



HAL
open science

Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs-anciens

André-Jacques Deschênes, Lise Bégin-Langlois, Nicole Charlebois-Refae, Rémi Côté, Jacques Rodet

► To cite this version:

André-Jacques Deschênes, Lise Bégin-Langlois, Nicole Charlebois-Refae, Rémi Côté, Jacques Rodet. Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs-anciens. *Revue de l'éducation à distance*, 2003, 18 (1), pp.19-41. edutice-00000545

HAL Id: edutice-00000545

<https://edutice.hal.science/edutice-00000545>

Submitted on 28 Jul 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens

*André-Jacques Deschênes, Lise Bégin-Langlois,
Nicole Charlebois-Refae, Rémi Côté et Jacques Rodet*

Résumé

Un système d'encadrement par les pairs privilégiant une approche constructiviste est mis en place à l'automne 2001 dans un programme de deuxième cycle universitaire en formation à distance de la Télé-université. Les objectifs de ce projet d'encadrement par les pairs visent, pour les nouveaux étudiants admis, un soutien particulier au démarrage dans leur programme, favorisant ainsi une meilleure intégration et une plus grande persévérance. Le projet veut aussi fournir aux étudiants expérimentés (pairs anciens) une occasion concrète de développer des compétences d'intervention de soutien à l'apprentissage à distance. Les modalités de formation des pairs anciens incluent des lectures, des audio ou vidéoconférences de formation et de suivi ainsi qu'un forum télématique. Sept pairs anciens sont formés et accrédités pour encadrer les nouveaux étudiants. Une analyse du contenu des audio ou vidéoconférences de formation et du forum télématique montre des échanges riches de collaboration, de construction de connaissance et de négociation qui répondent aux principes constructivistes du projet. De cette expérience de formation, il ressort cependant qu'il est important qu'une partie de la formation se réalise grâce à des activités synchrones permettant une meilleure prise en compte des aspects affectifs particuliers à ce type d'expérience.

Abstract

A constructivist peer learner support system was introduced during the fall semester of 2001 in the distance learning graduate programs offered by the Télé-université. The objective was to provide the newly admitted students with specific support at the start of their study in order to foster their integration and perseverance in the program. In addition, the system provided the more advanced students in the programs opportunities to develop competence in learner support intervention. Training activities for the advanced students included reading relevant texts as well as educational and follow-up audio- or videoconferences and computer conferencing. Seven advanced students were successfully trained and accredited to support new students. An analysis of the content of the educational audio- or videoconferences and computer conferencing showed exchanges rich in collaboration, knowledge construction, and negotiation, with the expression of elements of the constructivist approach used in this peer learner system. The results of this educational experience emphasize the importance of using

synchronous activities that take into account affective issues related to this type of experience.

Introduction

L'encadrement constitue une dimension qui apparaît fondamentale dans l'apprentissage à distance, en particulier dans les formules n'utilisant pas l'enseignement direct (par audio ou vidéoconférence). Il peut permettre en effet de mieux prendre en compte les dimensions motivationnelles, sociales et affectives de l'apprentissage en offrant, par exemple, des interactions avec les pairs, la personne qui encadre ou les ressources d'un programme. On espère ainsi favoriser l'apprentissage collaboratif (Doré et Basque, 1998) et rendre possible la co-construction des connaissances par la négociation comme le proposent les approches constructivistes (Deschênes *et al.*, 1996; Garrison, 1993). Certains auteurs soulignent aussi qu'il s'agit d'un moyen pour diminuer l'abandon des étudiants (Abel, 1994; Lowe, 2000).

Selon Legendre (1993), l'encadrement regroupe des activités qui visent à fournir une aide personnelle aux apprenants. Ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social favorisant la prise en charge par chacun de sa propre formation.

L'encadrement regroupe toutes les formes d'activités de support impliquant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage (Deschênes et Paquette, 1996). Il fait partie d'un ensemble de services que les établissements de formation offrent aux étudiants pour faciliter leur réussite dans leur projet de formation (Abel, 1994; Lowe, 2000; Pierre et Hotte, 1996; Robinson, 1995; Tait, 1995; Workman et Stenard, 1996). De manière générale, les étudiants reconnaissent l'importance de l'encadrement et se disent satisfaits des services qu'on leur offre (Deschênes et Paquette, 1999; Morgan et Morris, 1994; Naylor *et al.*, 1990; Visser et Visser, 2000).

Habituellement, l'encadrement est réalisé par un intervenant (personne-tutrice, animateur, professeur, consultant, etc.) à qui on confie la responsabilité des contacts entre les étudiants qui se réalisent lors d'activités de groupe. L'encadrement par les pairs (contact entre étudiants sans la présence de personne ressource de l'établissement) constitue un type d'activité peu ou pas utilisé lorsqu'il est laissé à l'initiative des étudiants (Deschênes et Paquette, 1999; Landbeck et Mugler, 2000; Morgan et Morris, 1994). Cependant, ceux qui profitent de tels contacts avec leurs pairs se disent satisfaits de ce type d'interaction qui permet de partager des expériences d'étudiants, de briser l'isolement, d'échanger des opinions ou de

comparer des perceptions (Deschênes et Paquette, 1999; Landbeck et Mugler, 2000).

