



GUIDE DE RÉFLEXION POUR OPTIMISER LES MESURES D'AIDE PAR LES PAIRS

Mai 2017

Recherche et rédaction

Christian Barrette

Mise en page

Viviane Brouillard, Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Elle a été créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps. Elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps, à qui elle offre des services en matière de pédagogie, d'affaires étudiantes, d'affaires internationales, de formation continue et de services aux entreprises, de financement, de ressources humaines, d'évaluation de la scolarité, d'affaires juridiques, de technologies de l'information, de recherche, de négociation et de relations du travail. La Fédération des cégeps représente les collèges pour la négociation des conventions collectives. fedecegeps.qc.ca.

Document disponible en ligne : bit.ly/2rxbxNa

Fédération des cégeps
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec) H2P 1E7
Téléphone : 514-381-8631
Télécopieur : 514-381-2263
www.fedecegeps.qc.ca

© Fédération des cégeps

DM 64657

TABLE DES MATIÈRES

1. Les origines et les intentions de ce guide	1
2. Situer les interventions dans le spectre de l'aide par les pairs	2
A. Est-ce une mesure d'aide?.....	2
B. Qu'est-ce qu'un « pair »?.....	3
C. S'agit-il d'apprentissage entre pairs, de tutorat, de mentorat ou bien d'enseignement individualisé?	3
D. Le spectre de l'aide par les pairs.....	4
3. Grille pour planifier, analyser et bonifier des interventions d'aide par les pairs	5
A. Réflexions sur le contexte.....	7
B. Réflexions sur les objectifs du projet	7
C. Réflexions sur les tutrices et les tuteurs.....	8
D. Réflexions sur les tutorées et les tutorés	8
E. Réflexions sur les séances de tutorat	8
F. Réflexions sur l'évaluation de l'atteinte des objectifs.....	11
G. Réflexions sur l'établissement porteur du projet.....	12
H. Réflexions sur les conditions de réalisation du projet.....	12
Annexe 1 Une approche d'auto-évaluation émancipatrice.....	15
Annexe 2 Exemple de réponses à la grille.....	17
Bibliographie	23
Documents cités dans le texte.....	23
Pour en savoir plus.....	24

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Paramètres de l'apprentissage par les pairs.....	4
Figure 2. Pairage optimal.....	9
Figure 3. Un programme efficace d'aide par les pairs, inspiré de Topping (2005).....	11
Figure 4. Conditions de réalisation du projet.....	13
Figure 5. Étapes du cycle d'auto-évaluation émancipatrice.....	15

Le Carrefour de la réussite au collégial a été créé en 2000 dans la foulée des travaux menés par la Fédération des cégeps à la fin des années 90 sur la réussite et la diplomation dans les collèges. Sa mise en place faisait suite à l'engagement des collèges à se doter d'un plan institutionnel de la réussite et de la diplomation, et visait essentiellement à les soutenir dans cette démarche. lareussite.info

1. LES ORIGINES ET LES INTENTIONS DE CE GUIDE

En 2013, l'Association pour la recherche au collégial (ARC), le Carrefour de la réussite au collégial, le Centre de documentation collégiale (CDC), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) ont amorcé un travail de collaboration portant sur l'aide par les pairs. Cette collaboration répondait au besoin soulevé par les milieux de mieux connaître les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs afin d'améliorer les pratiques d'intervention dans l'enseignement supérieur québécois. Les résultats découlant de deux des objectifs du groupe de travail sont pris en compte pour la rédaction du guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs :

- Colliger différents cadres de référence, en français ou en anglais, au Québec ou à l'extérieur du Québec, quant aux conditions d'efficacité de l'aide par les pairs, puis en sélectionner certains pour leur pertinence dans le contexte des pratiques recensées;
- Repérer des acteurs intéressés par les résultats du projet et en mesure d'y donner suite en adaptant ou en élaborant un cadre de référence correspondant aux pratiques actuelles en la matière.

Le présent guide constitue donc l'une des retombées des activités de ce groupe de travail. Sa conception et sa réalisation ont été prises en charge par le Carrefour de la réussite au collégial pour tirer parti des résultats obtenus. Les membres du groupe s'étaient entendus pour que chacun puisse élaborer différents outils de diffusion selon leurs ressources disponibles.

Destiné aux actrices et aux acteurs de la réussite qui mobilisent l'apprentissage par les pairs dans des stratégies aidantes, que ce soit dans le cadre de pratiques pédagogiques en classe ou dans celui des programmes de tutorat ou de mentorat par les pairs dans des centres d'aide, ce guide cherche à soutenir une démarche de réflexion sur ses pratiques. Cette réflexion s'apparente à une auto-évaluation émancipatrice ([Annexe 1](#)), différente d'une évaluation externe ou administrative en ce sens qu'elle est conduite par les intervenants, tant dans ses buts, ses modalités que dans ses suites, afin d'augmenter la prise en charge autonome et responsable de leurs actions professionnelles.

L'utilisation du guide dans une perspective d'auto-évaluation émancipatrice facilite la réponse à des questions que peuvent se poser des membres d'une équipe ou des individus qui œuvrent en aide par les pairs :

1. Quelle est la forme d'aide par les pairs que nous pratiquons, de laquelle se rapproche-t-elle le plus et de laquelle se distingue-t-elle résolument?
2. Quels sont les effets positifs de la mesure d'aide par les pairs que nous mettons en place? Quelles évidences avons-nous qui témoignent de ces effets positifs?
3. Comment expliquons-nous les effets positifs obtenus? Qu'est-ce qui empêche tous les effets positifs espérés de se manifester?
4. Comment pourrions-nous innover afin d'obtenir plus d'effets positifs, ou d'obtenir les mêmes effets mais de manière plus efficace?

2. SITUER LES INTERVENTIONS DANS LE SPECTRE DE L'AIDE PAR LES PAIRS

Engager une réflexion pour optimiser une formule d'aide par les pairs commence par un exercice visant à situer la formule examinée dans un ensemble de pratiques établies.

Pour ce faire, vous pourriez avoir à préciser les concepts de « mesure d'aide », de « pair », de « mentorat » ou de « tutorat », puis à vous situer dans le spectre de l'aide par les pairs.

A. Est-ce une mesure d'aide?

Un document d'orientation du Carrefour de la réussite au collégial propose la définition générale suivante d'une « mesure d'aide » (Carrefour de la réussite au collégial. 2005; p. 12) :

Une mesure d'aide à la réussite, c'est un ensemble de moyens coordonnés en vue d'atteindre un résultat, un objectif, relié à la réussite; de plus, comme toute mesure, c'est un moyen développé spécifiquement pour « régler » une question, un problème.

En raison de cette définition, fondée sur le concept de mesure, ce qui distingue « une mesure d'aide », c'est son caractère structuré, organisé explicitement, en fonction de résultats à atteindre relativement à un obstacle réel ou potentiel à la réussite des études collégiales.

Le document précité développe cette définition en précisant sept attributs d'une mesure d'aide. Le dossier du CAPRES *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs* présente ces sept attributs critiques dans les termes suivants (Barrette, 2015) :

1. Un problème, un obstacle est identifié à la suite d'un diagnostic quantitatif ou qualitatif instrumenté, ou est fondé sur une observation systématique ou est basé sur une réflexion approfondie, auprès d'une clientèle bien identifiée présentant un besoin d'aide reconnu par les intervenants.
2. Le projet de mesure d'aide spécifique est lié au problème diagnostiqué; il est à la fois pertinent (il est clairement relié au problème identifié) et faisable.
3. Des résultats à atteindre sont précisés en fonction du problème diagnostiqué; ces résultats sont des retombées directes de la mesure d'aide identifiées sous l'angle des étudiants ou du problème visés.
4. Les intervenants dans le projet sont clairement identifiés; qu'ils soient des professeurs ou d'autres intervenants comme des tuteurs ou des professionnels, les intervenants sont bien préparés pour le projet, ils sont compétents pour appliquer la mesure d'aide, ils sont intéressés et ont confiance dans le potentiel de la mesure; sur le plan de la motivation des intervenants, les étudiants visés bénéficient de moyens mis en place pour stimuler leur engagement et la confiance dans leur capacité à réussir alors que d'autres moyens sont pris pour tenir compte des intérêts et des réticences des professeurs et des autres intervenants; enfin, sur le plan de la coordination du projet, celle-ci est assumée par un responsable accepté issu d'un département, d'un programme, ou d'un comité de concertation, ou par la direction de l'établissement.
5. Le projet dispose de moyens appropriés, pertinents, réalistes et coordonnés pour soutenir l'intervention liée aux contenus de cours, aux programmes et au cheminement des élèves ciblés; les ressources affectées au projet sont financièrement raisonnables, gérées grâce à un soutien professionnel et administratif adéquat de manière à garantir la pérennité du projet.

6. Le projet annonce des effets attendus de la mesure et il en précise des indicateurs; ces indicateurs concernent soit les résultats à atteindre pour améliorer la réussite scolaire (taux de réussite, taux de persévérance, diplomation) ou la qualité des apprentissages (apprentissage en profondeur, amélioration de l'estime de soi et de la motivation, soit des effets souhaitables qui peuvent faire l'objet d'observations quantitatives ou qualitatives).
7. Le responsable du projet fait un suivi relatif à sa démarche (son échéancier), aux informations recueillies qui concernent la planification de la mesure, sa mise en œuvre et les résultats à atteindre; le responsable utilise aussi de manière adéquate des outils de collecte de données relatives à chacun des objets d'évaluation choisis; il propose une analyse sommaire des résultats obtenus et propose des ajustements au plan d'évaluation.

