



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Alliance université-communauté : l'impact du tutorat en littératie auprès de jeunes du primaire sur le développement professionnel d'étudiantes en formation initiale en enseignement

Auteurs

Audrey G-Héon, Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada
g-heon.audrey@uqam.ca

Aurélié Thuot-Jolicoeur, Étudiante au doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada
thuot-jolicoeur.aurelie@courrier.uqam.ca

Christophe Gagné, Étudiant au doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada
gagne.christophe@uqam.ca

Catherine Turcotte, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada
turcotte.catherine@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La collaboration entre des universitaires et des organismes communautaires favorise l'équité en éducation, transcendant les limites de la classe (Takeuchi et al., 2019). Cette recherche explore le développement professionnel d'étudiantes en enseignement grâce à un partenariat université-communauté axé sur l'enseignement de la littératie auprès d'élèves du primaire à Montréal. Les résultats montrent le potentiel du tutorat pour renforcer les compétences des étudiantes-tutrices en planification, en mise en œuvre et en évaluation lors de situations d'enseignement-apprentissage, soulignant ainsi l'importance de ce partenariat pour la formation des futures personnes enseignantes.

Mots-clés : développement professionnel; formation initiale; tutorat; littératie; communauté-université



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Au Canada, 45 % des enfants issus de milieux à faible revenu fréquentent des écoles défavorisées dans leur quartier, posant ainsi un double défi quant à leur réussite scolaire (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2018). En effet, des facteurs comme le revenu familial ou le quartier de résidence ont un impact important sur la scolarité des jeunes (Mayor et Suarez, 2019). À Montréal, on observe une corrélation entre le niveau de défavorisation du quartier de résidence et les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Sévigny, 2003). Face à cette réalité, il est impératif de promouvoir une culture collective favorisant l'accès aux savoirs pour ces jeunes, en mettant l'accent sur des apprentissages cruciaux, comme ceux en littératie (Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023).

La nature systémique de ces inégalités scolaires exige des solutions qui vont ainsi au-delà de celles fournies par l'école (Edgerton et al., 2008). Cela inclut notamment la nécessité de collaborer avec des partenaires extrascolaires tels que les organismes communautaires. L'objectif de ces partenariats est de favoriser l'équité en matière d'apprentissage de la littératie au sein des communautés, en créant un environnement d'apprentissage plus large que le milieu de classe (Barron et Bell, 2015; Takeuchi et al., 2019). La valeur ajoutée de ces partenariats pour les élèves a été maintes fois démontrée dans la littérature scientifique, soulignent Ritter et al. (2009). Par exemple, ces auteurs rapportent que les élèves ayant accès à des tuteurs sont susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats aux évaluations relatives aux lettres et aux mots, à la fluidité orale et à l'écriture, par rapport à leurs pairs qui ne bénéficient pas de tutorat. De plus, une méta-analyse (Nickow et al., 2024) portant sur le tutorat des élèves dont le niveau de scolarité va du préscolaire jusqu'au secondaire révèle que les programmes de tutorat ont des effets positifs auprès des élèves à travers les études et que ces effets sont encore plus marqués lorsque les tuteurs sont des membres du personnel enseignant.

Auprès des personnes en formation pour devenir enseignantes, une revue de littérature ayant examiné 62 études (Hoffman et al., 2019) révèle que la majorité des expériences de tutorat se déroulent dans des cliniques universitaires de soutien à l'apprentissage ou dans des écoles et qu'elles se concentrent principalement sur des objets liés à la littératie. Les personnes tutrices engagées dans ces expériences semblent améliorer leurs connaissances des notions mises en jeu lors des séances de tutorat, en plus de développer des compétences en évaluation et en intervention individuelle. Ces résultats, obtenus auprès des personnes tutrices comme de celles tutorées, s'avèrent d'intérêt bien que le contexte de cette étude soit différent.

À ce sujet, les personnes étudiantes en enseignement au Québec, étant au cœur d'une phase essentielle pour leur développement professionnel (Mukamurera, 2014), doivent cultiver, acquérir et développer les compétences nécessaires à leur future profession. En effet, la période de formation initiale englobe 13 compétences à développer selon le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation, 2020). Toutes ces compétences ne se concentrent pas sur l'enseignement de la littératie de façon spécifique, puisque, par exemple, la huitième compétence aborde le plaisir d'apprendre, et la treizième compétence, les principes éthiques de la profession.