Si l'on reconnaît généralement, en apprentissage à distance, la nécessité d'offrir un encadrement de qualité, les pratiques semblent soulever plusieurs questions (Gagné et collaborateur, à paraître) : (a) malgré un discours autonomiste de plusieurs concepteurs, l'analyse des activités d'encadrement de certains cours montre que celles qu'on y propose relèvent à plus des deux tiers d'une approche académique de l'enseignement (Dionne *et al.*, 1999); (b) les étudiants semblent désirer plus d'activités d'encadrement, en particulier des échanges avec les pairs et avec le professeur, mais utilisent peu les modalités d'encadrement qu'on leur propose (Glikman, 1999); (c) l'encadrement est souvent associé au développement de l'autonomie (Patoine, 1995; Power *et al.*, 1994), on constate cependant que plusieurs étudiants y recherchent des indices qui leur permettront de vérifier s'ils sont conformes aux exigences des cours (Télé-université, 2000); (d) dans la perspective où l'apprentissage à distance privilégie une démarche autodirigée, on peut se demander dans quelle mesure un établissement est responsable d'offrir un support qui peut diminuer la marge de manœuvre de l'étudiant (Abel, 1994); (e) bien que satisfaits du travail des personnes qui les encadrent dans leurs cours, plusieurs étudiants souhaitent que ces intervenants jouent un rôle différent de celui qu'ils jouent actuellement (Deschênes, 2000; Gagné, 1999); (f) alors que certains établissements bonifient leurs modalités d'encadrement, ils n'arrivent pas souvent à diminuer significativement les taux d'abandon (Bertrand *et al.*, 1994).

Pour certains établissements de formation à distance, comme la Télé-université, l'amélioration de la qualité de l'encadrement par la socialisation constitue encore un objectif important pour augmenter la clientèle, les taux de réussite et de persévérance (Marrec, 2001). Il s'agit donc d'une dimension de la formation à distance qui mérite qu'on y accorde plus d'attention, soit par plus de recherche ou par la mise en place d'activités mieux structurées (c'est une des recommandations de Gagné, 1999) permettant de répondre davantage aux besoins des étudiants et d'observer leurs réactions sur le plan de la motivation et de la persévérance (Visser *et al.*, 1999). Dans le but de répondre à certaines demandes des étudiants à distance et de leur fournir un meilleur soutien dans le démarrage de leur programme, la Télé-université propose maintenant à ses nouveaux étudiants de deuxième cycle en formation à distance un service structuré d'encadrement par les pairs. Ce service peut de plus encourager la persévérance en offrant un accompagnement socio-affectif diminuant le risque d'abandon.

Ce texte veut décrire sommairement le projet d'encadrement par les pairs offert par la Télé-université et présenter les modalités de formation

des pairs anciens. Le contexte, le cadre théorique, les objectifs et les modalités de réalisation du projet d'encadrement par les pairs seront d'abord exposés. Puis, la formation des pairs anciens sera traitée par une recension des écrits, une présentation des objectifs et des modalités de la formation. Une analyse du contenu des activités de formation réalisées auprès des pairs anciens, des audio-vidéoconférences et un forum télématique suivront. En conclusion, quelques éléments importants pouvant être dégagés actuellement de l'expérience en cours d'encadrement par les pairs seront présentés.

Le projet d'encadrement par les pairs à la Télé-université

Le contexte

Le champ de l'encadrement se révèle suffisamment large pour que celui-ci ne puisse être considéré comme l'affaire d'une seule personne, soit la personne tutrice, et les objectifs assez clairs pour que le premier concerné, l'étudiant, en devienne l'acteur central. Dès lors, à la suite de Boru (1996) qui parle de « fonction tutorale » partagée entre divers acteurs, il faut considérer l'encadrement comme un système dans lequel les acteurs sont nombreux, les activités diverses, les modalités pratiques variées.

Dans un effort d'identification et de rationalisation des formes de support à l'apprentissage, Deschênes et Lebel (1994) distinguent deux types d'activités d'encadrement : l'encadrement-cours et l'encadrement-programme qui s'exercent sur les plans cognitif, affectif, social, motivationnel et métacognitif. L'encadrement-cours est à la disposition de l'apprenant pour le soutenir et l'aider face aux difficultés qu'il éprouve dans l'atteinte des objectifs liés au cours. La personne ressource qui l'incarne est la personne tutrice ou encore l'auxiliaire d'enseignement.

Le concept d'encadrement-programme, plus global, s'est précisé progressivement à la Télé-université. En 1990, Laurent (cité par Power *et al.*, 1994) faisait, sans complaisance, les constats suivants :

la privation d'émulation et de contacts, l'absence du cadre quotidien et du contexte de vie, la difficulté d'adapter ses habitudes... De toute évidence, les formules d'encadrement de la Télé-université ne sont pas parvenues à défaire cette toile d'araignée où un grand nombre s'engluent. Tel est bien le défi le plus considérable que l'enseignement à distance doit absolument relever. (p. 98)

Ce sévère état des lieux incita le comité des programmes en formation à distance de la Télé-université à trouver les solutions nouvelles qui furent mises en place en 1992 sous le titre générique d'encadrement-programme. Celui-ci vise essentiellement à soutenir le cheminement de l'étudiant dans son programme en favorisant la socialisation entre les diverses personnes

engagées dans un programme, l'intégration des différents contenus des cours et le développement de réseaux professionnels (Deschênes et Lebel, 1994).

Certaines activités d'encadrement-programme¹ sont obligatoires (le tutorat programme, le sous-comité de supervision et d'évaluation), d'autres facultatives (le *Bulletin FAD*, les rencontres d'encadrement-programme, la journée d'étude, la journée de la recherche, l'École d'été, la revue *DistanceS*, la conférence télématique, l'audioconférence entre étudiants).² L'année 2001 a vu la mise en place d'une nouvelle activité facultative, l'encadrement par les pairs.

Le projet développé à la Télé-université définit l'encadrement par les pairs comme une « activité de collaboration entre deux étudiants en vue de soutenir et de faciliter, chez chacun, le processus de construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage à distance au deuxième cycle » (Deschênes, 2001, p. 6).

