Valérie Thomas
2024/10/15

Centres d’aide en français Tutorat

Au-delà des exercices à trous. Une variété de dispositifs pour une variété de contextes

Avec la collaboration d’Anne Dupuis, enseignante de français au cégep de Saint-Laurent et coresponsable du Centre Alpha

Dans le cadre d’une recherche de maitrise[1], je me suis intéressée aux dispositifs didactiques employés par les personnes tutrices des centres d’aide en français (CAF) au collégial. Ici, le nom *dispositif* fait référence à un ensemble de moyens et de ressources organisés dans le but qu’une personne en tire des apprentissages, alors que l’adjectif *didactique* précise que ces moyens et ces ressources sont propres à l’apprentissage d’une discipline particulière (Weisser, 2010), dans notre cas le français écrit.

J’ai d’abord effectué une recension des écrits pour repérer les dispositifs didactiques susceptibles d’être utilisés au collégial en contexte de tutorat en français. Puis, j’ai sondé une centaine de personnes tutrices de 12 cégeps à propos des dispositifs employés. Quatre tutrices et deux tuteurs ont ensuite témoigné des motivations sous-jacentes au choix de ces dispositifs dans le cadre d’entrevues. Il en est ressorti que la plupart des pairs aidants cherchent avant tout à satisfaire les attentes du CAF en privilégiant les dispositifs qu’on leur présente durant leur formation, notamment les exercices de grammaire et la correction de textes que le tutoré ou la tutorée écrit avant

la rencontre. Alors que certaines personnes étaient rassurées par le fait que le CAF mette à leur disposition des activités à faire lors de leurs séances de tutorat, d'autres trouvaient que ces activités ne permettaient pas toujours de combler les lacunes des étudiantes et étudiants.

Il est effectivement possible que les exercices de grammaire et la correction de textes ne répondent pas aux besoins et aux attentes de toutes les personnes aidées, entre autres celles qui cherchent un soutien accru pendant les différentes phases de la rédaction. En outre, certains dispositifs moins fréquemment employés ont pourtant des retombées intéressantes sur le développement de la compétence à écrire. J'ai donc choisi d'intégrer les différents dispositifs dans la formation des pairs aidants de mon collège et, surtout, de réfléchir avec eux aux contextes dans lesquels ces dispositifs peuvent être privilégiés. En effet, plusieurs éléments doivent guider le choix des dispositifs, à commencer par les modalités du tutorat, notamment la durée, la fréquence et le mode des rencontres (en présence ou à distance). Surtout, les besoins des personnes tutorées méritent une attention particulière. On doit prendre en considération leurs connaissances et leurs habiletés, leurs défis orthographiques, leurs objectifs ainsi que des aspects plus affectifs, dont la perception d'utilité et l'intérêt qu'elles accordent aux différents dispositifs (Cabot et Facchin, 2021). Selon moi, il s'agit d'amener les tuteurs et tutrices à mieux cerner le profil de chaque personne tutorée pour lui proposer des dispositifs ajustés et qui respectent la progression des apprentissages.

Anne Dupuis, coresponsable du Centre Alpha du cégep de Saint-Laurent, a également puisé dans cette recension des écrits pour bonifier la formation offerte aux pairs aidants. Elle leur présente et leur remet un tableau décrivant les différents dispositifs. Les personnes tutrices sont ensuite libres de choisir ceux qu'elles privilégient durant leur rencontre de tutorat, toujours en fonction des objectifs poursuivis. Elles constatent rapidement que toutes et tous n'apprennent pas de la même façon. Le tableau des dispositifs didactiques les sensibilise à l'importance de s'adapter aux préférences d'apprentissage individuelles en leur montrant la diversité des activités possibles en tutorat.

Puisqu'Anne Dupuis et moi croyons que l'intervention des tuteurs et tutrices est

bonifiée lorsqu'on les initie à une plus grande diversité de dispositifs et qu'on les amène à réfléchir à leur choix, le présent texte vise à partager avec le lectorat de *Correspondance* les dispositifs didactiques qui se sont dégagés de la recension des écrits. Des observations issues de nos expériences de formatrices des personnes tutrices s'ajouteront à ce répertoire pour nourrir la réflexion quant aux autres contextes dans lesquels ils peuvent être privilégiés, par exemple pour enrichir le cours *Renforcement en français*. Deux types de dispositifs sont ici présentés : les dispositifs didactiques de grammaire et les dispositifs didactiques d'écriture.