Dans les programmes de formation en enseignement, les occasions de mise en pratique sont surtout offertes lors des stages, qui ont exclusivement lieu dans les écoles. Cependant, étant donné la richesse des connaissances à acquérir et l'importance de s'exposer à une diversité de contextes d'enseignement, ces occasions ne devraient pas se limiter à ce seul milieu. Les activités de tutorat offertes entre personnes étudiantes et élèves dans un contexte de partenariat avec des organismes sociaux pourraient aussi avoir le potentiel d'influencer le développement professionnel des personnes étudiantes en enseignement. En effet, comme l'expliquent Uwamariya et Mukamurera (2005), l'expérience pratique présente une opportunité précieuse pour les personnes étudiantes de mettre en action leurs connaissances apprises lors de leur formation initiale dans un environnement d'enseignement concret, qui de surcroît offre de l'accompagnement. Cette mise en application pourrait jouer un rôle complémentaire dans le développement des compétences pédagogiques des personnes enseignantes.

Dans le cadre de l'enseignement de la littératie, les membres du personnel enseignant doivent développer des connaissances précises qui vont au-delà des savoirs communs entourant la langue orale ou écrite détenus par tout autre adulte (Turcotte et al., 2022). En effet, la transposition de ces connaissances relatives à la langue écrite auprès des élèves passe par la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des connaissances et des apprentissages des élèves, qui sont des compétences présentées dans le référentiel. Selon ce dernier, ces trois compétences doivent être largement maîtrisées au terme de la formation initiale (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2020). Cependant, lors des premières années d'enseignement, certaines compétences semblent plus problématiques que d'autres (Mukamurera, 2014), dont « l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, [...] l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, la planification pédagogique à moyen et long terme » (Mukamurera, 2014, p. 19). Cela suggère que les enseignantes gagneraient à travailler davantage ces compétences dès leur formation universitaire. Pour ce faire, s'engager dans une activité de tutorat dans un organisme communautaire apparaît une avenue intéressante.

Dans le cadre de cette étude, l'expertise du corps professoral de la Faculté des sciences de l'éducation d'une université montréalaise et de personnes étudiantes en enseignement a été sollicitée pour collaborer avec un partenaire communautaire afin d'offrir du tutorat à des enfants ayant besoin d'un soutien scolaire. De fait, l'objectif général de la présente recherche est de documenter le rôle d'une expérience de tutorat en littératie



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

auprès de jeunes du primaire quant au développement professionnel des personnes étudiantes en formation initiale en enseignement.

Cadre conceptuel

Afin de répondre à l'objectif de recherche, il est crucial d'examiner les notions de littératie langagière et de développement professionnel. Pour y arriver, le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020) représente un cadre d'analyse intéressant étant donné l'importance qu'il revêt au sein des programmes de formation en enseignement.

Littératie langagière

La littératie langagière est définie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016). En contexte scolaire, cela se traduit par le développement de quatre compétences chez les élèves : 1) lire des textes variés, 2) écrire des textes variés, 3) communiquer oralement et 4) apprécier des œuvres littéraires. Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur les notions à aborder pour développer chez les élèves les compétences « lire des textes variés » et « écrire des textes variés », qui font majoritairement l'objet des séances de tutorat dans ce projet.

Développement professionnel

Le développement professionnel est un concept polysémique puisqu'il englobe une variété de significations (Mukamurera, 2014). Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), qui ont examiné plusieurs travaux le définissant, deux perspectives émergent : la vision développementale et la vision axée sur la professionnalisation. La première considère le développement professionnel comme une croissance personnelle et professionnelle, évoluant au fil du temps à travers des étapes ou des stades successifs. La seconde est décrite comme un processus évolutif permettant d'acquérir, de consolider ou de renouveler des compétences et des connaissances et se nourrissant d'expériences significatives.