Le cadre théorique

Le projet d'encadrement par les pairs privilégie une approche constructiviste. Sommairement, la perspective constructiviste suppose que la connaissance est une construction (ou reconstruction) active de l'individu dans un contexte donné. Elle permet d'identifier un certain nombre de concepts fondamentaux pouvant apporter une intervention de soutien à la construction des connaissances. Les concepts importants pouvant s'appliquer à l'encadrement par les pairs sont :

1. le développement de perspectives multiples qui consiste à traiter une information en adoptant des angles différents pour en découvrir les diverses composantes,
2. la négociation qui représente un ajustement des connaissances par la prise en compte du point de vue des autres membres de la communauté des praticiens et des experts dans un domaine,
3. la contextualisation qui renvoie à une manipulation des connaissances dans une situation authentique,
4. la collaboration qui consiste en une interaction de l'apprenant avec les pairs fondée sur la complémentarité des compétences de chacun.

L'encadrement par les pairs peut être considéré comme une forme de médiation qui se fixe pour but la mise en place d'activités de type collaboratif visant une meilleure construction des connaissances par et pour chacun des pairs. Ainsi, même si, habituellement, toute forme d'encadrement par les pairs en apprentissage vise à soutenir de manière privilégiée l'un des partenaires ayant présumément un besoin particulier, on observe que les deux étudiants qui participent à ce type d'activités peuvent en retirer des effets positifs (Abel, 1994).

Le concept de médiation est largement pluriel. Six (1995) précise qu'il faut trois éléments pour traiter de la médiation : un médiateur intervenant entre deux personnes souvent en conflit. C'est donc une relation qui s'établit entre deux individus grâce à un savoir constitué ou à constituer comme le définissent Briant et Palau (1999). Six (1995) dresse le profil du médiateur en pédagogie comme une personne qui donne confiance et permet de trouver la démarche à emprunter. Pour sa part, Cardinet (1995) précise que la médiation en pédagogie est une intervention temporaire qui vise à rendre l'autre autonome.

Le concept de médiation sous-tend également l'usage de techniques dont les pairs peuvent s'inspirer pour leurs interventions telle que l'écoute active et celles liées à la formalisation d'une relation d'aide et qui découlent de la *négociation raisonnée* (Fisher, 1982).

Enfin, l'encadrement par les pairs entretient certainement des rapports de cousinage proche avec le tutorat. L'expression « tutorat par les pairs » est même employée par certains auteurs. L'encadrement par les pairs à la Télé-université emprunte, selon la taxonomie de Goodlad et Hirst (1989), au « *proctoring* » : forme de tutorat individualisé, où le tuteur n'encadre qu'un seul tuteur, et « autorégulé » puisque ces deux acteurs disposent d'une marge de manœuvre importante pour travailler ensemble et au *co-tutoring* : aide réciproque. Chacun est successivement tuteur et tuteur. Ces dyades sont basées sur le principe qui veut que lorsque l'on enseigne à quelqu'un ce que l'on apprend, on apprend mieux.

Toutefois, si le pair est tuteur, c'est un tuteur non professionnel, caractéristique essentielle selon Baudrit (2000a) sous peine de voir cette modalité d'encadrement s'institutionnaliser, perdre sa spécificité et reproduire la relation pédagogique classique. Cet auteur voit dans la *congruence cognitive* la principale des compétences à rechercher chez le tuteur. Il définit la *congruence cognitive* comme étant la résultante de l'addition d'un niveau d'expertise indéniable et de la *congruence sociale*. Par *congruence sociale*, il entend le rapprochement ou mieux la proximité sociale entre le tuteur et son tuteur. Ainsi, « La congruence cognitive est perçue comme la capacité, ... pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, de faire usage de notions ou de concepts qu'ils utilisent et d'expliquer en des termes compréhensibles par eux » (p. 47).

Les objectifs

Les objectifs visés par la mise en place de l'encadrement par les pairs sont :

- de favoriser l'intégration et la persévérance des étudiants dans les programmes du diplôme d'études supérieures spécialisées et de maîtrise en formation à distance,

- de soutenir les processus de développement de perspectives multiples, de la négociation et de la contextualisation des connaissances grâce à la collaboration entre pairs,
- de développer des compétences d'intervention de support à l'apprenant dans un contexte d'apprentissage à distance.

Les modalités de réalisation

La stratégie mise en place pour l'encadrement par les pairs propose un jumelage d'un étudiant avancé dans son programme, appelé pair ancien, avec un nouvel étudiant admis, appelé pair nouveau. Ce dernier peut ainsi bénéficier de l'expérience du premier pour mieux comprendre les exigences du programme et des études de deuxième cycle. On espère ainsi assurer un meilleur démarrage dans le programme choisi et faciliter l'intégration du nouvel étudiant.

Les pairs anciens sont recrutés sur une base volontaire : le comité des programmes invite les candidats intéressés à signifier leur intérêt et leur disponibilité à devenir pairs anciens. Deux exigences sont proposées pour devenir pair ancien : avoir complété et réussi 12 crédits dans un des programmes de deuxième cycle et participer à une formation.

Le pairage se réalise lors de l'admission d'un nouvel étudiant. Le responsable du projet procède au jumelage et informe l'étudiant qu'il peut profiter d'un encadrement d'un pair ancien s'il le désire. Le premier contact est donc laissé au nouvel étudiant. Les pairs anciens disposent d'un aide-mémoire pour faciliter les premières interactions. À chacun des contacts, ils doivent aussi remplir un rapport d'intervention destiné à l'évaluation de l'expérience mais préservant la confidentialité.