Dispositifs didactiques de grammaire

Les dispositifs didactiques de grammaire soutiennent l'acquisition de connaissances sur les normes grammaticales ainsi que l'automatisation des procédures nécessaires pour les respecter. Ces normes peuvent être relatives à la syntaxe, à la ponctuation, à l'orthographe grammaticale et lexicale, au vocabulaire ou à la grammaire du texte (ex. : reprise de l'information, organisateurs textuels). Comme plusieurs personnes qui fréquentent les CAF éprouvent des difficultés par rapport au respect des normes grammaticales, ces dispositifs sont souvent employés. Dans cette catégorie se trouvent les exercices (à trous, de repérage, de transformation, de production ou de correction), les dictées (traditionnelles ou métacognitives) et les démarches inductives de grammaire. Le tableau suivant définit chacun de ces dispositifs et en présente les objectifs d'apprentissage.

Tableau 1

Dispositifs didactiques de grammaire

Dispositif	Description	Objectif
Exercice à trous	La personne tutorée applique une notion grammaticale dans un ensemble de phrases en inscrivant sa réponse dans un espace prévu. Des choix peuvent lui être proposés ou non.	Automatiser certaines opérations dans un contexte où il est facile de le faire, puisque l'identification du problème grammatical est déjà faite.

Exercice de repérage	La personne tutorée identifie une notion grammaticale dans un ensemble de phrases ou dans un texte (ex. : repérer tous les participes passés d'un texte).	Parvenir à identifier unenotion, ce qui est essentielpour corriger un texte.
Exercice de transformation	La personne tutorée opère des modifications sur un ensemble de phrases ou un texte selon une consigne précise (ex. : réécrire au présent de l'indicatif un texte initialement écrit au passé simple).	Maitriser suffisamment une notion pour explorer des variantes.
Exercice de production	La personne tutorée écrit et révise quelques phrases qui respectent certaines contraintes grammaticales (ex. : produire un court paragraphe qui multiplie le recours judicieux au deux-points et au point-virgule).	Rédiger dans un contexte où l'ampleur de la tâche est réduite.
Exercice de correction	La personne tutorée relève et corrige des erreurs dans un texte écrit par quelqu'un d'autre.	S'exercer à corriger un texte, développer son « œil » de correcteur ou de correctrice.
Dictée traditionnelle	La personne tutorée transcrit puis révise un texte que la personne tutrice lui lit à voix haute. Une correction est ensuite menée par cette dernière.	S'exercer à corriger un texte qui contient des difficultés variées ou ciblées.
Dictée métacognitive (ou dictée zéro faute)	La personne tutorée est encouragée à poser des questions au fur et à mesure de la dictée pour parvenir à une dictée sans faute. La personne tutrice répond plus ou moins directement aux questions en ayant recours au métalangage et à des stratégies.	Développer la réflexion métalinguistique en vue d'une meilleure correction du texte.
Démarches inductives de grammaire	La personne tutorée émet des hypothèses devant certains phénomènes grammaticaux dans un texte ou un ensemble de phrases, puis les vérifie pour en tirer des apprentissages.	Apprendre à analyser des phénomènes grammaticaux, se représenter la langue comme un objet d'étude.

Les personnes tutrices privilégient souvent les exercices à trous, qui se trouvent facilement et qui leur sont familiers. Pourtant, les procédures automatisées dans ces exercices ne sont pas forcément transférées dans des situations d'écriture (Simard et autres, 2010). En effet, combien d'étudiantes et d'étudiants ne parviennent pas à accorder leurs participes passés dans des textes, malgré des exercices répétés et réussis? Il importe donc de discuter avec les personnes tutrices des limites de ces exercices.

On peut aussi les initier aux démarches inductives, qui sont peu employées dans les

CAF malgré leur potentiel intéressant pour l'apprentissage de la grammaire (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, un tuteur pourrait montrer à un tutoré les phrases suivantes : « Ses réactions face à ces situations montrent clairement que c'est une personne réfléchie. Lorsqu'il s'est retrouvé en difficulté, il a su garder son calme. » Puis, il lui demanderait : « Que remarques-tu dans l'orthographe des "ses"? » Le tutoré devrait alors mobiliser ses connaissances antérieures (ici sur les classes de mots) ou s'appuyer sur le dictionnaire pour parvenir à expliquer les différents cas présentés. Notons qu'il est plutôt facile de préparer une démarche inductive à partir d'un exercice. Il suffit de prendre le corrigé d'un exercice portant sur une notion ciblée pour avoir une banque de phrases qui la contiennent.