Pour favoriser le développement professionnel, Uwamariya et Mukamurera (2005) préconisent une orientation de la formation initiale vers la professionnalisation, mettant l'accent sur la recherche et la réflexion :

Le développement professionnel signifie ici une sorte de recherche continue faite par l'enseignant sur sa propre pratique. L'enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face. L'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail enseignant et l'évolution sont des actions qui impliquent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pour l'enseignant un examen critique des faits éducatifs et de sa pratique. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 143)

Référentiel de compétences en enseignement

Une grande variété de définitions existent pour le terme *compétence* (Jonnaert, 2017). Certains points communs rendent possible de définir la compétence comme un pouvoir d'agir, qui permet d'effectuer adéquatement des tâches complexes et qui requiert la mobilisation d'un ensemble organisé de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) (Basque, 2015). Dans le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020), la définition retenue pour le terme *compétence* est la suivante :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (MEQ, 2001; cité dans MEQ, 2020, p. 38)

À la lumière des éléments énoncés dans la problématique, trois compétences professionnelles de ce référentiel sont mises de l'avant lors de l'enseignement de la littératie en tutorat. Ces compétences et leur visée sont détaillées ci-bas.

Compétence 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage

La création et la planification de situations d'enseignement-apprentissage et d'activités représentent un moment essentiel pour la personne enseignante, qui élabore les principaux éléments nécessaires pour soutenir les apprentissages et la progression des élèves.

Compétence 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage

La mise en œuvre et la supervision de situations d'enseignement-apprentissage impliquent un moment où la personne enseignante interagit directement avec le groupe-classe pour soutenir les apprentissages des élèves en accord avec les programmes d'études. « Elles concernent donc l'action proprement dite de l'enseignante » (MEQ, 2020, p. 57).

Compétence 5 : Évaluer les apprentissages

L'évaluation englobe deux fonctions complémentaires visant à soutenir l'apprentissage : « l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des compétences » (MEQ, 2003, cité dans MEQ, 2020, p. 59). En pratique, l'utilisation de l'évaluation comme « aide à l'apprentissage » favorise le contrôle du processus d'apprentissage ainsi que l'adaptation des approches pour répondre de manière spécifique aux besoins individuels des élèves. L'évaluation visant « la reconnaissance des compétences » détermine si l'élève progresse conformément au niveau attendu du développement des compétences.

En somme, les notions de littératie langagière, de développement professionnel et celles portant plus précisément sur trois des treize compétences à développer en enseignement contribuent dans cette étude à traiter les données recueillies pour atteindre l'objectif de la recherche.

Méthodologie

En adoptant une approche partenariale université-communauté suscitant les apprentissages en littératie auprès d'élèves du primaire, ce projet de recherche a voulu explorer le développement professionnel d'étudiantes en formation initiale en enseignement alors qu'elles jouaient le rôle de tutrices. Par conséquent, des méthodes de recherche qualitatives ont été sélectionnées pour accéder à leur voix quant à ce développement professionnel.

Contexte d'intervention

Des activités hebdomadaires de tutorat ont été menées en présentiel ou en ligne après les heures de classe auprès de jeunes de 6 à 14 ans. Elles ont débuté dès la rentrée scolaire 2022-2023 et se sont poursuivies jusqu'à la fin de mai 2023. Certaines tutrices ont arrêté leur soutien au courant de l'année, entre janvier et avril, parce qu'elles devaient par exemple effectuer un stage en milieu scolaire.

Ainsi, chaque semaine, les enfants sélectionnés par l'organisme communautaire à partir de demandes transmises par les écoles du quartier rencontraient une personne tutrice pendant une ou deux séances d'environ une heure pour travailler des notions en lecture, en écriture ou en mathématique. Selon les besoins de l'enfant et à la suite des discussions avec les responsables de l'organisme, la personne tutrice décidait des notions à enseigner en priorité. Pour soutenir les personnes tutrices dans les activités, les responsables du projet au sein du corps professoral et de l'organisme communautaire ont organisé des rencontres mensuelles et spontanées selon les besoins des tutrices.

Recrutement

Dès le début de l'année scolaire 2022-2023, le recrutement des personnes étudiantes inscrites dans un baccalauréat en enseignement a été réalisé par l'envoi de courriels aux membres des programmes en enseignement de la Faculté des sciences de l'éducation d'une université



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

montréalaise. Les personnes intéressées devaient contacter la responsable universitaire du partenariat et cette dernière les mettait en contact avec le responsable de l'organisme communautaire. Celui-ci assurait le jumelage avec les jeunes selon les disponibilités des tutrices.