Pour faciliter les premiers contacts avec les pairs nouveaux, chaque pair ancien a été invité à élaborer son profil comme pair ancien en indiquant sommairement ses expériences de formation, ses expériences de travail, ses compétences particulières et ses centres d'intérêts. Au moment du jumelage entre pair ancien et pair nouveau, le profil du pair ancien est envoyé au nouveau. Le pair nouveau a alors une petite idée du pair avec qui il décidera ou non d'amorcer un échange. Cet outil du profil est aussi utilisé dans le réseau des pairs anciens pour permettre une meilleure communication et un bon support entre pairs anciens. Chaque pair ancien reçoit donc les profils des autres pairs anciens et peut ainsi communiquer avec un autre pair pour des informations sur des compétences particulières que ce pair possède. L'éventail des connaissances est élargi et on ouvre une porte au partage des connaissances.

La formation des pairs anciens

Le but de la formation est de permettre aux futurs pairs anciens de faire le point sur leurs connaissances et leurs compétences et d'en acquérir de

nouvelles si nécessaire afin de s'outiller pour mieux jouer leur rôle de manière satisfaisante et efficace. Elle a été mise en place à partir de suggestions de plusieurs auteurs.

Les écrits sur la formation des pairs en encadrement à distance sont assez peu nombreux. Les auteurs se sont davantage penchés sur la question de la formation initiale des tuteurs. Si, pour certains d'entre eux, la formation d'un tuteur doit se rapprocher de celle d'un professeur (Colin-Michaux et Cros, 1984), pour Glikman (à paraître), il existe trois profils de tuteurs ayant des formations initiales distinctes : le personnel enseignant (enseignants, formateurs, moniteurs), le personnel administratif (secrétariat, service d'inscription...), les spécialistes de la fonction (tuteurs, mentors, conseillers, travailleurs socio-éducatifs...). À la Télé-université, le niveau académique requis pour être tuteur est un diplôme de premier cycle universitaire. Les universités françaises en présentiel qui basent leur système de tutorat sur l'encadrement par les pairs recrutent leurs tuteurs parmi les étudiants volontaires de deuxième ou troisième cycle. Bonnichon et Martina (1997), dans leur guide à destination des tuteurs-pairs de niveau universitaire, décrivent onze compétences méthodologiques que ceux-ci doivent posséder et faire acquérir à ceux qu'ils encadrent : (a) prendre des notes; (b) ranger ses cours; (c) faire une fiche de révision; (d) apprendre un cours; (e) passer un oral; (f) travailler en groupe; (g) cerner un sujet; (h) s'organiser durant une épreuve écrite; (i) présenter un travail; (j) planifier son année; (k) s'auto-évaluer.

De son côté, Baudrit (2000b) s'interroge sur la pertinence de la formation des pairs qui risque, si elle est trop importante, de les professionnaliser. S'il s'agit bien, pour cet auteur, d'une question importante, il ne faut pas oublier que souvent ce sont les qualités individuelles qui devraient guider le recrutement des tuteurs.

Abel (1994), l'un des rares auteurs qui traite de l'encadrement par les pairs à distance, suggère d'avoir un plan de formation structuré précisant de manière claire les objectifs visés et la durée de l'action. En complément à cette formation initiale, il recommande la mise en place d'un dispositif de suivi et de perfectionnement tout au long de l'action d'encadrement par les pairs. Il préconise que la formation soit centrée sur les habiletés de facilitation et propose un minimum de cinquante heures de vidéoconférence interactive avec des travaux pratiques. Les principaux outils de supervision et de suivi sont le journal de bord, les travaux pratiques et la rétroaction sur les interventions.

Lelièvre et Clavet (2000) décrivent le processus de formation des pairs au tutorat comme devant s'organiser en trois phases : (a) s'éduquer au tutorat; (b) s'habiliter au tutorat; (c) s'exercer au tutorat. Dans un premier temps, l'accent est mis sur la compréhension de la nature du tutorat par les

pairs et du contexte dans lequel celui-ci est mis en place. La deuxième étape consiste à activer les connaissances préalables des pairs sur le tutorat en échangeant sur le travail d'équipe et sur l'apprentissage coopératif. Enfin, les pairs s'exercent au tutorat par jeux de rôles et études de cas. Il va de soi que la formation des pairs, comme tout apprentissage, devrait tenir compte des objectifs exprimés par les différents acteurs de ce mode d'encadrement : institution, pair ancien et pair nouveau.

Les objectifs de la formation

Le Cahier de formation préparé pour les pairs anciens (Deschênes, 2001) propose une liste d'objectifs possibles, chacun des participants pouvant y retenir ceux qui correspondent le mieux à ses besoins personnels :

- mieux connaître et comprendre le rôle du pair ancien,
- apprendre à planifier et à réaliser une intervention auprès d'un nouvel étudiant,
- développer son style d'aide comme pair ancien,
- faire le point sur ses compétences comme pair ancien pour mieux aider le pair nouveau à planifier, réguler et évaluer sa démarche,
- développer des outils pour assurer un suivi efficace de son intervention comme pair ancien et fournir une rétroaction au pair nouveau,
- développer des moyens d'évaluer son intervention,
- apprendre à identifier les besoins du pair nouveau et à l'aider à identifier ses besoins,
- trouver des moyens pour aider le pair nouveau à développer de nouvelles stratégies d'étude, de lecture ou d'écriture si le cas nécessite une telle intervention.

Les modalités de la formation

La formation peut se faire par des activités individuelles selon les besoins de chacun et par des activités collectives pour tous les pairs anciens recrutés. Dans l'expérience décrite ici, les deux types d'activités ont été mis en œuvre.

Les activités individuelles comprennent des lectures et des activités de perfectionnement sur mesure selon les besoins de chacun. Des textes portant sur les aspects théoriques et pratiques de l'encadrement par les pairs sont proposés pour permettre aux pairs anciens d'acquérir ou d'approfondir des connaissances et d'augmenter leur répertoire d'interventions. Ces textes sont discutés lors des audio-vidéoconférences et aussi à l'intérieur du forum télématique.

