

Représentations du tutorat et du rôle des tuteurs des centres d'aide en français des cégeps

Valérie Thomas et Geneviève Carpentier

Volume 24, numéro 3, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1094806ar>
DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29586>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Thomas, V. & Carpentier, G. (2022). Représentations du tutorat et du rôle des tuteurs des centres d'aide en français des cégeps. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 24(3), 1–19. <https://doi.org/10.20360/langandlit29586>

Résumé de l'article

Les tuteurs des centres d'aide en français apportent du soutien en écriture aux cégépiens éprouvant des difficultés. Pour mieux comprendre comment ces tuteurs se représentent le tutorat et leur rôle, nous avons sondé par questionnaire 116 tuteurs de 12 cégeps. Des analyses descriptives ont fait émerger des questions à approfondir lors d'entrevues semi-dirigées menées auprès de six tuteurs. 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. La posture de tuteur-apprenant qu'ils adoptent influence leur rapport au tuteuré et le soutien qu'ils leur offrent.

© Valérie Thomas, Geneviève Carpentier, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Représentations du tutorat et du rôle des tuteurs des centres d'aide en français des cégeps

VALÉRIE THOMAS

l'Université de Montréal

GENEVIÈVE CARPENTIER

l'Université de Montréal

Résumé

Les tuteurs des centres d'aide en français apportent du soutien en écriture aux cégépiens éprouvant des difficultés. Pour mieux comprendre comment ces tuteurs se représentent le tutorat et leur rôle, nous avons sondé par questionnaire 116 tuteurs de 12 cégeps. Des analyses descriptives ont fait émerger des questions à approfondir lors d'entrevues semi-dirigées menées auprès de six tuteurs. 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. La posture de tuteur-apprenant qu'ils adoptent influence leur rapport au tuteur et le soutien qu'ils leur offrent.

Introduction

Le cégep est une structure de formation postsecondaire publique, spécifique au Québec, qui est entre le secondaire (élèves de 12 à 17 ans) et l'université (étudiants de 19 ans et plus) (Gouvernement du Québec, 2021). Près de la moitié des cégépiens sont inscrits à l'un des neuf programmes d'études préuniversitaires d'une durée de deux ans (p. ex. sciences de la santé, arts et lettres), alors que l'autre moitié est inscrite dans un des 110 programmes d'études techniques d'une durée de trois ans (p. ex. soins infirmiers, travail social) (Fédération des cégeps, 2021b; Gouvernement du Québec, 2021). Les cégépiens qui ont de faibles compétences en littératie peuvent vivre des embûches tout au long de leur formation (Cabot et Chouinard, 2014; Demers, 2014). Ainsi, la maîtrise de la langue des cégépiens est une préoccupation constante depuis des décennies (Cartier et Langevin, 2001; Fédération des cégeps, 2021a; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Pour répondre aux besoins des étudiants en matière de littératie, chaque cégep est doté d'un centre d'aide en français habituellement sous la responsabilité d'enseignants de français (Nolet, 2019). Ouverts à tous les étudiants, ces centres offrent différents services, dont les plus répandus sont les ateliers pour apprendre à utiliser un logiciel de correction, l'aide ponctuelle d'un enseignant, les ateliers de préparation à l'examen ministériel de français (l'épreuve uniforme de langue) et le tutorat, soit un accompagnement individualisé offert par un autre étudiant.

Plusieurs articles rédigés par des professionnels nous informent sur le tutorat dans les CAF (p. ex. Fortier, 2012; Legault, 2014; Masse, 2020). Ces écrits révèlent que les modalités de ce service (fréquence des rencontres, formation et encadrement offerts aux tuteurs, etc.) cherchent à répondre aux besoins locaux, selon les ressources disponibles. Des chercheurs se sont intéressés aux CAF. Par exemple, Désy (1996) s'est intéressée à la façon dont des cégépiens perçoivent le tutorat en rencontrant des tuteurs et des tutorés d'un centre d'aide multidisciplinaire. Plus récemment, Cabot et Facchin (2020) se sont intéressées aux perceptions d'étudiants qui choisissent de ne pas fréquenter le CAF, malgré qu'ils puissent éprouver des difficultés en français. Si ces recherches s'intéressent au point de vue des étudiants, c'est bien parce que les représentations d'une personne guident son action (Fortier et al., 2018). Ainsi, s'intéresser à la façon dont les tuteurs des CAF se représentent leur rôle peut nous amener à mieux comprendre le soutien qu'ils offrent aux tutorés en écriture. En ce sens, cet article poursuit le travail de Désy (1996) en s'intéressant au point de vue de tuteurs, mais il se penche spécifiquement sur les tuteurs des CAF. Plus particulièrement, cet article a pour objectif de décrire et de comprendre comment les tuteurs des CAF se représentent le tutorat et le rôle qu'ils jouent auprès des tutorés.

Cadre théorique

De cette question de recherche découlent deux principaux concepts qui se doivent d'être définis, soit « le tutorat » ainsi que « la représentation du rôle ».