B. Qu'est-ce qu'un « pair »?

Il importe de bien circonscrire la notion de « pair » dans l'apprentissage par les pairs. Généralement, les pairs sont des personnes dans une situation comparable entre elles et qui ne jouent pas dans cette situation le rôle de professeur ni de spécialiste. Elles peuvent être très expérimentées et expertes, ou non. Elles partagent un statut de collègue-apprenant et sont acceptées comme tel. Par-dessus tout, elles n'exercent pas de pouvoir l'une envers l'autre en vertu de leur position ni de leurs responsabilités.¹

C. S'agit-il d'apprentissage entre pairs, de tutorat, de mentorat ou bien d'enseignement individualisé?

L'apprentissage entre pairs est un mécanisme de modification du comportement au contact de ses semblables qui n'est pas exclusif à l'espèce humaine. La psychologie cognitive, s'intéressant à l'apprentissage entre des pairs humains, y a mis en évidence des processus comme l'apprentissage vicariant et le choc cognitif. En pédagogie, différentes modalités sollicitent l'apprentissage entre pairs.

1. L'apprentissage par les pairs se définit comme « Le développement des connaissances et des habiletés par l'entraide et le soutien entre personnes de même statut ou entre collègues jumelés ». (Topping, 1996)
2. Le mentorat lie des pairs dans une relation manifestement hiérarchique (Clark et Andrews, 2009). Le mentor a plus d'expérience et plus de connaissances que l'élève accompagné (Paul, 2009); il fait figure de modèle. Le mentorat prend en charge des dimensions métacognitives et socioaffectives, en plus des connaissances disciplinaires.
3. Le tutorat met en présence des pairs rapprochés à l'intérieur d'une zone de prochain développement. Le tutorat prend en charge des connaissances disciplinaires, mais aussi des métaconnaissances. Le tutorat a des effets bénéfiques pour qui joue l'un ou l'autre des deux rôles de tuteur ou de tuteuré, d'où l'intérêt de procéder occasionnellement, voire systématiquement à des inversions de rôles (Clark et Andrews, 2009).

¹ Traduction libre. « It is important to consider who are the “peers” in peer learning. Generally, peers are other people in a similar situation to each other who do not have a role in that situation as teacher or expert practitioner. They may have considerable experience and expertise or they may have relatively little. They share the status as fellow learners and they are accepted as such. Most importantly, they do not have power over each other by virtue of their position or responsibilities. » (Boud, Cohen, Sampson, 2001; p. 4).

Il importe sans doute de distinguer les différentes formes d'apprentissage entre pairs de l'enseignement individualisé, lequel ne met pas en présence des pairs. Legendre distingue l'enseignement individualisé de l'enseignement personnalisé.

1. Enseignement individualisé. Enseignement conçu en fonction des besoins particuliers des élèves dans une situation pédagogique particulière; enseignement qui vise à ce que la plus grande harmonie existe entre les composantes sujet, objet, agent et milieu d'une situation pédagogique. (Legendre, 2005; p. 582)
2. Enseignement personnalisé. Enseignement qui tient compte des différences significatives de la réussite des apprentissages dans une situation pédagogique : préalables, modes d'apprentissage, intérêts, aptitudes, motivations, rythmes, approches des problèmes, dispositions, comportements; enseignement où l'ensemble des composantes de la situation pédagogique respecte les besoins et les intérêts particuliers du sujet. (Legendre, 2005; p. 586)

D. Le spectre de l'aide par les pairs

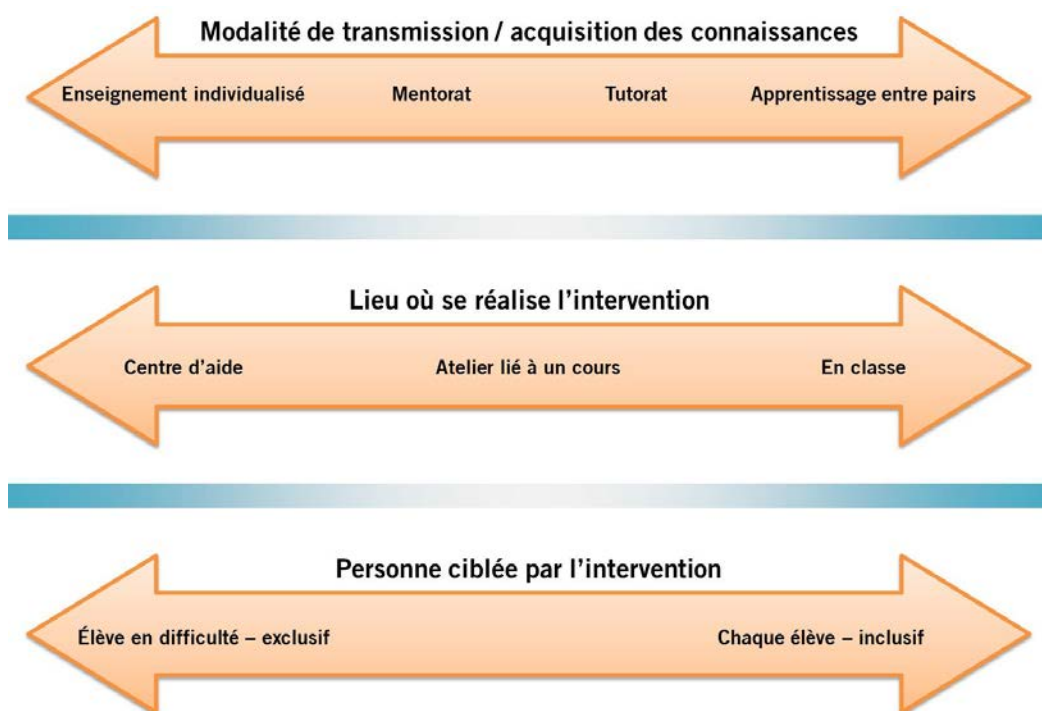


Figure 1. Paramètres de l'apprentissage par les pairs

L'apprentissage par les pairs peut être mis à contribution selon des stratégies qui varient en fonction de trois paramètres.

1. Le mode de transmission ou d'acquisition des connaissances
 - Dans un mode plutôt transmissif, une personne (pas toujours un pair) ayant une excellente maîtrise des contenus, formée à son rôle, enseigne les connaissances d'une manière individualisée auprès de l'élève aidé.
 - Dans un mode plutôt socioconstructiviste, des pairs ayant une maîtrise relative et différenciée des contenus, formés au travail collaboratif, apprennent mutuellement.

- Le mentorat et le tutorat se situent à mi-chemin entre ces deux modalités, le mentorat se trouvant plus du côté de l'enseignement par les pairs et le tutorat plus du côté de l'apprentissage entre pairs.
2. Le lieu où se déroule l'intervention mettant en présence des pairs
 - Les pairs tiennent leurs rencontres dans un endroit spécifique, souvent désigné comme un centre d'aide, qui peut être rattaché à une discipline, mais pas à un cours particulier.
 - Les pairs se rencontrent dans des ateliers qui ont lieu en dehors de la classe, mais qui sont liés à un cours particulier.
 - Les pairs se rencontrent dans le cadre d'activités pédagogiques se déroulant dans un cours-classe.
 3. La personne ciblée par l'intervention
 - Le pair aidé est exclusivement un élève identifié comme étant en difficulté, en situation d'échec potentiel. Son rôle est fixé, tout autant que celui du pair qui fournit l'aide.
 - Les pairs s'entraident mutuellement, dans une conception universelle de l'apprentissage où chacun apporte et reçoit selon ses capacités et ses caractéristiques.

3. GRILLE POUR PLANIFIER, ANALYSER ET BONIFIER DES INTERVENTIONS D'AIDE PAR LES PAIRS²

Après la présentation de la grille dans son intégralité, seront expliquées ses dimensions et ses questions. Des exemples de réponses aux questions de la grille figurent en [Annexe 2](#).

Tableau 1 – Huit dimensions de tout programme de tutorat/mentorat

Dimensions	Questions à poser
A. Le contexte	1. Comment ce projet s'inscrit-il dans le contexte actuel des interventions en aide à la réussite? 2. Pourquoi proposer ou maintenir ce projet maintenant? 3. Qui sont les responsables du projet et qui en assure la direction?
B. Les objectifs du projet	4. Quels sont les objectifs pour les tutrices et les tuteurs? 5. Quels sont les objectifs du projet pour les tutorées et tutorés? 6. Quels sont les objectifs du projet pour l'établissement?
C. Les tutrices et les tuteurs	7. Comment choisit-on les tutrices et les tuteurs? Quelles qualités, quelles connaissances et expériences préalables recherche-t-on? 8. Quelle est la formation des tutrices et tuteurs et comment est-elle offerte? 9. Quelles sont les autres interventions des tutrices et tuteurs en dehors des séances?

² D'après Ross et Cameron (2007), traduction de Sylvie Charbonneau.

