposées par les tutorés.

Si les étudiants discutent de grammaire lorsqu'ils cherchent à comprendre des phénomènes grammaticaux, c'est moins le cas lors des dictées. Les dictées traditionnelles sont plus souvent utilisées que les dictées métacognitives : 61,4 % des répondants recourent aux dictées traditionnelles au moins occasionnellement, tandis que ce taux descend à 38,6 % pour les dictées métacognitives.

4.2.3 Le choix des dispositifs : le point de vue de six tuteurs

Pour mieux comprendre le choix des dispositifs, les tuteurs étaient invités à dire ce qui les motivait à préférer ou à rejeter un dispositif, selon leurs réponses au questionnaire (p. ex., « Dans ton questionnaire, tu indiques que vous faites très souvent des exercices. Dans quel genre de contexte est-ce que tu choisis de faire des exercices? »). Aussi, tout au long de l'entretien et particulièrement de l'instruction au sosie, les participants revenaient aux motifs ou aux contraintes qui guidaient leurs choix ou qui les empêchaient de faire des choix différents. L'analyse de contenu des verbatims a fait ressortir que le choix des dispositifs se lie principalement à trois grands thèmes, soit : les attentes du centre d'aide en français; les attentes du tutoré; et les représentations et la compétence scripturale des tuteurs.

Les centres d'aide en français informent les tuteurs sur les notions qu'ils doivent voir ou ne pas voir avec les tutorés, proposent des ressources qui peuvent leur être utiles, et surtout, structurent

de façon plus ou moins importante la démarche qui devra être suivie durant l'ensemble de la session, voire durant chaque rencontre de tutorat. Les tutorés, eux, arrivent dans les centres d'aide en français avec leurs propres attentes, lesquelles se lient aux difficultés qu'ils éprouvent, aux objectifs qu'ils poursuivent, à leurs perceptions et à leurs préférences, notamment ce qu'ils jugent utile, intéressant et motivant de faire. Devant les attentes du centre d'aide en français et des tutorés se trouvent les tuteurs qui ont leurs représentations du tutorat et de leur rôle de tuteur. Ils ont aussi leur propre compétence scripturale, notamment des connaissances et des opinions sur l'écriture et son apprentissage. Leurs représentations comme leur compétence scripturale influencent la façon dont ils cherchent à répondre aux besoins des tutorés dans le cadre proposé par le centre d'aide. Nous aborderons chacun de ces thèmes dans les prochaines sections, avant de terminer sur l'influence qu'a pu avoir le tutorat virtuel sur le choix des dispositifs.

Avant de passer aux résultats, rappelons que les tuteurs rencontrés en entrevue provenaient de quatre cégeps différents et qu'ils étaient plus ou moins expérimentés : deux tuteurs (T2, T5) n'avaient fait qu'une session de tutorat en français, deux tuteurs avaient fait deux sessions de tutorat en français (T1, T3) et deux tuteurs avaient plusieurs années d'expérience en tant que tuteurs (T4, T6). Ces deux derniers tuteurs ont commencé leur expérience de tutorat en tant que cégépiens, mais poursuivaient, au moment des entrevues, des études universitaires (respectivement en enseignement du français et en psychologie).

Les attentes des centres d'aide en français

Les attentes des centres d'aide en français cadrent les interventions des tuteurs, dont le choix des dispositifs. Les centres d'aide en français informent les tuteurs sur les notions qu'ils doivent voir avec les tutorés, proposent des ressources qui peuvent leur être utiles et structurent de façon plus ou moins importante la démarche suivie par les tuteurs.

En ce qui concerne les notions qui doivent être abordées, il s'agit surtout de notions grammaticales. Ces notions sont abordées pendant la formation des tuteurs et servent à atteindre le mandat des centres d'aide en français : aider les tutorés à s'améliorer en écriture, et particulièrement en grammaire. Pour ce faire, cinq des six tuteurs croient qu'ils doivent amener

les tutorés à développer une méthode d'autocorrection qui leur permet de repérer eux-mêmes leurs erreurs et de diminuer leur nombre de fautes. Deux tuteurs (T1, T2) mentionnent explicitement cette attente, dont la tutrice T2 : « Oui, je pense que l'attente générale [est] d'aider sur le long terme, sur le moyen terme, à faire une méthode de correction et à bien corriger ses textes ». Chez les tuteurs T3, T4 et T6, on peut déduire facilement cette attente des centres d'aide en français de la démarche d'accompagnement qu'ils prônent. Ces trois tuteurs indiquent qu'en début de session, les tutorés effectuent une rédaction diagnostique qui sert à identifier leurs difficultés, puis qu'en fin de session, une nouvelle rédaction est faite de façon à mesurer leur progression. La tutrice T4 explicite bien cette démarche :

[Les tutorés] font une dissertation initiale, puis nous, on la corrige. Après, par rapport à la dissertation, on peut voir vraiment ce qu'il y a à travailler avec l'élève. La syntaxe, la grammaire, après on bâtit le cours en fonction de ça. On a 8 séances avec l'élève habituellement. La dernière, c'est une séance comme de correction. On refait faire une dissertation pour voir si l'élève s'est amélioré et il s'est amélioré en quoi.

Lorsqu'on questionne les tuteurs sur la forme que prennent ces rédactions diagnostiques (nommées « dissertation » par la tutrice T4), la tutrice T3 indique qu'au début de la session, le tutoré doit rédiger un court texte sur les motifs qui le poussent à s'inscrire au centre d'aide en français. Au centre d'aide en français de la tutrice T4, l'étudiant peut choisir d'écrire sur un sujet assez général : le choix de son programme d'études, ce qu'il aimerait faire plus tard, etc. Le tuteur T6 indique que ce sont des sujets d'écriture libre. Chez la tutrice T5, il est plus difficile de saisir les attentes du centre d'aide puisqu'elle a aidé plusieurs tutorés selon des formules différentes (tutorat ponctuel et suivis réguliers). Elle affirme : « le but du centre d'aide était vraiment d'aider les étudiants avec leur français écrit, mais dépendamment de la raison pour laquelle les étudiants se présentaient à nous, ils avaient certaines attentes qui étaient présentes plus que d'autres. » Elle soutient néanmoins que la diminution du nombre d'erreurs faite dans des rédactions n'est pas la finalité du tutorat lorsqu'elle conclut : « On a pas un examen à la fin pour voir si on a tout bien compris tout ce qu'on voulait voir. »

Pour que les tuteurs aident les tutorés à s'améliorer en grammaire, on met à leur disposition des exercices de grammaire (exercices d'identification, exercices à trous, exercices de correction) et des dictées. Cinq des six tuteurs rencontrés mentionnent que les ressources du Centre collégial

de matériel didactique sont mises de l'avant par le centre d'aide en français. La tutrice T5 fait aussi référence aux ressources d'*Alloprof* et le tuteur T6, à des questionnaires *Google Forms* conçus par son centre d'aide en français. Même s'ils ont accès aux ressources du *Centre collégial de matériel didactique*, les tuteurs T4 et T6 disent souvent préférer faire leurs propres exercices pour les adapter aux besoins et au niveau des tutorés. La tutrice T5 indique qu'elle aime aussi partir des exemples qu'elle fait elle-même, mais que le centre d'aide en français lui demande d'utiliser les exercices mis à sa disposition. Outre les exercices de grammaire, la seule autre ressource évoquée lors des entrevues (par la tutrice T2), c'est une banque de sujets de rédaction. Le tuteur T6, lui, déplore qu'aucune ressource disponible ne lui permette de répondre aux questions de ses tutorés sur la dissertation littéraire.

Pour que les tuteurs puissent amener les tutorés à mieux repérer leurs erreurs de langue et à les corriger de façon autonome, certains centres d'aide en français leur proposent des démarches structurées. Ainsi, les tuteurs T1 et T2, qui ont œuvré dans le même centre d'aide en français, proposent les mêmes dispositifs : la correction guidée occupe la majeure partie de chacune des rencontres et des exercices de grammaire sont souvent offerts aux tutorés en complément des explications données sur les erreurs récurrentes repérées dans le texte. Ces exercices sont, le plus souvent, faits à la maison et la tutrice T2 ajoute même qu'elle n'y revient pas systématiquement durant les séances de tutorat puisque les tutorés sont invités à s'autocorriger. Cette tutrice indique qu'il n'y a pas de structure attendue pour les rédactions et que le choix des sujets traités est libre, comme le fait aussi le tuteur T1 : « Ça pouvait être une histoire, un récit, un texte d'opinion. C'était des petits textes, je pense de 150 mots à 250 mots. [...] Le but, vraiment, c'est vraiment l'écriture, l'orthographe, c'est tout ça. [...] niveau structure, niveau plan de rédaction, c'était pas vraiment pertinent ». On constate que le centre d'aide en français dans lequel les tuteurs T1 et T2 œuvrent propose une démarche structurée, mais laisse quand même aux tuteurs la liberté des sujets de rédactions, des exercices qu'ils proposent et de l'ordre dans lequel ils verront certaines notions grammaticales, selon les faiblesses qu'ils identifient dans les textes des tutorés.

Le tuteur T6, lui, œuvre dans un centre d'aide en français où la démarche est plus structurée et l'autonomie du tuteur, moindre. Il détaille la démarche proposée :

Au départ, on a une espèce de feuille sur laquelle des notions sont mises dans un certain ordre d'importance. On doit les voir dans cet ordre-là, parce que c'est logique. C'est super clair. Puis, dépendant des premiers tests que l'élève fait avant son inscription, on classe ces notions-là en fonction de la pertinence pour l'élève. On les voit dans cet ordre-là, dépendant du nombre de fautes qu'il fait au début [...] on nous dit à chaque rencontre : « Ah, tu devrais faire une minirédaction avec cette personne-là qui devrait prendre 20 minutes. Après ça, tu devrais voir une notion avec le reste du temps. » Ils nous proposent de faire pas plus de trois notions par cours, donc si on prend déjà 20 minutes qui sont bloquées à une minirédaction, il nous reste donc 40 minutes pour voir les classes de mots au début, parce que c'est pas trop variable ça, puis les différentes formes de verbes. Donc ça reste que les rencontres deviennent vraiment très très très très semblables parce qu'on a des choses assez imposantes qui sont bloquées.

La démarche très structurante du centre d'aide en français ne lui permet pas de répondre au rythme de travail des tutorés ou aux besoins qui peuvent survenir durant la rencontre. Même si la démarche se veut individualisée en tenant compte des « premiers tests que l'élève a faits », on constate que pour le tuteur, elle n'atteint pas cet objectif si toutes les rencontres deviennent « très, très, très semblables ». Il ajoute d'ailleurs :

Si par exemple la personne veut voir les participes passés à la deuxième rencontre parce qu'elle dit c'est ça qui pose ses problèmes, mais qu'on n'a pas vu les verbes conjugués, on va lui demander d'aller [au service de tutorat ponctuel] parce qu'on n'est pas rendus là dans l'ordre logique de la rencontre. Même si c'est ce qu'elle veut faire.

On comprend ici que la démarche proposée ne plait pas au tuteur, qui avoue ne pas toujours la respecter, se fiant plutôt à son jugement pour se « libérer » de cette structure.

Les tutrices T3, T4 et T5 semblent davantage autonomes dans le choix des dispositifs qu'elles proposent aux tutorés pour les amener à mieux corriger leurs textes. En effet, lors des entrevues, elles ne font pas nécessairement référence à la démarche proposée par les centres d'aide pour justifier les activités qu'elles font entre les deux rédactions diagnostiques (celles du début et de la fin de la session), mais plutôt à ce qu'elles trouvent pertinent de faire pour aider les tutorés à réduire le nombre d'erreurs qu'ils font. Par exemple, la tutrice T3 affirme : « J'y vais par priorité

selon le texte que j'ai en début de session. Mettons l'élève fait plus de fautes en accord du verbe, je vais y aller tout de suite en accord du verbe, et ensuite je descends selon le nombre de fautes. »

Même si plusieurs tutorés ont déjà échoué à un cours de français ou de littérature, aucun des tuteurs ne rapporte travailler avec les tutorés sur des contenus liés aux cours de littérature. Cinq des six tuteurs (T1, T2, T3, T5, T6) affirment qu'il leur est interdit de travailler avec les tutorés sur des contenus littéraires (structure de l'analyse littéraire, compréhension des œuvres lues, repérage de procédés d'écriture, formulation des arguments) ou de corriger avec les tutorés des textes qu'ils remettent dans leurs cours de littérature. La tutrice T2, elle, manifeste sa surprise devant cette interdiction : « Mon premier réflexe, quand j'ai commencé le tutorat, c'a été de vouloir aider avec les cours de français directement, pis de dire : "Tu me montres tes textes, je peux t'aider à les corriger". Mais la professeure qui donnait le cours m'a dit que j'avais pas le droit de faire ça. » Le tuteur T6 explique que les exigences des enseignants peuvent varier et que les tuteurs doivent donc recommander à leurs tutorés de se tourner vers eux lorsqu'ils ont des questions. Or, selon lui, ce n'est pas toujours possible pour le tutoré d'obtenir cette aide, certains enseignants étant moins présents. Aussi, il lui paraît absurde que les tuteurs ne puissent pas aider les tutorés à rédiger des textes qui ressemblent à ceux qu'ils ont à produire en classe :

[Les tutorés] cherchent beaucoup d'accompagnement par rapport à leurs cours qu'ils trouvent difficiles, par rapport à la structure dissertative. Pis ça, on nous encourage vraiment à ne pas y toucher, mais c'est très difficile de dire : « Ça, c'est une de tes difficultés, et tu l'as même identifiée avec moi, mais on n'en parlera pas. » Y'a comme une dichotomie entre « C'est ça le plus gros problème, tu le ressens » et le fait qu'on te dit de ne pas y toucher, qu'on ne te donne pas de ressources du tout pour l'aborder.

Ce tuteur déplore non seulement le fait qu'on ne lui fournisse pas de ressources pour mieux répondre aux besoins des tutorés, mais aussi la position dans laquelle le centre d'aide en français le place en lui demandant de refuser son aide. La tutrice T5, elle aussi, manifeste son incrédulité devant l'interdiction d'entrer dans des contenus associés aux cours de littérature :

Mettons c'était la journée de leur dissertation et ils avaient une question sur leur structure. Je connais la réponse parce que c'est pas nécessairement des choses compliquées. J'avais pas le droit de répondre. Si je me faisais prendre à répondre, je me faisais dire qu'il fallait le référer [à un autre service d'aide en français]. Mais des fois, c'est juste : « C'est quoi la différence entre un sujet amené et un sujet posé ?

Dans le cas de la tutrice T5 comme dans celui du tuteur T6, on demande au tuteur de renvoyer le tutoré vers une autre personne (l'enseignant ou un autre service d'aide offert par le centre d'aide en français), même si les tuteurs aimeraient offrir cette aide et qu'ils sont déjà dans une relation d'aide avec les tutorés. On comprend donc que les tuteurs veulent se conformer aux attentes du centre d'aide en français en respectant notamment l'interdiction d'entrer dans les contenus des cours, mais qu'ils peuvent trouver difficile ou absurde de refuser cette aide à des tutorés qui en manifestent le besoin.

Les attentes des tutorés

Les tutorés arrivent dans les centres d'aide en français en ayant leurs propres attentes, lesquelles se lient aux difficultés qu'ils éprouvent, aux objectifs qu'ils poursuivent, à leurs perceptions et leurs préférences, notamment ce qu'ils jugent utile, intéressant et motivant de faire.

Lorsqu'on questionne les tuteurs sur les attentes des tutorés, les tuteurs ne semblent pas toujours avoir des réponses claires. Le tuteur T6 souligne : « On leur demande toujours au début de la session : "Qu'est-ce que voulez venir chercher [au centre d'aide]?" Mais les réponses sont souvent très floues, comme : "J'aimerais être meilleur en français." » Selon les tuteurs T1, T2 et T3, les tutorés veulent surtout s'améliorer en grammaire. La tutrice T2 affirme : « le tutoré s'attend juste à ce que ce soit de la correction de fautes, pis que je dise : "OK, ben la règle, c'est ça, donc tu dois l'appliquer comme ça." ».

Pour la tutrice T5, les attentes des tutorés sont variées. Certains veulent obtenir de l'aide : « pour corriger un petit travail, plutôt que de prendre Antidote », d'autres avouent qu'ils ont des problèmes plus importants : « J'arrive à mon examen pis je suis plus capable de rien corriger parce que je suis stressé ». On constate que pour cette tutrice, les attentes des tutorés peuvent dépasser la simple maîtrise du code grammatical. La tutrice T4 semble aussi reconnaître que les besoins des tutorés sont multiples. Elle fait référence à des demandes très pratiques des tutorés : « Des fois, ils me posent des questions comme : "Comment on fait une lettre de présentation? Comment on envoie un courriel?" Surtout mes élèves allophones. Ils envoient un courriel : "Je dois vouvoyer la personne? Je dois la tutoyer? Qu'est-ce que j'écris pour être poli?" ». Pour elle,

les difficultés en écriture des tutorés dépassent le cadre scolaire et elle leur apporte le soutien demandé. Elle est aussi la seule des tuteurs rencontrés à beaucoup insister sur l'importance de la compréhension orale lorsqu'elle travaille auprès d'allophones:

Parfois, je leur donne des vidéos à regarder ou je leur rappelle, surtout mes élèves allophones, ils écoutent beaucoup la radio en français ou la télévision. Je leur dis : « Oublie pas, l'émission, elle joue à 6h. Tu vas l'écouter hein? » [...] Parce que tu peux pas apprendre une langue en une heure par semaine.

Pour cette tutrice formée en enseignement, une meilleure maîtrise du français écrit va de pair avec une meilleure maîtrise de l'oral. Or, lorsqu'on la questionne sur le soutien qu'elle offre en lecture, elle avoue que sa force, c'est davantage l'écrit, et qu'elle ne fait pas vraiment d'activités de lecture avec les tutorés.