Le tutorat

Le tutorat est ici vu comme un moyen d'apprentissage planifié dans lequel un apprenant plus compétent (le tuteur) veut soutenir un de ses pairs apprenant (le tutoré) dans l'acquisition ou le développement de connaissances et de compétences (Annoot, 2001; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). Le tuteur peut aussi soutenir la motivation du tutoré et son intégration dans un milieu (Annoot, 2001; Désy, 1996). Le tutorat se veut bénéfique pour le tutoré comme pour le tuteur, qui sont tous les deux des apprenants pouvant bénéficier de leur relation sur les plans affectif, cognitif et métacognitif (Clark et Andrews, 2009; Gatti et Blary, 2017; Topping et Ehly, 2001). Les programmes de tutorat seraient surtout mis en place en milieu scolaire, même si certains dispositifs de formation en entreprise sont désignés comme du « tutorat » (Cohen-Scali, 2008; Fredy-Planchot, 2007). Par exemple, pour Fredy-Planchot (2007), le tutorat est une « situation de travail accompagnée » où un « professionnel confirmé » soutient une « personne novice » dans l'acquisition de compétences nécessaires à son travail tout en favorisant son intégration dans sa nouvelle fonction et dans l'entreprise. Cette façon de voir le tutorat se rapproche beaucoup de la définition que plusieurs auteurs font du mentorat, dont on parle plus fréquemment dans les milieux de travail ou dans d'autres organisations, notamment sportives, communautaires et criminelles (Barrette, 2017; Haggard et al., 2011; Ouellet et al., 2022; Perrier et al., 2015). Plusieurs auteurs relèvent cette confusion fréquente entre le tutorat et le mentorat (Clark et Andrews, 2009; Topping et Ehly, 2001). Pourtant, la relation de mentorat apparaît plus hiérarchique que celle de tutorat : le mentor est plus expérimenté et souvent plus âgé que le mentoré, qui bénéficie davantage de la relation (Clark et

Andrews, 2009; Gagnon et Duchesne, 2018). De plus, si le tuteur cherche surtout à soutenir l'acquisition de connaissances et de compétences chez le tuteuré, le soutien d'intégration est une clé du mentorat : le mentor aide le mentoré à trouver sa place dans l'organisation et peut lui donner accès à de nouvelles opportunités (Haggard et al., 2011; Ouellet et al., 2022).

Pour situer les représentations des tuteurs des CAF, une vingtaine de textes portant sur le tutorat en milieu scolaire ont été analysés (voir Thomas, 2021). Ces textes proposaient des définitions plus ou moins concises du tutorat, ou en observaient les mécanismes ou les retombées. De ces textes, six dimensions du tutorat ont été isolées et des manifestations de chacune de ces dimensions ont été recensées. Cette synthèse, présentée au Tableau 1, a permis d'élaborer le questionnaire, puis a guidé l'analyse des données.

Tableau 1

Dimensions et manifestations du tutorat retenues (adapté de Thomas, 2021, p. 64-65)

Dimensions du tutorat	Manifestations	Auteurs
1) Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur.	<ul style="list-style-type: none"> • Le tuteur 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. 	Annoot (2001) Barrette (2017) Cordary (2016)
2) Le tutorat est un moyen d'apprentissage pour le tuteur.	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	Dubé et Sénécal (2009) Gatti et Blary (2017) Morand et al. (2015)
3) Le tutorat unit deux apprenants qui ont un certain écart de compétence.	<ul style="list-style-type: none"> • Le tuteur est un peu plus compétent que le tuteur. • Ils sont tous deux situés dans la même zone proche de développement. 	Baudrit (2007) Papaïoannou et al. (2015) Topping et Ehly (2001)
4) Le tuteur peut apporter un soutien scolaire au tuteur.	<ul style="list-style-type: none"> • Le tuteur peut réaliser avec le tuteur 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. 	Beaulieu et al. (2018) Cordary (2016) Devilliers et Romainville (2013)
5) Le tuteur peut apporter un soutien motivationnel au tuteur.	<ul style="list-style-type: none"> • Le tuteur peut témoigner de l'empathie au tuteur 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. 	Désy (1996) Mackiewicz et Thompson (2013) Topping et Ehly (2001)

<p>6) Le tuteur peut apporter un soutien d'intégration au tuteuré.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut aborder des stratégies affectives (gestion du stress/de la motivation). • Le tuteur peut partager avec le tuteuré ses connaissances sur les services offerts par l'école, les programmes d'études, les possibilités de carrière, etc. • Il peut développer une relation signifiante avec le tuteuré. 	<p>Annot (2001) Désy (1996) Papaïoannou et al. (2015)</p>
--	--	---

Les représentations des tuteurs

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la manière dont les différents acteurs du système scolaire (enseignants, apprenants, parents, etc.) décrivent leur rôle pour mieux comprendre leurs connaissances, leurs croyances, leur motivation, leurs attitudes, leurs comportements, etc. Ils employaient alors les expressions « perception de soi » (Désy, 1996; Gatti et Blary, 2017), « conception de soi » (Fiasse et Nader-Grosbois, 2011; Paquette, 2001) ou « représentation de soi » (Beauregard, 2006; Ruel, 1987). Or, ces expressions sont peu souvent définies, ce que certains de ces mêmes auteurs déplorent (Fiasse et Nader-Grosbois, 2011; Ruel, 1987).

Pour étudier la façon dont des parents et des enseignants définissent leur rôle, Beauregard (2006) reprend la définition de la représentation proposée par Abric (1989). Selon ce psychologue social, une représentation est :

un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, 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 (Abric, 1989, p. 188).