Dimensions	Questions à poser
D. Les tutorées et les tutorés	10. Comment choisit-on les tutorées et les tutorés? Quelles qualités, quelles connaissances et expériences préalables recherche-t-on? 11. Quelle est la formation des tutorées et tutorés, et comment est-elle offerte? 12. Comment les tutorées et tutorés se préparent-ils aux séances de tutorat?
E. Les séances de tutorat	13. Quels critères servent à la sélection des pairs tuteur/tutoré? 14. Quel type d'interaction s'installe dans une séance de tutorat par les pairs? 15. Où et quand les séances de tutorat se tiennent-elles, comment sont-elles organisées et quelles ressources requièrent-elles?
F. L'évaluation de l'atteinte des objectifs	16. Quelle rétroaction demande-t-on aux participantes et aux participants, aux responsables? Comment cette rétroaction est-elle utilisée? 17. De quelle autre façon le projet est-il géré et évalué? 18. Quelle est l'hypothèse du projet de départ et comment est-elle testée?
G. L'établissement	19. Quels sont les personnes ou organismes susceptibles d'être intéressés par ce projet? 20. Quelle est la contribution du personnel, en temps et en argent? 21. Comment développe-t-on le projet, et quel effet a-t-il sur le curriculum?
H. La réalisation	22. Quels sont les problèmes ou obstacles qui risquent d'entraver la bonne marche du projet? 23. Quelles sont les étapes importantes du déroulement du projet? 24. Quelles sont les tâches de chaque membre de l'équipe en vue de la réalisation du projet?

Tableau 2 – Trois dimensions additionnelles pour bonifier un projet

Dimensions³	Questions à poser
I. Dimension optionnelle : les fondements	25. Comment se caractérise l'aide par les pairs dans ce projet? 26. À quel modèle d'aide par les pairs le projet se rattache-t-il? 27. Quels sont les auteurs et les recherches qui inspirent directement ce projet?
J. Dimension optionnelle : la diffusion	28. Comment seront connues les données de suivi et d'évaluation de l'atteinte des objectifs du projet? 29. Le projet a-t-il généré des résultats basés sur des faits probants (données de suivi et d'évaluation) qui méritent d'être diffusés dans la communauté des praticiens et des scientifiques? 30. Comment le projet utilise-t-il les commentaires et les critiques issus de la communauté des praticiens et des scientifiques?
K. Comment s'influencent les différentes dimensions du projet sur lequel porte la réflexion? Quelle est la vision systémique du projet?	

³ Inspiré de Durning, (2008).

A. Réflexions sur le contexte

1. Comment ce projet s'inscrit-il dans le contexte actuel des interventions en aide à la réussite?
2. Pourquoi proposer ou maintenir ce projet maintenant?
3. Qui sont les responsables du projet et qui en assure la direction?

En répondant à ces questions, on se penche sur les relations synergiques du projet à encourager, développer ou mettre en place, afin d'éviter les effets néfastes des approches « en silo ».

Selon l'échelle de Keimig (1983), reprise par Arendale (2105), les mesures d'aide les moins efficaces sont celles qui mobilisent des spécialistes ad hoc auprès d'étudiants identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, de compréhension ou de gestion de leur vie. Les plus efficaces sont celles qui mobilisent plusieurs acteurs « normaux » en leur demandant de jouer leur rôle d'une manière concertée et inclusive pour atteindre un but commun. Établir des liens entre les actions réalisées dans les CAF et les pratiques pédagogiques courantes, notamment dans les cours de renforcement, pourrait faire en sorte que ces activités deviennent une extension inclusive des activités pédagogiques normales plutôt qu'une intervention exclusive. Des suggestions de pratiques inclusives provenant de la conception universelle de l'apprentissage (CAPRES, 2015) pourraient trouver ici un terrain d'expérimentation.

Réfléchir à ces principes, puis mettre en place des mesures qui s'en inspirent, demandent d'apporter des ajustements aux conditions organisationnelles concrètes et propres à chacun des milieux. Chaque situation est unique et il n'y a pas de recette toute faite. Comment articuler grands principes et conditions concrètes? La réponse : « penser globalement, agir localement ». (Barrette, 2016)

Dans le cadre de la série de webinaires du CAPRES intitulée « Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance en enseignement supérieur », François Vasseur (2016), consultant en pédagogie, synthétise quatre conditions favorisant l'accroissement de la réussite des études supérieures :

- Une vision prégnante de la réussite
- Une approche systémique de la réussite
- Un cadre de référence commun aux collèges en matière de réussite
- Un projet partagé, coopératif de réussite

B. Réflexions sur les objectifs du projet

1. Quels sont les objectifs pour les tutrices et les tuteurs?
2. Quels sont les objectifs du projet pour les tutorées et tutorés?
3. Quels sont les objectifs du projet pour l'établissement?

Formuler des objectifs conduit à préciser les indices observables de leur atteinte et à mettre en place un processus pour évaluer cette atteinte et en rendre compte. La recension des écrits à caractère scientifique sur les effets de l'aide par les pairs, tutorat y compris, permet de dégager deux grands types d'effets rapportés.

Un ensemble d'observations provenant des publications parcourues par l'équipe du groupe de travail montre les effets positifs de l'apprentissage par les pairs, tutorat par les pairs y compris. Sont ainsi établies, le plus souvent à la suite de recherches empiriques, des retombées positives de deux types. Le premier est celui d'effets mesurables qui peuvent donner lieu à des analyses statistiques; il s'agit ici de résultats obtenus dans des cours ou des tests, de taux de persistance et d'autres mesures souvent présentes dans les indicateurs de la réussite scolaire. Ces effets

s'expliquent par des processus cognitifs reconnaissables dans le passage des connaissances déclaratives aux connaissances conditionnelles, ou encore, de l'apprentissage en surface à l'apprentissage en profondeur.

Le deuxième type d'effets positifs regroupe des phénomènes comportementaux observables dont on peut rendre compte par des calculs de fréquence ou par des échelles d'intensité; il s'agit ici d'améliorations en habiletés sociales et communicationnelles (interrogation, formulation d'hypothèses, écoute, explication), en habiletés pratiques (concentration sur la tâche, gestion du stress, gestion du temps) et en habiletés sur le plan socioaffectif (estime de soi, motivation, juste attribution causale). (Barrette, 2016)

C. Réflexions sur les tutrices et les tuteurs

1. Comment choisit-on les tutrices et les tuteurs? Quelles qualités, quelles connaissances et expériences préalables recherche-t-on?
2. Quelle est la formation des tutrices et tuteurs et comment est-elle offerte?
3. Quelles sont les autres interventions des tutrices et tuteurs en dehors des séances?

D. Réflexions sur les tutorées et les tutorés

1. Comment choisit-on les tutorées et les tutorés? Quelles qualités, quelles connaissances et expériences préalables recherche-t-on?
2. Quelle est la formation des tutorées et tutorés, et comment est-elle offerte?
3. Comment les tutorées et tutorés se préparent-ils aux séances de tutorat?

E. Réflexions sur les séances de tutorat

1. Quels critères servent à la sélection des pairs tuteur/tutoré?
2. Quel type d'interaction s'installe dans une séance de tutorat par les pairs?
3. Où et quand les séances de tutorat se tiennent-elles, comment sont-elles organisées et quelles ressources requièrent-elles?

Mieux connaître les actrices et les acteurs permet un pairage optimal pour les processus cognitifs responsables des effets positifs du tutorat ou du mentorat par les pairs. Ces processus cognitifs sont :

- « [Le] Conflit cognitif (dans la perspective piagétienne)
- [Le] Soutien et [l']étayage de la part d'un pair plus compétent à l'intérieur d'une zone optimale (à mettre en rapport, dans une perspective vygotskyenne, avec la "zone de développement prochain") » (Barrette, 2016).

Selon Topping (2005), les formules d'apprentissage par les pairs les plus efficaces sont celles qui mettent en présence des étudiants peu éloignés en termes de connaissances et qui peuvent échanger leur place de tuteur/tutoré selon l'état d'avancement des connaissances de chacun d'eux sur différents sujets. Cette inversion des rôles, même occasionnelle, contribue à sortir l'aidé de sa position de strict bénéficiaire et à cultiver chez lui la confiance et l'estime de soi. L'inversion de rôles peut aussi se faire à plus long terme; Topping (2005) rapporte des cas où un élève aidé une année peut devenir un excellent élève aidant l'année d'après. Le chercheur recommande d'éviter les deux extrêmes, soit de mettre ensemble des élèves de force ou de faiblesse trop égale, car alors aucun ne va progresser, ou trop éloignée, car alors le tuteur profite peu de la relation et l'aidé peut rapidement être « écrasé » ([voir la figure 2](#)).