Même si les réponses des tuteurs ne sont pas toujours précises devant la question « Quelles sont les attentes des tutorés? », tous les tuteurs rencontrés rapportent tôt ou tard le fait que les tutorés leur demandent de l'aide pour mieux réussir leurs cours. La tutrice T5 peut aider les tutorés à corriger la langue dans des travaux qui sont à remettre dans d'autres disciplines que la littérature, par exemple des rapports de laboratoire. Les tuteurs T1, T3 et T6 indiquent qu'à la demande des tutorés, ils reviennent sur les erreurs que ceux-ci ont faites dans un travail corrigé par un enseignant de littérature pour aider les tutorés à mieux comprendre leurs résultats. Le tuteur T1 ajoute qu'il peut même aider le tutoré à comprendre les faiblesses de son texte qui ne relèvent pas uniquement de la maîtrise du code écrit : « On leur donne le texte corrigé, et ils comprennent pas toujours pourquoi tel mot est encerclé et tout ça, et là, je les aidais à comprendre. La structure aussi en même temps. »

Comme le mentionne ce tuteur, les difficultés des tutorés en écriture ne sont pas uniquement au niveau de la grammaire. Le tuteur T6 remarque que les questions des tutorés touchent aussi la planification du texte : « Comment j'utilise mon temps en dissertation? Comment dans des contextes réels je dois trouver des idées? Comment on fait ça, des conclusions partielles? ». La tutrice T4 abonde dans le même sens : « Les élèves comprennent rien de la dissertation littéraire. Ben pas rien. Ils savent que ça a une introduction. Mais les étapes, qu'est-ce que tu mets dans chaque étape, comment tu fais ça, comment tu trouves tes idées ? » Ainsi, des tutorés avouent

parfois aux tuteurs qu'ils ne savent pas comment s'y prendre pour écrire les textes attendus dans leurs cours de littérature. La tutrice T3 raconte : « des fois, ils m'arrivent, ils sont comme : "Ouin, je sais que j'ai une dissertation à écrire, là, partielle, en pratique en littérature, je sais pas pantoute quoi écrire..." » La tutrice T4 aussi relève cette demande des tutorés : « Ça arrive, des fois, ils arrivent avec des questions comme : "À mon prochain cours de français, j'ai à remarquer dans le roman la différence entre le personnage de Maria Chapdelaine pis là, je sais pas... le terroir." » En ce sens, les tutorés veulent obtenir du tuteur de l'aide pratique pour réussir leurs cours, et particulièrement leurs cours de littérature.

En bref, même si les tuteurs reconnaissent tous que les tutorés ont de la difficulté en grammaire et qu'en ce sens, il est normal qu'on attende d'eux qu'ils aident les tutorés à mieux se corriger, on constate que les attentes des tutorés dépassent la maîtrise du code écrit. Comme certaines de leurs demandes ne respectent pas les contraintes du centre d'aide en français, notamment l'interdiction de travailler sur les contenus des cours de littérature, les tuteurs sont appelés à prendre des décisions influencées par leurs représentations du tutorat et du rôle du tuteur, et par leur propre compétence scripturale.

Les représentations des tuteurs et leur compétence scripturale

Les tuteurs doivent chercher à répondre aux attentes des tutorés, tout en considérant les attentes du centre d'aide en français. À ce moment, leurs représentations du tutorat et leur propre compétence scripturale influencent la façon dont ils se positionnent par rapport aux attentes qu'on a envers eux et les amènent à privilégier certains dispositifs.

Les représentations que les tuteurs se font du tutorat et du rôle du tuteur se lient certainement à la façon dont ils naviguent entre les attentes du centre d'aide en français et celles des tutorés. Pour certains tuteurs (T1, T2), remplir leur rôle de tuteur revient à satisfaire les attentes des centres d'aide en français. Ils acceptent ce qui leur est proposé parce que cela a du sens pour eux ou parce que c'est ce qui leur est demandé, tout simplement. Ils sont des apprenants qui suivent les instructions qu'on leur a données. Ainsi, tout au long de l'entrevue, le tuteur T1 ne remet jamais en question la démarche proposée par le centre d'aide en français et les ressources mises

à sa disposition. Il dit que « les enseignants [les] ont bien formés, [les] ont bien orientés sur la façon dont il fallait aider les élèves », que les tuteurs pouvaient « donner des devoirs en plus du texte, donc... la formule était bien là-dessus » et qu'ils étaient « bien outillés pour avoir toute sorte d'exercices à [leur] disposition ». Le tuteur T1 trouve normal qu'il ne puisse pas travailler avec les tutorés sur des contenus associés à leurs cours de littérature puisqu'il ne suit pas nécessairement les mêmes cours que les tutorés. D'ailleurs, selon lui, leurs difficultés se lient principalement au français écrit : « C'était vraiment niveau l'orthographe, syntaxe. C'était plus là qu'ils perdaient tous leurs points ». La tutrice T2 semble aussi vouloir remplir les attentes que le centre d'aide en français a envers elle. Elle respecte les contraintes qui leur sont données, même lorsqu'elle les remet en question : « on avait pas le même code de correction que les profs de français des tutorés. C'était pas les mêmes couleurs : les fautes de grammaire, des fois c'était rouge, des fois c'était vert. Ils étaient mélangés des fois. Mais on avait pas le choix d'utiliser le code qui nous était demandé. » Cette tutrice utilise les ressources et suit la démarche mise de l'avant par son centre d'aide en français. Chaque semaine, le tutoré doit écrire un texte avant la rencontre et la correction de ce texte sera au cœur de cette rencontre. La correction du texte est tellement centrale que si le tutoré n'a pas écrit son texte avant la rencontre, la tutrice reporte la rencontre. En ce sens, cette tutrice, comme le tuteur T1, veut surtout satisfaire les attentes du centre d'aide en français.

Les tuteurs T4, T5 et T6 laissent une plus grande place au tutoré dans le choix des dispositifs parce qu'ils croient devoir d'abord et avant tout répondre aux besoins immédiats des tutorés et favoriser leur motivation. La tutrice T5 exprime :

On est là pour veiller aux besoins du tutoré. On veut juste que ce soit ce qui est le plus aidant pour lui à ce moment-là. [...] S'il y a de la matière qui saute ou qu'on a fait un exercice de moins, mais qu'à cet examen-là, à ce travail-là, il a reçu tous ses points pour son français, c'est tant mieux.

Ainsi, la tutrice T5 indique qu'à chaque début de séance, elle valide avec le tutoré ce qu'ils feront pendant la rencontre en partant de ce qu'ils avaient prévu faire et qu'au besoin, elle met sa planification de côté si le tutoré préfère corriger un travail à remettre. Lorsqu'ils planifient ce qu'ils feront à la séance suivante, le tuteur T6 lui demande au tutoré « si c'est des choses qui

semblent logiques dans sa progression ». Ce tuteur explique que la démarche structurée qu'il doit suivre doit être mise de côté s'il perçoit que ce n'est pas intéressant pour le tutoré :

Pendant la rencontre, tu dois être flexible par rapport à ce que l'élève veut faire. Si tu te rends compte que ce que t'es en train de faire, la personne l'a super bien compris, même si c'est écrit 20 minutes dans ton dossier, pis qu'il faut le faire, mais si c'est bien compris ou que ça intéresse pas du tout l'élève, tu dois passer à autre chose, parce que sinon, ça rentrera pas.

En ce sens, même si le centre d'aide en français lui propose une démarche très structurante, ce tuteur croit qu'il est le meilleur placé pour évaluer les besoins du tutoré et donc qu'il est justifié de ne pas suivre la planification proposée. La tutrice T4 demande toujours à ses tutorés en début de séance s'il a des questions par rapport à des travaux scolaires et s'ils préfèrent faire autre chose que ce qu'elle a prévu. Lorsqu'ils lui demandent de l'aide pour un travail scolaire, elle les accompagne : « J'essaie de leur donner des pistes, sans leur donner toutes les réponses. Parce que je suis pas là pour ça non plus. Mais j'essaie de leur dire : "Qu'est-ce que tu vois ici, à quoi ça te fait penser ?" J'essaie de voir leurs stratégies pour qu'ils puissent eux-mêmes trouver leurs idées, mais en les guidant un peu ». On comprend qu'elle cherche avant tout à répondre aux besoins des tutorés tout en respectant ce qu'elle reconnaît être les limites de son rôle de tutrice. Le tuteur T6 indique aussi qu'il limite ses interventions quand il aide des tutorés à corriger un texte qu'ils devront remettre à un enseignant : « Ma politique personnelle, c'est "Je corrige pas tes erreurs. Je peux te dire où, dans quelles phrases tu en as, et te dire de quels types elles sont, mais je les corrige pas pour toi." » Ces tuteurs veulent que les tutorés perçoivent l'utilité des rencontres de tutorat et qu'ils développent des stratégies pour devenir autonomes. Pour ces tuteurs, les besoins immédiats des tutorés sont ce qu'ils doivent d'abord prioriser : leur rôle de tuteur, c'est d'abord de répondre aux besoins des étudiants qu'ils accompagnent et de favoriser leur motivation.

Enfin, il convient ici de souligner que tout n'est pas noir ou blanc : les tuteurs qui cherchent avant tout à satisfaire les attentes du centre d'aide en français tiennent aussi compte des besoins des tutorés. Par exemple, même si la tutrice T4 ne croit pas vraiment que le décompte des erreurs est nécessaire aux apprentissages de ses tutorés, elle le fait à sa façon (en mettant un nombre d'erreurs approximatif) pour respecter les attentes que le centre d'aide en français a envers elle.

La tutrice T3, qui a beaucoup d'autonomie dans le choix des dispositifs, cherche à répondre au mandat qui lui est donné (aider le tutoré à corriger ses fautes), mais peut mettre sa planification de côté si elle sent que le tutoré n'est pas motivé par l'activité proposée. Ainsi, on comprend que tous les tuteurs cherchent à faire la part des choses entre les attentes du centre d'aide en français et celles de leurs tutorés, mais qu'ils répondent parfois davantage à l'un ou à l'autre notamment en fonction de ce qu'ils jugent être attendu du tuteur (être un représentant du centre d'aide en français ou répondre aux besoins des tutorés).

Dans les choix qu'ils font, les tuteurs sont aussi influencés par leur propre compétence scripturale (Carpentier, 2014), notamment leurs connaissances liées à l'écriture (connaissances linguistiques, du processus d'écriture, des genres textuels) et les opinions qu'ils ont développées envers l'écriture.

D'abord, il est clair que les connaissances que les tuteurs ont de l'écriture, de son apprentissage, de la grammaire et des genres textuels teintent leurs interventions. Ainsi, lorsqu'on les questionne sur les contextes où ils privilégient certains dispositifs, ils peuvent répondre que ces dispositifs se prêtent mieux à l'apprentissage d'une notion en particulier. Par exemple, les tutrices T4 et T5 affirment toutes les deux que les règles d'accord et de ponctuation (notamment l'utilisation de la virgule et des deux points) se prêtent bien à la démarche inductive qui mise sur l'observation. La tutrice T5 privilégie l'écriture guidée avec les étudiants qui ont de grandes difficultés en syntaxe : « on essayait de construire des phrases qui fonctionnent ensemble. C'était plus aidant comme ça, de vraiment partir de zéro, puis de travailler ensemble ». Et le tuteur T6 privilégie l'enseignement magistral pour aborder le « vocabulaire de la grammaire ». La tutrice T4 se réfère aux connaissances qu'elle a acquises pendant sa formation universitaire en enseignement du français et qui lui permettent de reconnaître la validité de certaines approches, notamment l'enseignement explicite lors de l'apprentissage de procédures grammaticales, les exercices de repérage pour dans l'apprentissage des classes de mots. Elle fait référence au fait qu'à l'université, elle a été formée en nouvelle grammaire, elle a appris l'orthographe rectifiée et elle invoque même Steve Bissonnette, professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Comme on le constate, les connaissances plus ou moins grandes que les tuteurs ont de la langue

elle-même et de la façon de l'apprendre les amènent à privilégier des dispositifs pour aborder certaines notions grammaticales.

De la même façon, leurs connaissances du processus d'écriture influencent aussi les dispositifs proposés. Pour les tutrices T4 et T5, la planification de l'écriture est centrale dans le processus d'écriture. La tutrice T5 explique : « c'est vraiment la clé, de bien établir les bases, et de partir avec une fondation solide pour bien écrire le texte. Après ça, c'est juste des petites règles d'accord et tout. » La tutrice T4 insiste aussi avec les tutorés sur l'importance de la planification et recourt à certaines méthodes qu'elle a apprises à l'université :

J'essaie vraiment de leur donner des stratégies pour vraiment faire un plan, sortir des idées, des fois on fait des cartes conceptuelles, ou des choses comme ça qu'on voit à l'université et que je trouve intéressantes à leur faire faire. Ils aiment beaucoup ça, habituellement. Après ça, quand ils vont être dans un texte, ils vont être capables de voir : « OK, ça, c'est ma situation de communication, c'est ce qu'on attend. Je vais aller chercher tout ce que je connais par rapport à ça. Je vais me faire des idées. Après ça, je veux faire un plan pour m'organiser comme il faut. Après ça je passe à l'écriture. »

Comme on le constate, cette tutrice qui étudie en enseignement du français connaît très bien les sous-processus d'écriture, ce qui lui permet d'offrir davantage de soutien aux tutorés. Elle rejette aussi les dispositifs de dictées qui ne sont pas des situations authentiques. De la même façon, elle reconnaît que les attentes varient en fonction des genres textuels. Elle indique qu'à la demande des tutorés, elle leur montre ce qui est attendu dans une lettre de présentation, dans un courriel, dans un texte descriptif. Elle croit qu'il est nécessaire de s'attarder au contenu de la dissertation littéraire parce que c'est « l'examen obligatoire au cégep ». Au contraire, le tuteur T1 voit les attentes du genre textuel comme étant dissociées du code grammatical : « c'était la troisième fois qu'il manquait l'épreuve uniforme de français, mais c'était pas par rapport à l'écriture de son texte, la structure était bonne, son choix de mots aussi, c'était vraiment orthographe ». Comme on le comprend, ce tuteur ne considère pas que la maîtrise des attentes du genre puisse influencer la performance écrite du tutoré.

Enfin, les opinions que les tuteurs ont développées face aux différents types d'écrits influencent aussi leurs interventions. Pour la tutrice T2, l'écriture est une activité scolaire. Elle juge donc qu'il est utile de préparer ses deux tutorés, inscrits au cours *Renforcement en français*, au cours de

littérature qu'ils auront à suivre la session suivante. Comme elle doit demander aux tutorés d'écrire un texte chaque semaine pour en faire une correction guidée lors de la rencontre de tutorat (ce qui est la démarche proposée par son centre d'aide en français), elle mise sur des sujets qui, selon elle, se rapprochaient de l'analyse littéraire, donc du genre textuel du premier cours de littérature :

Ce que j'ai essayé de faire, c'est de les amener vers le type de textes qu'on avait à faire en 101, donc le premier cours de français. Donc je leur faisais choisir un sujet, pis parler d'un thème, mais j'allais pas vraiment dans les figures de style, ou les paragraphes, ou les marqueurs de relation, ces choses-là. J'essayais vraiment juste de lui donner une idée de ce que c'est en 101.

L'écriture est pour elle une activité scolaire et même s'il ne lui est pas demandé d'entrer dans les genres textuels, elle croit bon le faire parce que c'est ce qui lui paraît le plus utile pour ses tutorés. Pour la tutrice T3, l'écriture doit être une source de plaisir : « écrire, c'est fait pour créer, pour exprimer ce qu'on veut, faque je leur fais écrire ça, ben pour le plaisir ». Elle propose aux tutorés d'écrire sur leur passion ou de raconter une anecdote qu'ils ont vécue. Elle ne croit pas qu'il soit souhaitable que les tutorés rédigent des textes qui se rapprochent de ceux exigés dans le cadre des cours. Elle se base sur son expérience personnelle pour le justifier :

Si je leur demandais d'écrire une analyse littéraire [soupir], la motivation descendrait, je suis pas mal sûre. Moi-même, qui écris beaucoup, je suis arrivée au cégep, là fallait j'écrive une analyse littéraire [...] C'est des textes où tu peux pas mettre de fioritures, pis ça, c'est quelque chose qui vient me chercher, parce que moi, j'haïssais ça. J'écrivais mes textes, pis là je regardais : j'avais trop de marqueurs de relation, j'avais trop de... de froufrous, fallait tout que je réefface pis que je reformule.

Ainsi, sa propre opinion du genre textuel de l'analyse littéraire, issue de son expérience négative, la pousse à éviter de rentrer dans le genre qui est attendu dans les cours de littérature et qui, selon elle, amène un lot de défis supplémentaire. En bref, les tuteurs se basent sur leurs connaissances et leurs opinions issues de leurs propres expériences de scripteur lorsqu'ils choisissent des dispositifs.

Le tutorat à distance

Comme quatre des six tuteurs rencontrés (T2, T3, T4, T6) ont offert du soutien à distance en tant de pandémie, il était intéressant de voir si le mode des rencontres influençait le choix des dispositifs. Précisons ici que ces quatre tuteurs ont offert du tutorat en visioconférence.

La tutrice T2 affirme que lors des rencontres sur Zoom, il est très facile d'obtenir de l'aide d'un enseignant pour avoir des explications supplémentaires en cliquant sur le bouton « Aide ». Mais comme cette tutrice n'a jamais offert de tutorat en présence, on ne sait pas si elle a davantage demandé de soutien durant ses rencontres qu'elle ne l'aurait fait si elle avait été en présentiel au cégep. La tutrice T3 tient compte des logiciels informatiques lorsqu'elle envoie des exercices aux tutorés. Elle indique qu'elle préfère mettre tous les exercices en PDF pour éviter que Word ne surligne leurs erreurs. Elle invite ses tutorés qui préfèrent travailler sur papier à prendre des photos de leurs exercices imprimés et à les lui envoyer par messagerie.

Les tuteurs T4 et T6 rapportent que le tutorat en ligne exige davantage de communication orale. Si la tutrice T4 avait l'habitude de demander aux tutorés d'encercler ou de souligner des notions dans un texte ou un ensemble de phrases, elle leur demande de les identifier à voix haute lors d'une séance en ligne. Quant au tuteur T6, il rapporte qu'en raison des contraintes techniques, il fait plus d'enseignement explicite : puisqu'il ne travaille pas sur la même feuille que le tutoré et que certains d'entre eux n'ont pas accès au partage d'écran, il est amené à expliciter à voix haute son processus, puis à demander la même chose à ses tutorés.

En bref, on constate que le tutorat à distance a une certaine influence sur le choix des dispositifs (les ressources utilisées, les moyens employés), mais aucun tuteur n'a évoqué le fait que travailler en visioconférence modifiait vraiment son approche ou les contenus à l'étude.

4.2.4 Les dispositifs utilisés : synthèse des résultats

Le deuxième objectif spécifique de la recherche est de décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat, et de comprendre ce qui mène à leur choix. Pour décrire les dispositifs utilisés pour aider les tutorés en écriture, nous avons analysé

les données quantitatives obtenues par des questionnaires auprès de 101 tuteurs. Puis, les données qualitatives obtenues lors des entrevues menées auprès de six tuteurs nous ont amenée à comprendre que le choix des dispositifs se lie surtout aux attentes des centres d'aide en français, aux attentes des tutorés, puis aux représentations des tuteurs et à leur compétence scripturale.