Quel que soit le dispositif de grammaire choisi, on insistera auprès des pairs aidants sur l'importance de la formulation correcte des raisonnements grammaticaux ainsi que sur l'utilisation précise du métalangage. Même si on préfère les dispositifs se rapprochant le plus possible d'une réelle situation d'écriture, le recours à tous les dispositifs présentés ici est envisageable, tant que le tutoré ou la tutorée verbalise ses raisonnements en les faisant. C'est ainsi que même les exercices à trous trouvent leur place dans l'arsenal de dispositifs présentés.

Dispositifs didactiques d'écriture

Les dispositifs didactiques d'écriture soutiennent le développement de la compétence à écrire en ciblant au moins l'un des processus impliqués dans la production d'écrits, soit : 1) la planification du texte, qui concerne la recherche et l'organisation des idées; 2) la mise en texte, qui renvoie aux opérations par lesquelles la personne met en mots les idées; 3) la révision, qui concerne l'amélioration du contenu à la suite de la relecture du texte produit et la correction des erreurs, s'il en reste. La révision peut amener la personne à reprendre la planification ou la mise en texte. Dans les rencontres de tutorat en français, plusieurs dispositifs d'écriture peuvent être mis à profit, qu'il s'agisse de l'écriture modelée, partagée, guidée, zéro faute ou autonome, du jogging d'écriture ou de la détection d'erreurs codifiées. Ces dispositifs et leurs objectifs d'apprentissage sont exposés dans le tableau suivant.

Tableau 2

Dispositifs didactiques d’écriture

Dispositif	Description	Objectif
Écriture modelée	La personne tutrice entreprend l’écriture d’un texte en verbalisant ses opérations mentales pour que la personne tutorée puisse constater les exigences de la tâche d’écriture. La modélisation peut cibler un seul processus (planification, mise en texte, révision ou correction).	Montrer à la personne tutorée ce qu’exige l’écriture d’un bon texte (du temps, des ressources, des remises en question, de la réécriture).
Écriture partagée	Les personnes tutrice et tutorée collaborent à l’écriture d’un texte, mais la première fait le plan et met en mots le texte à partir des idées de la deuxième.	Aider la personne tutorée à produire un texte en limitant pour elle l’exigence de la tâche, puisqu’elle n’a pas à choisir des mots qui traduisent sa pensée, à les organiser dans des phrases qui respectent les normes syntaxiques et orthographiques, à s’assurer de la cohérence des phrases, etc.
Écriture guidée	La personne tutorée écrit un texte en bénéficiant du soutien accru de la personne tutrice, qui émet des suggestions, offre des conseils, rappelle les ressources disponibles, etc. La guidance offerte peut cibler un processus en particulier (planification, mise en texte, révision ou correction).	Offrir du soutien à la personne tutorée au moment où elle en a besoin.
Écriture zéro faute[2]	La personne tutorée écrit le plus de mots possible sans fautes en 15 minutes. Elle est alors guidée par la personne tutrice, qui l’amène à se poser les bonnes questions en écrivant et la pousse à utiliser un raisonnement grammatical complet et à recourir aux ouvrages de référence.	Soutenir la réflexion métalinguistique de la personne tutorée et l’amener à développer des automatismes dans la correction.
Écriture autonome	La personne tutorée s’engage dans l’écriture d’un texte ou dans l’un de ses processus (planification, mise en texte, révision) sans le soutien de la personne tutrice.	Amener la personne tutorée à écrire et lui offrir une rétroaction à postériori.
Jogging d’écriture	La personne tutorée écrit de façon autonome sur un sujet imposé ou choisi, dans un temps déterminé, sans se relire, mais en laissant libre cours à sa pensée.	Faire entrer la personne dans l’écriture, que ce soit pour briser le syndrome de la page blanche, explorer sa créativité, améliorer sa fluidité, etc.

Détection des erreurs codifiées	La personne tutorée doit détecter,dans un texte qu'elle a écrit, leserreurs préalablement codifiées par la personne tutrice ou quelqu'un d'autre (ex. : son enseignant ou son enseignante). L'analyse des erreurs peut se faire à l'aide d'une grille de correction.	Pousser la personne tutorée à apprendre de ses erreurs et la conscientiser à celles qu'elle fait fréquemment.