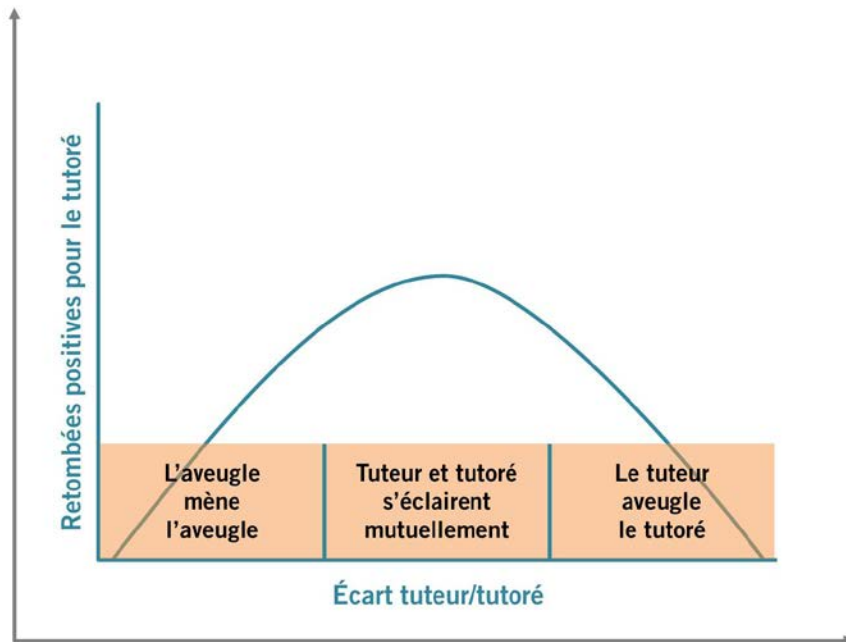


Figure 2. Pairage optimal

Les propos suivants, recueillis par Jocelyne Désy auprès d'étudiantes et d'étudiants fréquentant des centres d'aide, traduisent bien comment sont perçus les tuteurs.

« Un tuteur, c'est comme un ami qui veut t'aider; un professeur, c'est plus quelqu'un qui te montre quelque chose, c'est sa job, c'est ça qu'il fait. »

« Il me semble que le prof, il connaît trop son affaire; l'autre, c'est un élève, il a déjà passé par là; le prof aussi, mais ça fait longtemps et il est plus habitué à enseigner. »

« Ce que j'aime, c'est le fait que ce sont des étudiants et tu sais qu'ils ne sont pas parfaits eux non plus. »

« La tutrice, elle est plus à ta hauteur, alors que le prof, c'est rare qu'il va avoir de la difficulté avec quelque chose. »

« Ça ne me tente pas d'avoir prof/élève parce que tu sais, on est du même âge, c'est plus camaraderie, c'est une copine, je verrais plus ça comme ça. »

« Les profs, ça dépend lesquels, mais il y en a qui ont l'impression de détenir la vérité absolue et ça me fâche quand ils sont de même, parce que je n'aime pas ça quelqu'un qui est super bon et qui comprend tout. Ma tutrice, je voyais qu'elle aussi, elle pouvait se tromper, et je n'étais pas avec elle comme la petite fille qui ne comprend rien. » (Désy, 1996; p. 25-26)

Pour améliorer le pairage tuteur/tutoré dans une zone optimale d'écart de connaissances, certaines pistes peuvent être considérées :

- Serait-il possible de sélectionner les tuteurs non sur la base de leur haute performance mais parce qu'ils en savent juste ce qu'il faut de plus que les tutorés?
- Pour éviter les cas où « l'aveugle mène l'aveugle », serait-il possible que les séances soient supervisées par des supertuteurs?
- Serait-il envisageable d'offrir aux étudiants aidés qui ont bien réussi de devenir des tuteurs à leur tour?

Par ailleurs, mieux former les tutrices et les tuteurs et mieux cerner leurs interventions facilitent également la mise en place d'un programme précis et progressif au fil des rencontres.

Toujours selon Topping (2005), les formules les plus efficaces sont celles qui se développent au fil des rencontres selon un programme précis. Ce type de démarche comporte d'abord de l'aide qui porte sur des aspects bien circonscrits de la matière ciblée et vise des résultats observables, notamment dans des examens ou des tests, afin d'en réinvestir les effets. L'expérience du premier succès est cruciale pour la motivation et l'estime de soi de l'élève aidé. Ensuite, à partir de ces gains, la relation porte de plus en plus sur la façon dont on arrive à de tels gains (le « comment »). Les stratégies pour mieux apprendre, mieux gérer son temps, mieux gérer le stress s'ajoutent graduellement aux contenus disciplinaires dans les rencontres. (Barrette, 2016)

Un programme efficace de rencontres entre pairs se distingue par sa capacité à soutenir les processus organisationnels ou structurels inhérents à l'apprentissage par les pairs, soit :

- Augmentation du temps consacré à une tâche et de l'engagement à la réaliser
- Exigence de se donner des buts et de planifier
- Individualisation de l'apprentissage et rétroaction rapide
- Stimulation venant d'une manière différente d'apprendre (Barrette, 2016.)

À propos du programme précis et progressif des séances de tutorat ou de mentorat, Topping (2005) propose trois points de repère pour en suivre le développement.

Les nouvelles connaissances s'ajoutent à celles déjà acquises sans les modifier (c'est l'assimilation de Piaget), puis déclenchent leur restructuration (c'est l'accommodation, toujours selon Piaget). Les processus cognitifs deviennent progressivement plus efficaces, plus fluides et automatiques. Par généralisation et transfert, les acquis sont mobilisés dans des contextes de plus en plus variés.

Les rétroactions deviennent de plus en plus nombreuses et pertinentes, et celles qui étaient implicites au départ deviennent de plus en plus explicites. Le renforcement initié à l'intérieur de la relation aidant/aidé au moyen d'encouragements verbaux et non verbaux se réalise dorénavant au-delà de la dyade par l'entremise de résultats scolaires, d'une reconnaissance sociale ou de différentes formes de rétribution.

L'aidant et l'aidé deviennent de plus en plus conscients de ce qui se passe au cours de leurs rencontres et capables de suivre et de réguler l'efficacité de leurs propres stratégies d'apprentissage dans différents contextes. L'amélioration des performances cognitives, les rétroactions, le renforcement et la métacognition propulsent certes l'apprentissage, mais ils rendent aussi l'aidant et l'aidé de plus en plus confiants en leur capacité à s'améliorer et de plus en plus conscients que leurs succès sont attribuables à leurs efforts. (Barrette, 2016)

La [figure 3](#) synthétise comment passer, selon Topping (2005), du défaitisme et de la dépendance, chez le tuteuré, à son autonomie et à sa confiance en ses moyens, en passant par un programme qui assure son émancipation progressive.

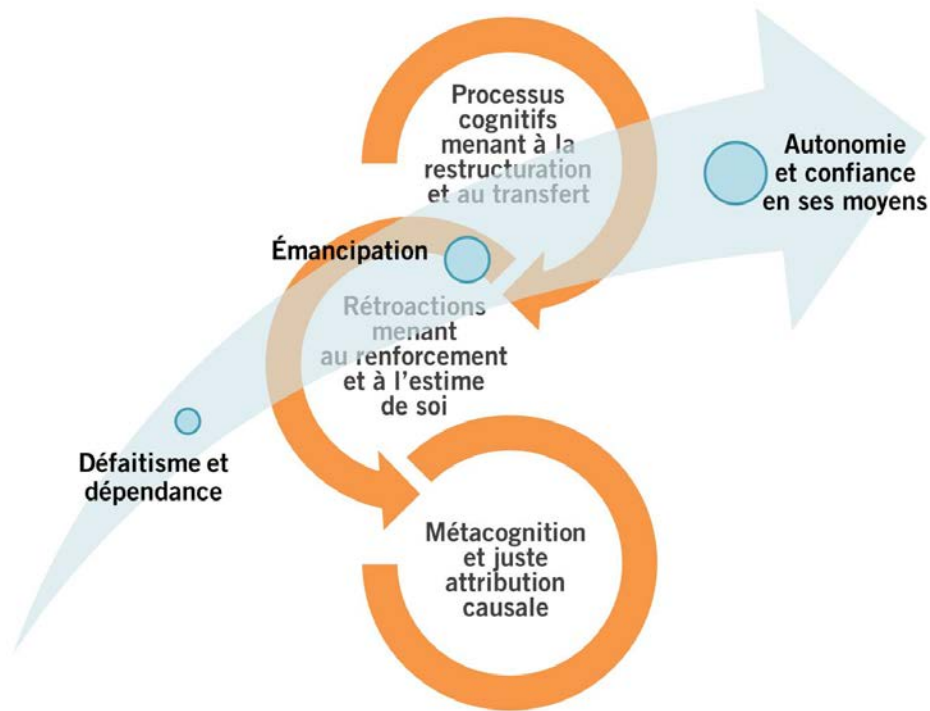


Figure 3. Un programme efficace d'aide par les pairs, inspiré de Topping (2005)

F. Réflexions sur l'évaluation de l'atteinte des objectifs

1. Quelle rétroaction demande-t-on aux participantes et aux participants, aux responsables? Comment cette rétroaction est-elle utilisée?
2. De quelle autre façon le projet est-il géré et évalué?
3. Quelle est l'hypothèse du projet de départ et comment est-elle testée?