Les répondants au questionnaire indiquent que lorsqu'ils veulent expliquer une notion à des tutorés, ils varient les dispositifs pédagogiques (démarche inductive, enseignement magistral dialogué, enseignement explicite, apprentissage coopératif). Le dispositif le moins souvent utilisé est l'enseignement explicite et celui qui est le plus souvent employé est l'apprentissage coopératif. Cela semble aller de pair avec la représentation que les tuteurs se font de leur rôle. Comme ils se voient comme des apprenants, qu'ils ne maîtrisent pas l'ensemble de la grammaire et qu'ils n'ont pas peur d'exprimer leurs doutes, ils n'hésitent pas à vérifier des notions avec les tutorés dans des ouvrages de référence. Toujours selon les réponses au questionnaire, les dispositifs didactiques sont le plus souvent proposés par les tuteurs : en effet, sur les 16 dispositifs didactiques retenus, 10 sont proposés par les tuteurs dans au moins 60 % des cas. Les dispositifs qui visent le sous-processus de correction sont les plus fréquemment employés. Les dispositifs qui apportent plus de soutien aux tutorés pendant l'ensemble du processus d'écriture (écriture modelée, écriture partagée et écriture guidée) sont moins fréquemment retenus. En effet, moins d'un tuteur sur 10 fait souvent ou très souvent de l'écriture modelée ou de l'écriture partagée, et seul le tiers des répondants font souvent ou très souvent de l'écriture guidée. Aussi, ce n'est que la moitié des tuteurs qui font des plans de rédaction avec les tutorés. En ce qui concerne les différents dispositifs de correction, c'est près de trois répondants sur quatre qui indiquent que souvent ou très souvent, ils guident les tutorés dans la correction d'un texte que les tutorés ont écrit avant la rencontre. Près de sept tuteurs sur dix disent utiliser un code de correction pour relever les erreurs des tutorés avant que la rencontre de tutorat ait lieu, et une même proportion de tuteurs aident souvent ou très souvent les tutorés à trouver et à corriger les erreurs qu'un enseignant a relevées dans un de leurs textes. Les exercices de grammaire sont aussi largement utilisés : seuls 3,0 % des répondants n'en utiliseraient jamais.

Les entrevues mettent en lumière que les attentes des centres d'aide en français influencent le choix des dispositifs utilisés. Ainsi, cinq des six tuteurs rencontrés avaient pour mandat d'aider les tutorés à mieux repérer et corriger leurs textes, leur progression étant mesurée par des rédactions (une rédaction en début de session, puis une à la fin). En ce sens, il apparaît cohérent que les dispositifs utilisés visent la correction du texte ou une meilleure maîtrise du code écrit. Dans un centre d'aide auquel ont œuvré deux tuteurs rencontrés, on exige même que le tutoré écrive un texte chaque semaine avant la rencontre de tutorat et que cette rencontre porte sur la correction du texte. Les tuteurs ne semblent pas nécessairement encouragés à aider les tutorés durant la planification ou la mise en texte : les tuteurs qui le font se réfèrent à leurs propres connaissances du processus d'écriture. Ils croient, par exemple, que la planification du texte est la base même de l'écriture. Ou encore, que pour aider un étudiant en syntaxe, rien ne vaut le fait de construire avec lui des phrases.

Il faut dire que les ressources qui sont mises à la disposition des tuteurs concernent surtout la grammaire : les tuteurs mentionnent les ressources du *Centre collégial de matériel didactique*, d'*Alloprof*, des banques d'exercices conçus par le centre d'aide en français. On leur fournit des exercices d'identification, des exercices à trous, des exercices de correction, des exercices interactifs, des dictées. Les tuteurs ne mentionnent pas des ressources qui viseraient l'élaboration du plan (p. ex., des extraits de textes avec des consignes de rédaction). Aussi, aucune ressource ne porte sur les attentes des genres textuels. Un tuteur a déploré le manque de ressources concernant la dissertation et une tutrice a relevé le fait que lorsqu'elle a des questions concernant l'analyse littéraire, elle ressort ses anciennes notes de cours.

Pourtant, les tutorés semblent vouloir de l'aide pour réussir leurs cours de littérature. Selon les résultats obtenus par questionnaire, lorsque les tutorés sont ceux qui proposent un dispositif, il s'agit le plus souvent d'un choix utile. Ils proposent davantage l'écriture de textes de genres scolaires que de textes de genres extrascolaires. Les tutorés demandent à leurs tuteurs de corriger avec eux les erreurs qu'un enseignant a relevées dans un travail. Ils posent des questions aux tuteurs sur des propriétés grammaticales qu'ils ont observées dans un texte ou un ensemble de phrases. Les entrevues confirment le fait que les tutorés attendent de l'aide pratique : en plus

de vouloir de l'aide pour mieux comprendre leurs erreurs dans leurs travaux, ils veulent mieux comprendre les attentes de l'analyse littéraire ou de la dissertation, ou encore avoir de l'aide pour écrire ces textes ou du moins en planifier l'écriture. Or, les centres d'aide en français ne veulent pas nécessairement que les tuteurs offrent cette aide. Pour cinq des six tuteurs, il y a même des contenus formellement « interdits » : les tuteurs ne doivent pas apporter une aide aux tutorés qui s'approche trop des contenus des cours de littérature. Il convient aussi de rappeler que seulement 15 % des tuteurs disent avoir vu des contenus littéraires durant leur formation (p. ex., courants littéraires, procédés d'écriture, genre de l'analyse ou de la dissertation).

Devant les demandes des tutorés, les tuteurs réagissent différemment. Des tuteurs se conforment aux attentes du centre d'aide en français et refusent de fournir de l'aide aux tutorés concernant les contenus associés aux cours de littérature. D'autres aident les tutorés en considérant leurs limites : comme ils n'ont pas lu les mêmes œuvres que les tutorés et que leur rôle, ce n'est pas de faire le travail à leur place, ils reviennent avec eux de façon générale sur les attentes des genres ou sur les stratégies qu'ils doivent employer pour faire le texte. La façon dont ils se représentent leur rôle de tuteur (apporter un soutien immédiat au tutoré ou être un apprenant qui suit les instructions du centre d'aide) teinte leurs décisions.

Leurs propres connaissances de l'écriture ou de son apprentissage influencent aussi leurs choix. Ainsi, la tutrice qui étudie en enseignement du français est plus sensible au fait que les textes s'inscrivent dans des genres et que l'enseignement explicite de ces genres est nécessaire. Les tuteurs rapportent aussi que selon eux, certaines notions se prêtent mieux à certains dispositifs : certains considèrent que l'apprentissage de la virgule se prête mieux à une démarche inductive, d'autres à l'enseignement explicite. Leurs opinions les amènent aussi à faire différents choix : pour une tutrice, l'écriture doit être une source de plaisir. Elle invite donc les tutorés à écrire sur leur passion ou à raconter une anecdote. Pour une autre tutrice, l'écriture est surtout une affaire d'école. Elle invite donc ses tutorés à analyser un film, un thème, pour les préparer à l'analyse littéraire, soit le genre textuel qu'ils verront dans leur cours de littérature. En ce sens, la compétence scripturale des tuteurs intervient dans le choix des dispositifs qu'ils proposent.

L'analyse des données qualitatives liées aux choix des dispositifs nous permettait en outre de mieux comprendre une interrogation demeurée en suspens concernant le rôle du tuteur. Les réponses au questionnaire nous indiquaient que le soutien scolaire offert par le tuteur ne passe pas nécessairement par des activités liées au cours des tutorés et nous comprenons maintenant que c'est parce que plusieurs centres d'aide en français demandent aux tutorés de ne pas entrer dans les contenus des cours de littérature. Aussi, quatre tuteurs sur dix indiquaient qu'ils n'aidaient pas les tutorés à acquérir de meilleures stratégies d'apprentissage ou qu'ils n'en étaient pas sûrs. Le fait qu'ils n'accompagnent pas nécessairement les tutorés pendant l'ensemble du processus de rédaction et qu'ils misent beaucoup sur des exercices peut expliquer le fait qu'ils n'ont pas l'impression d'aborder des stratégies avec les tutorés.

En somme, les questionnaires comme les entrevues nous ont permis de voir que les tuteurs privilégient surtout les dispositifs de correction et de grammaire lorsqu'ils travaillent auprès des tutorés. Ces dispositifs veulent amener ces derniers à avoir une meilleure maîtrise de la grammaire et à mieux corriger leurs textes, ce qui est une attente des centres d'aide en français.

Chapitre 5 – Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats en regard des objectifs de recherche et des différents écrits qui peuvent s’y lier. Rappelons que cette recherche poursuit deux objectifs spécifiques. D’abord, elle vise à décrire et à comprendre les représentations que des tuteurs de centres d’aide en français ont de leur rôle. Ensuite, elle veut décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat et comprendre ce qui mène à leurs choix. Pour atteindre ces objectifs, des questionnaires ont été remplis par plus d’une centaine de tuteurs et des entrevues ont été menées auprès de six d’entre eux. Les analyses des données nous amènent à conclure que les tuteurs se représentent le tutorat comme un moyen d’apprentissage autant pour les tutorés que pour les tuteurs, ce qui teinte la façon dont ils entrent en relation avec les tutorés. Aussi, ils privilégient surtout les dispositifs de correction et de grammaire pendant les rencontres de tutorat, considérant que les centres d’aide en français visent surtout à ce que les tutorés apprennent à mieux corriger leurs textes. Les résultats des deux objectifs sont ici mis en relation avec ceux obtenus dans d’autres recherches. Les retombées possibles de la recherche seront explorées. Puis, les limites de la recherche seront présentées.

5.1 Les représentations des tuteurs : premier objectif de la recherche

Dans un premier temps, la recherche s’est intéressée aux représentations des tuteurs des centres d’aide en français. Selon le groupe de travail sur l’aide par les pairs, les services d’aide par les pairs dans les institutions postsecondaires québécoises se rapprochent davantage de mentorat par les pairs que de tutorat par les pairs, puisque l’aidant est le plus souvent un étudiant « fort » dans une discipline qui transmet des connaissances à un étudiant « faible » dans cette même discipline (Barrette, 2015). Or, la recherche menée dans le cadre de ce mémoire nous mène à penser que les étudiants collégiaux se voient surtout comme des apprenants, à l’aise d’affirmer qu’ils sont limités dans leurs connaissances en français et en pédagogie. Ils disent apprendre autant lors des personnes qui les forment et qui encadrent leur travail qu’auprès des tutorés, notamment puisque les difficultés de ces derniers les confrontent à des choses qu’ils ne connaissent pas ou

ne maîtrisent pas. En ce sens, ils se révèlent être plus près du tuteur, un apprenant qui est un peu plus compétent que le tutoré et qui tire des gains cognitifs et métacognitifs de la relation (Barrette, 2017; Baudrit, 2007a; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001), que du mentor, souvent défini comme une personne plus expérimentée que le protégé avec qui il partage ses connaissances (Gagnon et Duchesne, 2018; Morselli et al., 2006; Topping et Ehly, 2001). Le fait que le dispositif pédagogique le plus souvent employé soit l'apprentissage coopératif appuie d'ailleurs l'idée que les tuteurs et les tutorés sont souvent en train de développer ensemble leurs connaissances.

Aussi, plusieurs auteurs voient le mentor comme une personne qui offre un soutien d'intégration au mentoré : le mentor partage ses connaissances à son protégé et le conseille dans le but qu'il puisse exercer de nouvelles fonctions et s'intégrer à un groupe, à un milieu professionnel ou à une institution scolaire (Beaulieu et al., 2018; Gagnon et Duchesne, 2018; Larose et al., 2008; Morselli et al., 2006). Or, les questionnaires indiquent que les tuteurs veulent développer une relation signifiante avec le tutoré, mais pas nécessairement partager leurs connaissances sur les services offerts par le cégep, les programmes, les cours, les possibilités de cheminement. Moins d'un tuteur sur quatre dit que l'on attend d'eux qu'ils offrent un soutien d'intégration. En ce sens, les tuteurs des centres d'aide en français sont davantage des pairs qui travaillent sur des contenus disciplinaires que des mentors qui veulent partager leurs connaissances avec leurs protégés dans le but de favoriser leur intégration dans le milieu collégial.

La posture de tuteur-apprenant, que même les tuteurs plus expérimentés adoptent, influence leur façon d'entrer en relation avec les tutorés. Ils cherchent à établir une relation non hiérarchique avec les tutorés. Ils n'ont pas peur d'émettre leurs doutes et de reporter des explications lorsqu'ils jugent nécessaire qu'ils questionnent leurs enseignants. En ce sens, ils ne se positionnent pas comme des experts et certains ont même de la difficulté à reconnaître qu'ils sont plus compétents que les tutorés à qui ils apportent de l'aide. Cette posture peut satisfaire les besoins de plusieurs tutorés, notamment ceux qui souhaitent développer une relation amicale avec le tuteur, ceux qui ne veulent pas se sentir jugés lorsqu'ils ne comprennent pas, et ceux qui aiment recevoir des explications différentes de celles de leurs enseignants (Désy, 1996, 2000). Pourtant, on peut se demander si la posture de tuteur-apprenant convient à tous les tutorés.

Selon l'étude de Cabot (2021) menée auprès de cégépiens qui ne s'inscrivent pas dans les centres d'aide en français, lorsque les étudiants éprouvent des difficultés en français, plusieurs étudiants se tourneraient d'abord vers leur enseignant ou une personne de leur entourage plutôt que de chercher de l'aide au centre d'aide en français. La chercheuse conclut :

Le fait que le professeur soit la source d'aide privilégiée par les étudiants concorde avec des résultats rapportés par Karabenick (2003), indiquant que les étudiants préfèrent recevoir de l'aide de la part de quelqu'un en position d'autorité, c'est-à-dire par une personne perçue comme étant plus âgée et plus compétente qu'eux. (Cabot, 2021, p. 19)

Des tuteurs rencontrés en entrevue par Cabot suggèrent que les tutorés qui s'inscrivent aux centres d'aide en français devraient pouvoir avoir le choix de travailler auprès d'un pair, d'un étudiant universitaire ou d'un enseignant. Rappelons ici que deux tuteurs rencontrés en entrevue étaient justement des étudiants universitaires qui avaient entrepris leur formation de tuteurs lors de leurs études collégiales, puis qui avaient été engagés par le centre d'aide en français de leur cégep pendant leurs études universitaires. Ces deux tuteurs témoignaient aussi du fait qu'ils se voyaient dans une relation non hiérarchique avec les tutorés, qu'ils apprenaient beaucoup auprès d'eux, mais ils se sont montrés beaucoup plus confiants dans leurs interventions : ils disaient avoir confiance en leur expérience et être plus critiques devant la démarche et les ressources proposées par le centre d'aide en français. En ce sens, même s'ils se reconnaissent comme des apprenants, on peut penser que les tutorés qu'ils accompagnent, eux, ne les voient pas comme des apprenants avec qui ils partagent un même statut.

Dans les questionnaires, les tuteurs disent surtout offrir du soutien scolaire et du soutien motivationnel : ils encouragent les tutorés, les aident à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, leur fournissent de la rétroaction, tout cela pendant qu'ils acquièrent et consolident des connaissances nécessaires à leur réussite. Cependant, ce soutien s'articule souvent autour de la tâche qu'ils effectuent avec le tutoré, le plus souvent corriger des textes, comprendre des notions grammaticales et les appliquer dans des exercices. En effet, les tuteurs reconnaissent qu'ils abordent peu le développement de stratégies, qu'il s'agisse de stratégies d'apprentissage (comment planifier un travail, comment décortiquer une question, comment prendre des notes) ou de stratégies affectives (gestion du stress et de la motivation). D'abord, le questionnaire

révélaient que près de deux répondants sur trois ne discutent pas de stratégies affectives avec les tutorés ou n'en sont pas certains. Des tuteurs que nous avons rencontrés en entrevue évoquent le fait qu'il n'est pas attendu d'eux qu'ils abordent des stratégies affectives, même si plusieurs semblent offrir cette aide de façon informelle en discutant avec les tutorés de ce qui les stresse, en cherchant à établir avec eux des objectifs et en discutant de leurs opinions quant à l'écriture. Ensuite, si certains tuteurs rencontrés indiquent que les tutorés peuvent avoir de la difficulté à gérer leur temps pendant des tâches de rédaction ou à planifier leur travail, ils ne les aident pas nécessairement à développer des stratégies. Le questionnaire révélait que plus de quatre répondants sur dix disent ne pas aider le tutoré à développer des stratégies d'apprentissage ou n'en sont pas certains. Pourtant, plusieurs étudiants peinent à s'adapter aux exigences scolaires collégiales (notamment la gestion du temps, les habitudes d'études, l'utilisation de stratégies pour réussir un examen, la prise de notes) et ils peuvent éprouver de l'anxiété lors de la transition entre le secondaire et le collégial (Larose et al., 2019; Turcotte et al., 2018). Le développement de stratégies pourrait les amener à mieux gérer leur stress et leurs apprentissages de façon autonome, ce qu'exigent les études collégiales (Turcotte et al., 2018). C'est d'ailleurs ce qu'avait conclu l'étude de Cordary (2016) : les programmes de tutorat qui visent le développement de stratégies d'apprentissage efficaces et transférables à d'autres activités favorisent la motivation des tutorés et leur permettent de devenir plus autonomes dans leur apprentissage que les programmes de tutorat où le tuteur ne fait qu'accompagner le tutoré dans la réalisation d'une activité qui se lie à un cours.

En ce qui concerne plus particulièrement les stratégies affectives, selon des enseignants de sciences humaines, soit un programme préuniversitaire largement offert dans les cégeps, la moitié des nouveaux étudiants ne sont pas suffisamment intéressés par la lecture et motivés par l'écriture (Bousquet et Desmeules, 2017). En ce sens, s'intéresser aux facteurs qui nuisent à la motivation des cégépiens et discuter de stratégies de gestion de la motivation pourrait les amener à être davantage engagés dans leurs études comme dans le tutorat. Le développement de stratégies est aussi très profitable au développement de la compétence scripturale, mais exige que l'on préfère des dispositifs d'écriture qui offrent un plus grand soutien, ce qui sera davantage discuté dans la prochaine section.

5.2 Les dispositifs utilisés : deuxième objectif de la recherche

La recherche a mis en lumière le fait que pour amener les tutorés à s'améliorer en écriture, les tuteurs privilégient surtout les dispositifs de correction et de grammaire pendant les rencontres de tutorat. Ces dispositifs poursuivent l'objectif des centres d'aide en français, soit d'amener les tutorés à avoir une meilleure maîtrise de la grammaire et de parvenir à mieux corriger leurs textes.

D'entrée de jeu, on peut se questionner sur l'importance accordée à la grammaire. Dans une recherche inédite menée au collégial, une trentaine d'enseignants provenant de neuf disciplines ont énoncé les qualités de ce qu'ils jugeaient être un excellent texte (Rouleau, 2017). Le respect du code écrit (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, syntaxe et ponctuation) n'est que la septième réponse la plus souvent évoquée, après l'inscription du texte dans la discipline enseignée, son contenu, sa structure, le lexique employé, la cohérence du texte et le registre de langue employé. C'est donc dire que pour les enseignants, les erreurs de participes passés ne déterminent pas la qualité d'un texte. La maîtrise du code écrit est certainement un critère d'évaluation et est nécessaire à la diplomation des collégiens, notamment vu les exigences de l'épreuve uniforme de français qu'ils doivent réussir (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021; Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2015). Or, le respect du code écrit n'est qu'un aspect du texte et qui n'est pas toujours pris en considération par les enseignants, plusieurs ne corrigeant même pas les erreurs de langue (Rouleau, 2017). Aussi, on peut supposer que dans plusieurs emplois, savoir bien conjuguer est un atout, mais qui n'est pas aussi important que la capacité à communiquer clairement et efficacement ses idées. Ainsi, dans un sondage mené auprès de 2 860 employeurs qui embauchent des étudiants de la formation technique des cégeps, les employeurs indiquent qu'ils recherchent des employés qui soient en mesure d'exprimer leurs idées clairement et efficacement, et que les compétences rédactionnelles des cégépiens devraient être améliorées en ce sens (Gouvernement du Québec, 2018). Ajoutons ici que les logiciels de correction s'avèrent de précieux alliés pour révéler les erreurs de grammaire, mais qu'ils ne relèvent pas les faiblesses du texte inhérentes à son contenu, à sa structure ou à sa cohérence.