Une fois qu'une personne étudiante était embauchée avec un contrat rémunéré comme tutrice au sein de l'organisme, la coordonnatrice responsable du projet de recherche communiquait avec elle par courriel pour lui présenter les grandes lignes du projet de recherche et l'inviter à participer. Elle lui proposait aussi une rencontre pour présenter en détail son implication dans le projet et répondre à ses questions. Lorsqu'une personne étudiante acceptait de participer, un formulaire de consentement lui était transmis et devait être rempli avant de débuter la collecte de données. Dans le cadre de cette étude, trois critères d'inclusion ont ainsi guidé la sélection : les personnes participantes devaient 1) faire du tutorat en individuel ou en petit groupe, 2) être inscrites dans un programme en enseignement, et 3) travailler des notions en littératie avec leurs élèves. Il n'y avait aucun critère d'exclusion.

Participant

Cette étude a été réalisée auprès de six étudiantes en formation initiale en enseignement. L'une d'entre elles était en dernière année (4^e année) au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, tandis que les cinq autres participantes étudiaient au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil intervention au préscolaire-primaire. Parmi ces dernières, quatre étudiantes étaient en 3^e année du programme et réalisaient leur 3^e stage au même moment que leur emploi de tutrice. Enfin, une étudiante était en 2^e année du programme et n'avait réalisé qu'un seul stage. Parmi l'ensemble des tutrices, une seule avait effectué un stage en orthopédagogie. Tous les autres stages de l'ensemble des participantes avaient été effectués en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire.

Démarche et outils de collecte de données

La collecte de données s'est réalisée selon deux modes de collecte : l'entretien et le questionnaire.

L'entretien semi-dirigé s'avérait une méthode intéressante puisqu'il vise à recueillir des informations par le discours afin de comprendre comment les individus vivent et interprètent leur expérience (Boutin, 2018). Ainsi, deux entretiens semi-dirigés et individuels ont été réalisés avant et après l'expérience de tutorat. Les deux entretiens étaient d'environ 30 à 45 minutes et ont été réalisés en présentiel ou en ligne (Zoom) selon la disponibilité et la convenance de chaque participante. Afin d'accéder à l'expérience et au développement professionnel rapportés par chacune des tutrices, des questions touchant ces aspects ont été élaborées. Le premier guide, utilisé lors du premier entretien, comportait six questions ouvertes,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

abordant trois thématiques : 1) les expériences antérieures personnelles, professionnelles et scolaires, 2) l'expérience au baccalauréat, et 3) les attentes en matière de soutien provenant du personnel enseignant responsable, d'interactions avec les jeunes et du développement de leurs compétences professionnelles. Le deuxième guide, servant au deuxième entretien, comportait six questions et abordait les thématiques suivantes : 1) les apprentissages réalisés, les compétences développées et les défis rencontrés, 2) l'utilité de cette expérience pour leur carrière en enseignement, et 3) la pertinence du soutien offert.

De plus, un questionnaire en ligne (Lime Survey) était à remplir hebdomadairement. Le même questionnaire était transmis aux tutrices chaque semaine, par le biais du logiciel Lime Survey. Il comportait 13 questions sur l'expérience immédiate des tutrices et abordait donc les thèmes suivants : les notions enseignées, le sentiment de compétence envers ces notions, la planification des tâches, la relation avec les élèves et l'évaluation de leur progrès.

Analyses

Les entretiens ont été enregistrés sur des bandes audios, puis transcrits dans leur intégralité avant d'être intégrés au logiciel NVivo (version R.1.7) en vue de l'analyse. Une analyse thématique s'inscrivant dans un processus inductif modéré (Anadón et Savoie Zajc, 2009) et se basant sur les guides d'entretien a été réalisée pour classifier les propos des participantes. Afin de répondre à l'objectif de recherche de cet article, les notions abordées en lecture et en écriture ont d'abord été catégorisées selon des thématiques émergentes. Ensuite, les codes du deuxième entretien abordant les apprentissages réalisés et les compétences développées ont été ciblés et synthétisés pour documenter les compétences professionnelles développées dans le cadre des activités de tutorat. De plus, pour les questionnaires hebdomadaires, une synthèse générale mettant en commun les propos des tutrices a été réalisée, en identifiant les thématiques émergentes.