Le perfectionnement sur mesure est planifié à la demande selon les besoins identifiés par les pairs anciens. Les demandes peuvent être adressées au responsable du projet qui se charge de trouver les ressources

nécessaires. Elles peuvent aussi trouver leur réponse dans des contacts individuels entre les pairs anciens.

Les activités collectives comprennent des rencontres par audio-vidéoconférence, un jumelage entre pairs anciens et la mise en place d'un forum télématique favorisant le travail collaboratif de groupe.

Les rencontres par audio-vidéoconférence relient les pairs anciens selon qu'ils ont accès à une salle de vidéoconférence ou au téléphone seulement. Elles se déroulent en soirée pour tenir compte de la disponibilité des différents participants.

Trois rencontres de formation initiale ont d'abord été planifiées avant le début de la réalisation du projet. Elles visaient les objectifs suivants :

- se familiariser avec le cadre de référence de l'encadrement par les pairs,
- identifier ses connaissances et ses compétences comme pair ancien,
- planifier la mise en place de l'encadrement par les pairs,
- planifier la suite de la formation.

Chacune des rencontres de formation est d'une durée de trois heures et est animée par le responsable de l'encadrement par les pairs. Des activités sont proposées pour soutenir la démarche de formation et un déroulement est suggéré pour chacune des rencontres. Les participants peuvent cependant aménager les objectifs, le contenu et le déroulement pour répondre à leurs préoccupations et leurs besoins personnels. Un *Cahier de formation – Pairs anciens* (Deschênes, 2001) a aussi été préparé par le responsable pour soutenir la formation. Il comprend : une description du projet d'encadrement par les pairs et de la formation proposée. Il contient aussi des activités et des références reliées à des thématiques du projet.

Pour poursuivre cette formation initiale, une rencontre mensuelle est planifiée entre septembre et juin de chaque année. Elle vise les objectifs suivants :

- assurer une formation continue aux pairs anciens,
- assurer un suivi périodique des interventions des pairs anciens.

Des objectifs spécifiques peuvent être fixés à chacune des rencontres selon les besoins et les préoccupations des participants. Ces rencontres sont planifiées selon les disponibilités des pairs qui peuvent partager la responsabilité d'organiser et d'animer l'une de ces rencontres. Un compte rendu de chaque rencontre est rédigé et envoyé à chacun des participants.

Après l'accréditation des pairs anciens par le comité des programmes en formation à distance, un jumelage entre deux pairs anciens est proposé. Ce jumelage vise à permettre un soutien socio-affectif à chacun des pairs et à fournir une occasion de vivre une expérience d'encadrement par un pair. Les échanges se font habituellement par courriel et permettent de partager les situations vécues, les craintes et les déceptions.

Le forum télématique est ouvert à tous les pairs anciens; il favorise une collaboration continue entre eux et assure l'évaluation de l'encadrement par les pairs. Il est animé par le responsable de l'encadrement par les pairs. Une participante est responsable de faire le bilan des différents thèmes traités dans le forum.

La première cohorte de pairs anciens

Lors du recrutement de la première cohorte de pairs anciens, huit étudiants ont soumis leur candidature pour devenir pairs anciens. Ils ont participé aux audio-vidéoconférences de formation et au forum télématique. Sept étudiants³ ont été accrédités comme pairs anciens et sont intervenus auprès des nouveaux étudiants. Au moment de la formation, cinq de ces pairs anciens habitaient au Québec, l'une au Koweït, une autre à Haïti et un autre en France.

Le groupe des sept pairs anciens est constitué de trois femmes et de quatre hommes; la moyenne d'âge est d'un peu plus de 46 ans (entre 29 et 61 ans). Trois sont admis au DÉSS et quatre à la maîtrise en formation à distance dans lesquels ils ont complété entre 15 et 33 crédits. Tous possèdent une formation reliée à leurs diverses occupations professionnelles : la théologie, la psychologie, les soins infirmiers, l'informatique, le management, la pédagogie, la physiothérapie, les sciences politiques et le secrétariat. La majorité d'entre eux travaillent dans des secteurs éducatifs comme professeur, éducateur, consultant ou gestionnaire; l'un d'entre eux œuvre en informatique dans une entreprise privée. Deux des pairs anciens assument des tâches impliquant la formation à distance.

Les pairs anciens ont eu l'occasion de manifester leurs objectifs en plusieurs occasions. Ceux-ci sont de différents types et peuvent être ordonnés de la manière suivante (tableau 1).

Le contenu des audio-vidéoconférences de formation

Lors de la première rencontre, huit personnes (pairs anciens) étaient présentes. Après une présentation de chacun des participants et selon le déroulement proposé dans le *Cahier de formation*, les aspects suivants furent abordés et discutés :

- le projet d'encadrement par les pairs tel que défini et planifié par le comité des programmes en formation à distance,
- le cadre de référence constructiviste,
- l'abandon ou la persistance,
- les besoins de formation des pairs anciens.

Lors de la deuxième rencontre, huit participants étaient présents. Les thématiques suivantes ont alors été abordées :

- la participation au forum télématique,

Tableau 1
Les objectifs des pairs anciens

<i>Plans</i>	<i>Objectifs</i>
<i>Cognitif conceptuel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir sa connaissance du constructivisme. • Identifier les besoins d'aide des apprenants à distance. • Apprécier l'importance d'insérer les moyens de support à l'apprentissage par les pairs lors de l'élaboration du design pédagogique de cours et de programmes de FAD.
<i>Cognitif méthodologique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des habiletés à l'encadrement des apprenants à distance (communication). • Expérimenter concrètement l'encadrement d'un apprenant à distance. • Expérimenter le forum télématique.
<i>Cognitif administratif</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux connaître la Télé-université et ses portes d'accès au niveau administratif.
<i>Métacognitif</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Devenir un apprenant plus autonome. • Rapprocher sa connaissance théorique de l'encadrement avec sa pratique d'encadrement par les pairs.
<i>Socio-affectif</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir du support. • Avoir une relation suivie avec un pair. • Répondre à des besoins d'appartenance au groupe.