Beauregard (2006) précise que la façon dont une personne se représente son rôle peut s'observer sous trois angles : les rôles attendu, joué et souhaité. En adaptant les définitions qu'elle propose au tutorat, on arrive au fait 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 dit adopter (le rôle joué) ou à celles qu'il aimerait adopter (le rôle souhaité). Ces représentations relèvent de ses expériences scolaires ou extrascolaires (p. ex. ses expériences passées de tuteur ou de tuteuré, ses expériences d'apprenant, la formation que lui offre le CAF, ce que ses proches lui ont dit du tutorat, etc.), des attentes institutionnelles et sociales (les attentes du CAF comme celles du cégep ou de la société), et des rapports qu'il entretient avec ses expériences comme avec les attentes institutionnelles et sociales.

Méthodologie

Pour décrire et comprendre comment les tuteurs des CAF se représentent le tutorat et le rôle qu'ils jouent auprès des tuteurés, nous utilisons ici des données issues d'une recherche de plus grande envergure menée en 2021 sur les représentations des tuteurs et les dispositifs qu'ils emploient (Thomas, 2021). Cette recherche utilisait un devis mixte séquentiel explicatif (Creswell et Plano Clark, 2011). Dans un premier temps, un questionnaire autoadministré en ligne a été rempli par 116 tuteurs œuvrant dans des CAF ou y ayant œuvré dans les trois années précédant leur participation à la recherche. Ces tuteurs devaient eux-mêmes étudier au cégep au moment où ils avaient commencé à y œuvrer en tant que tuteurs. La majorité des participants s'identifiaient au genre féminin (76 %) et étaient âgés de 17 à 24 ans (94 %). Ils provenaient de 12 cégeps de tailles et de régions variées. En ce qui concerne leur formation, 72 % avaient été formés dans le cadre d'un cours collégial de 45 ou 60 heures, 13 % dans une formation offerte à l'extérieur d'un cours, et 15 % disaient n'avoir reçu aucune formation spécifique. Le questionnaire a été conçu pour la recherche, à partir du cadre théorique retenu. Par exemple, pour sonder les tuteurs sur leurs représentations du

tutorat, les deux premières dimensions du tutorat et leurs manifestations ont servi à formuler 12 items devant lesquels les participants devaient exprimer leur niveau d'accord (p. ex. « Le tuteur apprend lors des rencontres avec les tutorés. »). L'échelle de Likert comprenait cinq niveaux de réponses pour que les participants puissent exprimer une attitude neutre (Angers, 2009). Hébergé sur la plateforme LimeSurvey, le questionnaire complet comprenait 79 items dans sept sections distinctes : 1) Profil du tuteur (données sociodémographiques, cheminement scolaire, etc.); 2) Représentations du tutorat; 3) Représentations du rôle attendu du tuteur; 4) Représentations du rôle joué du tuteur; 5) Représentations du rôle souhaité du tuteur; 6) Dispositifs pédagogiques utilisés dans le cadre du tutorat; 7) Dispositifs didactiques utilisés dans le cadre du tutorat. Le questionnaire a été commenté puis validé par trois expertes dont les axes de recherche sont complémentaires (didactique du français, orthodidactique, programmes d'accompagnement au postsecondaire). Pour s'assurer de la bonne compréhension des répondants, un prétest (Fortin et Gagnon, 2016) a été mené auprès de trois tuteurs de niveau collégial, ce qui a permis d'ajuster certaines formulations du questionnaire.

Après la passation du questionnaire, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de six participants volontaires qui avaient ajouté leurs coordonnées à la fin du questionnaire. Les participants sélectionnés pour les entrevues avaient des profils différents (p. ex. ils étaient plus ou moins expérimentés) et leurs réponses au questionnaire différaient. Quatre femmes et deux hommes, provenant de cinq différents cégeps, ont été sélectionnés. Ils provenaient de cinq cégeps et étaient plus ou moins expérimentés. Une participante (T3) avait été formée dans le cadre d'une formation courte de 15 heures offerte par le CAF, mais les cinq autres avaient été formés dans le cadre d'un cours collégial de 45 ou 60 heures. Deux participants (T2, T5) ont été tuteurs pendant une session collégiale. Deux autres ont œuvré au CAF pendant deux sessions (T1, T3). Les deux derniers participants (T4, T6) ont été embauchés par le CAF de leur cégep une fois diplômés et ils poursuivaient, au moment des entrevues, des études universitaires (respectivement en enseignement du français et en psychologie). Ils avaient trois ans d'expérience chacun. Menées individuellement en visioconférence, les entrevues ont duré 45 minutes en moyenne. Les guides d'entrevue abordaient les mêmes thèmes d'un participant à l'autre, mais les questions étaient individualisées selon les réponses fournies au questionnaire. En outre, ce guide prévoyait que la deuxième portion de l'entrevue était réalisée par une instruction au sosie (Leroux, 2010; Saujat, 2005). Une consigne était alors donnée aux participants : « 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? » Les participants devaient décrire leur pratique en s'adressant à l'intervieweuse (leur sosie) à la deuxième personne et au futur (p. ex. « La veille de la rencontre, tu enverras un petit rappel à ton tutoré. »). Tout au long de l'instruction, les participants étaient amenés à préciser certains éléments et à identifier les obstacles qu'ils pourraient rencontrer et la façon d'y réagir.