Puisque l'Écriture zéro faute (Chaussé, 2019) soutient la réflexion métalinguistique comme le fait un dispositif didactique de grammaire présenté plus haut, soit la dictée métacognitive, il convient ici de bien les distinguer. Si la dictée métacognitive ne vise que la correction, l'Écriture zéro faute touche l'ensemble des processus impliqués dans la production d'écrits puisque, pour chaque phrase, la personne tutorée doit réfléchir à sa phrase, la formuler à voix haute, puis l'écrire sans fautes en se questionnant au fur et à mesure sur l'orthographe, guidée par le tuteur ou la tutrice. En outre, l'Écriture zéro faute permet de travailler un plus grand nombre d'aspects grammaticaux : effectivement, la dictée n'exige pas de réfléchir à la syntaxe, à la ponctuation, au vocabulaire ou à la grammaire du texte. L'Écriture zéro faute est donc plus proche d'une situation authentique, d'autant plus qu'on respecte alors le style de la personne et ses stratégies pour éviter d'employer des mots ou une tournure de phrase au sujet desquels elle a des doutes.

Or, l'un des avantages de la dictée métacognitive est justement le fait qu'elle contraint la personne tutorée à faire face à des défis grammaticaux. Ainsi pourra-t-on opter pour une dictée métacognitive qui cible une difficulté précise (ex. : homonymes, accords particuliers), comme celles offertes sur le site Amélioration du français du CCDMD. La dictée métacognitive pourrait aussi être privilégiée dans d'autres contextes, notamment lors de tutorat en petits groupes. Enfin, notons que l'Écriture zéro faute acquiert toute sa pertinence dans la répétition des séances, puisque la personne tutorée constate sa progression. En effet, si, lors des premières séances, peu de mots sont écrits dans le temps imparti, le nombre augmente au bout de quelques séances, ce qui prouve que les ajustements apportés au processus d'écriture sont efficaces.

Choix du dispositif : une réflexion qui sefait tout au long de la session

Dans le choix du dispositif didactique, le diagnostic initial des difficultés de la personne tutorée, qu'on précise tout au long des rencontres, est évidemment le meilleur outil : il faut d'abord savoir quel objectif on vise avant de faire un choix. Dans la formation au tutorat, il est donc avantageux de présenter des cas aux futures personnes tutrices et de réfléchir avec elles aux dispositifs qu'elles pourraient privilégier, et ce, afin qu'elles puissent expliquer leur choix à la personne tutorée. De cette manière, cette dernière pourra mieux cerner l'utilité du dispositif proposé.

On suggère également aux pairs aidants de faire le point avec la personne tutorée après avoir utilisé un dispositif : en quoi l'activité l'a-t-elle aidée? Veut-on la refaire? Cette réflexion se poursuit souvent après la rencontre, comme le montre ce compte rendu remis par une tutrice

> À notre 3e rencontre, j'ai commencé l'Écriture zéro faute. Mon élève a fait un court plan de son texte puis il a commencé à rédiger. J'ai commencé à l'arrêter dans son écriture pour l'amener à douter et à faire des raisonnements grammaticaux complets. Il m'a tout de suite dit qu'il n'était pas capable de s'arrêter, que ça lui faisait oublier ses idées, et il m'a demandé de lui laisser le temps de terminer son texte avant de faire la correction. À ce moment-là, je ne savais pas quoi lui dire, donc je l'ai laissé continuer.
>
> Plus tard, en discutant avec l'élève, j'ai compris pourquoi il ne pouvait pas penser à la grammaire en écrivant : il m'a dit qu'en classe, il ne prenait pas le temps de bien comprendre le texte avant de commencer sa rédaction. À cause de cela, ses plans étaient souvent incomplets et c'était au moment d'écrire qu'il essayait de trouver ses idées et de construire ses phrases. S'il restait du temps, il se corrigeait. J'ai compris que le problème était dû à un manque de préparation. Donc, lors des rencontres suivantes, on a beaucoup travaillé sur l'annotation des textes, sur l'utilisation du dictionnaire et sur l'élaboration d'un plan plus détaillé.

> C’est donc seulement à la fin de la session qu’on a pu travailler l’Écriture zéro faute.

Une première remarque s’impose : cette tutrice et son tutoré ont su travailler ensemble pour préciser la cause des erreurs de ce dernier. Le temps consacré à ajuster le diagnostic leur a permis de voir qu’il leur fallait agir en amont de l’écriture, pendant l’analyse et la préparation du plan. Nous ne savons pas quels dispositifs didactiques ont été utilisés, puisque la tutrice ne le mentionne pas, mais on peut imaginer que l’écriture modelée et l’écriture partagée ont été choisies, selon les difficultés du tutoré. Ces deux dispositifs ont l’avantage de pousser les personnes tutrice et tutorée à réfléchir à voix haute, ce qui aide chacune à déterminer ce qui est acquis et ce qu’il reste à travailler.