- la première expérience d'encadrement par les pairs (une participante a pu, lors d'une rencontre avec un étudiant débutant son programme, s'engager dans une première expérience d'encadrement avant la date prévue pour le début du pairage),
- les difficultés éprouvées par les nouveaux étudiants,
- les connaissances et les compétences pour devenir pairs anciens.

La troisième rencontre regroupait aussi huit participants qui ont discuté des éléments suivants :

- les modalités concrètes de mise en place de l'encadrement par les pairs : les critères de pairage, la confidentialité, l'accréditation des pairs anciens, les outils méthodologiques, les procédures de contacts entre les pairs, etc.,
- les interventions d'un pair ancien à partir d'un cas d'étudiant.

Les participants ont formulé des commentaires sur ces audio-vidéoconférences.

- Plusieurs ont mentionné qu'ils éprouvent le sentiment d'appartenir à une communauté pédagogique; cela comblerait le sentiment d'isolement que plusieurs étudiants en formation à distance éprouvent.

- Les rencontres permettent de communiquer de façon synchrone, d'échanger sur ses expériences comme pair ancien et de trouver de l'aide sur l'encadrement et le support à l'apprentissage.
- La réflexion qui y est faite permet à chacun de cheminer dans sa formation et constitue, mieux que plusieurs des activités qui sont proposées dans les cours, une confrontation avec la réalité de la formation à distance (celle du soutien à l'apprenant) qu'il est difficile de simuler.
- Elles ont également une fonction de suivi; c'est un endroit où l'on peut mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à faire.
- Enfin elles permettent des présentations, des discussions et des échanges sur des thèmes d'intérêt commun.

Le forum télématique comme moyen de formation des pairs anciens⁴

La littérature portant sur l'utilisation du forum télématique tant comme moyen de formation que comme outil de support à l'apprentissage à distance rapporte que ce mode de communication peut offrir à des apprenants des opportunités d'interactions variées. Celles-ci peuvent leur permettre de réduire le sentiment d'isolement en rendant possible la communication et les échanges (Burge *et al.*, 2000; Lake, 1999), soit pour vérifier auprès de leurs pairs (et professeurs), l'exactitude des connaissances qu'ils construisent (Henri, 1992), ou encore pour réaliser une tâche définie ayant pour but précis de faciliter l'apprentissage (Harasim, 1986).

On attribue également à ce type de support à l'apprentissage la possibilité de créer un environnement propice à la construction des connaissances, lors de la réalisation de tâches de collaboration ou de coopération qui ont pour but d'encourager des échanges constructifs entre pairs de même niveau (Lake, 1999; Oliver et Reeves, 1996).

D'autre part, les limites imputées à l'efficacité du forum télématique concernent deux dimensions particulières. La première porte sur le taux de participation de seulement 20 % du nombre possible de participants dans une expérience de formation professionnelle non créditée (Burge *et al.*, 2000). Fahy et ses collaborateurs (2001) observent aussi, grâce à un indice de *densité d'interactions individuelles*, qu'un petit nombre de participants est responsable d'une bonne proportion des interactions présentes dans des échanges d'une téléconférence d'un cours de deuxième cycle universitaire crédité et offert entièrement à distance.

La deuxième dimension susceptible de limiter ou d'influencer l'efficacité renvoie au type d'interaction utilisé : interactivité, quasi-interactivité ou monologue selon l'interrogation de Henri (1992) qui conclut que le monologue semble souvent le plus fréquemment utilisé. Par ailleurs, deux facteurs peuvent également influencer l'efficacité d'un forum télématique, *l'engagement contextuel et la motivation* (Oliver et Reeves, 1996), facteurs qui

apparaissent nécessaires aux participants pour leur permettre de communiquer efficacement.

La structure, les objectifs et les thèmes du forum des pairs anciens

Le forum télématique des pairs anciens suggéré comme moyen de formation vise deux objectifs : *favoriser une collaboration continue entre les pairs et assurer l'évaluation de l'encadrement par les pairs* (Deschênes, 2001).

Huit participants, incluant le responsable du projet, ont contribué au forum. Dans un premier temps, les échanges ont permis d'identifier les objectifs personnels de chacun des participants. Parmi ces objectifs, on retrouve : la préparation des audioconférences, les échanges tant sur des thèmes pertinents aux tâches de pairs anciens dans l'encadrement de nouveaux apprenants à distance, que sur les expériences vécues d'encadrement de pairs nouveaux.

D'autres objectifs de participants au forum portent sur le développement de stratégies efficaces d'encadrement et sur l'application de notions propres à une approche constructiviste dans les interventions d'encadrement. Un dernier objectif s'intéresse à la possibilité d'utiliser le forum télématique pour y recevoir support et aide lorsque se présentent des situations difficiles d'encadrement de pairs nouveaux. Il fut également décidé durant cette période que des relevés mensuels par thème et par participant soient préparés et distribués par un membre du groupe.

Dans un deuxième temps, les participants du forum ont porté leur intérêt d'échange sur des éléments se rapportant de près ou de loin à l'approche constructiviste, soit : la négociation, l'interaction, l'apprentissage collaboratif, la construction et la validation des connaissances. Finalement, à la suite d'une suggestion du responsable du projet, un thème de discussion portant sur le support sur le plan métacognitif fut présenté par un des participants du forum. La structure des discussions suggérée pour soutenir les échanges comprenait une présentation du thème, des propositions de questions et des suggestions de lectures. De plus le présentateur s'engageait, à la fin des débats, à faire une synthèse des échanges ayant porté sur le thème proposé et à la transmettre aux autres membres du groupe de pairs anciens.