Pour décrire la façon dont les tuteurs des CAF se représentent le tutorat et le rôle qu'ils jouent auprès des tutorés, nous avons analysé l'ensemble des données collectées à l'aide des sections 2 et 4 du questionnaire (25 items). Les analyses statistiques descriptives (fréquences, moyennes et pourcentages) ont été menées à l'aide du logiciel SPSS. Pour mieux comprendre les représentations des tuteurs, nous avons

analysé les verbatims des entrevues par une analyse de contenu, selon la démarche proposée par Van der Maren (2004). Pour repérer les informations pertinentes, classifier et condenser les données, les verbatims ont été codés. La grille de codage se basait sur le cadre de référence. Deux contrecodages (intracodeur et intercodeur) ont été réalisés pour assurer la fidélité du codage. Puis, nous avons observé la fréquence des codes et les relations existantes en eux pour amorcer notre interprétation qualitative des données.

Vu l'objectif de cet article, nous n'avons pas considéré les items du questionnaire relatifs aux représentations des tuteurs concernant leur rôle attendu ou souhaité. Or, les analyses qualitatives des verbatims ont fait ressortir les liens étroits qui existent entre les attentes qu'on a envers les tuteurs, leurs idéaux, et le rôle qu'ils disent jouer.

Résultats

Nous présenterons ici les résultats issus des questionnaires et des entrevues en nous attardant d'abord aux représentations qu'ont les tuteurs du tutorat, puis à celles qu'ils ont du rôle qu'ils jouent auprès des tutorés.

Les représentations qu'ont les tuteurs du tutorat

Les participants se représentent le tutorat comme un moyen d'apprentissage autant pour les tutorés que pour les tuteurs. En effet, si 95,7 % des répondants considèrent que le tutoré apprend par le tutorat, c'est 89,6 % des répondants qui croient que les tuteurs sont aussi en apprentissage. Selon plus de 90 % des répondants, les tutorés apprennent en obtenant une rétroaction immédiate et personnalisée du tuteur (97,4 % en accord) et ils consolident des connaissances nécessaires pour réussir leurs études (93,9 % en accord). Selon plus de 80 % des répondants, le tutorat amène le tutoré à consacrer davantage de temps à des activités d'apprentissage (83,5 % en accord) et peut lui permettre d'acquérir ou de consolider des stratégies d'apprentissage (81,8 % en accord). Les tuteurs, eux, peuvent apprendre autant auprès des tutorés (84,4 % en accord) que des enseignants ou des professionnels qui les forment et qui encadrent leur travail au CAF (83,5 % en accord). Ils peuvent acquérir et développer des connaissances et des compétences en relation d'aide (95,7 % en accord), des stratégies d'apprentissage (91,3 % en accord) ou des connaissances disciplinaires (87,0 % en accord).

Puisque les tuteurs sondés reconnaissent apprendre beaucoup par le tutorat, il est conséquent qu'ils ne se voient généralement pas comme des experts. Aucun répondant ne se dit tout à fait d'accord avec l'énoncé « Le tuteur est un expert disciplinaire », et seuls 11,3 % des répondants se disent plutôt d'accord avec lui. La majorité des répondants sont plutôt en désaccord (37,4 %) ou tout à fait en désaccord (28,7 %) avec cet énoncé, et 22,6 % se disent indécis. Ne se voyant pas comme des experts, plusieurs tuteurs sondés ont même de la difficulté à reconnaître qu'ils sont plus compétents que les tutorés. En effet, 20,9 % des répondants sont en désaccord avec l'énoncé selon lequel le tuteur est plus compétent que le tutoré, et 34,8 % sont indécis.

Les entrevues menées auprès de six tuteurs permettent de mieux comprendre comment les tuteurs se représentent le tutorat et mettent en lumière le fait que leur posture de tuteurs-apprenants influence leur relation avec les tutorés.

D'abord, tous les tuteurs rencontrés en entrevue se voient comme des apprenants. Lorsqu'on leur demande d'explicitier leur pensée, ils évoquent tous leurs limites en français ainsi qu'en pédagogie. Trois des tutrices rencontrées (T2, T3, T4) refusent aussi de se dire plus compétentes que leurs tutorés. Par exemple, pour la tutrice T4, le tutorat se veut surtout un partage de connaissances :

Meilleur que... J'ai plus de connaissances sur la langue, oui, mais je n'aime pas le mot « meilleur ». Mais je sais que ce n'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 ne connais rien. Moi, je l'aide en langue. C'est juste un partage d'apprentissage.

Cette tutrice semble surtout refuser une hiérarchie entre les tuteurs et les tutorés : le tutorat est pour elle une relation égalitaire. Cette idée est reprise par trois autres tuteurs (T6, T1, T2). La tutrice T2 explique : « J'ai vraiment voulu essayer d'être un pair, j'ai "camarade" en tête, et non quelqu'un d'autorité qui dit quoi faire. » On comprend ici que le fait que les tuteurs se voient comme des apprenants et veulent être reconnus comme tels par les tutorés teinte la façon dont ils entrent en relation avec les tutorés.