La façon même dont les centres d'aide en français diagnostiquent les difficultés d'écriture des tutorés peut être remise en question. Les tuteurs rencontrés en entrevue ont indiqué que pour cibler les difficultés des étudiants qui s'inscrivent au centre d'aide en français, on leur fait écrire un texte de forme libre sur un sujet assez vaste (les motifs de son inscription au centre d'aide en français, le choix de son programme d'études, ce qu'il aimerait faire plus tard, etc.). Or, ces textes ne sollicitent pas autant la compétence scripturale que les textes qui sont généralement attendus au collégial, soit des textes où les étudiants doivent démontrer leurs apprentissages et se conformer à des consignes sur la structure attendue, les exigences du genre textuel, la méthodologie disciplinaire, etc. (Blaser, 2009; Rouleau, 2017). En ce sens, le diagnostic qui est fait dans les centres d'aide en français pourrait sous-évaluer les difficultés en écriture des cégépiens, et même leur difficulté à respecter le code écrit, si l'on considère que les tâches plus complexes augmentent le risque que les scripteurs se trouvent en surcharge cognitive et ne parviennent pas à faire des opérations qu'ils maîtrisent habituellement (Blain et Lafontaine, 2010; Chachkine et Jorro, 2019; Doquet et David, 2018; Hayes, 1996; Plane, 1996; Rivard, 2012).

Vu l'importance que les centres d'aide en français accordent à la grammaire, les exercices de grammaire sont largement utilisés par les tuteurs : seuls 3,0 % des répondants au questionnaire n'en utiliseraient jamais. Or, les exercices de grammaire qui sont le plus souvent employés, les exercices à trous, auraient peu de retombées, c'est-à-dire que les apprenants ne transfèreraient pas les procédures automatisées dans le cadre d'exercices lorsqu'ils écrivent des textes (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). En ce sens, on peut se questionner sur l'efficacité de ce dispositif pour amener les cégépiens à mieux écrire. Il convient d'amener les tuteurs à reconnaître les exercices qui exigent un raisonnement grammatical complet, donc se rapprochent davantage de ce que le scripteur devra réaliser lorsqu'il se trouvera en situation d'écriture (Nadeau et Fisher, 2006; Vigner, 2016). Surtout, il faut inviter les tuteurs à revenir fréquemment à des activités où les tutorés écrivent puisque le développement de la compétence scripturale exige des pratiques d'écriture nombreuses et diversifiées (Blaser et al., 2011).

En ce qui concerne les dispositifs de correction, près de trois répondants sur quatre indiquent que souvent ou très souvent, ils guident les tutorés dans la correction d'un texte que les tutorés ont écrit avant la rencontre. Près de sept tuteurs sur dix disent utiliser un code de correction pour

relever eux-mêmes les erreurs avant la rencontre de tutorat. Une même proportion de tuteurs aide souvent ou très souvent les tutorés à corriger les erreurs relevées par un enseignant dans un de leurs textes. Or, ces dispositifs de correction pourraient ne pas convenir à tous les étudiants qui éprouvent des difficultés en écriture. La compétence scripturale est non formée des connaissances que les scripteurs possèdent sur la grammaire, mais aussi de connaissances sur la démarche d'écriture et de stratégies pour contrôler les processus de planification, de mise en texte et de révision (Carpentier, 2014; Chartrand, 2000; Harris et Graham, 2017). Or, la planification, la mise en texte et la révision semblent négligées. Pourtant, s'ils ne comprennent pas l'utilité de la planification de l'écriture ou qu'ils ne savent pas comment s'y prendre, les tutorés ne prendront peut-être pas suffisamment de temps pour planifier leur texte, ce qui est nécessaire à la production d'un texte structuré qui satisfait les attentes du destinataire et dont les idées sont suffisamment riches et bien développées (Préfontaine, 1998). De la même façon, durant la mise en texte, des tutorés ne portent peut-être pas attention à la cohérence du texte, la reprise de l'information et les connecteurs logiques, autant d'éléments qui contribuent à la clarté du propos, soit des éléments qui contribuent à la clarté du propos (Carpentier, 2013). Enfin, les tutorés qui ne comprennent pas bien les objectifs de la révision ou les stratégies qu'ils doivent adopter pourraient ne pas évaluer la pertinence du contenu, de l'organisation des idées, des choix stylistiques sur le destinataire, ce qui leur permettrait pourtant d'améliorer leurs textes (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996).

Plusieurs auteurs insistent sur le fait qu'il est essentiel d'enseigner formellement la planification de l'écriture, la mise en texte, la révision et la correction (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Paradis, 2012; Préfontaine, 1998; Routman, 2009). Il importe de modéliser des stratégies d'écriture et de partager des expériences d'écriture avec les élèves pour qu'ils puissent pleinement prendre conscience des nombreuses décisions que doit prendre le scripteur, de ses allers-retours et de ses doutes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Paradis, 2012; Préfontaine, 1998; Routman, 2009). Or, il est ressorti de notre recherche que les dispositifs qui apportent plus de soutien aux tutorés pendant l'ensemble du processus d'écriture et qui sont propices à la modélisation de stratégies (écriture modelée, écriture partagée et écriture guidée) (Lapointe, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006;

Routman, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012) sont moins fréquemment retenus par les tuteurs des centres d'aide en français. En effet, moins d'un tuteur sur 10 fait souvent ou très souvent de l'écriture modelée ou de l'écriture partagée. Le tiers des répondants font souvent ou très souvent de l'écriture guidée. Ce n'est que la moitié des tuteurs qui font des plans de rédaction avec les tutorés, ce qui paraît peu considérant que bien planifier l'écriture permet aux tutorés moins compétents d'éviter de se trouver en surcharge cognitive pendant la mise en texte (Paradis, 2013; Plane, 1996; Préfontaine, 1998). En ce sens, s'ils ne font pas de plans avec les tuteurs et s'ils n'écrivent pas avec eux des textes, les tutorés n'ont pas l'occasion de voir quelles sont les stratégies qu'un bon scripteur mobilise et de discuter avec les tuteurs des différentes façons de résoudre un problème d'écriture. S'ils doivent écrire leur texte avant les rencontres de tutorat, comme cela se faisait dans un centre d'aide en français où œuvraient deux tuteurs rencontrés en entrevue, ils n'ont pas l'occasion de réfléchir avec les tuteurs à leur processus d'écriture, ce qui pourrait les amener à mieux comprendre quelles sont les stratégies qui fonctionnent le plus pour eux.

La compétence scripturale comprend aussi les sentiments, les opinions et les attitudes qu'une personne a envers l'écriture et les différents types d'écrits (Carpentier, 2014). Un scripteur peu compétent peut ressentir des émotions négatives (p. ex., stress, angoisse, ennui) lorsqu'il écrit, ce qui peut nuire à son engagement ou au temps qu'il consacre à l'écriture (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996). Les affects ressentis peuvent s'expliquer par la valeur que le scripteur accorde aux activités d'écriture et aux croyances qu'il entretient quant aux activités d'écriture et à sa capacité à les réussir, ces valeurs et ces croyances pouvant se lier à ses expériences antérieures (Blain et Lafontaine, 2010; Hayes, 1996). En ce sens, lorsqu'un tutoré partage des expériences d'écriture avec le tuteur, un scripteur plus compétent, c'est une opportunité qu'ils ont de discuter des sentiments qu'ils éprouvent lorsqu'ils entreprennent l'écriture d'un texte ou lorsqu'ils rencontrent des défis. Ces discussions peuvent démystifier certaines croyances qui nuisent à l'engagement du tutoré dans la démarche d'écriture et favoriser chez lui des attitudes plus positives (Harris et Graham, 2017).

En ce sens, en explicitant les stratégies qui permettent d'écrire un bon texte, en s'intéressant aux émotions, aux opinions et aux attitudes du tutoré devant l'écriture, et en discutant des différentes

stratégies par lesquelles on cherche à rester engagés dans une tâche d'écriture et à lui consacrer suffisamment de temps, on vise à la fois les dimensions épistémique et affective de la compétence scripturale (Carpentier, 2014) puisqu'on permet au tutoré d'acquérir des connaissances liées à l'écriture, des stratégies qui lui permettent de contrôler son processus et de rester plus engagés, et d'avoir des sentiments plus positifs envers l'écriture. Or, ce soutien est plus aisément donné via des dispositifs d'écriture.

Lors des entrevues, plusieurs tuteurs ont relevé que les tutorés aimeraient justement avoir davantage de soutien concernant les genres textuels attendus dans leurs cours de littérature, notamment en planifiant leurs textes avec les tuteurs. Or, les tuteurs indiquaient qu'ils ne pouvaient pas toujours le faire puisqu'ils ne devaient pas aider les tutorés avec les contenus associés aux cours de littérature. Pourtant, un scripteur qui ne maîtrise pas les caractéristiques d'un genre textuel aura du mal à se conformer aux attentes de ce genre (Chartrand et Boivin, 2004). En ce sens, il semble que les centres d'aide en français passent à côté d'un besoin exprimé par les tutorés qui pourrait les aider à s'améliorer en écriture tout en favorisant leur motivation. Aussi, selon l'approche SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) d'Harris et Graham (2017), si on enseigne formellement à un apprenant à dégager les caractéristiques d'un genre textuel à partir de textes modèles pour ensuite produire un texte de ce même genre, l'apprenant peut transférer ces apprentissages sur un autre genre textuel. En ce sens, l'aide qu'un tuteur apporterait par rapport à des genres textuels liés aux cours de littérature pourrait profiter au tutoré dans ses autres cours, considérant que toutes les disciplines scolaires ont leurs écrits spécifiques et que les cégépiens doivent s'appropriier plusieurs genres disciplinaires (Blaser, 2009; Bousquet et Desmeules, 2017; Ouellet et al., 2016). Il demeure qu'il reste souhaitable que l'on propose aussi aux tutorés des activités d'écriture qui n'imposent ni de genres d'écriture ni de nombre de mots, puisque cela peut favoriser des représentations positives chez le scripteur qui peut prendre du plaisir à écrire (Barré-de-Miniac, 2002; Routman, 2009; Turgeon et Tremblay, 2018). C'est ce plaisir d'écrire qu'une tutrice rencontrée en entrevue cherchait justement à susciter chez ses tutorés.

Malgré qu'un tuteur sur quatre reconnaît que leurs tutorés ont des difficultés en lecture, les tuteurs ne semblent pas offrir de l'aide aux tutorés concernant la lecture. Les tutorés écrivent sur

des sujets libres ou qui les intéressent, les tuteurs relèvent leurs erreurs et leur expliquent des règles de grammaire. Les dispositifs d'écriture ne semblent pas reposer sur la lecture de textes. Pourtant, dans les cours collégiaux, les activités de lecture et d'écriture vont de pair : lorsqu'ils lisent pour apprendre, les cégépiens doivent prendre des notes et lorsqu'ils doivent écrire, c'est souvent après avoir fait des lectures (Blaser, 2009). En littérature, les étudiants doivent lire des textes, les analyser, puis produire un texte, souvent à partir d'une consigne d'analyse qu'ils doivent décortiquer (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). C'est d'ailleurs ce qui est attendu à l'épreuve ministérielle : produire en 4 heures 30 minutes une dissertation sur des extraits littéraires et en répondant à une consigne (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Dans les autres cours de leur programme, ils sont aussi fréquemment appelés à effectuer des tâches où la lecture précède l'écriture (Blaser, 2009). Faire une recension des écrits, élaborer le cadre théorique d'un rapport de laboratoire, rédiger un rapport de recherche, c'est autant de contextes où l'étudiant est amené à lire avant d'écrire. En ce sens, il conviendrait que les tuteurs soient davantage outillés pour offrir de l'aide en lecture aux tutorés à ceux qui en ont besoin et que de façon générale, ils proposent davantage de dispositifs qui combinent la lecture et l'écriture (p. ex., résumer un article de vulgarisation scientifique, faire le pastiche d'un rap populaire, réagir à une nouvelle journalistique, répondre à une offre d'emploi, faire le compte rendu d'un événement à partir de témoignages, etc.).

En outre, miser sur des dispositifs qui combinent la lecture et l'écriture ne peut qu'être bénéfique pour le tuteur et le tutoré si l'on considère que la lecture est au cœur de l'appropriation des connaissances de toutes les disciplines dans les études postsecondaires (Blaser, 2009; Bousquet et Desmeules, 2017) et que plusieurs auteurs relèvent le fait que les compétences limitées en lecture des étudiants nuisent à leurs apprentissages et à leur réussite (Mimouni et King, 2007; Ouellet et al., 2016; Ouellet et al., 2013; Riopel et al., 2006; Rivard, 2012). Les programmes de formation du primaire et du secondaire veulent favoriser la compétence à apprendre en lisant pour former des citoyens qui peuvent répondre aux exigences d'une société lettrée (Fournier et Cartier, 2011). La formation collégiale s'inscrit en continuité avec ces programmes puisqu'elle veut amener chaque cégépien « À maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 2).

Les cégepiens diplômés doivent faire « preuve d'habiletés avancées en lecture et en écriture », ce qui leur permet d'être autonomes « sur le plan de la réflexion » et « de s'ouvrir à la diffusion des savoirs » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 2). Après les études, les compétences en littératie favorisent la réussite professionnelle et les gains salariaux (Green et Riddel., 2001; Hango, 2014; Hanushek et al., 2013). Au Canada, les diplômés universitaires qui ont des compétences moins grandes en lecture sont moins susceptibles d'occuper des postes de professionnels ou de gestionnaires que les diplômés plus compétents en lecture (Hango, 2014). En ce sens, il semble utile de favoriser le développement de meilleures compétences en lecture chez les tutorés. Le tutorat est peut-être aussi l'occasion d'amener les tutorés à prendre plaisir à partager des expériences de lecture et d'écriture avec le tuteur, ce qui pourrait influencer positivement leurs attitudes et éventuellement les amener à lire davantage et à consolider leurs compétences en lecture. Cet effet ne serait pas négligeable si on considère que le plaisir de lire est associé à de meilleures compétences en lecture, mais que ce plaisir diminuerait avec l'âge et que bon nombre d'adultes ne lisent pas pour le plaisir (Lacroix, 2006; Morin, 2014; OCDE, 2011). Ainsi, selon des données de 2003, les Québécois lisaient moins de livres que les autres Canadiens : « 36 % des adultes québécois déclarent lire régulièrement des livres contre 45 % des autres adultes canadiens » (Lacroix, 2006).

Pour terminer, les tutorés semblent peu impliqués dans le choix des dispositifs, ce qui est ressorti autant des questionnaires que des entrevues. Or, lorsqu'ils demandent au tuteur de faire quelque chose en particulier, c'est souvent quelque chose d'utile : ils veulent mieux comprendre les erreurs dans un travail corrigé par un enseignant, comprendre une notion de français sur laquelle ils se posent des questions, mieux comprendre les attentes de l'analyse littéraire ou de la dissertation, voire planifier les analyses ou les dissertations qu'ils ont à faire dans le cadre de leurs cours. On comprend donc que pour les tutorés, il est essentiel qu'ils perçoivent l'utilité de ce qu'ils font avec le tuteur et qu'ils puissent être impliqués davantage dans le choix des dispositifs, ce que faisaient d'ailleurs valoir Cabot et Facchin (2020). En ce sens, il faut impliquer davantage les tutorés dans le choix des dispositifs utilisés et leur en offrir qui répondent à leurs besoins. Pour ce faire, il est nécessaire de réfléchir à des dispositifs qui répondent aux besoins des tutorés (avoir de l'aide en littérature) tout en considérant les limites du tuteur qui n'est pas un enseignant de

littérature et qui ne suit pas nécessairement les mêmes cours que les tutorés qu'ils accompagnent.

5.3 Les retombées de la recherche

En ce qui concerne les retombées pratiques, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances portant sur les centres d'aide en français, lesquelles sont fragmentaires. En effet, elle a permis de connaître et de comprendre comment les tuteurs se représentent leur rôle, le type de soutien qu'ils apportent, les dispositifs par lesquels ils cherchent à aider les tutorés en écriture, les motifs les poussant à privilégier ou à écarter certains dispositifs.

En outre, cette recherche propose des pistes de réflexion pour améliorer les services offerts dans les centres d'aide en français afin qu'ils répondent mieux aux besoins des cégépiens tout en respectant le rôle du tuteur.

Premièrement, pour offrir une aide qui répond davantage aux besoins des tutorés, il conviendrait d'abord de chercher à mieux comprendre leurs difficultés en les plaçant dans des situations d'écriture semblables à celles qui sont exigées au collégial, notamment parce qu'elles s'appuient sur la lecture de textes. Ainsi, lors de l'inscription des tutorés, plutôt que de leur demander d'écrire des textes sur le sujet libre ou général, on pourrait leur demander de résumer d'un extrait littéraire, de réagir à une nouvelle journalistique, de faire le compte rendu d'un événement à partir de témoignages. Compte tenu du fait que la tâche serait plus exigeante, cette rédaction évaluerait plus fidèlement les difficultés en écriture des tutorés. Elle mettrait aussi en lumière les difficultés qu'ils peuvent éprouver en lecture. En outre, on pourrait profiter du moment où les tutorés rédigent ce texte pour leur faire remplir un court questionnaire qui chercherait à mieux comprendre leurs opinions plus générales sur l'écriture comme les difficultés qu'ils éprouvent pendant qu'ils rédigent, qu'elles soient relatives à la lecture, aux stratégies qu'ils utilisent ou aux émotions qu'ils ressentent. S'intéresser de façon plus globale à la compétence scripturale et à ses différentes dimensions permettrait d'intervenir plus efficacement sur les difficultés des tutorés et pourrait les amener à voir plus d'utilité dans le tutorat, donc à s'y engager davantage.