Devant la diversité des thèmes traités et le nombre élevé d'interactions dans le forum, un des auteurs a entrepris l'étude des échanges qui y ont été réalisés, dans le but d'analyser la structure de ces interactions pour en préciser les tendances et ainsi tenter d'en estimer tant la pertinence et la variété que les possibilités de transfert de l'information.

Le taux de participation dans le forum télématique

Quatre-vingt-trois (83) messages ont été enregistrés durant la période s'étendant entre mars 2001 et juin 2001. On peut y observer une participation élevée, soit sept (7) participants dont six (6) sont des pairs anciens et le dernier est le responsable du projet. La répartition par pourcentage de production de messages par participant est présentée dans le tableau 2.

Notons que malgré le fait que 72 % des messages aient été fournis par deux des participants, on peut observer que presque tous les membres du groupe participent au forum même si certains d'entre eux sont plus silencieux que d'autres.

Le taux de participation au forum est certainement un facteur d'efficacité important à considérer, par contre la nature des interactions qu'on y a entretenues nous informe davantage sur l'utilisation même du forum par les pairs anciens.

L'analyse des interactions dans le forum

L'outil utilisé pour explorer le verbatim des échanges dans les 83 premiers messages du forum télématique, le TAT (*Transcript Analysis Tool*), est un instrument utilisé par Fahy *et al.* (2001). Il permet de faire ressortir d'un texte (en l'occurrence, les messages du forum), les interactions qui s'y trouvent à partir de cinq critères primaires : questionnement, commentaires, réflexions, empathie et citations, certains d'entre eux étant précisés par des critères secondaires (tableau 3).

Trois raisons principales justifient le choix de cet outil. D'abord, Fahy et ses collaborateurs (2001) démontrent que cet outil est valide et utile pour analyser le type d'interaction retrouvé dans une conférence télématique. Il permet aussi, grâce aux critères établis, d'atteindre l'objectif fixé ici. Enfin, l'apprentissage et l'application de l'instrument sont faciles et rapides.

Pour valider les décisions prises dans l'application des critères d'analyse des 83 premiers messages du forum, une procédure d'interjuge fut

Tableau 2
Taux de participation au forum télématique

<i>Participants</i>	<i>Nombre de messages</i>	<i>% de participation</i>
01	32	38 %
02	29	34 %
03	9	10 %
04	8	9,6 %
05	4	4,8 %
06	2	2,4 %
07	1	1,2 %

Tableau 3
Critères d'analyse des interactions (TAT)

<i>Critères primaires</i>	<i>Critères secondaires</i>
1. <i>Questionnement</i>	1a. Vertical – réponse connue 1b. Horizontal – plusieurs réponses possibles
2. <i>Commentaires</i>	2a. Information – faits 2b. Réponse directe – commente information
3. <i>Réflexions : pensées – jugements</i>	Opinions personnelles et privées
4. <i>Échafaudages et empathie</i>	Relations interpersonnelles et expression de souhaits et de bienvenue
5. <i>Références – citations</i>	5a. Citations – paraphrases 5b. Références – attributions

utilisée. Deux des auteurs ont refait, à 7 jours d'intervalle, la cotation de 30 messages sélectionnés au hasard. Les résultats obtenus montrent des corrélations élevées : pour la répétition de la cotation, évaluateur 1, 0,817 et évaluateur 2, 0,928; pour les comparaisons entre évaluateurs, première cotation, 0,712 et deuxième cotation, 0,967.

La nature des interactions du forum télématique

La variété des types d'interactions qui ressortent de l'analyse du verbatim des échanges dans le forum est présentée en pourcentage dans le tableau 4. On note entre autres que le type d'interaction le plus souvent utilisé est celui des expressions d'empathie mutuelle, 22,5 % (critère 4). Les réponses directes et les commentaires portant sur de l'information fournie précédemment dans le forum représentent 21,8 % (critère 2b).

Les références et attributions de citations (5b), à 5,9 %, les citations et paraphrases (5a), à 5,1 %, et les questions verticales (1a), à 1,9 % sont des types d'interaction qu'on retrouve le moins fréquemment.

En comparant les éléments décrits plus haut dans la structure du forum et ces résultats, on note que les interactions du forum pour la période étudiée sont variées. En effet, on y observe que les participants ont exprimé beaucoup d'empathie les uns envers les autres. De plus, si on regroupe les critères 1b, 2a, 2b et 3, on peut supposer que le transfert d'information dans ce forum y a été assuré par un bon nombre de questions horizontales (1b), de commentaires directs en rapport avec le questionnement présenté (2b), et par les réflexions personnelles en rapport avec les thèmes discutés (3). On note aussi une présentation substantielle d'informations ou de faits reliés au thème en discussion (2a). Finalement, en considérant les thèmes poursuivis, le contenu des échanges du forum télématique apparaît perti-

Tableau 4
Fréquence d'observation des critères TAT

Critères TAT	Fréquence observée	Fréquence en pourcentage
1a. Questions verticales	9	1,9 %
1b. Questions horizontales	49	10,4 %
2a. Information – faits	80	16,9 %
2b. Réponses directes	103	21,8 %
3. Réflexions	73	15,5 %
4. Échafaudages – empathie	106	22,5 %
5. Citations – paraphrases	24	5,1 %
5b. Références – attributions	28	5,9 %
Total	472	100 %

nent avec les objectifs proposés tant par les concepteurs du projet que par les participants du forum lui-même.