Dans cette relation égalitaire, les tuteurs se sentent libres d'avouer leurs erreurs, leurs doutes et leurs faiblesses. La tutrice T2 affirme que si elle pose une question de grammaire à un responsable du CAF, elle le rapporte au tutoré, « chaque fois, pour qu'il voie que ça arrive à tout le monde de ne pas toujours savoir les réponses ». Elle normalise le doute et l'erreur pour établir une relation égalitaire entre le tutoré et elle. La tutrice T3 croit même que cette attitude est une clé du tutorat : « 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." »

Parce qu'ils considèrent qu'ils ont aussi des choses à apprendre de la relation de tutorat, tous les tuteurs rencontrés soulignent l'importance de la rétroaction que les tutorés leur fournissent. La tutrice T3 commence la première rencontre de tutorat en expliquant à ses tutorés l'importance de cette rétroaction : « quand vous ne comprenez pas, dites-le-moi [...] quand même bien que ça fait six fois que je répète la même affaire, dites-le-moi, c'est moi qui ne suis pas capable de trouver la façon qui va venir vous chercher ». De son côté, la tutrice T5 finit chaque rencontre de tutorat en questionnant les tutorés sur ce qu'ils ont appris et sur leur appréciation de la séance. Tous les autres tuteurs rencontrés évoquent ce retour effectué en fin de séance avec les tutorés. Plusieurs soulignent le fait que la rétroaction que leur offrent les tutorés leur permet de s'améliorer en tant que tuteurs.

Soulignons ici que deux des tuteurs rencontrés (T4, T6) sont plus expérimentés que les autres, mais qu'ils se voient toujours dans une relation égalitaire avec le tutoré. La tutrice T4 cumule trois ans de tutorat au collégial et étudie en enseignement du français. Pourtant, elle ne se voit toujours pas dans une relation hiérarchique avec les tutorés et dit apprendre beaucoup d'eux (dans un extrait cité plus haut, elle décrit le tutorat comme un « partage de connaissances »). Le tuteur T6, étudiant universitaire en psychologie, a aussi plusieurs années d'expérience comme tuteur au collégial. Selon

lui, son expérience lui permet de rentrer plus facilement dans une relation égalitaire avec les tutorés :

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.

Ces deux tuteurs expérimentés se distinguent des autres tuteurs rencontrés en entrevue par le regard critique qu'ils ont développé et l'assurance qu'ils ont acquise. D'abord, ils se questionnent davantage sur la pertinence de la démarche et des ressources proposées par leur CAF. Ensuite, ils n'hésitent pas à rejeter certaines ressources ou à ne pas suivre la démarche proposée. La tutrice T4 affirme : « Si je juge que certaines choses sont meilleures pour [mon tutoré], 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, si ces tuteurs se considèrent aussi comme des apprenants dans une relation égalitaire avec les tutorés, ils se montrent plus confiants dans leurs interventions.

En somme, les tuteurs sondés par les questionnaires se représentent le tutorat comme un moyen d'apprentissage pour l'étudiant aidant comme pour l'étudiant aidé. Les entrevues révèlent que leur posture de tuteur-apprenant influence leur façon d'entrer en relation avec le tutoré. Les tuteurs ne se placent pas dans une position d'autorité. Au contraire, ils avouent leurs faiblesses et leurs doutes aux tutorés, et ils leur demandent de la rétroaction pour pouvoir s'améliorer dans leur rôle de tuteur.

Le rôle joué du tuteur

Les répondants du questionnaire disent offrir 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. Observons plus en détail chaque type de soutien en liant les résultats obtenus au questionnaire à ceux des entrevues.

Le soutien scolaire

En ce qui concerne le soutien scolaire, les répondants disent aider les tutorés à maîtriser des contenus essentiels pour leurs cours (82,6 % des répondants) et à faire des activités se liant aux cours qu'ils suivent (69,6 % des répondants). Même si une majorité dit 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 offriraient du soutien scolaire aux tutorés, mais ne font pas nécessairement des activités liées à des cours et ne sont pas certains de les aider à développer des stratégies d'apprentissage.

Dans les entrevues, on apprend que des CAF proscrivent certains contenus. Cinq des six tuteurs rencontrés (T1, T2, T3, T5, T6) affirment qu'il leur est interdit de travailler avec les tutorés sur les contenus littéraires vus dans les cours de français (p. ex. compréhension des textes littéraires, structure de l'analyse ou de la dissertation,

formulation des arguments, etc.) ou de corriger avec les tutorés des textes qu'ils remettent dans ces cours. Le tuteur T6 explique que si les tutorés ont des questions par rapport à leurs cours de français, les tuteurs doivent les inciter à consulter leurs enseignants qui ont tous leurs propres critères. L'interdiction de travailler sur des contenus littéraires peut expliquer le fait que plus de 30 % des répondants ne croient pas faire avec les tutorés des activités qui se lient à leurs cours ou n'en sont pas certains.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, cinq des six tuteurs rencontrés (T1, T2, T3, T5, T6) indiquent qu'avec les tutorés, ils effectuent surtout des exercices de grammaire ou de la correction de textes. 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 de grammaire peut expliquer qu'ils n'ont pas l'impression d'aborder des stratégies avec les tutorés, surtout que l'énoncé du questionnaire s'en tenait à des stratégies d'apprentissage générales (« J'aide le tutoré à avoir de meilleures stratégies pour apprendre -p. ex., comment prendre des notes, décortiquer une question d'examen, planifier un travail. »).

En bref, les tuteurs disent aider les tutorés en français, mais cette aide n'est pas directement liée aux contenus littéraires des cours de français, ces contenus étant pourtant au centre des cours de français donnés dans les cégeps (Fédération des cégeps, 2021a; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). De plus, les stratégies d'apprentissage ne semblent pas toujours au cœur des interventions des tuteurs.

Le soutien motivationnel

En ce qui concerne le soutien motivationnel, 94,8 % des répondants disent témoigner de l'empathie envers les tutorés et faire preuve de bienveillance, et 93,9 % 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.