Dans la réalisation de son mandat, le groupe de travail sur l'aide par les pairs a mené en 2014 une enquête qui a permis d'examiner la documentation relative à des programmes d'aide par les pairs provenant d'établissements universitaire ou collégial. Il en ressort que pour évaluer l'atteinte de leurs objectifs, les programmes effectuent surtout des bilans d'activités avec des statistiques de fréquentation, ensuite des sondages de satisfaction auprès des « tutorés » et en de rares cas des sondages auprès des tuteurs. Ce portrait n'est pas différent de celui rapporté plus de dix ans auparavant :

Selon Cartier et Langevin (2001), il y a prédominance au Québec, dans les centres d'aide par les pairs, d'un suivi qui repose sur des compilations de fréquentation et des questionnaires de satisfaction, et un manque flagrant de recherches évaluatives mesurant les effets réels sur la performance scolaire. (Barrette, 2016)

Dans la mesure où un projet d'aide par les pairs précise les objectifs qu'il poursuit ([voir B. Réflexions sur les objectifs du projet](#)), pour les aidés, pour les aidants et pour l'établissement dans son entier, il devrait plus facilement suivre l'évolution d'indicateurs de l'atteinte de ses objectifs. Agissant ainsi, un projet ne fait pas que formuler des hypothèses de départ, il se donne ensuite des moyens crédibles de les vérifier, puis s'engage à en partager les résultats. Agir ainsi s'inscrit dans un esprit scientifique à l'égard des pratiques professionnelles, mais pas nécessairement dans une démarche de recherche formelle.

G. Réflexions sur l'établissement porteur du projet

1. Quels sont les personnes ou organismes susceptibles d'être intéressés par ce projet?
2. Quelle est la contribution du personnel, en temps et en argent?
3. Comment développe-t-on le projet, et quel effet a-t-il sur le curriculum?

H. Réflexions sur les conditions de réalisation du projet

1. Quels sont les problèmes ou obstacles qui risquent d'entraver la bonne marche du projet?
2. Quelles sont les étapes importantes du déroulement du projet?
3. Quelles sont les tâches de chaque membre de l'équipe en vue de la réalisation du projet?

Il s'agit ici de développer une vision organisationnelle, de sortir d'une approche en silo pour mobiliser tous les acteurs impliqués, d'évaluer les besoins en ressources, le développement du projet et son impact sur les autres services, dont ceux de l'enseignement. Ces questions sont essentielles pour mettre sur pied un projet d'aide par les pairs, mais aussi pour veiller à son bon fonctionnement et à son développement.

Les relations d'un projet avec son établissement passent habituellement par des personnes qui gravitent sur trois orbites, de plus en plus éloignées des acteurs du projet comme tel. Il y a tout d'abord celles que l'on doit impliquer, celles que l'on doit consulter et celles que l'on doit informer (Ross et Cameron, 2007; p. 537). Si on évite rarement les premières, souvent parce que le projet dépend de leur appui, il arrive qu'on néglige les personnes des orbites les plus éloignées. Pourtant, une mobilisation organisationnelle la plus complète possible constitue un démultiplicateur, pour un projet, des ressources dont il a besoin et des effets qu'il obtient.

Un projet d'aide par les pairs comporte de nombreux aspects d'ordre éthique. Les questions d'égalité des chances, d'équité en évaluation, de lutte contre la discrimination systémique et la marginalisation y sont souvent soulevées. Il est judicieux de se mettre en lien avec différents comités qui traitent couramment de ces sujets pour s'aider à trouver des réponses aux enjeux soulevés dans un projet d'aide par les pairs. (Ross et Cameron, 2007; p. 538)

Les méthodes et les outils couramment utilisés en gestion de projet, tels les chemins critiques, les plans de contingence, la planification budgétaire, peuvent être mis à contribution pour optimiser le fonctionnement d'un projet d'aide par les pairs.

1. Les fondements (optionnel)
2. Le contexte
3. Les objectifs du projet
4. Les tutrices et les tuteurs
5. Les tutorées et les tutorés
6. Les séances de tutorat
7. L'évaluation de l'atteinte des objectifs
8. L'établissement
9. La réalisation
10. La diffusion (optionnel)

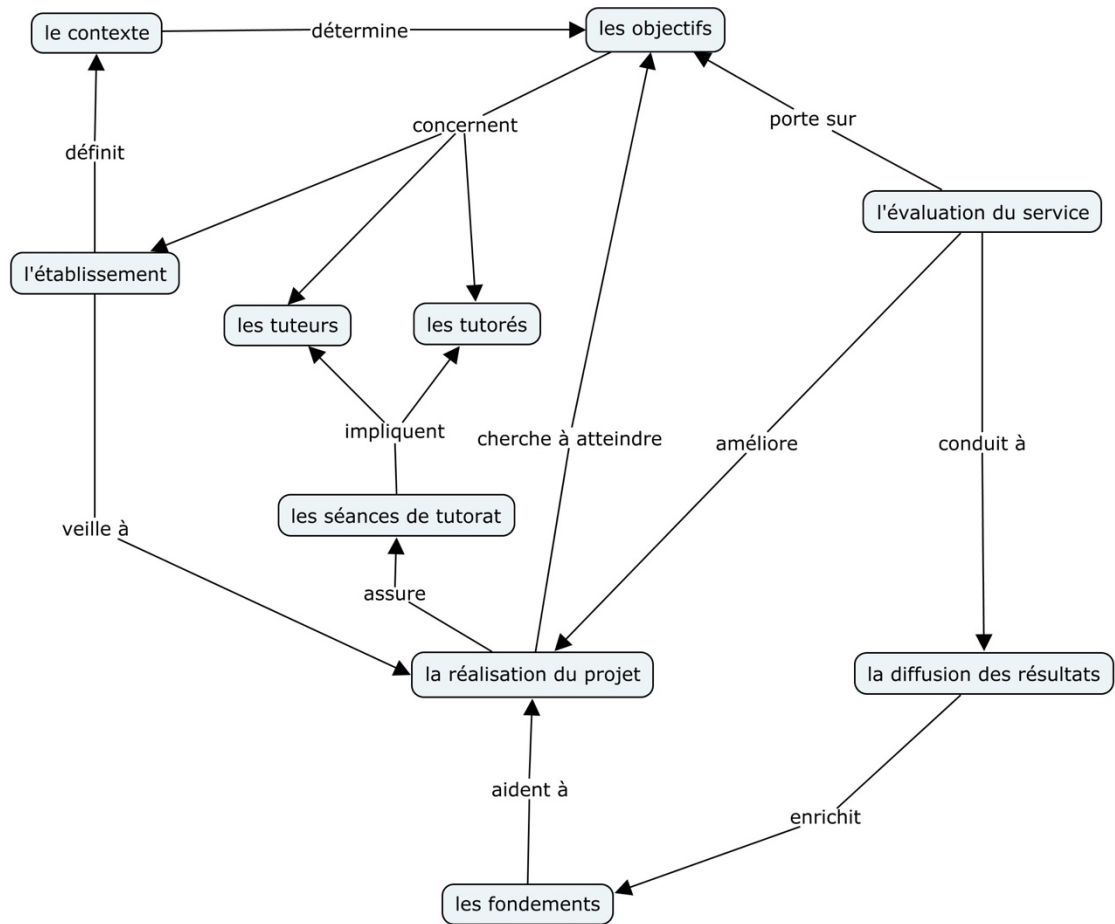


Figure 4. Conditions de réalisation du projet

ANNEXE 1 UNE APPROCHE D'AUTO-ÉVALUATION ÉMANCIPATRICE

Une approche proposée dans les années 1990 par Fetterman et ses collaborateurs (Fetterman et coll., 1996) insiste sur la valeur émancipatrice (*empowerment*) des procédures de recherche-évaluation mises en œuvre. Pour Fetterman (2001), l'évaluation émancipatrice est conçue pour « aider les personnes à améliorer les programmes auxquels elles participent en mettant en œuvre une sorte d'auto-évaluation » (p. 81). Il s'agit de comprendre ce qui se passe dans une situation donnée à partir de la perspective des participants et des participantes.

À cette fin, Fetterman (2001) décrit trois étapes. La première consiste à demander aux personnes prenant part à un programme de définir leur propre vision de ce programme avec le soutien d'un spécialiste de l'évaluation. Cette phase se termine habituellement par un atelier où les différentes visions sont mises en évidence. La deuxième étape consiste à décrire les activités à mener dans le cadre du programme et à les classer par ordre de priorité lors d'une activité de groupe. Enfin, la troisième étape consiste à engager le groupe dans un processus de recherche-évaluation basé sur l'autoréflexion et la construction d'une représentation commune. Ainsi, selon Fetterman, le groupe s'organise progressivement sous la forme d'une communauté de pratiques qui partage un certain nombre de règles et de valeurs en vue d'une tâche à mener en commun. Les personnes qui constituent cette communauté intègrent la logique de l'évaluation menant à bien leur propre évaluation en suivant un processus décrit par Patton (1997) comme une immersion.

Il est clair que, placée dans une telle perspective, la recherche évaluative dépasse le cadre d'une approche purement diagnostique préparant la prise de décision, mais intègre aussi la possibilité d'agir sur la situation. (Karsenti et Savoie-Zajk, 2001; p. 224-225)

Pour procéder à une auto-évaluation émancipatrice d'un service d'aide par les pairs, il est suggéré de suivre les étapes d'un cycle.