Deuxièmement, les centres d'aide en français pourraient encourager les tuteurs à miser sur des dispositifs qui offrent plus de soutien au tutoré pendant l'ensemble de la démarche d'écriture (p. ex., élaboration de plans, écriture modelée, écriture partagée, écriture guidée). En partageant des expériences d'écriture variées avec les tutorés, les tuteurs peuvent partager leurs connaissances sur l'ensemble de la démarche d'écriture, modéliser des stratégies, démystifier certaines croyances qui nuisent à l'engagement des tutorés. Pour les tutorés, écrire avec un scripteur plus compétent qu'eux peut les amener à voir que l'écriture est ponctuée de doutes, de relectures, de réécritures. En outre, il conviendrait que l'écriture de textes soit souvent précédée d'une activité de lecture pour favoriser des contextes plus authentiques à ceux rencontrés dans les cours du cégep et amener les tutorés à développer leur compétence en littératie. Il pourrait s'agir d'activités qui suscitent le plaisir des tutorés et qui favorisent chez eux des représentations positives de la lecture et de l'écriture. Par exemple, on pourrait leur proposer de donner leur opinion sur une nouvelle journalistique qui susciterait leur intérêt. Ou encore, on pourrait leur demander de réécrire la fin d'une nouvelle littéraire ou de rédiger le pastiche d'un rap populaire. Il pourrait s'agir d'activités pratiques qui favorisent la perception d'utilité chez les tutorés. Par exemple, des extraits littéraires avec des consignes d'analyse ou de dissertation pourraient être proposés, comme des articles scientifiques à résumer ou des textes philosophiques devant lesquels le tutoré devrait se positionner. Ces dernières suggestions favoriseraient aussi une meilleure connaissance des genres textuels et de leurs spécificités.

Troisièmement, vu l'importance des genres textuels au collégial et considérant que plusieurs tutorés aimeraient obtenir de l'aide pratique pour mieux réussir leurs cours, on pourrait former les tuteurs pour qu'ils puissent offrir de l'aide par rapport aux genres textuels des cours de littérature, voire d'autres cours collégiaux. Des textes modèles de différentes disciplines pourraient être mis à la disposition des tuteurs de façon à ce qu'ils puissent dégager avec les tutorés les caractéristiques de ces textes, puis en produire, comme le propose l'approche SRSD (Harris et Graham, 2017).

Quatrièmement, considérant que les tutorés semblent peu impliqués dans le choix des dispositifs et qu'ils aimeraient recevoir de l'aide pratique pour planifier et corriger leurs travaux (notamment en littérature), il conviendrait d'évaluer comment les tuteurs pourraient offrir ce soutien sans

faire le travail à la place des tutorés et en considérant qu'ils ne suivent pas nécessairement les mêmes cours que les tutorés. Cela reviendrait peut-être aux stratégies qu'employaient les tuteurs T4 et T6 rencontrés en entrevue. La première demandait aux tutorés comment ils allaient s'y prendre pour écrire leur texte et les guidait dans le choix des stratégies. Le deuxième acceptait d'aider le tutoré dans la correction de ses textes, mais en ne faisant que relever les erreurs que le tutoré devait corriger lui-même. En ce sens, l'aide qu'ils apportent tous les deux aux tutorés ne s'éloigne pas de l'aide qu'une personne pourrait obtenir d'un enseignant ou d'un proche, mais pourrait favoriser la perception d'utilité chez les tutorés.

5.4 Les forces et limites de la recherche

Pour terminer la discussion, nous abordons ici les forces et les limites de la recherche menée.

D'abord, par son devis qui combinait des données quantitatives et qualitatives (Briand et Larivière, 2014), la recherche a atteint ses deux objectifs spécifiques, soit (1) décrire et comprendre les représentations que des tuteurs de centres d'aide en français ont de leur rôle; et (2) décrire les dispositifs qu'ils emploient et comprendre ce qui mène à leur choix. Les données quantitatives recueillies auprès d'un nombre suffisant de répondants (116 tuteurs provenant d'une douzaine de cégeps de différentes tailles) nous ont permis de rejoindre les visées descriptives de la recherche. Puis, les données qualitatives recueillies auprès de six tuteurs ayant des profils variés nous ont permis de mieux comprendre les résultats obtenus par les questionnaires, même si cette compréhension se limite à l'expérience d'un nombre restreint de participants.

Un questionnaire autoadministré en ligne a été utilisé pour recueillir les données quantitatives. Or, les questionnaires ne nous donnent accès qu'au discours des tuteurs sur leurs comportements plutôt qu'à leurs comportements, et il convient de rappeler qu'il existe des différences entre la pratique déclarée et la pratique observée (Dupin de Saint-André et al., 2010). Néanmoins, le choix du questionnaire autoadministré s'est révélé judicieux pour sonder des participants de différentes régions du Québec. Puisque nous n'avons pas trouvé d'outil existant qui nous permettait de rejoindre nos objectifs de recherche, le questionnaire a été conçu à partir du cadre de référence et n'était pas validé. Or, le cadre de référence pourrait omettre des dispositifs

utilisés par les tuteurs ou des manifestations du soutien apporté par le tuteur qui nous auraient permis de mieux cerner leurs représentations. Aussi, certains énoncés pouvaient être moins bien formulés et certaines zones d'ombres sont apparues pendant l'analyse des résultats. Par exemple, le questionnaire avait fait l'objet d'un prétest auprès de trois tutrices actives. Ainsi, nous n'avons pas décelé que la question sur l'expérience des tuteurs ne permettait pas de connaître la durée de l'expérience des tuteurs qui n'étaient plus actifs. En ce sens, il aurait fallu segmenter la question (p. ex., (1) Êtes-vous actuellement tuteur dans un centre d'aide en français? (2) Pendant combien de temps avez-vous offert du soutien en français à des tutorés du centre d'aide en français?). Dans le cas où ils n'auraient pas bien compris un item, les répondants ne pouvaient pas avoir d'explications supplémentaires, et comme pour tous les questionnaires autoadministrés, la fiabilité de l'instrument dépend de la compréhension de lecture des répondants, laquelle peut aussi être affectée par l'appareil utilisé (téléphone cellulaire, tablette ou ordinateur) (Dupin de Saint-André et al., 2010; Durand et Blais, 2016).

Le recrutement des participants ne permet pas d'offrir un portrait fidèle du phénomène étudié. D'abord, rappelons qu'un échantillonnage non probabiliste a été formé considérant la difficulté de constituer une liste de tous les tuteurs qui œuvrent dans les centres d'aide en français. Aussi, il a été plus difficile de recruter des participants dans les petits et les moyens cégeps pour diverses raisons, notamment parce que ces cégeps forment moins de tuteurs et que leurs sites Internet ne fournissent pas toujours des informations claires pour contacter un conseiller à l'éthique. Il est aussi possible que des responsables de centres d'aide en français aient envoyé l'invitation à répondre au questionnaire à des tuteurs qui n'étaient pas des étudiants du cégep où ils offrent de l'aide. Dans le message d'invitation aux responsables des centres d'aide, nous avons indiqué recruter des « étudiants-tuteurs », sans spécifier que ces étudiants devaient être des cégépiens plutôt que des universitaires. Comme nous l'avons constaté durant les entrevues, certains anciens tuteurs formés pendant leur parcours collégial continuent de travailler au centre d'aide en français après avoir terminé leurs études. Ils respectaient donc les critères de sélection, même si leur plus grande expérience auprès des tutorés, voire leur formation universitaire, les éloigne du statut de pair-apprenant qu'occupent les tuteurs qui ont moins d'expérience de tutorat. En ce sens, le fait d'avoir mené des entrevues auprès de six tuteurs d'expériences variées nous

permettait de mieux comprendre comment l'expérience que chaque tuteur acquiert au centre d'aide en français, mais aussi dans les études qu'il peut poursuivre, influence ses représentations et les dispositifs qu'ils utilisent avec les tutorés.

Il demeure que les efforts de recrutement qui ont été faits dans le cadre de cette recherche nous permettent de mieux connaître les tuteurs des centres d'aide en français. Le recrutement de 116 participants dans une douzaine de cégeps de régions et de tailles variées est donc une force de cette recherche. En atteignant ses objectifs, la recherche menée a contribué à l'avancement des connaissances portant sur les centres d'aide en français, lesquelles sont fragmentaires. En outre, elle propose des pistes de réflexion pour améliorer les services offerts dans les centres d'aide en français afin qu'ils répondent mieux aux besoins des cégépiens et qu'ils amènent les tutorés à développer davantage leurs compétences langagières (en écriture et en lecture) tout en reconnaissant les limites du rôle des tuteurs.

Conclusion

Cette recherche visait à mieux connaître les services de tutorat offerts dans les centres d'aide en français des cégeps en s'intéressant aux représentations des tuteurs et aux dispositifs qui sont utilisés pour aider les tutorés à développer leur compétence scripturale. Il importe de s'intéresser aux dispositifs employés puisque certains permettent davantage le développement de la compétence scripturale (Capt, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Routman, 2009). Aussi, puisque le choix de ces dispositifs comme le soutien donné par le tuteur durant les séances de tutorat se lie aux représentations des tuteurs (Désy, 1996), il convenait d'étudier leurs représentations du tutorat et de leur rôle de tuteur.

La recherche poursuivait deux objectifs spécifiques : (1) décrire et comprendre les représentations que des tuteurs de centres d'aide en français ont de leur rôle; (2) décrire les dispositifs pédagogiques et didactiques privilégiés durant les rencontres de tutorat, et comprendre ce qui mène à leur choix. Pour atteindre ces objectifs, nous avons défini le tutorat et opérationnalisé cette définition en diverses propositions par rapport auxquelles les représentations d'un tuteur pouvaient être situées (Annoot, 2001; Barrette, 2017; Baudrit, 2007a; Beaulieu et al., 2018; Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Nous avons ensuite répertorié dans divers écrits les dispositifs pédagogiques et didactiques susceptibles d'être utilisés par des tuteurs de centres d'aide en français (Abou-Samra et al., 2018; Chaussé, 2019; Cuerrier, 2019; Gauthier et al., 2013; Lapointe, 2017; Lehraus et Buchs, 2008; Lord, 2012; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Nadeau et Fisher, 2006; Rioux, 2018; Routman, 2009; Vincent et al., 2016; Vinet, 2019). À partir de ce cadre de référence, un questionnaire sur les représentations des tuteurs et les dispositifs utilisés a été conçu. Ce questionnaire en ligne a été rempli par 116 tuteurs provenant de 12 différents cégeps. Des analyses descriptives ont été menées pour décrire leurs représentations des tuteurs et les dispositifs qu'ils emploient pour aider des tutorés à s'améliorer en écriture. Puis, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de six tuteurs de profils variés. Des analyses de contenu nous ont permis de mieux comprendre leurs représentations et le choix des dispositifs.

Il en est ressorti que les tuteurs se voient comme des apprenants pour qui le tutorat représente un moyen d'apprentissage. Ils apprennent autant lors de la formation que la plupart d'entre eux doivent suivre qu'auprès des tutorés qui les amènent à devoir approfondir leurs connaissances et à en acquérir des nouvelles. Leur posture de tuteur-apprenant teinte la façon dont ils interagissent avec les tutorés. Ainsi, ils ne craignent pas d'émettre leurs doutes et de reporter des explications lorsqu'ils jugent nécessaire qu'ils questionnent leurs enseignants. Cette posture peut satisfaire les besoins de plusieurs tutorés, notamment ceux qui souhaitent développer une relation amicale avec le tuteur, ceux qui ne veulent pas se sentir jugés lorsqu'ils ne comprennent pas, et ceux qui aiment recevoir des explications différentes de celles de leurs enseignants (Désy, 1996, 2000). Pourtant, certains tutorés pourraient préférer travailler auprès d'une personne qu'ils jugent comme étant plus compétente qu'eux (Cabot, 2021). Offrir la possibilité aux tutorés d'être jumelés à un tuteur cégepien, à un tuteur universitaire ou à un enseignant pourrait répondre davantage aux besoins des tutorés, comme le souligne Cabot (2021).

Les tuteurs disent surtout offrir du soutien scolaire et du soutien motivationnel aux tutorés. Or, ils reconnaissent qu'ils abordent peu le développement de stratégies d'apprentissage (comment planifier un travail, comment décortiquer une question, comment prendre des notes) et de stratégies affectives (gestion du stress et de la motivation). Pourtant, plusieurs cégepiens peinent à s'adapter aux exigences scolaires collégiales (notamment la gestion du temps, les habitudes d'études, l'utilisation de stratégies pour réussir un examen, la prise de notes) et ils peuvent éprouver de l'anxiété lors de la transition entre le secondaire et le collégial (Larose et al., 2019; Turcotte et al., 2018). En ce sens, s'intéresser aux facteurs qui nuisent à leur motivation et discuter de stratégies de gestion de la motivation peut les amener à être davantage engagés dans leurs études comme dans le tutorat. Le développement de stratégies est aussi très profitable au développement de la compétence scripturale, mais exige que l'on préfère des dispositifs d'écriture qui offrent un plus grand soutien (notamment l'écriture modelée, l'écriture partagée et l'écriture guidée, qui sont propices à la modélisation de stratégies d'écriture) (Lapointe, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Routman, 2009; Saulnier-Beaupré, 2012). Or, les dispositifs les plus souvent utilisés pour aider les tutorés en écriture s'attachent à une dimension de la compétence scripturale, soit les connaissances des tutorés en grammaire, les dispositifs les

plus fréquemment employés étant les exercices de grammaire. Pourtant, la compétence scripturale s'appuie aussi sur des connaissances relatives aux processus d'écriture et aux genres textuels, et elle est aussi influencée par les sentiments que vit le tutoré pendant qu'il écrit comme sur ses opinions et ses attitudes devant l'écriture et les différents types d'écrits (Carpentier, 2014; Chartrand, 2000; Harris et Graham, 2017). En ce sens, il conviendrait que les tuteurs offrent davantage de soutien aux tutorés durant l'ensemble des processus d'écriture (planification, mise en texte, révision, correction) par des dispositifs d'écriture variés (élaboration de plans de rédaction, écriture modelée, écriture partagée, écriture guidée). Ces dispositifs favoriseraient davantage le développement de la compétence scripturale en permettant aux tutorés de réfléchir avec les tuteurs aux stratégies qui permettent d'écrire un bon texte, aux émotions, aux opinions et aux attitudes qu'ils ont devant l'écriture, ainsi qu'aux stratégies par lesquelles on cherche à rester engagés dans une tâche d'écriture et à lui consacrer suffisamment de temps (Carpentier, 2014). Comme l'écriture au collégial est le plus souvent associée à la lecture (Blaser, 2009), il conviendrait aussi d'offrir aux tutorés des activités où la lecture de textes de genres variés précéderait l'écriture. Cela permettrait d'abord un meilleur diagnostic des difficultés des tutorés, puis des situations d'écriture plus authentiques pendant lesquelles le tuteur et le tutoré pourraient travailler sur d'autres aspects qui participent à la qualité de leurs textes (Rouleau, 2017), notamment son contenu, sa structure, sa cohérence.

Cette recherche a révélé que le choix des dispositifs utilisés se lie souvent aux attentes du centre d'aide en français. Les dispositifs de correction et les exercices de grammaire, soit les dispositifs les plus souvent employés, visent à rejoindre les attentes des centres d'aide en français qui veulent surtout amener les tutorés à mieux repérer leurs erreurs de langue dans leurs textes et à faire moins de fautes. Les tuteurs rencontrés en entrevue évoquent des contenus « interdits », notamment ceux qui sont trop proches des contenus des cours de littérature que les tutorés suivent. Ainsi, de futures recherches pourraient chercher à cerner et à mieux comprendre les attentes des centres d'aide en français en s'intéressant au point de vue des enseignants qui supervisent les centres d'aide en français comme à ceux des autres enseignants (de littérature et d'autres disciplines). Comment se représentent-ils le tutorat, le rôle du tuteur et le mandat même du centre d'aide en français? Enfin, il serait pertinent que des recherches collaboratives menées

avec les cégeps aient lieu pour développer des dispositifs qui permettent aux tuteurs d'apporter davantage de soutien aux tutorés en tenant compte des différentes dimensions de la compétence scripturale, mais aussi pour évaluer rigoureusement les retombées de l'utilisation de ces dispositifs autant chez les tutorés que chez les tuteurs. D'abord, il importe de mesurer les retombées des mesures d'aide pour pouvoir y apporter des modifications nécessaires, mais aussi pour promouvoir l'utilité de ces mesures auprès des cégépiens et les amener à s'y inscrire (Cabot, 2021). Ensuite, évaluer les retombées chez les tuteurs pourrait favoriser le recrutement d'étudiants en leur permettant de voir que le tutorat a des bénéfices pour eux. Cela paraît intéressant si l'on considère que 18 des 42 centres d'aide en français ayant répondu au sondage de Nolet (2019) ne parviennent pas à offrir de l'aide à tous les étudiants qui s'inscrivent au centre principalement en raison du manque de tuteurs.

Références bibliographiques

- Abou-Samra, M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V. et Trévisiol, P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire : quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2673>
- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Presses universitaires de France.
- Allsopp, D. H., Minskoff, E. H. et Boit, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and AOHD : Lessons learned from a model demonstration project. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 103-118. <https://eric.ed.gov/?id=EJ687034>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Annot, E. (2001). Le tutorat ou «le temps suspendu». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.
- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, 29-40. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf
- Barrette, C. (2016). Des pistes pour maximiser l'efficacité du tutorat par les pairs. *Correspondance*, 21(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/des-pistes-pour-maximiser-lefficacite-du-tutorat-par-les-pairs/>
- Barrette, C. (2017). *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs*. Fédération des cégeps. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/11/2017-05_cbarette_guide-reflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdf
- Baudrit, A. (2007a). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique* (2^e éd.). De Boeck & Larcier.