Dans cet article, l'ensemble des notions mentionnées dans les questionnaires a été extrait pour identifier tous les contenus travaillés avec les élèves. De plus, seules les compétences que les tutrices mentionnent avoir développées par le biais de l'enseignement de la littératie ont été traitées dans les questionnaires hebdomadaires et le deuxième entretien. Parmi ces compétences, il a été décidé de présenter les thématiques les plus fréquemment abordées par au moins quatre tutrices pour chacune des compétences afin de dégager ce qui semble le plus commun à travers les expériences individuelles.

Pour garantir la fiabilité, la crédibilité, la transférabilité et la confirmabilité de la recherche, la technique de triangulation du chercheur a été employée lors de l'analyse des données (Pelletier et Pagé, 2002; Savoie-Zajc, 2011). De plus, la technique de triangulation méthodologique a été utilisée pour recueillir les données, en plus d'utiliser un journal de bord



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du chercheur pour documenter les choix méthodologiques et les processus d'analyse tout au long de la démarche de recherche. En effet, les données des questionnaires en ligne et des entretiens semi-dirigés ont été mises en commun afin d'avoir un portrait général du développement des compétences des tutrices.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux temps. Dans un premier temps, une section aborde les notions travaillées par les tutrices avec les élèves. Dans un deuxième temps, une section présente les compétences relatives à l'enseignement de ces notions.

Notions travaillées

Plusieurs notions ont été abordées lors des séances de tutorat. Toutes les tutrices ($n = 6$) ont travaillé des notions en lecture alors que trois d'entre elles ont aussi travaillé des notions en écriture. Le tableau 1 et le tableau 2 précisent le nombre de tutrices ayant enseigné des notions se rapportant à des objets d'enseignement généraux : identification de mots, compréhension, orthographe et syntaxe.

Tableau 1
Le nombre de tutrices ayant travaillé les diverses notions en lecture abordées lors des séances de tutorat

Lecture	Les notions travaillées au tutorat	Nombre de tutrices
L'identification de mot	Décodage de mots et de pseudo-mots	1
	Fluidité (exactitude et vitesse)	4
	Lecture de graphèmes complexes	1
	Régularités orthographiques	1
	Structures syllabiques complexes	1
La compréhension	Inférences anaphoriques et logiques	5
	Idée principale explicite d'un paragraphe	1
	Stratégie de compréhension des mots nouveaux ou rares dans le texte	1
	Stratégies de compréhension de textes	5
	Réactions à partir de textes variés	1



Tableau 2
Le nombre de tutrices ayant travaillé les diverses notions en écriture abordées lors des séances de tutorat

Écriture	Les notions travaillées au tutorat	Nombre de tutrices
L'orthographe lexicale et grammaticale	Accords des adjectifs	1
	Orthographe lexicale	2
	Conjugaison de verbes	1
	Écriture de mots fréquents réguliers	1
	Écriture de graphèmes simples et complexes	1
La syntaxe	Structures de phrases complexes	1
	Syntaxe et phrase de base	1
	Correction de phrases	1

À la lumière des données de ces tableaux, peu de tutrices ont enseigné exactement les mêmes notions, mais elles ont plutôt abordé des notions se rapportant à des objets généraux communs. En effet, la majorité des tutrices a enseigné la fluidité pour l'identification de mots en lecture, tandis qu'en ce qui a trait à la compréhension, la majorité a enseigné les inférences anaphoriques et logiques et les stratégies de compréhension de textes. De plus, il s'avère que les tutrices ont davantage travaillé la lecture que l'écriture durant les séances. Enfin, en écriture, les interventions ont plutôt touché des notions en orthographe et en syntaxe. Aucune tutrice ne rapporte avoir travaillé la rédaction de textes, par exemple.

Compétences développées

Les analyses du deuxième entretien et des questionnaires en ligne ont fait émerger trois principales compétences développées à travers l'enseignement de notions en littérature au tutorat. Les sections suivantes fournissent une analyse des principaux résultats.

Planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage

Sur le plan de la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage, les données indiquent que le tutorat a contribué au développement professionnel des tutrices. Leurs propos peuvent être réunis sous trois sous-thématiques : l'adaptation, la clarification et la structuration.

- Adaptation de la planification

L'ensemble des six tutrices rapporte avoir appris à mieux planifier leurs activités d'apprentissage selon les besoins, les défis, les difficultés, les intérêts, le niveau, le progrès et l'objectif de l'élève. Par exemple, Geneviève explicite ceci durant son entretien : « [...] je trouve que le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

tutorat, ça m'apporte parce que justement je suis obligée de réfléchir à des outils que je vais utiliser avec les élèves selon leurs besoins ». Dans son questionnaire hebdomadaire, Camille rapporte quant à elle ceci : « Je choisis des activités qui intéressent mon élève ».