Tous les tuteurs rencontrés en entrevue évoquent les difficultés affectives des tutorés en les liant à leurs difficultés en français (p. ex. stress, manque de motivation, émotions négatives envers l'écriture). Or, seules deux tutrices (T2, T3) affirment aborder des stratégies affectives avec les tutorés. Ainsi, lorsque la tutrice T3 a reconnu sa propre anxiété de performance chez un de ses tutorés qui stressait devant la moindre erreur de grammaire, elle l'a aidé « à se gérer » en explorant avec lui ses appréhensions et en l'aidant à se fixer des objectifs réalistes. La tutrice T2 a aussi aidé un tutoré à se fixer des objectifs et à mieux mesurer la progression de ses apprentissages pour qu'il puisse être davantage motivé : « 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. » Elle ajoute qu'elle prend le temps de discuter avec les tutorés de l'utilité du tutorat dans la vie scolaire et extrascolaire.

Même s'ils ne croient pas aborder de stratégies affectives avec les tutorés, les tuteurs T4 et T6 disent aussi échanger avec leurs tutorés à propos de leurs émotions et de leur motivation. Pour favoriser la motivation des tutorés, le tuteur T6 les aide à se fixer des objectifs et à mieux évaluer les apprentissages réalisés en revenant sur d'anciens exercices; la tutrice T4 aborde avec les tutorés des raisons pour lesquelles il est essentiel de s'améliorer en français pour qu'ils voient une utilité à la maîtrise du

français, donc au tutorat. Il demeure que certains tuteurs expriment des réserves quant au soutien affectif qu'ils pourraient donner plus systématiquement aux tutorés. Ainsi, si le tuteur T6 croit qu'il est selon lui essentiel de parler de motivation et de gestion du stress, il avoue: « c'est tellement loin de ce qu'on nous demande comme mandat que j'hésite à le faire des fois ». Aussi, si le tuteur T1 reconnaît que « y'a d'autres sphères [que la grammaire] qui rentrent en jeu quand on écrit un texte », il n'a pas su comment aborder les questions affectives avec ses tutorés : « ça n'a juste pas adonné ».

En somme, même si la majorité des tuteurs ayant répondu au questionnaire ne croient pas aborder de stratégies affectives, plusieurs tuteurs rencontrés lors des entrevues 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 (p. ex. stress, motivation) et pour les aider à se fixer des objectifs et à mesurer leurs progrès. Or, des tuteurs ne sont pas certains de devoir aborder les stratégies affectives avec les tutorés ou ne savent pas comment s'y prendre.

Le soutien d'intégration

Si seulement le quart des répondants (23,5 %) affirment offrir du soutien d'intégration, plus de la moitié (56,5 %) disent développer une relation signifiante avec les tutorés et devenir pour eux des personnes-ressources. On peut penser qu'il est facile pour les tuteurs d'admettre ce soutien 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 peuvent développer avec eux une relation signifiante, surtout s'ils travaillent ensemble régulièrement. Or, les tuteurs sont moins nombreux à partager avec les tutorés leurs connaissances sur le cégep (services offerts, possibilités de cheminement, etc.) : seuls 35,2 % des répondants disent le faire.

Les entrevues révèlent que c'est dans le désir de développer une relation de confiance que certains tuteurs apportent du soutien d'intégration aux tutorés. Le tuteur T6 croit que s'intéresser au cheminement scolaire des tutorés fait partie de son rôle :

Dans l'établissement d'une relation entre l'élève et le tuteur, c'est important de se connaître un peu et 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. [...] On se parle des perspectives d'avenir, de la charge de travail, de leurs cours [...] Je ne 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 qu'ils n'apprennent pas bien.

On comprend que pour ce tuteur, s'intéresser au cheminement scolaire du tutoré est une façon d'entrer dans une relation de confiance avec lui. Cela lui permet aussi de mieux intervenir en comprenant davantage ce qui nuit à ses apprentissages. La tutrice T3 souligne que le contexte d'enseignement à distance qui a prévalu pendant la pandémie de Covid-19 a favorisé le soutien d'intégration, puisqu'elle devenait une personne-ressource pour les tutorés qui n'avaient jamais mis les pieds au cégep :

Je leur dis : « Regarde, moi, je le connais le cégep, j'ai été un an en présentiel. Si tu ne sais pas il est où un local, si y'a certaines... 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 ».

Elle sait que d'autres personnes peuvent fournir des renseignements aux tutorés, notamment les aides pédagogiques individuels, mais 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.

En bref, si un peu plus de la moitié des tuteurs disent développer une relation significative avec les tutorés, ils sont à peine plus du tiers à partager avec eux leurs connaissances sur le cégep. Il demeure que certains tuteurs cherchent à favoriser une relation de confiance avec les tutorés par le soutien d'intégration.