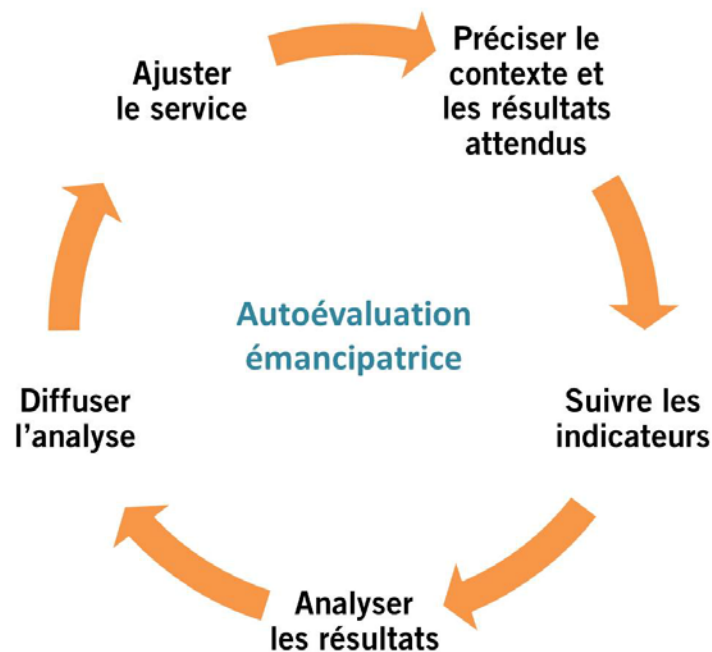


Figure 5. Étapes du cycle d'auto-évaluation émancipatrice

1. Préciser le contexte puis les effets recherchés dans ce contexte
 - a) Résultats quantifiés : notes obtenues dans des cours ou des tests, taux de persistance et autres mesures souvent présentes dans les indicateurs de la réussite scolaire.
 - b) Résultats observés : améliorations en habiletés sociales et communicationnelles (interrogation, formulation d'hypothèses, écoute, explication), en habiletés pratiques (concentration sur la tâche, gestion du stress, gestion du temps) et en habiletés sur le plan socioaffectif (estime de soi, motivation, juste attribution causale)
2. Suivre des indicateurs des effets ciblés
3. Analyser les résultats obtenus
4. Diffuser l'analyse dans sa communauté (de pratique et scientifique)
5. Ajuster le service d'aide par les pairs

ANNEXE 2 EXEMPLE DE RÉPONSES À LA GRILLE

Projet de tutorat par les pairs 4^e année / 3^e année La pose d'un cathéter

Le texte qui suit reprend, en l'adoptant légèrement, le plan d'un projet de tutorat par les pairs⁴ entre des étudiantes et étudiants de différentes années pour l'acquisition d'habiletés cliniques, un projet développé et implanté avec succès en 2005-2006 dans le cadre de la formation universitaire de premier cycle en médecine, à l'université d'Édimbourg, en Écosse (Anderson et coll., 2006⁵; Morton et coll., 2006). La traduction en a été assurée par Sylvie Charbonneau.

Contexte
<p>Question 1. Comment ce projet s'inscrit-il dans le curriculum actuel?</p> <ul style="list-style-type: none">• À l'université d'Édimbourg, le curriculum est intégré à la fois horizontalement et verticalement, et on y préconise diverses approches d'enseignement favorisant un apprentissage autonome.• Les étudiantes et étudiants ont apprécié les projets précédents de tutorat par les pairs et disent en avoir tiré profit.• La pose d'un cathéter intraveineux est une procédure clinique fondamentale.• Les professeures et professeurs enseignent la pose d'un cathéter au début de la 3^e année. Les étudiantes et étudiants doivent ensuite s'exercer individuellement avant de se présenter à l'examen clinique objectif structuré (ECOS) à la fin de la 3^e année, dans lequel on évalue notamment cette procédure. On recommande aux étudiantes et étudiants de s'exercer en groupe, afin de s'offrir mutuellement des observations et des critiques constructives.• Un des 8 objectifs principaux du curriculum sur le plan du développement personnel et professionnel est d'apprendre à enseigner.• Dans les <i>Stratégies d'enseignement et d'apprentissage</i> qu'elle a élaborées, l'université d'Édimbourg favorise les approches centrées sur l'étudiante et l'étudiant, ainsi que les méthodes interactives d'enseignement.• Le programme de formation en médecine et en chirurgie⁶ énonce les grands principes à respecter dans les projets de tutorat par les pairs, des principes qui guident le présent projet.
<p>Question 2. Pourquoi proposer ce projet de tutorat par les pairs maintenant?</p> <ul style="list-style-type: none">• Depuis 2003, le General Medical Council⁷ recommande que les étudiantes et étudiants en médecine apprennent à enseigner. L'université d'Édimbourg a reconnu que l'apprentissage de l'enseignement est un objectif fondamental de la formation, sans lui accorder jusqu'à maintenant une place précise dans le curriculum.• Un projet d'évaluation pratique des habiletés cliniques essentielles, mené en avril 2005, a révélé que la pose d'un cathéter était la procédure clinique jugée la plus difficile sur le plan technique par les étudiantes et étudiants de 5^e année. Ils indiquaient avoir eu peu d'occasions de s'exercer durant la 3^e et la 4^e année, et d'arriver en 5^e année sans avoir acquis la maîtrise, la confiance ou la compétence suffisante pour bien effectuer cette procédure.• En avril et en mai 2005, un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants de 3^e année ont fréquenté le centre de formation en habiletés cliniques afin de « réapprendre » la procédure de pose d'un cathéter quelques semaines avant l'ECOS, la plupart avouant n'avoir jamais refait la procédure après le cours magistral suivi en début d'année.

⁴ Présenté en annexe de l'article intitulé « *Peer assisted learning : a planning and implementation framework : AMEE Guide no. 30* », de Michael T. Ross et Helen S. Cameron, paru en 2007 dans *Medical Teacher*, n° 29.

⁵ Anderson, Lisa et coll. 2006. *Peer assisted learning in the clinical skills lab*. Communication affichée présentée à l'assemblée scientifique annuelle de l'Association for the Study of Medical Education. Aberdeen.

⁶ MBChB, ou *Bachelor of Medicine Bachelor of Surgery*

⁷ L'Ordre des médecins britannique [NdT]

Question 3. Qui sont les responsables du projet et qui en assure la direction?

- Équipe du projet : Fiona Frame et Lisa Anderson (directrices du projet), Jeremy Morton (responsable des habiletés cliniques), Janette Moyes (adjointe pour les habiletés cliniques), Michael Ross (coordonnateur du tutorat par les pairs).
- Les représentantes et représentants de la communauté étudiante seront consultés, mais ils ne doivent pas savoir que l'ECOS de 3^e année comporte une station pour la pose d'un cathéter.

Objectifs du projet**Question 4. Quels sont les objectifs du projet pour les tutrices et tuteurs?**

- Acquérir une confiance et une compétence plus grandes dans la pose de cathéters intraveineux, particulièrement la confiance nécessaire pour appliquer ensuite les techniques apprises au centre de formation dans des situations réelles de soins.
- Développer des compétences en animation de groupe (à partir des compétences acquises en résolution de problèmes).
- Développer des compétences en observation et en rétroaction positive.
- Favoriser l'acquisition d'habiletés pour enseigner.

Question 5. Quels sont les objectifs du projet pour les tutorées et tutorés?

- Avoir l'occasion de poser des questions à des étudiantes et étudiants plus avancés et pouvoir leur faire part de leurs préoccupations.
- Renforcer leur confiance et leur compétence dans la pose d'un cathéter dans un environnement simulé, puis favoriser le transfert des acquis dans des situations réelles de soins.
- Promouvoir l'apprentissage autonome et collaboratif des soins cliniques.
- Améliorer la capacité d'observation de la performance des étudiants et étudiantes dans la pose d'un cathéter et offrir plus souvent des commentaires constructifs en temps opportun.
- Apprendre un modèle de pratique et de rétroaction qu'il est possible d'utiliser ensuite en travaillant à deux.

Question 6. Quels sont les objectifs du projet pour l'institution?

- Promouvoir le travail d'équipe, l'apprentissage autonome et le développement personnel et professionnel.
- Promouvoir l'apprentissage collaboratif au moyen de l'interaction et du dialogue.
- Inciter les étudiantes et étudiants à travailler ensemble pour se donner de meilleures conditions d'apprentissage.
- Promouvoir la rétroaction positive entre pairs.
- Augmenter le nombre et la qualité des rétroactions entre les étudiantes et étudiants au sujet de leurs habiletés cliniques.

Tutrices et tuteurs**Question 7. Qui sont les tutrices et tuteurs et comment les choisit-on?**

- Un message faisant appel à des volontaires a été envoyé à l'ensemble des étudiantes et étudiants de 4^e année, par la voie de l'environnement d'apprentissage en ligne du premier cycle.
- Des formulaires pour l'inscription et pour la formation en tutorat par les pairs ont été mis en ligne.
- Il faut recruter 32 tutrices et tuteurs pour travailler auprès de 128 tutorées et tutorés. Si un plus grand nombre de tutrices et tuteurs se portent volontaires, d'autres séances pourront être ajoutées.

Question 8. Quelle est la formation des tutrices et tuteurs et comment est-elle offerte?

- Avant leur formation, les tutrices et tuteurs inscrits devront avoir étudié le guide « Apprendre à enseigner ».
- On validera leur compétence en pose de cathéter intraveineux et on leur offrira une formation supplémentaire en santé et sécurité, notamment sur la manipulation d'aiguilles contaminées.
- Les tutrices et tuteurs apprendront des notions de base en enseignement, notamment sur la gestion de groupe et la rétroaction pertinente et constructive.
- Au cours d'une rencontre d'introduction, on leur présentera une vue générale des principes et des notions les plus importantes (survol du contenu; vérification de leur habileté et de leur compétence; méthodes d'apprentissage et d'enseignement; aide-mémoire pour l'évaluation; comment fournir la rétroaction / outil de **rétroaction**).