- Baudrit, A. (2007b). Tutorat entre pairs: les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 113-127). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0113>
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque?* De Boeck.
- Beaulieu, C., Henri, M. et Godin, F. (2018). Le mentorat comme mesure d'aide aux étudiants de première année en Sciences humaines. Ses effets sur l'indécision vocationnelle, la transition du secondaire au collégial et la persévérance scolaire. *Pédagogie collégiale*, 31(2). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36474>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. <https://id.erudit.org/iderudit/016276ar>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://id.erudit.org/iderudit/018989ar>
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Services des communications du Conseil de la langue française.
- Bigot, R., Crouette, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale?* CREDOC. <https://www.credoc.fr/publications/enquetes-en-ligne-peut-on-extrapoler-les-comportements-et-les-opinions-des-internautes-a-la-population-generale-is-it-possible-to-extrapolate-behaviors-of-internet-users>
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81. <https://id.erudit.org/iderudit/44263ac>
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/044486ar>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au Cégep: un défi pour tous les enseignants. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 40-44. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/blaser_22_4.pdf
- Blaser, C., Beaucher, C., Dezutter, O., Saussez, F. et Bouhon, M. (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/le-rapport-a-lecrit-des-enseignants-un-levier-essentiel-dans-le-developpement-de-la-competence-a-ecrire-des-eleves/>
- Bousquet, G. et Desmeules, L. (2017). Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 100-121. <https://id.erudit.org/iderudit/1053590ar>
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences*

- humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=4797068>
- Cabot, I. (2021). Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin. Dans *De l'aide virtuelle ou en présence? Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride : effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/38064>
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60.
- Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2406>
- Capt, V. (2017). Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 151-166. <https://doi.org/10.4000/reperes.1206>
- Carpentier, G. (2013). *Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <http://di.uqo.ca/id/eprint/682/>.
- Carpentier, G. (2014). Répercussions des difficultés dans la compétence scripturale d'enseignants du primaire en contexte d'insertion professionnelle. *Language and Literacy*, 16(2), 38-53.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2). <https://doi.org/10.7202/009937ar>
- Cégep de Sainte-Foy. (2020). *Le Tandem*. <https://sites.cegep-ste-foy.qc.ca/le-tandem/accueil/tuteurs/>
- Cégep de Sherbrooke. (1994). *Politique d'évaluation des apprentissages*. <https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/stories/communic/publications/politiques/evaluationapprentissages10.pdf>
- Cégep de Trois-Rivières. (2019). *Tutorat par les pairs*. <https://www.cegeptr.qc.ca/tutorat-par-les-pairs/>
- Cégep Limoilou. (2019). *Centre d'aide à la réussite*. <https://www.cegeplimoilou.ca/etudiants/carrefour-de-l-information/centre-d-aide-a-la-reussite/>
- Cégep Lionel-Groulx. (s.d.). *Centre d'aide en français*. http://caf.clg.qc.ca/index_fichiers/Page332.htm
- Cégep Montmorency. (s.d.). *Centre d'aide en français*. <https://www.cmontmorency.qc.ca/programmes/nos-programmes-detudes/formation-generale-departements/departement-de-francais-et-de-litterature/centre-daide-en-francais/>

- Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. (s.d.). *L'Apostrophe, portail linguistique*. <http://lapostrophe.cegep-lanaudiere.qc.ca>
- Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. (2019). *Transition secondaire-cégep*. <https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/terrebonne/futurs-etudiants/transition-secondaire-cegep>
- Centre collégial de matériel didactique. (2007a). *Amélioration du français*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/>
- Centre collégial de matériel didactique. (2007b). *Bottin des CAF*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/>
- Centre collégial de matériel didactique. (2016). *À propos de Correspondance*. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/a-propos/>
- Centre collégial de matériel didactique. (2019). *L'Intercaf*. <http://intercaf.ccdmd.qc.ca>
- Chachkine, E. et Jorro, A. (2019). Corps au travail et gestes d'écriture de doctorants. *Le sujet dans la cité, Actuels* 8(1), 35-56. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.hs08.0035>
- Chartrand, S.-G. (2000). Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français (n° hors série) : La grammaire au coeur du texte*, 24-27.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/#n2>
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. 9^e colloque, AIRDF, Québec. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://bop.unibe.ch/sier/article/view/4922/7203>
- Chaussé, B. (2019). *L'influence de la stratégie d'enseignement écriture zéro faute lors de la rédaction d'un texte à dominante argumentative sur la compétence métagraphique d'élèves québécois de la fin du secondaire* [Rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1013/1/Benoit_Chausee_rapport_2019.pdf
- Clark, R. et Andrews, J. (2009). *Peer mentoring in higher education: a literature review*. http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/17985/1/Peer_mentoring_in_higher_education.pdf
- Clément, G. (1998). Clés pour la relation d'aide en syntaxe. *Correspondance*, 3(4). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lenseignement-de-la-syntaxe-serait-il-donc-inutile/cles-pour-la-relation-daide-en-syntaxe/>
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26. <http://glottopol.univ-rouen.fr>

- Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 147-160. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.11.004>
- Collège Ahuntsic. (s.d.). *Activités offertes au Centre d'aide en français et au Bureau d'aide à la réussite de l'EUF*. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/bc9383ff-2d78-4af6-a09a-6ae67f74dc00.pdf>
- Collège d'Alma. (2018). *Politique d'évaluation des apprentissages*. <https://www.collegealma.ca/wp-content/uploads/2018/11/PIEA-2018-02-26.pdf>
- Collège de Maisonneuve. (s.d.). *L'Accord, Centre d'aide en français du Collège de Maisonneuve*. <http://accord.cmaisonneuve.qc.ca/>
- Collège de Rosemont. (1995). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. https://www.crosemont.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/politique_eval_apprentissages_2018-04-301.pdf
- Collège Rosemont. (2019). *Grille de cours, Soins infirmiers (180.A.O)*. <https://www.crosemont.qc.ca/programme/soins-infirmiers/?info=grid>
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certifiant. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascriptionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>
- Comité paritaire. (2008). *Enseigner au collégial. Portrait de la profession*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf
- Cordary, K. B. (2016). *Effects of tutoring model (instructional versus assignment-assisted) on college undergraduate student reports of self-regulated behavior and academic motivational beliefs* [thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest Dissertations & Thesis.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). SAGE.
- Cuerrier, M. (2019). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23569>.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Désy, J. (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*. Cégep de Sainte-Foy. <https://cdc.qc.ca/parea/714736-desy-tutorat-par-les-pairs-sainte-foy-PAREA-1996.pdf>

- Désy, J. (2000). Les bénéfices socioaffectifs du tutorat par les pairs. *Correspondance*, 5(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php?p=18863>
- Devilliers, M. et Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition: Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur* (p. 23-36). L'Harmattan.
- Devos, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant *Formation et profession*, 24(3), 46-62. <http://hdl.handle.net/2078.1/182070>
- Devost, C. (2009). *Quand le problème est de définir le problème. Les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de stage de coopération internationale* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3342>.
- Dinitz, S. et Harrington, S. (2014). The role of disciplinary expertise in shaping writing tutorials. *The Writing Center Journal*, 33(2), 73-97.
- Doquet, C. et David, J. (2018) Collecter, interpréter, enseigner l'écriture. Analyses linguistiques des écrits d'élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 7-14, article. <https://doi.org/10.4000/reperes.1424>
- Dubé, F. et Sénécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Revue Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22. <http://aqpc.qc.ca/revue/article/troubles-apprentissage-au-postsecondaire-reconnaissance-des-besoins-organisation-des>
- Duchesne, S. et Larose, S. (2000). Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 571-600. <https://doi.org/10.7202/000291ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288a>
- Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 469-516). Presse de l'Université du Québec. [https://www.webdepot.umontreal.ca/Enseignement/SOCIO/Intranet/Sondage/reserve/lectures/Durand Blais le%20sondage.pdf](https://www.webdepot.umontreal.ca/Enseignement/SOCIO/Intranet/Sondage/reserve/lectures/Durand%20Blais%20le%20sondage.pdf)
- Fédération des cégeps. (2017). *Rapport annuel 2017-2018*. <https://view.iroomag.com/rapport-annuel-de-la-f%C3%A9d%C3%A9ration-des-c%C3%A9geps-f%C3%A9d%C3%A9ration-des-c%C3%A9geps-rapport-annuel-2017-2018/0388934001544733339?short>
- Fédération des cégeps. (2021). *Recherche*. <https://fedecgeps.ca/cegeps/recherche/>
- Fiasse, C. et Nader-Grosbois, N. (2011). Concept de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle d'âge développemental préscolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 26-39.
- Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La «dictée 0 faute» et la «phrase dictée du jour»: un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de>

[legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/](#)

- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Fortier, D. et Ménard, J.-S. (2017). Les centres d'aide en français, d'hier à demain, propos de Colette Buguet-Melançon et de Colette Ruest. *Correspondance*, 23(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-centres-daide-en-francais-dhier-a-demain/>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://id.erudit.org/iderudit/1054156ar>
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fournier, M.-H. et Cartier, S. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104. <https://doi.org/10.7202/1008845ar>
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, 175(6), 23-32. <https://doi.org/10.3166/rfg.175.23-32>
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(1), 107-119.
- Gatti, A.-A. et Blary, A.-H. (2017). *Tutorat et compétences de communication* [mémoire de maîtrise, Université d'Aix-Marseille]. HAL, <https://hal-inrap.archives-ouvertes.fr/MEM-UNIV-AMU/dumas-01696500v1>
- Gaudreault, M. M. et Normandeau, S.-K. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Cégep de Jonquière. http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pearson.
- Gélinas, S. (2001). *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition, <http://depote.uqtr.ca/2571/1/000694354.pdf>.
- Gingras, M.-È. et Belleau, H. (2015). Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : Une revue de la littérature. *Centre Urbanisation Culture Société*, 2(Inédit). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Formation technique au collégial : les employeurs s'expriment*. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Mi>

[nistere/acces_info/Statistiques/Enquetes_Relance/Collegial/Relance-collegial-FT-Sondage-2018.pdf](#)

- Green, D. A. et Riddel., W. C. (2001). *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-552-m/89-552-m2001008-fra.pdf>
- Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D. et Wilbanks, J. (2011). Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Hango, D. (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétence moindres en littérature et en numératie*. Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf?st=drxRKi-v>
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. et Woessmann, L. (2013). Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130. <https://doi.org/10.3386/w19762>
- Harris, K. R. et Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. Dans R. F. Redondo, K. Harris et M. Braaksma (dir.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (p. 119-151). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004270480>
- Hayes, J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.-W. Gregg et E.-R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. (p. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hénault, J. (2011). *Étude descriptive des pratiques actuelles pour le développement professionnel des nouveaux enseignants oeuvrant dans les écoles secondaires publiques de milieu défavorisé* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel, <https://archipel.uqam.ca/4237/1/M12069.pdf>.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10-25. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0010>
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/howe-vol_30-3.pdf
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Immigration Québec. (2019). *Le cégep ou le collège (17-18 ans)*. <https://immigrantquebec.com/fr/reussir/scolarite/cegep-college>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. et Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kliem Mootien, F., Abbiati, M., Baroffio Barbier, A., Groc, Y. et Poteaux, N. (2019). Huit ans après la réforme de la formation en soins infirmiers, comment les étudiants perçoivent-ils leur milieu d'apprentissage ? Étude descriptive et comparative. *Revue Francophone*

- Internationale de Recherche Infirmière*, 5(2), e63-e72.
<https://doi.org/10.1016/j.refiri.2019.01.003>
- La Grenade, C. B. (2018). Les étudiantes et étudiants en situation de handicap non visible au centre d'aide en français. *Correspondance*, 23(9).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-etudiantes-et-etudiants-en-situation-de-handicap-non-visible-au-centre-daide-en-francais/>
- Lacroix, É. (2006). Utilisation des technologies, pratique d'activités de lecture et compétences en littératie. *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*.
<https://statistique.quebec.ca/en/fichier/developper-competences-litteratie-defi-porteur-avenir.pdf#page=211>
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>
- Lapointe, É. (2017). *Les activités de coconstruction de récit comme intervention orthopédagogique favorisant le sentiment d'autoefficacité chez les scripteurs en difficulté au premier cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Trois-Rivières.]. Cognitio, <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8238/1/031912762.pdf>.
- Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Gouvernement du Québec.
<https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/spl/francais-langue-pour-tout-le-monde.pdf>
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F. et Deschênes, C. (2008). *Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques (2005-2008)*. Université Laval.
<https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/RF-SimonLarose1.pdf>
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S. et Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710.
<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Gouvernement du Québec.
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2008/etude_09.pdf
- Legault, G. (2014). Le CAF de l'ITA, campus de Saint-Hyacinthe, une formule efficace. *Correspondance*, 20(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-tout-bagage-on-a-vingt-ans/le-caf-de-lita-campus-de-saint-hyacinthe-une-formule-efficace/>
- Lehraus, K. et Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Léoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 159-179). De Boeck.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS,

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.955.1400&rep=rep1&type=pdf>.

- Leroux, M. (2010). L'instruction au sosie : une technique pour accéder à la réflexion des enseignants et la développer. Dans F. Saussez et F. Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 267-281). Presses universitaires Laval.
- Leroux, M. (2013). Entrevue avec Geneviève Brassard, une enseignante passionnée de la grammaire. *Vivre le primaire*, 26(1), 61-63. https://aqep.org/wp-content/uploads/2013/01/VLP_Vol26No1.pdf
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: Pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>.
- Mackiewicz, J. et Thompson, I. (2013). Motivational Scaffolding, Politeness, and Writing Center Tutoring. *The Writing Center Journal*, 33(1), 38-73.
- Masse, H. (2020). Pourquoi et comment sortir l'aide du centre d'aide : trois nouvelles mesures «hors les murs». *Correspondance*, 25(9). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pourquoi-et-comment-sortir-laide-du-centre-daide-trois-nouvelles-mesures-hors-les-murs/>
- Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial deux mesures de soutien: rapport de recherche*. Collège Montmorency, Cégep André-Laurendeau. http://www.adaptech.org/sites/default/files/abTroublesDeLectureAuCollegial_0.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la troisième année*. http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). Fascicule 7 : l'écriture. Dans *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année*. http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_7-2008.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale : Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* (DEC). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). *Statistiques de l'enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2013.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite: Établissements d'enseignement collégial francophones*.

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Activites-mise-a-niveau-VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Formation collégiale*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020a). *Épreuve unique français, langue d'enseignement. Document d'information juin 2019-juillet 2019-janvier 2020, 5e année du secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020b). *Résultats à l'épreuve de français, 2018-2019 : épreuves uniformes au collégial, langue d'enseignement et de littérature*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_Francais_2018-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Collégial*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais#c92756>
- Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science. (2015). *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature : Guide de correction*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf
- Morand, J., Landry, F., Goupil, G. et Bonenfant, N. (2015). Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). <http://journals.openedition.org/ripes/972>
- Morin, M.-F. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire. Rapport final*. https://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf
- Morselli, C., Tremblay, P. et McCarthy, B. (2006). Mentors and criminal achievement. *Criminology*, 44(1), 17-43.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Programme actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf

- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres: faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>
- OCDE. (2011). Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? . Dans *PISA à la loupe. Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir?* . <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48755134.pdf>
- Ouellet, C., Dubé, F. et Boutif, A. (2016). Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial. *Correspondance*, 21(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial/>
- Ouellet, C., Dubé, F., Rivard, M.-P., Boultif, A. et Blouin, S. (2013). *Improving post-secondary Reading comprehension: a research-action training project*. Conférence internationale sur l'éducation, la recherche et l'innovation, Séville, Espagne. https://strategieslecturecollegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings_iceri_final_fr1.pdf
- Papaïoannou, I.-V., Tsioli, S. et Vihou, M. (2015). Le tutorat par les pairs en contexte universitaire. Une étude de cas. *Phronesis*, 4(4), 46-55. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2015-4-page-46.htm>
- Papi, C. (2013). Introduction : Où en sommes-nous du tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur? Dans *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur: Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 15-20). Editions L'Harmattan. <https://books.google.ca/books?id=rXuJvg96d0wC>
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. *Revue DistanceS*, 5(1), 7-35.
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23614>.
- Paradis, H. (2013). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 18(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-hors-des-sentiers-battus-la-mise-en-texte-ou-comment-gerer-simultanement-un-nombre-incroyable-de-donnees-.pdf>
- Pelletier, J. L., G. (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail*. Cégep de Sherbrooke. https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/pelletierlachapelle2016_rapportfinal.pdf
- Perrier, M.-J., Smith, B. M. et Latimer-Cheung, A. E. (2015). Stories that move? Peer athlete mentors' responses to mentee disability and sport narratives. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 60-67. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029215000059>
- Perrin, N. et Ramel, S. (2014). Accéder à des pratiques «rares», mais en devenir. *L'Éducateur*, 5, 2-3.
- Phillion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* [Thèse de

- doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO,
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/29250>.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 37-78). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0037>
- Poisson, E. (2012). La terminologie du tutorat. *Correspondance*, 17(3).
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/le-cadre-de-mesures-fait-des-petits/la-terminologie-du-tutorat/>
- Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Dans Ophrys. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/document>
- Prado, A. (2014). *Peer tutoring with First-Generation college students: A qualitative multi-case study* [Thèse de doctorat, Wilkes University]. ProQuest Dissertations & Thesis.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Éditions Logiques.
- Rainville, B. (2020). L'importance d'instaurer un climat de confiance pour profiter pleinement de la démarche des cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 94-103.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.957>
- Regroupement cégep. (2017). *Session de formation. Ressources 1: allocations et financement des cégeps*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Cahier-1-Formation-Allocation-et-financement-version-fev-2017-SP.pdf>
- Riopel, M., Gagnon, A., Gagnon, F. et Maisonneuve, H. (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Association des collèges privés du Québec.
<https://mobile.edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32592/024845-riopel-et-al-production-validation-test-lecture-depistage-difficultes-apprentissage-jean-de-brebeuf-PREP-2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rioux, N. (2018). Les dispositifs de lecture et d'écriture à travers les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, (hiver), 53-56. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/4-Les-dispositifs-de-lecture-et-decriture.pdf>
- Rivard, M.-P. (2012). *Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4979/>
- Ross, M. T. et Cameron, H. S. (2007). Peer assisted learning: a planning and implementation framework: AMEE Guide no. 30. *Medical Teacher*, 29(6), 527-545.
<https://doi.org/10.1080/01421590701665886>
- Rouleau, É.-M. (2017). *Rapport détaillé du projet ASTEC [document inédit]*. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption.
- Routman, R. (2009). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Chenelière éducation.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259. <https://doi.org/10.7202/900563ar>
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. IUFM d'Aix-Marseille. http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation*


- pédagogique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>.
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 73-90. <https://doi.org/10.4000/reperes.1196>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Service régional d'admission au collégial de Québec. (2018). *Classement utilisé pour les cours de« Renforcement en français, langue d'enseignement » 2018-2019*. <https://documents.sracq.qc.ca/intervenant/communiquer/Classement-Renforcement-en-francais18-19.pdf>
- Service régional d'admission au collégial de Québec. (s.d.-a). *Pourquoi choisir d'étudier dans un cégep?* <https://www.sram.qc.ca/etudiant-international/pourquoi-etudier-dans-un-cegep-du-quebec>
- Service régional d'admission au collégial de Québec. (s.d.-b). *Qu'est-ce qu'un cégep?* <https://www.sram.qc.ca/etudiant-international/quest-ce-quun-cegep>
- Simard, M.-A., Loignon, G. et Bourgault Bouthillier, I. (2019). Quand la philo fait peur : Résultats de recherche. *CAPRES*. <http://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/apprentissage-et-ressources-de-letudiant/quand-la-philo-fait-peur-resultats-de-recherche/>
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 107-115.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. et Ehly, S. W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Tremblay, D.-G. et Le Bot, I. (2003). *Le système dual allemand : Analyse de son évolution et de ses défis actuels*. *Érudit*. Chaire de recherche sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir. <https://depot.erudit.org/id/002392dd>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 38-45. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Turcotte, J., Doucet, M. et Baron, M.-P. (2018). Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'étude des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 56-72. <https://id.erudit.org/iderudit/1060145ar>
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 8-10. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/Adopter-une-posture-dauteur.pdf>

- Université de Montréal. (2018). *Guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu*.
https://recherche.umontreal.ca/fileadmin/recherche/documents/BCRR/communs_hum/Guide_FCLE.pdf
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
http://classiques.ugac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
<https://doi.org/10.7202/1018157ar>
- Veyrac, H. (2017). *L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par des chefs d'établissement*. Présent et Futur de l'Ergonomie, 52^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française Toulouse, France.
<https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/09/ActesSELF2017.pdf>
- Vigner, G. (2016). L'exercice. Un outil de formation méconnu. *Carnets : revue électronique d'études françaises*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/carnets.1850>
- Vincent, F., Emery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances* p. d. r. s. l. l. e. l. é. FRQSC-action concertée.
http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/PT_VincentF_rapport_syntese-connaissances.pdf/07012731-72f1-48fa-92d2-571c5d09bd2b
- Vinet, S. (2019). Intercaf 2019 : aider les élèves autrement. *Correspondance*, 25(1).
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/intercaf-2019-aider-les-eleves-autrement/>
- Vygotsky, L. S. et Piaget, J. (1985). *Pensée et langage*. Messidor.
- Weisser, M. (2010). Dispositif pédagogique? Dispositif didactique? Situation d'apprentissage! *Questions vives, recherches en éducation*, 4(13), 291-303.
<https://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>

Annexe 1

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - QUESTIONNAIRE

Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs utilisés

| | |
|-------------------------|--|
| Chercheuse étudiante | Valérie Thomas Étudiante à la maîtrise Département de psychopédagogie et d'andragogie Université de Montréal valerie.thomas@umontreal.ca  |
| Directrice de recherche | Geneviève Carpentier Professeure adjointe Département de psychopédagogie et d'andragogie Université de Montréal genevieve.carpentier@umontreal.ca 514 343-5606 |

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles en contactant la chercheuse étudiante. Aussi, vous pourrez télécharger le présent formulaire en cliquant sur le lien à la toute fin du formulaire.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mieux connaître les services de tutorat dans les centres d'aide en français des cégeps en s'intéressant à l'expérience des étudiants-tuteurs qui y offrent de l'aide. Plus précisément, il cherche à décrire la façon dont ces tuteurs se représentent leur rôle et les activités qu'ils font lors des rencontres avec des tutorés. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

Nous souhaitons recruter 30 d'étudiants-tuteurs pour la première phase du projet à travers les dizaines de cégeps du Québec, puis 5 étudiants-tuteurs pour la deuxième phase du projet.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un étudiant-tuteur œuvrant dans un centre d'aide en français d'un cégep.