Discussion

Cet article avait pour objectif de décrire et de comprendre comment les tuteurs des CAF se représentent le tutorat et le rôle qu'ils jouent auprès des tutorés. Il en est ressorti que les tuteurs se voient comme des apprenants pour qui le tutorat représente un moyen d'apprentissage, ce qui concorde avec les définitions mises de l'avant (Clark et Andrews, 2009; Gatti et Blary, 2017; Papaïoannou et al., 2015; Topping et Ehly, 2001). La posture de tuteur-apprenant adoptée par les tuteurs, même les plus expérimentés, influence leur façon d'entrer en relation avec les tutorés. Ils cherchent à instaurer une relation non hiérarchique avec les tutorés, expriment leurs doutes et demandent de la rétroaction pour pouvoir s'améliorer. Cette posture peut satisfaire les besoins de plusieurs tutorés, notamment ceux qui veulent développer une relation amicale avec le tuteur et ceux qui s'inscrivent au tutorat pour poser leur question à une personne qui ne les jugera pas (Désy, 1996). Pourtant, on peut se demander si la posture de tuteur-apprenant convient à tous les tutorés des CAF. Selon Cabot (2021), plusieurs cégépiens demanderaient l'aide d'un enseignant ou d'une personne de leur entourage s'ils éprouaient des difficultés en français plutôt que de chercher de l'aide au CAF :

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 cégépiens qu'elle a rencontrés suggèrent que les tutorés des CAF devraient pouvoir choisir de travailler auprès d'un tuteur-cégépien, d'un tuteur-universitaire ou d'un enseignant. Soulignons ici que deux tuteurs rencontrés en entrevue étaient justement des étudiants universitaires qui s'étaient d'abord engagés dans le tutorat lors de leurs études collégiales. Comme les autres tuteurs rencontrés en entrevue, ils se voyaient dans une relation non hiérarchique avec les tutorés et disaient apprendre beaucoup auprès d'eux. Or, ils se montraient plus confiants dans leurs interventions et plus critiques devant la démarche et les ressources proposées par leur CAF. En ce sens, même si ces tuteurs expérimentés adoptent une posture de tuteur-apprenant similaire à celle de tuteurs moins expérimentés, on peut penser que leurs tutorés ne les considèrent pas comme leurs pairs.

En ce qui concerne leur rôle, les tuteurs sondés par les questionnaires disent surtout offrir du soutien scolaire et du soutien motivationnel. Ils aident les tutorés à acquérir et à consolider des connaissances disciplinaires en leur fournissant de la rétroaction, en les encourageant et en les aidant à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses. Or, ils reconnaissent aborder peu le développement de stratégies. Selon les résultats du questionnaire, 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, près de deux répondants sur trois ne discutent pas de stratégies affectives avec les tutorés ou n'en sont pas sûrs. Les entrevues laissent croire que des tuteurs abordent peu les stratégies d'apprentissage et affectives pour se conformer aux attentes du CAF, lesquelles sont explicites (p. ex. certains contenus sont proscrits) ou implicites (p. ex. les tuteurs ne sont pas formés à offrir ce soutien).

On sait que plusieurs étudiants éprouvent de la difficulté à s'adapter aux exigences des cégeps (p. ex. gestion du temps, habitudes d'études, prise de notes, autonomie) et qu'ils peuvent vivre de l'anxiété lors de la transition entre le secondaire et le collégial (Larose et al., 2019; Turcotte et al., 2018). Cette anxiété peut être encore plus importante devant les tâches de lecture et d'écriture comme celles exigées dans les cours de français, puisque les cégépiens reconnaissent que savoir lire des textes complexes et être capables de bien écrire sont des habiletés nécessaires à leur réussite (Ducharme, 2012; Tardif, 2002, 2004). Puisque développer des stratégies efficaces peut amener les cégépiens à mieux gérer leur stress et leurs apprentissages de façon autonome (Turcotte et al., 2018), le tutorat devrait miser sur le développement de stratégies utiles pour accomplir des tâches de lecture et d'écriture. Une recherche menée dans six collèges américains (Cordary, 2016) a d'ailleurs conclu que les programmes de tutorat visant le développement de stratégies d'apprentissage favorisent la motivation des tutorés et leur permettent de devenir plus autonomes dans leur apprentissage. Les CAF auraient donc avantage à outiller les tuteurs pour discuter avec les tutorés des stratégies facilitant la rédaction de textes semblables à ceux exigés dans leurs cours (p. ex. comment comprendre et analyser des textes littéraires, générer des idées, organiser un plan, choisir le bon vocabulaire, réviser le texte) comme de stratégies plus générales (p. ex. comment bien gérer son temps, s'assurer de répondre aux exigences d'un travail, planifier son étude). Cela suppose de repenser aux objectifs du tutorat et aux attentes formulées envers les tuteurs.

Des auteurs abordent la motivation des cégépiens devant les tâches de lecture et d'écriture (Bousquet et Desmeules, 2017), ou leur motivation devant les cours où ces tâches sont prépondérantes (français, philosophie) (Ménard et Leduc, 2016; Tardif, 2002, 2004). Bousquet et Desmeules (2017) rapportent que selon des enseignants de sciences humaines, un programme préuniversitaire largement offert au collégial, la moitié des nouveaux cégépiens ne sont pas suffisamment intéressés par la lecture et motivés par l'écriture. Selon Tardif (2002, 2004), des étudiantes d'un programme technique révèlent être peu motivées par leurs cours de formation générale (français, philosophie) parce qu'elles n'y voient pas d'utilité concrète. Ménard et Leduc (2016) rapportent qu'en début de session, les cégépiens sont moyennement motivés devant leur premier cours de français, mais que leur motivation décroît pendant la session sur plusieurs indicateurs. Les tuteurs des CAF pourraient intervenir à ce niveau en aidant les tutorés à identifier les facteurs qui nuisent à leur motivation et en discutant avec eux de stratégies de gestion de la motivation. Ce soutien pourrait favoriser l'engagement des tutorés dans les tâches d'écriture et dans les cours où ces tâches sont prépondérantes. Plusieurs tuteurs rencontrés en entrevue misent déjà sur des interventions visant à soutenir la motivation des tutorés : ils les aident à se fixer des objectifs et à mesurer leur progression, et ils s'intéressent à ce qui nuit à leur apprentissage, que cela relève de leurs émotions ou de leur cheminement scolaire. Or, certains tuteurs hésitent à aborder les stratégies affectives puisqu'ils ne sont pas certains que ce soit attendu d'eux

ou qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Il serait sans doute profitable pour les tuteurs et les tutorés que le soutien affectif, notamment ses objectifs et les formes qu'il peut prendre, soit mieux explicité pendant la formation des tuteurs.