Le présent texte visait à faire connaitre au lectorat de *Correspondance* les dispositifs susceptibles d’être utilisés dans des CAF et à réfléchir aux contextes dans lesquels ces dispositifs peuvent être privilégiés. Si la recension présentée n’est pas exhaustive, elle témoigne de la variété des dispositifs didactiques qui peuvent être employés dans les séances de tutorat ou dans les cours de *Renforcement en français*, entre autres.

La formation au tutorat diffère d’un collège à un autre : dans certains établissements, il s’agit d’un cours crédité de 60 h, alors que, dans d’autres, il n’y a qu’une courte formation de 15 h ou moins. Selon le temps dont on dispose, on choisira d’initier les tuteurs et tutrices à un nombre plus ou moins grand de dispositifs.

Il reste que, dans le cadre de leur formation, il importe surtout d’amener les pairs aidants à réfléchir aux contextes dans lesquels un dispositif pourrait être privilégié par rapport à un autre en considérant les modalités du tutorat et les besoins des étudiantes et étudiants aidés. Cette réflexion doit être continue et partagée avec la personne tutorée, ce qui peut conduire cette dernière à s’engager davantage dans la démarche tutorale parce qu’elle constate l’utilité des dispositifs qui sont spécifiquement choisis pour elle. En outre, faire participer les personnes tutrices au choix des dispositifs qu’elles mobilisent témoigne de la confiance qu’on a envers elles et les invite à embrasser pleinement leur rôle.

Références

CABOT, Isabelle, et Stéphanie FACCHIN (2021). « E?laboration et validation de l'E?chelle de perception d'un centre d'aide en franc?ais du postsecondaire (E?PCAFP) », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'e?ducation*, vol. 44, n^{o} 2, p. 466-495. doi : 10.53967/cje-rce.v44i2.4761.

CHAUSSÉ, Benoit (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]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 188 p. Accessible en ligne : https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1013.

NADEAU, Marie, et Carole FISHER (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 248 p.

SIMARD, Claude, et autres (2010). « La langue », dans *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 301-325. doi : 10.3917/dbu.simar.2010.01.0301.

THOMAS, Valérie (2021). *Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs d'enseignement utilisés*. Mémoire (M.A.), Université de Montréal, 241 p. [https://hdl.handle.net/1866/26227] (Consulté le 31 juillet 2024).

THOMAS, Valérie, et Geneviève CARPENTIER (2023). « Dispositifs didactiques utilise?s par les tuteur?rice?s des centres d'aide en franc?ais des ce?geps », *Revue des sciences de l'e?ducation*, vol. 49, n^{o} 1. doi : 10.7202/1107842ar.

THOMAS, Valérie, et Geneviève CARPENTIER (2022a). « Représentations du tutorat et du rôle des tuteurs des centres d'aide en français des cégeps », *Language and Literacy/Langue et littératie*, vol. 24, n^{o} 3, p. 1-19. doi : 10.20360/langandlit29586.

THOMAS, Valérie, et Geneviève CARPENTIER (2022b). « Trois constats sur la façon dont les tuteurs des CAF se représentent leur rôle et les dispositifs qu'ils emploient », [En ligne], *Correspondance*, vol. 27, n^{o} 8. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/trois-constats-sur-la-facon-dont-les-tuteurs-des-caf-se-representent-leur-role-et-les-dispositifs-quils-emploient/] (Consulté le 31 juillet 2024).

WEISSER, Marc (2010). « Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! », *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 4, n^{o} 13, p. 291-303. doi : 10.4000/questionsvives.271.

1 Le mémoire de maitrise (Thomas, 2021) qui présente l'ensemble de la recherche et les écrits utilisés dans le cadre de la recension est disponible en ligne. Les principaux résultats de la recherche ont aussi fait l'objet de deux articles scientifiques (Thomas et Carpentier, 2022a et 2023) et d'un article professionnel (Thomas et Carpentier, 2022b). [Retour]

2 Pour en savoir plus sur ce dispositif didactique, consultez le site *S'entrainer à l'Écriture zéro faute au cégep*, lequel présente la démarche développée par Benoit Chaussé, enseignant au secondaire. Les conceptrices du site ont témoigné, dans un article de *Correspondance*, de la manière dont elles mobilisent l'approche au collégial. [Retour]



Valérie Thomas

Enseignante au cégep de Lanaudière àL’Assomption
et doctorante à l’Université deMontréal