Votre participation au projet n'est pas liée à un cours, à une évaluation scolaire ou à une évaluation de votre travail de tuteur au centre d'aide en français. Les informations que vous donnerez ne seront vues par personne au cégep.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous consentez à participer à la première phase de la recherche, votre participation consiste à remplir un questionnaire en ligne. Ce questionnaire portera sur vos opinions, vos croyances et vos expériences en tant que tuteur et servira

à mieux connaître les services de tutorat dans les centres d'aide en français. Remplir le questionnaire exigera environ 20 minutes.

Lorsque vous remplirez le questionnaire en ligne, vous pourrez indiquer si vous souhaitez participer à la deuxième phase de la recherche, c'est-à-dire participer à une entrevue individuelle d'une heure avec chercheuse responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Si vous souhaitez participer à cette entrevue, vous pourrez laisser vos coordonnées à la fin du questionnaire. Il n'est pas obligatoire de participer à cette entrevue pour participer à la première phase de la recherche, c'est-à-dire que vous pouvez vous limiter à remplir le questionnaire. Ainsi, il n'est pas obligatoire de laisser vos coordonnées dans le questionnaire, qui peut être rempli de façon anonyme.

Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera des renseignements vous concernant, lesquels seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des centres d'aide en français, soit l'un des services d'aide les plus répandus dans les cégeps.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin au questionnaire. Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque participant.

5. Confidentialité et anonymat

La chercheuse étudiante et sa directrice de recherche prendront les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- En aucun temps, votre identité ou l'identité de votre cégep ne seront dévoilées.
- Les questionnaires informatisés seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse étudiante.
- Tout document imprimé sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal.
- Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants qui auront laissé leurs coordonnées à la fin du questionnaire. Ces participants se verront attribuer un code qui liera les données de recherche et les coordonnées laissées. Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants à leurs coordonnées, ce qui permet de procéder au retrait des données au besoin et de contacter les participants qui seront invités à participer à la deuxième phase de la recherche.

Les renseignements personnels, soit la liste associant le code des participants à leurs coordonnées, seront détruits dès la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants, soit les réponses aux questionnaires, seront conservées. Elles seront détruites au plus tard 7 ans après la fin du projet, ce qui permet, au besoin, de valider la méthodologie, d'authentifier la démarche ou de démontrer le respect du protocole de recherche.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

7. Transmission des résultats aux participants

C'est avec plaisir que nous vous communiquerons les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

La chercheuse étudiante enseigne actuellement dans un cégep qui ne participera pas à la recherche. Elle collabore aux activités du Centre d'aide en français de ce cégep. La chercheuse étudiante atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qui s'impose face à sa proximité possible avec les différents cégeps desquels pourraient provenir les participants de la recherche. En conséquence, elle s'engage à agir dans l'intérêt des participants et à respecter ses obligations.

9. Droit de retrait

Les données collectées de façon anonyme par le questionnaire ne pourront pas être retirées de la recherche.

Dans le cas où vous laisseriez vos coordonnées à la fin du questionnaire, vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur ou le chercheur étudiant au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse étudiante et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.


C. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu du mieux que je le pouvais aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante :  Date : 21 août 2020

Nom : Thomas Prénom : Valérie

D. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez- communiquer avec Valérie Thomas au numéro de téléphone  ou à l'adresse courriel- valerie.thomas@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Vous pouvez aussi déposer une plainte ou émettre des commentaires, à la responsable de la recherche au Cégep du Vieux Montréal :

Mme Nathalie Savard
Direction adjointe des études aux programmes et à la recherche
Montréal, QC, H2X 1X6
Téléphone : 514 982-3437, poste 2262
Courriel : nsavard@cvm.qc.ca

E. DEMANDE DE CONSENTEMENT

En cliquant sur le bouton « J'accepte », j'atteste :

- Avoir pris connaissance du formulaire d'information et de consentement;
- Consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche selon les informations énoncées;
- Accepter qu'on me contacte pour m'inviter à la deuxième phase de la recherche si je laisse mes coordonnées à cet effet à la fin du questionnaire.

[BOUTON J'ACCEPTÉ]


[Cliquez ici](#) pour télécharger une copie de ce texte.

[Cliquez ici](#) pour accéder au questionnaire.

Annexe 2

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT- ENTREVUE

Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs qu'ils utilisent

| | |
|-------------------------|---|
| Chercheuse étudiante | Valérie Thomas Étudiante à la maîtrise Département de psychopédagogie et d'andragogie Université de Montréal valerie.thomas@umontreal.ca  |
| Directrice de recherche | Geneviève Carpentier Professeure adjointe Département de psychopédagogie et d'andragogie Université de Montréal genevieve.carpentier@umontreal.ca 514 343-5606 |

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mieux connaître les services de tutorat dans les centres d'aide en français des cégeps en s'intéressant à l'expérience des étudiants-tuteurs qui y offrent de l'aide. Plus précisément, il cherche à décrire la façon dont ces tuteurs se représentent leur rôle et les activités qu'ils font lors des rencontres avec des tutorés. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Le projet est autorisé par la direction de votre cégep.

Dans une première phase de la recherche, des étudiants-tuteurs provenant de dizaine de cégeps ont été invités à remplir un questionnaire en ligne. Dans une deuxième phase de la recherche, nous souhaitons recruter 5 étudiants-tuteurs pour recueillir leur point de vue, ce qui nous permettra d'approfondir notre compréhension de leur vécu de tuteur.

Vous avez déjà participé la première phase de la recherche en remplissant le questionnaire en ligne. Vous avez indiqué à la suite de ce questionnaire souhaiter participer à la deuxième phase de la recherche.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à la deuxième phase de ce projet, car nous pensons que votre profil de tuteur peut nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Votre participation au projet n'est pas liée à un cours, à une évaluation scolaire ou à une évaluation de votre travail de tuteur

au centre d'aide en français. Les informations que vous donnerez ne seront vues par personne au cégep.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle d'une heure avec la chercheuse étudiante par visioconférence sur l'application Zoom au moment de votre choix. Ces entrevues seront enregistrées (enregistrement audio) et aucune préparation n'est requise de votre part.

Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des centres d'aide en français, soit l'un des services d'aide les plus répandus dans les cégeps.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin au questionnaire. Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque participant.

5. Confidentialité et anonymat

La chercheuse étudiante et sa directrice de recherche prendront les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ou l'identité de votre école ne seront dévoilées.
- Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, les enregistrements audios des entrevues, les transcriptions des entrevues (verbatim) et des notes d'observation.
- Il sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé du chercheur principal.
- Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants. Ces participants se verront attribuer un code qui liera les données de recherche et leurs noms. Seules la chercheuse étudiante et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants à leurs noms, ce qui permet de procéder au retrait des données au besoin.

Les enregistrements audios des entrevues seront détruits dès que leur transcription sera complétée. Les renseignements personnels, soit les formulaires de consentement signés et la liste associant le code des participants à leurs noms, seront détruits dès la fin de la recherche. Seules les données ne

permettant pas d'identifier les participants seront conservées après cette période (transcriptions des entrevues et notes d'observation) pour, au besoin, valider la méthodologie, authentifier la démarche ou démontrer le respect du protocole de recherche. Elles seront détruites au plus tard 7 ans après la fin du projet.

Malgré ces différents moyens visant à assurer la confidentialité de vos données, il n'est pas possible de garantir une confidentialité totale de l'entrevue dans le contexte d'une entrevue réalisée en visioconférence. D'abord, puisqu'une personne de votre entourage pourrait entendre vos propos lors de l'entrevue individuelle, il importe que vous planifiiez la passation de l'entrevue dans un endroit qui vous assure un minimum d'intimité. Ensuite, les serveurs de Zoom pourraient être situés aux États-Unis, et en conséquence, être soumis aux dispositions légales américaines qui autorisent les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. Bien qu'il soit peu probable que les services de sécurité américains s'intéressent à l'entrevue individuelle qui sera menée dans le cadre de ce projet, il n'est pas possible de garantir une confidentialité absolue aux participants dans le cas d'une entrevue menée sur une application de visioconférence. Néanmoins, Zoom demeure une des applications de visioconférence offrant le meilleur niveau de sécurité informatique.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

7. Transmission des résultats aux participants

C'est avec plaisir que nous vous communiquerons les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

La chercheuse étudiante enseigne actuellement dans un cégep qui ne participera pas à la recherche. Elle collabore aux activités du Centre d'aide en français de ce cégep. La chercheuse étudiante atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qui s'impose face à sa proximité possible avec les différents cégeps desquels pourraient provenir les participants de la recherche. En conséquence, elle s'engage à agir dans l'intérêt des participants et à respecter ses obligations.

9. Droit de retrait

Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, communiquez avec la chercheuse étudiante au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée à la fin de ce formulaire.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

- Je consens à ce que l'on me recontacte pour me transmettre un résumé des résultats de la recherche. Oui Non
Si oui, je veux que l'adresse courriel suivante soit utilisée : _____
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio. Ces enregistrements ne seront jamais diffusés. Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu du mieux que je le pouvais aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de la chercheuse étudiante :  _____ Date : 21 août 2020

Nom : Thomas Prénom : Valérie

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez- communiquer avec Valérie Thomas au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel- valerie.thomas@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Vous pouvez aussi déposer une plainte ou émettre des commentaires, à la responsable de la recherche au Cégep du Vieux Montréal:

Mme Nathalie Savard
Direction adjointe des études aux programmes et à la recherche
Montréal, QC, H2X 1X6
Téléphone : 514 982-3437, poste 2262
Courriel : nsavard@cvm.qc.ca

Annexe 3

Questionnaire en ligne

Les tuteurs des centres d'aide en français au collégial : la représentation de leur rôle et les dispositifs qu'ils utilisent

A. PROFIL DU TUTEUR

1. Quel âge avez-vous? Sélectionnez la réponse qui s'applique.
(Liste déroulante avec les nombres 16 à 25 ou +)

2. À quel sexe vous identifiez-vous? Cochez la ou les réponses qui s'appliquent.
 - Féminin
 - Masculin
 - Trans*
 - Autre ou préfère ne pas répondre

3. Dans quel cégep oeuvrez-vous? Sélectionnez le cégep qui s'applique.
(Liste déroulante avec les noms de tous les cégeps francophones.)

4. Depuis combien de temps êtes-vous tuteur au centre d'aide en français? Cochez la réponse qui s'applique.
 - Depuis moins de 6 mois
 - Depuis 6 mois à 1 an
 - Depuis 1 an à 2 ans
 - Depuis plus de 2 ans
 - Je me suis plus tuteur, mais je l'ai été dans les trois dernières années

5. Quel est le type de formation que vous avez reçue pour devenir tuteur? Cochez la réponse qui s'applique.
 - Un cours de 45h
 - Un cours de 60h
 - Une formation de 15h ou moins donnée à l'extérieur d'un cours
 - Une formation de plus de 15h donnée à l'extérieur d'un cours
 - Aucune formation spécifique

6. Quels sont les contenus qui ont été abordés pendant votre formation de tuteur? Cochez les réponses qui s'appliquent.
- Notions de grammaire (syntaxe, ponctuation, orthographe, etc.)
 - Notions littéraires (figures de style, courants littéraires, genres de l'analyse ou de la dissertation, etc.)
 - Présentation du fonctionnement du centre d'aide en français
 - Présentation des ressources disponibles (ouvrages de référence, sites Internet, logiciels)
 - Présentation des activités qui peuvent être réalisées avec un tutoré (élève aidé) dans un centre d'aide en français
 - Présentation du processus d'apprentissage (facteurs qui influencent l'apprentissage)
 - Présentation des processus d'écriture (comment planifier, mettre en texte, réviser et corriger un texte)
 - Présentation des spécificités de certains étudiants (étudiants allophones, ayant un trouble d'apprentissage, etc.)
 - Autre (précisez)
7. Quelles sont les caractéristiques de votre tutoré ou de vos tutorés? Cochez les réponses qui s'appliquent.
- Étudiant(s) ayant des difficultés d'apprentissage
 - Étudiant(s) ayant un trouble d'apprentissage
 - Étudiant(s) allophone(s)
 - Étudiant(s) ayant échoué à un cours de français
 - Étudiant(s) ayant échoué à l'épreuve uniforme de français
 - Étudiant(s) ayant de la difficulté en lecture
 - Étudiant(s) ayant de la difficulté en écriture
 - Étudiant(s) ayant de la difficulté en expression orale
 - Autre (précisez)
8. Quel type de jumelage est favorisé lors de vos rencontres de tutorat au centre d'aide en français? Cochez les réponses qui s'appliquent
- 1 tuteur -1 tutoré
 - 1 tuteur – plusieurs tutorés
 - 2 tuteurs – 1 tutoré
 - 2 tuteurs – plusieurs tutorés
 - Autre (précisez)

B. REPRÉSENTATIONS DU TUTEUR – LE TUTORAT

Voici quelques questions relatives au tutorat comme moyen d'apprentissage. Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez le chiffre qui décrit le mieux votre opinion.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Indécis = 3 Plutôt d'accord = 4
 Tout à fait d'accord = 5

| | | |
|-----|---|-----------|
| 9. | Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tutoré (élève aidé) | 1 2 3 4 5 |
| 10. | Durant le tutorat, le tutoré augmente le temps consacré à des activités d'apprentissage. | 1 2 3 4 5 |
| 11. | Le tutoré obtient une rétroaction immédiate et personnalisée, c'est-à-dire que le tuteur l'aide à corriger ses erreurs ou à trouver des façons pour parvenir à la bonne réponse, relève les forces et les faiblesses du travail du tutoré, souligne ses efforts, etc. | 1 2 3 4 5 |
| 12. | Le tutoré peut acquérir et consolider des connaissances nécessaires pour réussir ses études. | 1 2 3 4 5 |
| 13. | Le tutoré peut acquérir et consolider des stratégies d'apprentissage (p. ex., repérer les mots-clés importants, synthétiser l'information, vérifier son travail avec une liste, etc.). | 1 2 3 4 5 |
| 14. | Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur (élève aidant). | 1 2 3 4 5 |
| 15. | Le tuteur apprend en étant formé à son rôle et encadré par un enseignant ou un professionnel (conseiller pédagogique, orthopédagogue, etc.). | 1 2 3 4 5 |
| 16. | Le tuteur apprend lors des rencontres avec les tutorés. | 1 2 3 4 5 |
| 17. | Le tuteur peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires. | 1 2 3 4 5 |
| 18. | Le tuteur peut acquérir et consolider des stratégies d'apprentissage. | 1 2 3 4 5 |
| 19. | Le tuteur peut acquérir et développer des connaissances ou des compétences en relation d'aide. | 1 2 3 4 5 |
| 20. | Le tuteur est plus compétent que le tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 21. | Le tuteur est un expert disciplinaire. | 1 2 3 4 5 |

Si autre, précisez ici :

C. REPRÉSENTATIONS DU TUTEUR – RÔLE ATTENDU

Les prochaines questions portent sur ce que vous pensez devoir faire en tant que tuteur, c'est-à-dire sur ce que le cégep, les enseignants et les tutorés attendent de vous. Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez le chiffre qui décrit le mieux votre opinion.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Indécis = 3 Plutôt d'accord = 4
 Tout à fait d'accord = 5

| | | |
|-----|--|-----------|
| 22. | En tant que tuteur, je devrais offrir un soutien scolaire au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 23. | Je devrais réaliser avec le tutoré des activités qui se lient à un cours. | 1 2 3 4 5 |
| 24. | Je devrais aider le tutoré à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours | 1 2 3 4 5 |
| 25. | Je devrais aider le tutoré à avoir de meilleures stratégies pour apprendre (p. ex., comment prendre des notes, comment décortiquer une question d'examen, comment planifier un travail). | 1 2 3 4 5 |
| 26. | En tant que tuteur, je devrais offrir un soutien motivationnel au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 27. | Je devrais témoigner de l'empathie au tutoré et faire preuve de bienveillance (lui montrer que je suis bien intentionné). | 1 2 3 4 5 |
| 28. | Je devrais donner des encouragements verbaux et non verbaux au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 29. | Je devrais amener le tutoré à avoir plus de contrôle sur l'activité en l'aidant à comprendre quelles sont les causes de ses succès et de ses échecs, et quelles sont les stratégies qui fonctionnent pour lui. | 1 2 3 4 5 |
| 30. | Je devrais aborder avec le tutoré des stratégies affectives (p. ex., comment gérer son stress et sa motivation). | 1 2 3 4 5 |
| 31. | En tant que tuteur, je devrais offrir un soutien d'intégration au tutoré, c'est-à-dire l'aider à se sentir à sa place dans le cégep. | 1 2 3 4 5 |
| 32. | Je devrais partager avec le tutoré mes connaissances sur les services offerts par l'école, les possibilités de cheminement scolaire, les programmes d'études, les possibilités de carrière, etc. | 1 2 3 4 5 |
| 33. | Je devrais développer une relation signifiante avec le tutoré en devenant pour lui une personne-ressource sur qui il peut compter. | 1 2 3 4 5 |

Si autre, précisez ici :

D. REPRÉSENTATIONS DU TUTEUR – RÔLE JOUÉ

Les prochaines questions portent sur ce que vous faites effectivement en tant que tuteur, c'est-à-dire sur ce que vous offrez comme soutien au tutoré. Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez le chiffre qui décrit le mieux votre opinion.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Indécis = 3 Plutôt d'accord = 4
 Tout à fait d'accord = 5

| | | |
|-----|--|-----------|
| 34. | En tant que tuteur, j'offre un soutien scolaire au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 35. | Je réalise avec le tutoré des activités qui se lient à un cours. | 1 2 3 4 5 |
| 36. | J'aide le tutoré à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours | 1 2 3 4 5 |
| 37. | J'aide le tutoré à avoir de meilleures stratégies pour apprendre (p. ex., comment prendre des notes, comment décortiquer une question d'examen, comment planifier un travail). | 1 2 3 4 5 |
| 38. | En tant que tuteur, j'offre un soutien motivationnel au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 39. | Je témoigne de l'empathie au tutoré et je fais preuve de bienveillance (je lui montre que je suis intentionné). | 1 2 3 4 5 |
| 40. | Je donne des encouragements verbaux et non verbaux au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 41. | J'amène le tutoré à avoir plus de contrôle sur l'activité en l'aidant à comprendre quelles sont les causes de ses succès et de ses échecs, et quelles sont les stratégies qui fonctionnent pour lui. | 1 2 3 4 5 |
| 42. | J'aborde avec le tutoré des stratégies affectives (p. ex., comment gérer son stress et sa motivation). | 1 2 3 4 5 |
| 43. | En tant que tuteur, j'apporte un soutien d'intégration au tutoré, c'est-à-dire que je l'aide à se sentir à sa place dans le cégep. | 1 2 3 4 5 |
| 44. | Je partage avec le tutoré mes connaissances sur les services offerts par l'école, les possibilités de cheminement scolaire, les programmes d'études, les possibilités de carrière, etc. | 1 2 3 4 5 |
| 45. | Je développe une relation signifiante avec le tutoré en devenant pour lui une personne-ressource sur qui il peut compter. | 1 2 3 4 5 |

Si autre, précisez ici :

E. REPRÉSENTATIONS DU TUTEUR – RÔLE SOUHAITÉ

Les prochaines questions portent sur ce que vous aimeriez faire en tant que tuteur, c'est-à-dire sur le soutien que vous aimeriez offrir au tutoré dans l'idéal, si les conditions vous le permettaient (p. ex., si vous aviez suffisamment de temps, si vous aviez les habiletés requises ou l'expérience nécessaire, si le tutoré était disposé à recevoir ce soutien). Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez le chiffre qui décrit le mieux votre opinion.