Question 9. Quelles sont les autres interventions des tutrices et tuteurs avant et après les séances?

- Les tutrices et tuteurs préparent le plan détaillé des séances de tutorat en se basant sur les lignes directrices qu'on leur a données.
- Avant les séances, les tuteurs et tutrices sont invités à réfléchir aux responsabilités d'une personne enseignante et à imaginer leur réaction dans certaines situations difficiles (par exemple, en se posant la question : « Quel serait mon pire cauchemar au cours d'une séance de tutorat? »).
- On encourage les tutrices et tuteurs à s'exercer à poser un cathéter et à mettre en pratique certaines approches pédagogiques avant les séances de tutorat.
- Les tutrices et tuteurs se présentent une demi-heure à l'avance afin d'aménager le local et de se préparer. On leur demande également de rester après la séance pour ranger le matériel.
- Les tutrices et tuteurs ramassent les formulaires d'évaluation remplis par leurs tutorées et tutorés, et peuvent discuter de ces évaluations, ou d'une autre question qui les préoccupe, avec le personnel enseignant après les séances.
- On prévoit une rencontre entre le personnel du tutorat et le personnel enseignant pour faire le bilan de l'expérience, après les séances de tutorat, une fois qu'on aura recueilli la rétroaction des participantes et participants.

Tutorées et tutorés**Question 10. Qui sont les tutorées et tutorés, et comment les choisit-on?**

- Toutes les étudiantes et tous les étudiants en 3^e année de médecine peuvent participer.
- Un message qui décrit sommairement le projet de tutorat par les pairs est envoyé aux étudiantes et étudiants de 3^e année pour les inviter à participer; on inclut un lien vers les formulaires d'inscription en ligne.
- Les étudiantes et étudiants de 3^e année obtiennent une place suivant l'ordre des inscriptions, et ne peuvent s'inscrire qu'à une séance pour commencer.

Question 11. Quelles doivent être les connaissances préalables et l'expérience des tutorées et tutorés?

- On s'attend à ce que les tutorées et tutorés soient capables de poser un cathéter intraveineux de façon sécuritaire dans le bras d'un mannequin à la station de l'ECOS à la fin de la 3^e année.
- Les séances de tutorat se tiendront après l'enseignement de la procédure par une enseignante ou un enseignant, fournissant ainsi aux tutorées et tutorés une occasion supplémentaire de s'exercer et de développer leurs habiletés.

Question 12. Comment les tutorées et tutorés se préparent-ils aux séances de tutorat?

- En s'inscrivant aux séances, les tutorées et tutorés reçoivent un document écrit qui présente le projet, particulièrement ses objectifs, son contenu et son approche misant sur l'apprentissage autonome. Cela devrait inciter les tutorées et tutorés à participer activement à leur formation, plutôt qu'attendre passivement qu'on leur enseigne la procédure une deuxième fois (comme dans le cas d'un projet de tutorat par les pairs mené à l'université d'Édimbourg en 2004).
- On incite les tutorées et tutorés à revoir leurs connaissances et leurs habiletés concernant la pose d'un cathéter avant de participer aux séances.

Séances de tutorat par les pairs**Question 13. Quelle est la forme des séances de tutorat et quelles sont les ressources nécessaires?**

- Quatre groupes, chacun formé d'une personne tutrice ou tuteur et de trois personnes tutorées, travaillent indépendamment dans le laboratoire pour les habiletés cliniques.
- Une séance dure entre une heure et une heure et demie.
- Quatre bras sont reproduits pour la simulation, avec l'équipement nécessaire à la pose d'un cathéter intraveineux.
- Aucun membre du personnel enseignant n'est présent dans le local, mais une enseignante ou un enseignant est disponible dans le centre de formation pour guider les tutrices, tuteurs, tutorées et tutorés vers le laboratoire, pour vérifier que tout l'équipement nécessaire est fourni et pour recueillir la rétroaction des participantes et participants. Les tutrices et tuteurs font appel à un membre du personnel dans le cas d'une blessure lors d'une injection ou de tout autre accident, pour s'assurer d'une gestion adéquate de la situation.
- Ressources : un formulaire d'évaluation à remettre à chaque tutrice ou tuteur, un formulaire à remettre à chaque tutorée ou tutoré, ainsi qu'un formulaire d'évaluation des pairs à remettre à chaque participante ou participant.
- Commande de matériel en quantité supplémentaire afin de disposer de stocks suffisants.

Question 14. Quel est le déroulement type d'une séance de tutorat par les pairs?

- Les tutrices et tuteurs rappellent d'abord aux tutorées et tutorés les mesures de santé et de sécurité à prendre lorsqu'on installe un cathéter intraveineux, leur présentent ensuite le formulaire structuré pour l'observation et la rétroaction, puis répondent aux questions.
- Chaque tutorée ou tutoré pose un cathéter à tour de rôle, pendant que la tutrice ou le tuteur et les autres tutorées et tutorés l'observent et lui fournissent une rétroaction constructive en se basant sur le formulaire d'évaluation de la procédure.
- Les tutrices et tuteurs mettent fin à la séance et demandent aux participantes et participants de remplir le formulaire d'évaluation.
- Les tutrices et tuteurs recueillent les formulaires d'évaluation et les lisent, puis rangent le matériel après leur séance.

Question 15. Où et quand les séances de tutorat doivent-elles se tenir, et comment les organiser?

- Les séances ont lieu au cours de la période s'étendant entre la 6e et la 8e semaine du premier semestre (ce qui permet d'éviter les jours de congé et les jours d'examen).
- Elles se tiennent en dehors des heures de cours, soit de 17 h 30 à 19 h les lundis, mardis ou jeudis (à confirmer auprès du comité représentant les étudiantes et étudiants en médecine).
- Chaque séance dure entre une heure et une heure et demie.
- Les laboratoires de soins sont réservés à partir de 17 h (les tutrices et tuteurs arrivent en avance).
- Toutes les inscriptions au tutorat par les pairs se font en ligne.

Évaluation**Question 16. Quelle est la rétroaction qu'on demande aux participantes et participants?**

- Comment est-elle utilisée?
- On encourage les tutrices et tuteurs à demander une première rétroaction orale, informelle, à la fin de leur séance.
- Les tutorées et tutorés remplissent un formulaire de rétroaction après chaque session. Les tutrices et tuteurs ramasseront ces formulaires et prendront connaissance de la rétroaction de leurs tutorées et tutorés avant de la remettre aux responsables du projet.
- Les tutrices et tuteurs remplissent également un formulaire de rétroaction après chaque séance.
- Les membres du personnel enseignant sont disponibles pour discuter de la rétroaction avec les tutrices et tuteurs, si nécessaire.
- On invite les membres du personnel enseignant et les autres personnes qui participent au projet à envoyer tous leurs commentaires et observations sur le déroulement des séances aux directrices du projet, par courriel.

Question 17. De quelle autre façon le projet est-il géré et évalué?

- Un membre du personnel enseignant participera de façon aléatoire aux séances, afin d'observer, sans intervenir, les interactions au sein du groupe ainsi que les activités et méthodes pédagogiques.
- On demande au personnel enseignant d'envoyer aux directrices du projet, par courriel, tous leurs commentaires et observations sur le déroulement des séances.
- Il y a une station pour la pose d'un cathéter dans l'ECOS de 3^e année à la fin de cette année, mais cette information ne sera pas transmise aux étudiants et étudiantes (pas même aux représentantes et représentants).
- Le projet sera soumis aux normes d'éthique, puisqu'on tiendra une liste à jour des tutorées et tutorés ayant suivi une séance de tutorat afin de comparer leurs résultats à la station de la pose de cathéter de l'ECOS aux résultats obtenus à cette même station par les étudiantes et étudiants n'ayant pas participé au projet. Un formulaire de consentement est en préparation et sera proposé à la prochaine rencontre.

Question 18. Quelle est l'hypothèse de départ et comment est-elle testée?

- Hypothèse : « Les étudiantes et étudiants de 3^e année qui ont reçu un entraînement supplémentaire en séances de tutorat par les pairs pour la pose d'un cathéter auront de meilleurs résultats que les autres à la station d'évaluation de cette procédure de l'ECOS de 3^e année. »
- Le projet sera soumis aux normes d'éthique.
- Nous serons très vigilants pour nous assurer que les étudiantes et étudiants (y compris les tutrices et tuteurs en 4^e année) n'apprennent pas qu'il y a une station d'évaluation de la pose d'un cathéter dans l'ECOS.

Institution

Question 19. Quels sont les personnes ou organismes susceptibles d'être intéressés par ce projet?

- Ajouter un point à l'ordre du jour de la prochaine rencontre du Comité des étudiantes et étudiants en médecine.
- Prévoir des échanges avec les directrices ou directeurs responsables de la 3^e et de la 4^e année, la directrice ou le directeur de l'organisme qui représente les enseignantes et enseignants de médecine, et consulter le comité CSPDD⁸, responsable de l'apprentissage des habiletés cliniques ainsi que du développement personnel et professionnel.
- Soumettre le volet recherche du projet (absent du présent document) à l'approbation du comité d'éthique en éducation.
- Prévoir des ententes avec le service de sécurité, car les séances se tiennent en soirée.