- Clarification de la planification

À la suite de leur expérience dans l'organisme communautaire, quatre des six tutrices mentionnent se sentir plus aptes à planifier clairement les séances d'apprentissage, comme Annie le dit dans son entretien : « ça s'est quand même amélioré dans le sens que mes planifications [...], je les faisais vraiment plus rapidement [et] de manière efficace ». Par ailleurs, leurs propos rapportent qu'au fil des séances de tutorat les notions à enseigner se clarifient à travers leurs planifications, comme l'illustre Camille dans son entretien :

Bien c'est sûr que de semaine en semaine, ça se concrétisait toujours de plus en plus dans ma tête. On dirait qu'au début [...] c'était un peu trop pêle-mêle dans ma tête, je pouvais travailler tellement de choses, mais je ne connaissais pas assez [la notion] pour savoir quoi. [...] Puis, je m'ajustais de séance en séance [ce qui] fai[t] **que tout se concrétisait dans ma tête.**

- Structuration de la planification

Quatre des six tutrices évoquent avoir développé une planification plus structurée des activités. Sarah précise ceci : « J'avais ciblé ce que je voulais travailler et j'avais **écrit les étapes de mes séances sur une feuille**. Je savais où je m'en allais, j'avais même un plan B » (Questionnaire). Camille, de son côté, mentionne la durée des activités planifiée : « Je planifie des activités en avance et je m'assure de leur durée » (Questionnaire).

Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage en lien avec la formation initiale

Les propos de cinq participantes évoquent que le tutorat a permis d'enseigner de nouveaux contenus et d'aborder des connaissances transmises dans les cours universitaires. Par exemple, Camille mentionne dans son deuxième entretien qu'elle a pu essayer sur le terrain « du matériel didactique qu'[un professeur universitaire leur] avait proposé dans le cours ». Par ailleurs, Geneviève explique que, contrairement à un contrat en orthopédagogie dans une école où une manière de faire est souvent établie par l'équipe-école, le tutorat lui donne la liberté d'essayer des pratiques vues dans ses cours : « quand je fais du tutorat, bien je peux essayer des choses sans devoir respecter ça [...], je peux m'inspirer davantage de mes cours » (Entretien).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Évaluer les apprentissages

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les données indiquent que le tutorat a favorisé le développement de cette compétence chez les tutrices. Leurs témoignages peuvent être regroupés en deux sous-thématiques : l'utilisation de l'évaluation informelle et la reconnaissance du progrès.

- Utilisation de l'évaluation informelle

À travers les séances de tutorat, quatre tutrices rapportent avoir utilisé différents moyens d'évaluation. Notamment, la majorité souligne l'utilisation d'une évaluation informelle continue tout au long des séances de tutorat afin de suivre la progression de l'élève sur les notions enseignées. Cette évaluation informelle s'est, entre autres, faite par l'observation, comme le mentionne Geneviève dans le questionnaire : « En observant les élèves au fil des séances de tutorat, je suis capable de voir s'il y a une amélioration de manière informelle ». De plus, plusieurs tutrices ont eu recours à la prise de notes pendant ou après leur séance avec l'élève, « afin d'assurer un suivi » (Annie, Questionnaire) plus concret et de garder des traces de la progression de l'élève. Par ailleurs, Sarah mentionne garder les « [...] productions [des élèves] pour voir [leur] évolution à travers les semaines ». Cependant, deux tutrices auraient voulu tester des outils d'évaluation plus formels, tels que des « grilles d'évaluation » (Geneviève, Questionnaire).