Tout à fait en désaccord = 1 Plutôt en désaccord = 2 Indécis = 3 Plutôt d'accord = 4
 Tout à fait d'accord = 5

| | | |
|-----|--|-----------|
| 46. | En tant que tuteur, j'aimerais offrir un soutien scolaire au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 47. | J'aimerais réaliser avec le tutoré des activités qui se lient à un cours. | 1 2 3 4 5 |
| 48. | J'aimerais aider le tutoré à maîtriser des contenus essentiels pour ses cours. | 1 2 3 4 5 |
| 49. | J'aimerais aider le tutoré à avoir de meilleures stratégies pour apprendre (p. ex., comment prendre des notes, comment décortiquer une question d'examen, comment planifier un travail). | 1 2 3 4 5 |
| 50. | En tant que tuteur, j'aimerais offrir un soutien motivationnel au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 51. | J'aimerais témoigner de l'empathie au tutoré et faire preuve de bienveillance (lui montrer que je suis bien intentionné). | 1 2 3 4 5 |
| 52. | J'aimerais donner des encouragements verbaux et non verbaux au tutoré. | 1 2 3 4 5 |
| 53. | J'aimerais amener le tutoré à avoir plus de contrôle sur l'activité en l'aidant à comprendre quelles sont les causes de ses succès et de ses échecs, et quelles sont les stratégies qui fonctionnent pour lui. | 1 2 3 4 5 |
| 54. | J'aimerais aborder avec le tutoré des stratégies affectives (p. ex., comment gérer son stress et sa motivation). | 1 2 3 4 5 |
| 55. | En tant que tuteur, j'aimerais offrir un soutien d'intégration au tutoré, c'est-à-dire l'aider à se sentir à sa place dans le cégep. | 1 2 3 4 5 |
| 56. | J'aimerais partager avec le tutoré mes connaissances sur les services offerts par l'école, les possibilités de cheminement scolaire, les programmes d'études, les possibilités de carrière, etc. | 1 2 3 4 5 |
| 57. | J'aimerais développer une relation signifiante avec le tutoré en devenant pour lui une personne-ressource sur qui il peut compter. | 1 2 3 4 5 |

Si autre, précisez ici :

F. DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS

Lorsque vous voulez expliquer une notion à un tuteur, quel type d'enseignement privilégiez-vous? Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez la lettre qui décrit le mieux votre opinion.

Jamais = 1 Rarement = 2 Occasionnellement = 3 Souvent = 4 Très souvent = 5

| | | |
|-----|--|-----------|
| 58. | Je présente au tuteur des exemples à observer, il émet des hypothèses et les vérifie sur d'autres exemples pour en tirer des apprentissages. | 1 2 3 4 5 |
| 59. | Je transmets des connaissances ou des informations au tuteur dans un court exposé qui peut être ponctué de questions. | 1 2 3 4 5 |
| 60. | Je montre au tuteur comment réaliser une tâche en le faisant moi-même, puis je le guide lorsqu'il fait la tâche jusqu'à ce qu'il la fasse sans avoir besoin d'aide. | 1 2 3 4 5 |
| 61. | Je cherche à comprendre une notion avec le tuteur en utilisant des ouvrages de référence (dictionnaires, grammaire, manuel scolaire), en cherchant de l'information sur Internet ou dans des notes de cours, en demandant l'aide d'un enseignant, etc. | 1 2 3 4 5 |
| 62. | Des tuteurs cherchent ensemble à comprendre une notion. Je les aide au besoin. | 1 2 3 4 5 |

Si autre, précisez ici :

G. DISPOSITIFS DIDACTIQUES UTILISÉS

Lorsque vous rencontrez un tutoré qui veut s'améliorer en écriture, à quelle fréquence faites-vous les activités suivantes ? Aussi, pour chacune des activités que vous faites avec le tutoré, indiquez la personne qui propose l'activité. Lisez attentivement chaque énoncé et sélectionnez les lettres qui décrivent le mieux votre opinion.

Fréquence des activités :

Jamais = 1 Rarement = 2 Occasionnellement = 3 Souvent = 4 Très souvent = 5

Personne qui propose l'activité :

J = je propose cette activité T = le tutoré propose cette activité N = le tutoré et moi, nous choisissons ensemble cette activité NA = non applicable (nous ne faisons pas cette activité)

| ACTIVITÉS RÉALISÉES | FRÉQUENCE | PERSONNE QUI PROPOSE |
|---|-----------|----------------------|
| 63. Nous écrivons des textes de genres scolaires (analyses littéraires, dissertations, rapports de laboratoire, travaux, etc.) | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 64. Nous écrivons des textes de genres extrascolaires (création littéraire, lettre de présentation de c.v., blogue personnel, etc.) | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 65. Je montre au tutoré comment écrire un texte en écrivant moi-même un texte et en expliquant à voix haute ce que je fais, les questions que je me pose lorsque je fais un plan, lorsque j'écris ou lorsque je me corrige. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 66. J'écris un texte à partir des idées et des phrases du tutoré en relevant celles qui sont plus intéressantes. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 67. Plusieurs tutorés produisent ensemble un texte. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 68. Le tutoré entreprend lui-même l'écriture d'un texte et je le conseille tout au long de l'écriture (pour faire le plan, écrire les phrases, réviser et corriger le texte). | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 69. Le tutoré et moi travaillons à faire des plans de rédaction. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 70. Le tutoré écrit un texte avant notre rencontre et durant la rencontre, je le guide dans la correction du texte. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |

| | | | |
|-----|--|-----------|----------|
| 71. | Le tuteur écrit le plus de mots possible sans fautes en 20 minutes. Lorsqu'il écrit, je l'amène à douter de la façon dont il orthographe les mots et à les vérifier dans un dictionnaire ou une autre ressource au besoin. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 72. | Le tuteur doit écrire rapidement toutes les idées qui lui viennent pour une courte période de temps, sans se relire ou se corriger. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 73. | Je repère et je codifie les erreurs dans un texte qu'a écrit le tuteur. Le tuteur doit trouver les erreurs et les corriger. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 74. | J'aide le tuteur à trouver les erreurs et à corriger les erreurs qu'un enseignant a relevées dans son texte (travail, examen, rédaction). | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 75. | Le tuteur fait des exercices de grammaire (p. ex., exercices où il faut conjuguer des verbes, phrases dans lesquelles il doit repérer les participes passés et vérifier leurs accords, mettre un texte au passé, etc.). | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 76. | Le tuteur relève et corrige des erreurs dans un texte qui n'est pas le sien. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 77. | Le tuteur transcrit un texte que je lui dicte à voix haute. Il révise le texte avant que nous le corrigions. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 78. | Durant une dictée, le tuteur peut me poser des questions pour parvenir à une dictée sans faute. Il peut aussi poser des questions à une autre personne (un autre tuteur, un tuteur, un enseignant, etc.). | 1 2 3 4 5 | J T N NA |
| 79. | Le tuteur émet des hypothèses devant certains phénomènes grammaticaux (dans un texte ou un ensemble de phrases) et les vérifie pour en tirer des apprentissages. | 1 2 3 4 5 | J T N NA |

Si autre, précisez ici :

Souhaitez-vous participer à une entrevue individuelle d'une heure? Cette entrevue aura lieu en visioconférence en mars ou en avril 2021. Elle nous servira à mieux comprendre votre expérience de tuteur. Si vous préférez ne pas participer à cette entrevue, ne laissez pas vos coordonnées ici. Si vous voulez y participer, laissez ici vos coordonnées et vous aurez le choix d'accepter ou de refuser l'entrevue lorsque nous vous contacterons à cet effet.

Annexe 4

CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Inspiré de Carpentier (2013)

Code d'identification de la personne interviewée :

Date de l'entrevue :

Lieu de l'entrevue :

Durée de l'entrevue :

INTRODUCTION

Merci encore une fois d'avoir accepté de partager ton expérience de tuteur avec moi. Je te rappelle que cette recherche a lieu dans le cadre de mes études de maîtrise en psychopédagogie et qu'elle cherche à mieux comprendre l'expérience des étudiants tuteurs qui œuvrent dans les centres d'aide en français des cégeps, plus particulièrement à savoir comment ils se représentent le tutorat et ce qu'ils font durant les rencontres de tutorat.

L'entretien d'aujourd'hui est enregistré sur un dictaphone, mais les enregistrements seront détruits après leur transcription. Seules ma directrice de recherche et moi connaissons ton identité : aucune personne de ton cégep ne saura que tu as participé aux entrevues. Ton nom et ton cégep ne seront pas dévoilés, et tu seras plutôt désigné.e avec un code numérique.

Tu peux demander des éclaircissements ou une reformulation des questions au besoin, ou ne pas répondre à une question. Est-ce que tout cela te convient ou as-tu des questions ?

Est-ce que les termes « Tuteur » et « Tutoré » te conviennent ou préfères-tu d'autres noms pour désigner l'aidant et l'aidé?

| Intention | Questions | À vérifier |
|--|---|--|
| Mieux saisir l'expérience des tuteurs | <p>1 Dans le questionnaire, tu as mentionné que tu es tuteur depuis (<i>nommer l'expérience du tuteur</i>).</p> <p>1.1 Depuis cette période, combien de tutorés as-tu accompagnés ?</p> <p>1.2 Quelles sont les modalités des rencontres (durée et fréquence) ?</p> | L'exactitude des infos du questionnaire |
| Mieux comprendre la représentation du rôle du tuteur | <p>2 Dans le questionnaire, tu as mentionné que selon toi, le tutorat était (<i>nommer une réponse relative à l'écart de compétence</i>).</p> <p>2.1 Est-ce bien exact?</p> <p>2.2 Pourquoi soutiens-tu que... ?</p> <p>3 Dans le questionnaire, tu as mentionné qu'on attend du tuteur qu'il (<i>reprendre les éléments centraux du rôle attendu</i>).</p> <p>3.1 Est-ce bien exact?</p> <p>3.2 Est-ce que certaines de ces attentes sont propres aux tutorés et d'autres, aux enseignants ?</p> <p>4 Dans le questionnaire, tu as mentionné que tu aimerais (<i>reprendre un élément du rôle souhaité qui n'est pas dans le rôle joué</i>).</p> <p>4.1 Est-ce bien exact?</p> <p>4.2 Pourquoi souhaiterais-tu offrir ce type de soutien ?</p> <p>4.3 Quelles sont les raisons pour lesquelles tu n'as pas pu offrir ce soutien?</p> | <p>L'exactitude des représentations mentionnées dans le questionnaire</p> <p>La signification des représentations pour le participant.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Comprendre le recours aux dispositifs favorisés</p> | <p>5 Tu mentionnes que (<i>souvent, très souvent</i>), tu fais (<i>nommer un dispositif pédagogique</i>).</p> <p>5.1 Est-ce exact?</p> <p>5.2 Qu'est-ce qui peut expliquer le choix du (dispositif plus utilisé) plutôt que de (dispositif moins utilisé)?</p> <p>6 Tu mentionnes que (<i>jamais, rarement, occasionnellement, souvent, très souvent</i>), vous écrivez des textes, plus spécifiquement (<i>revenir sur les dispositifs les plus fréquents</i>).</p> <p>6.1 Dans quelles circonstances recours-tu aux dispositifs d'écriture (avec qui, pourquoi, quand)?</p> <p>6.2 Qu'est-ce qui peut expliquer le choix de (dispositif plus utilisé) plutôt que de (dispositif moins utilisé)?</p> <p>7 Tu mentionnes avoir (<i>occasionnellement, souvent, très souvent</i>) recours aux exercices.</p> <p>7.1 Dans quelles circonstances recours-tu aux exercices?</p> <p>7.2 À quoi ressemblent ces exercices? Quel serait le genre de consignes qui pourraient être données?</p> <p>7.3 Où prends-tu ces exercices?</p> <p>7.4 Que fait le tuteur et que fais-tu?</p> | <p>L'exactitude des dispositifs mentionnés dans le questionnaire.</p> <p>Les contextes dans lesquels ils sont employés.</p> <p>Les motifs qui justifient leurs recours.</p> <p>Ce que le tuteur fait, ce que le tuteur fait.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| <p>Mieux comprendre le déroulement des rencontres, les choix qui sont faits, le soutien qui est donné</p> | <p>Maintenant, afin d’avoir une meilleure idée de ce que tu fais en tant que tuteur, je vais te présenter une mise en situation. Suppose que je sois ton sosie et que demain je te remplace auprès d’un tutoré qui veut s’améliorer en écriture. Cependant, personne ne doit se rendre compte du subterfuge. Je suis ton sosie et je dois donc savoir quoi faire, comment réagir et aussi comment me sentir par rapport au tutoré et aux différentes situations qui se présenteront à moi. Quelles instructions peux-tu me donner, en essayant d’être le plus précis possible, pour que le subterfuge réussisse? Tu peux carrément me dire : « Tu dois faire ceci, tu dois réagir comme cela. »</p> <p>8 Supposons que la rencontre avec le tutoré a lieu dans quelques jours. Qu’est-ce qui est le plus important de me dire pour que je te ressemble le plus possible? Qu’est-ce que je dois faire et comment dois-je être?</p> <p>8.1 Quel type d’obstacles pourrais-je rencontrer?</p> <p>8.2 Si (obstacles, défis), qu’est-ce que je fais et comment je me sens ?</p> <p>9 Supposons que la rencontre avec le tutoré commence. Qu’est-ce qui est le plus important de me dire pour que je te ressemble le plus possible? Qu’est-ce que je dois faire et comment dois-je être?</p> <p>9.1 Quel type d’obstacles pourrais-je rencontrer?</p> <p>9.2 Si (obstacles, défis), qu’est-ce que je fais et comment je me sens ?</p> | <p>Le tuteur doit décrire sa pratique en utilisant la 2e personne du singulier et idéalement le futur.</p> <p>Il nomme des comportements, des attitudes, des sentiments.</p> <p>Il aborde des défis et ses réactions.</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>10 Supposons que nous sommes en train de faire une activité. Qu'est-ce qui est le plus important de me dire pour que je te ressemble le plus possible? Qu'est-ce que je dois faire et comment dois-je être?</p> <p>10.1 Quel type d'obstacles pourrais-je rencontrer?</p> <p>10.2 Si (obstacles, défis), qu'est-ce que je fais et comment je me sens ?</p> <p>11 Supposons qu'il ne reste que quelques minutes à la rencontre avec le tutoré, donc que la rencontre doit se terminer. Qu'est-ce qui est le plus important de me dire pour que je te ressemble le plus possible? Qu'est-ce que je dois faire et comment dois-je être?</p> <p>11.1 Quel type d'obstacles pourrais-je rencontrer?</p> <p>11.2 Si (obstacles, défis), qu'est-ce que je fais et comment je me sens ?</p> <p>12 Supposons que la rencontre est terminée. Qu'est-ce qui est le plus important de me dire pour que je te ressemble le plus possible? Qu'est-ce que je dois faire et comment dois-je être?</p> <p>12.1 Quel type d'obstacles pourrais-je rencontrer?</p> <p>12.2 Si (obstacles, défis), qu'est-ce que je fais et comment je me sens ?</p> | |
|--|---|--|

CONCLUSION

Y aurait-il quelque chose que tu aurais aimé ajouter? Un élément que je n'ai pas abordé, mais que tu aimerais partager avec moi parce que tu juges que c'est nécessaire pour que je comprenne bien ton expérience de tuteur?

Cela complète l'entrevue. Je te remercie infiniment du temps que tu as bien voulu m'accorder. Lorsque la rédaction de mon mémoire sera complétée, un résumé sera envoyé à tous les participants. *FIN DE L'ENTRETIEN

Annexe 5

Grille de codage pour l'analyse des données recueillies par les entrevues

| Catégorie | Description | Code |
|------------------------|---|--------|
| Représentation du rôle | Tuteur apprenant | APP_TR |
| | Écart de compétence entre le tuteur et le tutoré | ÉCA |
| | Soutien scolaire | SS |
| | Soutien motivationnel | SM |
| | Soutien d'intégration | SI |
| Dispositif utilisé | Proposé par le centre d'aide en français (démarche proposée, ressources à la disposition des tuteurs) | CAF |
| | Proposé par le tutoré | TÉ |
| | Proposé par le tuteur en fonction de ses représentations du tutorat, de ses connaissances, de ses expériences antérieures | TR |
| | Proposé par le tuteur en fonction de l'objet d'apprentissage (la notion à voir) | OBJ |
| | Choisi en fonction du contexte de formation à distance | FAD |