Question 20. Quelle est la contribution du personnel, en temps et en argent?

- Prévoir du temps pour rédiger et afficher les annonces, préparer les formulaires et les tenir à jour, répondre aux demandes des étudiantes et étudiants et réserver les locaux.
- Attribuer des ressources supplémentaires pour l'enseignement et les photocopies (budget de formation en habiletés cliniques).
- Prévoir environ deux heures par semaine pour libérer une directrice de projet durant les six semaines qui précèdent les séances de tutorat par les pairs, puis augmenter cette libération à six heures par semaine durant la période de tutorat, bien qu'il soit possible de déléguer certaines tâches au personnel administratif.
- S'assurer de la présence durant chaque séance d'une enseignante ou d'un enseignant au centre de formation (ailleurs que dans les locaux des séances). Les heures supplémentaires consacrées aux séances tenues le soir pourront être reprises en temps.

Question 21. Comment développe-t-on le projet, et quel effet a-t-il sur le curriculum?

- Si le projet marche bien, nous pourrions l'étendre aux hôpitaux et obtenir la participation de vrais patients. Cela exigera des consultations auprès du personnel des hôpitaux et d'autres discussions sur les aspects éthiques du projet.
- Dans les prochaines années, si tout va bien, nous pourrions étendre le projet de tutorat à des étudiantes et étudiants d'autres années et à d'autres procédures cliniques, comme le prélèvement sanguin (3^e année / 2^e année) ou le cathétérisme dans l'urètre (5^e année / 4^e année).
- Ce projet ne devrait pas entraîner de changement dans la tâche des enseignants offrant la formation en habiletés cliniques.

Réalisation du projet

Question 22. Quels sont les problèmes ou obstacles qui risquent d'entraver la bonne marche du projet?

- Les tutrices et tuteurs pourraient enseigner une mauvaise technique et renforcer de mauvaises pratiques. Pour réduire ce risque, on peut distribuer un protocole détaillé de la pose d'un cathéter, former les tutrices et tuteurs et s'assurer de leur compétence dans la pose d'un cathéter intraveineux périphérique. On peut également les encourager à aider les participantes et participants de 3^e année à réviser la procédure et à échanger leurs commentaires.
- Les tutrices et tuteurs peuvent donner beaucoup trop d'information, ce qui risque d'intimider les tutorées et tutorés, réduisant ainsi leur confiance. On peut aborder ce problème durant la formation des tutrices et tuteurs, mais il faut suivre la situation de près, notamment en lisant les commentaires d'évaluation.
- On a déjà rencontré une très forte opposition de la part de cliniciennes ou cliniciens qui n'acceptent pas que des étudiantes et étudiants enseignent un contenu qui relève de leur spécialité. Ces personnes risquent par conséquent de s'opposer fermement au projet de tutorat par les pairs.
- Comme les séances se tiennent en dehors des heures de cours, il ne devrait pas y avoir d'impact sur les autres travaux des tutrices et tuteurs, mais il faut surveiller la situation de près.

⁸ *Clinical skills, personal and professional development Committee*

Question 23. Quelles sont les étapes importantes du déroulement du projet?

- Prochaines rencontres de l'équipe de direction du projet (inscrire les dates).
- Discussion avec les partenaires, ébauche du document de consentement et soumission du projet pour approbation par le comité d'éthique (délai de deux semaines).
- Publicité et recrutement des tutrices et tuteurs de 4^e année (inscrire une date).
- Confirmation du calendrier des séances, de la réservation des locaux et de la disponibilité des membres du personnel enseignant chargés de la supervision.
- Annonce des séances auprès des tutorées et tutorés de 3^e année.
- Séances de tutorat par les pairs (inscrire des dates approximatives).
- ECOS de 3^e année (inscrire la date).
- Atelier conjoint pour l'évaluation et l'analyse du projet qui s'est terminé (inviter l'ensemble des participantes et participants de 3^e année et de 4^e année).

Question 24. Quelles sont les tâches de chaque membre de l'équipe en vue de la réalisation du projet?

- Rédiger le formulaire d'évaluation remis aux tutrices et tuteurs, et celui remis aux tutorées et tutorés (Janette Moyes et Michael Ross).
- Concevoir le formulaire d'évaluation de la pose de cathéter et le formulaire de rétroaction (Fiona Frame et Lisa Anderson).
- Rédiger la proposition adressée au comité d'éthique (Jeremy Morton).
- Discuter des plans du projet avec les représentantes et représentants de la communauté étudiante et avec les directeurs responsables de la 3^e année et de la 4^e année (Jeremy Morton et Fiona Frame).
- Suggérer les dates possibles pour la formation des tutrices et tuteurs et pour la tenue des séances de tutorat par les pairs (toute l'équipe).

BIBLIOGRAPHIE

Documents cités dans le texte

- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Dossier du CAPRES. Document téléaccessible [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Version_finale_8_juin_2015.pdf].
- Barrette, C. (2016). « Des pistes pour maximiser l'efficacité du tutorat par les pairs ». *Correspondance*. Vol. 21, no 3, 2016. Document téléaccessible [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/des-pistes-pour-maximiser-lefficacite-du-tutorat-par-les-pairs>].
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. Routledge.
- Carrefour de la réussite au collégial. Fédération des cégeps (2005). *Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide*. Document téléaccessible [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf].
- Clark, R. et Andrews, J. (2009). *Peer mentoring in higher education: a literature review*. Aston Centre for Learning Innovation & Professional Practice, (CLIPP), Aston University. Document téléaccessible [http://eprints.aston.ac.uk/17985/1/Peer_mentoring_in_higher_education.pdf].
- Désy, J. (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*. Cégep de Sainte-Foy,
- Durning, S. J. (2008). « Peer-assisted learning: A planning and implementation framework. Guide Supplement 30.2—Viewpoint. » Dans AMEE Guide Supplements, *Medical Teacher*, 30:4, 441-442.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Éditions du renouveau pédagogique. Saint-Laurent.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Guérin, Montréal.
- Paul, M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse ». *Éducation permanente*, no 153, pp. 43-56.
- Ross, M. T., et Cameron, H. S. (2007). « Peer assisted learning: a planning and implementation framework », AMEE Guide no. 30. *Medical teacher*, Vol. 29 no 6, pp. 527-545.
- Topping, K. J. (1996). « The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature », *Higher education*, Vol. 32 no 3, p. 321-345.
- Topping, K. J. (2005). « Trends in peer learning ». *Educational psychology*, Vol. 25 no 6, p. 631-645.
- Vasseur, F. (2016). « Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance en enseignement supérieur ». Présentation accompagnant un webinaire du CAPRES, 1er février 2016. Document téléaccessible [<http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/01/Pr%C3%A9sentation.pptx>].

Pour en savoir plus

Les personnes intéressées à en savoir plus sur les travaux du groupe de travail sur l'aide par les pairs pourront consulter d'autres productions du groupe ou d'autres suites prises en charge par l'un ou l'autre des organismes membres.

Barrette, C. pour le compte du Groupe de travail sur l'aide par les pairs (2015a). *L'aide par les pairs : cadres de référence pour le Québec*. Atelier du Rendez-vous de la réussite, dans le cadre du colloque 2015 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Document téléaccessible [<http://aqpc.qc.ca/colloque/publications/aide-par-pairs-cadres-reference-pour-quebec-suite-atelier-204>].

Barrette, C. pour le compte du Groupe de travail sur l'aide par les pairs (2015b). *L'aide par les pairs; les conditions d'efficacité*. Atelier du Rendez-vous de la réussite, dans le cadre du colloque 2015 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Document téléaccessible [<http://aqpc.qc.ca/colloque/publications/aide-par-pairs-conditions-efficacite-suite-atelier-304>].

Barrette, C. pour le compte de l'Association pour la recherche au collégial (2016). *L'aide par les pairs en enseignement supérieur : les conditions d'efficacité*. Communication affichée, Congrès de l'ARC tenu dans le cadre du 84^e congrès de l'ACFAS. Document téléaccessible [http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/2BarretteChristian_ARC-Acfas_2016_Affiche.pdf].

Barrette, C. pour le compte du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Dossier du CAPRES. Document téléaccessible [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Version_finale_8_juin_2015.pdf].

Carrefour de la réussite au collégial (2015). Journée d'animation des repcars sur les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs. Présentation enregistrée de C. Barrette. Document téléaccessible [https://apop.qc.ca/carrefour/cbarrette_20151002.mp4].

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2015). *Aide par les pairs*. Infographie téléaccessible [<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/aide-par-les-pairs/>].

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs : des cadres de référence pour les établissements*. Webinaire animé par Christian Barrette téléaccessible [<http://www.capres.ca/2015/10/webinaire-du-capres-les-conditions-defficacite-de-laide-par-les-pairs-des-cadres-de-reference-pour-les-etablissements/>].

Groupe de travail sur l'aide par les pairs (2015a). *Bilan des travaux. Groupe de travail sur l'aide par les pairs*. Document téléaccessible [<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34806/aide-par-les-pairs-bilan-des-travaux-du-groupe-VF-2015-12-16.pdf>].

Groupe de travail sur l'aide par les pairs (2015b). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs en enseignement supérieur. Médiagraphie du groupe de travail*. Document téléaccessible [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/M%C3%A9diagraphie_mai_2015.pdf].