- Reconnaissance du progrès des apprentissages chez l'élève

Par l'entremise du tutorat, quatre tutrices rapportent qu'elles perçoivent une amélioration dans les apprentissages et les habiletés des élèves, comme le souligne Camille dans le questionnaire : « Je vois une nette amélioration des habiletés de mon élève. Je fais souvent un retour sur les apprentissages précédents et je l'invite à réinvestir ses connaissances à travers des activités ayant des contextes différents pour m'assurer qu'elle a bien compris. » Cependant, elle signale également qu'il « peut parfois être complexe de considérer que l'élève a acquis la matière puisque les contextes d'une tâche peuvent grandement varier » (Camille, Questionnaire). Par ailleurs, Geneviève précise, dans son entretien, qu'elle voit une différence dans l'évaluation du progrès de ses élèves selon le nombre de rencontres qu'elle fait avec eux par semaine : « Avec les deux élèves que j'ai vus moins souvent, c'était plus difficile d'observer leur progression. J'ai remarqué une amélioration pour l'élève que j'ai rencontré deux fois par semaine ». Somme toute, pour Camille, constater la progression de l'élève a renforcé son sentiment de compétence en matière d'évaluation : « Je me sens assez compétente, car je vois une belle progression globale, particulièrement en lecture » (Questionnaire).

En somme, sur le plan de la littératie, les trois compétences visant les contenus en littératie ont été abordées dans le deuxième entretien et dans les questionnaires comme étant des compétences développées lors des séances de tutorat.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contribution et avancées

Bien que des études révèlent que des expériences de tutorat sont bénéfiques dans le cadre de la formation en enseignement (Hoffman et al., 2019), la majorité de ces expériences se réalisent dans des cliniques universitaires de soutien à l'apprentissage ou encore dans des écoles. Cet article a abordé plus particulièrement les retombées d'activités de tutorat vécues dans un organisme communautaire sur le développement de compétences en enseignement de la littératie auprès de futures personnes enseignantes.

Les résultats montrent que certaines notions ont été davantage abordées lors des activités avec les jeunes. De plus, cette expérience a contribué au développement des compétences des tutrices en matière de planification et de mise en œuvre d'activités ou d'évaluation des notions en littératie.

Notions abordées en lecture et en écriture

En ce qui concerne la lecture, les notions travaillées sont regroupées en deux catégories : l'identification de mots et la compréhension. Ces dernières rejoignent les composantes du modèle simple de Gough et Tunmer (1986), selon lequel les habiletés de lecture de mots et celles en compréhension se combinent pour soutenir la compréhension écrite. Pour ce qui est des notions en écriture, celles-ci réfèrent plutôt à l'orthographe lexicale, grammaticale et à la syntaxe. Selon les travaux de Ahmed et al. (2014), ces deux niveaux (mots et phrases) sont complétés par un troisième niveau, le « texte ».

Or, cette absence d'enseignement de l'écriture au niveau du texte est une limite possible des apprentissages réalisables dans le cadre du tutorat, étant donné que chaque courte séance permet probablement moins d'entrer dans l'écriture d'un texte long. Il en va de même pour l'analyse d'un chapitre de roman, par exemple. Ces activités semblent nécessiter des périodes d'enseignement plus longues et rapprochées dans le temps. Il est également possible que les tutrices, étant toujours en formation et n'ayant pas complété tous les cours sur l'orthodidactique de l'écrit, ne disposent pas de suffisamment de connaissances sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'un texte pour les appliquer sur plusieurs séances. Enfin, si les jeunes ont besoin de consolider leurs connaissances sur les mots et les phrases, il se pourrait alors que le tutorat ait été centré d'abord sur ces composantes, ce qui correspondrait à une planification centrée sur les besoins des élèves.

Toutes ces hypothèses seraient à explorer davantage. En effet, avec l'analyse des autres données collectées, des pistes de réponses pourraient apparaître. Par exemple, des données abordant les défis rencontrés par les tutrices pourraient aussi contribuer à mieux comprendre le choix de l'enseignement des notions et les enjeux relatifs au développement de leurs compétences.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Développement des compétences en enseignement

Si ces grandes catégories en lecture et en écriture peuvent sembler plutôt larges et peu précises, elles sont néanmoins composées de notions variées. Cela indique que les tutrices ont su adapter leurs activités en fonction du profil de leur élève.

Cette adaptation se révèle d'ailleurs dans le discours des tutrices lorsqu'elles abordent la planification des activités en s'appuyant sur une réflexion à l'égard des besoins de leur élève. Cette planification s'ajuste notamment tout au long des séances en fonction des apprentissages, ce qui reflète aussi leur développement de la compétence concernant l'évaluation informelle en cours d'apprentissage. Ainsi, la planification et l'évaluation semblent s'arrimer et donner lieu à un pilotage d'activités reposant sur une grande liberté d'action. En effet, alors que les tutrices ont expérimenté un encadrement plutôt serré sur les plans des approches et du matériel au cours des stages, elles semblent avoir une plus grande marge de manœuvre pour expérimenter des pratiques et s'inspirer des contenus présentés dans les cours universitaires.