Conclusion

À partir de données recueillies en 2021 auprès de 116 tuteurs et anciens tuteurs de CAF provenant de 12 cégeps, nous avons voulu décrire et comprendre la façon dont ces étudiants se représentent le tutorat et le rôle qu'ils jouent auprès des tutorés. Il en est ressorti qu'ils se voient comme des apprenants, ce qui influence la façon dont ils rentrent en relation avec les tutorés. Ils offrent surtout du soutien scolaire et motivationnel, malgré qu'ils abordent moins le développement de stratégies d'apprentissage et de stratégies affectives. Les entrevues ont révélé que le soutien qu'ils offrent aux tutorés se lie au rôle qu'ils souhaitent jouer en tant que tuteurs. Notamment, certains veulent être une personne-ressource pour les tutorés, donc les invitent à leur poser des questions sur le cégep en général. Le rôle joué est aussi lié à ce qu'ils croient être attendu d'eux : ils abordent moins les stratégies affectives parce que cela ne leur est pas demandé ou évitent d'offrir du soutien scolaire par rapport aux contenus littéraires des cours de français, parce que le CAF le prescrit. Comme les représentations des tuteurs se lient aux attentes institutionnelles, il serait intéressant d'explorer les représentations des différents acteurs du cégep, notamment les enseignants qui forment les tuteurs. Ces représentations pourraient être comparées à ce que les tuteurs, eux, intériorisent comme attentes, soit leur représentation du rôle attendu.

Références

- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Presses universitaires de France.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou «le temps suspendu». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- 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. (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique* (2 ed.). De Boeck et Larcier.
- 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>

- 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>
- 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. In *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.
- 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>
- Clark, R., et Andrews, J. (2009). *Peer mentoring in higher education: a literature review*. A. University. http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/17985/1/Peer_mentoring_in_higher_education.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 et Thesis.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 ed.). SAGE.
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale* (d. l. R. e. d. l. S. Ministère de l'Enseignement supérieur, Ed.) <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>
- 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>
- Devilliers, M., et Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition: Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. In C. Papi (Ed.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur* (pp. 23-36). L'Harmattan.
- 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>
- Ducharme, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*. Fédération des cégeps et le Carrefour de la réussite au collégial. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf
- Fédération des cégeps. (2021a). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Fédération des cégeps. (2021b). *Types de formation*. <https://fedecegeps.ca/cegeps/formations/>

- 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.
- Fortier, D. (2012). Des CAF novateurs inspirent une nouvelle formule d'aide au collège Édouard-Montpetit. *Correspondance*, 17(3).
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/le-cadre-de-mesures-fait-des-petits/des-caf-novateurs-inspirent-une-nouvelle-formule-daide-au-college-edouard-montpetit/>
- 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://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3 ed.). Chenelière éducation.
- 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>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Étudier au cégep*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/>
- 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>
- 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)* (U. Laval, Ed.). 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>
- 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-avingt-ans/le-caf-de-lita-campus-de-saint-hyacinthe-une-formule-efficace/>
- Leroux, M. (2010). L'instruction au sosie : une technique pour accéder à la réflexion des enseignants et la développer. In F. Saussez et F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 267-281). Presses universitaires Laval.
- 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/>
- Ménard, L., et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1063>
- 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'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*.
https://cdc.qc.ca/pdf/705603_colleges_xxie_1993.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>
- 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/>
- Ouellet, F., Bouchard, M., et Thomas, V. (2022). The intangible benefits of criminal mentorship. *Global Crime*, 23(2), 240-258.
<https://doi.org/10.1080/17440572.2022.2068525>
- 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>
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. *Revue DistanceS*, 5(1), 7-35.
- 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>
- 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
- Tardif, H. (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Campus Notre-Dame-de-Foy.
https://cdc.qc.ca/textes/tardif_PAREA_2002_francais_philo_service_de_garde.pdf
- Tardif, H. (2004). *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Campus Notre-Dame-de-Foy.
https://cdc.qc.ca/parea/785011_tardif_ND_de_Foy_TEE_PAREA_2004.pdf
- Thomas, V. (2021). *Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep: la représentation de leur rôle et les dispositifs d'enseignement utilisés* [mémoire

- de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/26227>
- 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
- 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>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2 ed.). Presses de l'Université de Montréal.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html

Biographie des auteures

Valérie Thomas est détentrice d'une maîtrise en études littéraires ainsi que d'une maîtrise en psychopédagogie. Elle enseigne la littérature au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption depuis 2012. Elle est présentement étudiante au doctorat en science de l'éducation à l'Université de Montréal.

Geneviève Carpentier est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est aussi chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Elle est également rédactrice de la revue professionnelle *Vivre le primaire*.