À cet égard, selon la première vision du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005), celui-ci évolue au fil du temps et à travers des étapes ou des stades successifs. Les tutrices ont ainsi l'occasion de faire évoluer leurs pratiques en se permettant davantage d'expérimenter et de développer une autonomie peut-être moins possible dans un milieu de stage plus formel.

En outre, il apparaît que les futures enseignantes jouant un rôle de tutrices ont vécu des expériences significatives à l'intérieur même de l'étude. En effet, le cadre de cette recherche et de ce partenariat leur a peut-être permis d'évoluer dans leur développement professionnel par l'intermédiaire des questionnaires hebdomadaires et des entretiens, favorisant une analyse critique de leur expérience de façon continue. Effectivement, ce contexte a semblé encourager leurs réflexions sur leurs pratiques et leurs compétences d'enseignement, comme défini dans la vision axée sur la professionnalisation du développement professionnel. Le cadre de ce partenariat, arrimé à une recherche, pourrait donc offrir des conditions gagnantes pour contribuer au développement professionnel des tutrices.

En considérant la pertinence de ces partenariats pour le développement professionnel des personnes étudiantes en formation initiale en enseignement, cette étude pourra inspirer des milieux analogues et favoriser une concertation entre organismes, écoles, universités. À ce sujet, Hllaski et al. (2021) précisent qu'historiquement, les programmes de formation en enseignement sont souvent segmentés entre les cours universitaires et les stages sur le terrain, ce qui accentue le fossé entre la théorie et la pratique et perpétue les lacunes des centres de formation. Cela est d'ailleurs le cas dans l'université où les participantes font leurs études universitaires. Ainsi, les résultats de la recherche ont démontré qu'elles ont pu mobiliser des notions et des pratiques de façon autonome, en fonction



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des défis présentés par chaque élève. De fait, une expérience en tutorat en collaboration avec les organismes communautaires pourrait être pertinente à intégrer dans les programmes universitaires en formation initiale en enseignement.

Références

- Ahmed, Y., Wagner, R. K. et Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434. <https://doi.org/10.1037/a0035692>
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Barron, B. et Bell, P. (2015). Learning environments in and out of school. Dans *Handbook of educational psychology* (p. 337-350). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315688244-36/learning-environments-school-brigid-barron-philip-bell>
- Basque, J. (2015). Le concept de compétences : Quelques définitions. Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35c2m>
- Edgerton, J. D., Peter, T. et Roberts, L. W. (2008). Back to the basics: Socio-economic, gender, and regional disparities in Canada's Educational System. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 861-888.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hilaski, D., Maxwell, N. et Jones, J. (2021). « It opened my eyes... »: The potential of an embedded clinical experience in teacher preparation. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 60(2). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol60/iss2/3
- Hoffman, J. V., Svrcek, N., Lammert, C., Daly-Lesch, A., Steinitz, E., Greeter, E. et DeJulio, S. (2019). A research review of literacy



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- tutoring and mentoring in initial teacher preparation: Toward practices that can transform teaching. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 233-251. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833292>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C., et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Mayor, C. et Suarez, E. B. (2019). A scoping review of the demographic and contextual factors in Canada's Educational opportunity gaps. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 42-87.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante* (2^e éd.). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment*, 12-33.
- Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés : Réunir les familles, la communauté et les livres. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(4). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
- Nickow, A., Oreopoulos, P. et Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74-107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- OECD. (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en
- Pelletier, C. et Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifiques en recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 68(1), 35-42. <https://doi.org/10.3917/rsi.068.0035>
- Ritter et al. (2009). Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S. et Albin, G. R. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 79(1), 3-38. <https://doi.org/10.3102/0034654308325690>
- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42520611b>
- Sévigny, D. (2003). Impact de la défavorisation socioéconomique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île Montréal.
- Takeuchi, L., Vaala, S. et Ahn, J. (2019). Learning across boundaries: How parents and teachers are bridging children's interests. *Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*. <https://eric.ed.gov/?id=ED598957>
- Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godin, M.-P. (2022). Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche en lecture-écriture. *Formation et profession*, 30(3), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.778>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>