La perception des pairs anciens sur le forum télématique

Pour compléter cette analyse du forum télématique comme moyen de formation de pairs anciens, un questionnaire a été envoyé à tous les membres du groupe; 5 des 8 participants ont répondu. Les questions demandaient d'indiquer leur degré d'accord ou de désaccord (échelle de 5 degrés de type Lickert) sur l'atteinte des objectifs du forum télématique.

La majorité des pairs anciens qui ont répondu au questionnaire estime que le forum télématique permet de satisfaire les objectifs fixés sauf pour deux de ces objectifs. Ces objectifs concernent d'abord *la préparation des audioconférences* qui, c'est un fait, n'a pas vraiment eu lieu dans le forum. L'autre objectif avec lequel deux répondants sont d'accord alors que trois autres expriment leur incertitude (ne sais pas), porte sur *l'utilisation des échanges dans le forum pour pouvoir par la suite appliquer des notions propres au constructivisme dans les interventions d'encadrement*. Il est certain que lors de la réalisation de cette étude, les pairs anciens en étaient au début de leur expérience d'encadrement par les pairs, dans une phase préalable au pairage permettant une mise en application.

Par ailleurs, trois (3) répondants sont d'accord sur le fait que le *forum télématique est un bon moyen de formation pour les pairs anciens*, que *la structure actuelle du forum les satisfait*, et *qu'ils fréquentent régulièrement le forum*. Les deux (2) autres répondants expriment *que malgré leur taux de participation bas, ils viennent régulièrement y lire les messages*, mais « ne savent pas » *si le forum est un bon moyen de formation* et marquent leur désaccord avec *la structure actuelle du forum*. Enfin, un (1) répondant exprime *ne pas*

participer, ni lire les messages par manque de temps. Ce même répondant suggère de faire des rappels par courriel à propos des thèmes discutés dans le forum pour susciter un plus haut taux de participation.

Cette analyse préliminaire d'un forum télématique pour assurer un volet de la formation de pairs anciens a permis d'observer que d'une part, le taux de participation au forum télématique, tout en étant inégal, demeure appréciable. De plus, on peut identifier une variété importante d'interactions qui contribuent de façon substantielle à rendre le forum efficace pour celles et ceux qui y participent activement. Il serait pertinent d'étudier davantage ce que Fahy et ses collaborateurs (2001) appellent « l'intensité » des interactions pour vraiment en évaluer la qualité et faire une distinction entre certains participants qui persistent et poursuivent la discussion sur des thèmes donnés, et d'autres qui ne font que passer. Enfin, il semble également évident que ce type de moyen de formation et d'échange ne satisfait pas nécessairement les besoins et les préférences de tous les participants.

Conclusion

L'encadrement par les pairs au deuxième cycle en formation à distance de la Télé-université a démarré à l'automne 2001. Sept pairs anciens ont été formés et accrédités; ils ont commencé leur travail d'encadrement auprès d'une quinzaine de nouveaux étudiants admis dans les programmes de diplôme d'études supérieures spécialisées et de maîtrise en formation à distance. Sans pouvoir actuellement porter un jugement sur l'efficacité de l'encadrement par les pairs, les premières informations disponibles laissent entrevoir qu'il s'agit d'une activité d'encadrement programme qui répondra à un besoin réel. En effet, plusieurs contacts ont déjà eu lieu entre les nouveaux et les anciens étudiants pour onze des quinze jumelages.

Du point de vue des pairs anciens, l'encadrement d'un nouvel étudiant est une activité riche de collaboration, de construction de connaissances et de négociation qui répond bien aux principes constructivistes qui soutiennent l'expérience. Les activités de formation prévues et réalisées ont en effet permis aux pairs anciens de s'engager dans une démarche constructiviste où ils ont dû s'associer à leurs collègues pour développer des connaissances et des compétences pour intervenir efficacement. Leur participation comme étudiant en formation à distance à une activité d'encadrement à distance représente une forme de contextualisation importante pour construire des connaissances directement reliées aux cours qu'ils suivent (Deschênes *et al.*, 1996). De plus, ces étudiants peuvent obtenir des crédits dans leur programme grâce à cette participation.

On peut cependant se demander ce qu'offre de plus un service d'encadrement par les pairs à un système d'encadrement programme et cours

déjà très élaboré (Deschênes, 2001). On reconnaît qu'en formation à distance, la médiation humaine constitue une dimension importante à prendre en compte (Glikman, 1999; Larose et Peraya, 2001; Linard, 1995). L'encadrement par les pairs offre aux nouveaux étudiants admis dans un programme diffusé à distance une forme plus ajustée de médiation où les deux partenaires se retrouvent dans une situation identique d'apprenant à distance. Les pairs anciens peuvent alors devenir des médiateurs « qui, engagés dans l'action, la décrivent et l'analysent au quotidien » (Sugier, 1993, p. 129) différemment de la personne tutrice ou du professeur. L'apprentissage à distance, pour celui qui en est à sa première expérience, constitue probablement une « rupture épistémologique ... d'autant plus grande que l'apprentissage comprend un désapprentissage ... il faut que l'apprenant soit prêt à sacrifier ce qui fondait sa réussite cognitive dans le passé pour acquérir une autre stratégie, qu'il juge meilleure, c'est-à-dire mieux adaptée à la réalité. De tels apprentissages peuvent provoquer des mini-crisis » (Favre, 1993, p. 176). Un pair étudiant devient alors le médiateur le plus susceptible de manifester la « congruence cognitive » décrite par Baudrit (2000). Ce concept mérite probablement qu'on y accorde plus d'attention dans les recherches sur l'encadrement pour en comprendre l'impact et inventorier les interventions susceptibles de soutenir ce type de médiation.

Sur le plan de la formation des pairs anciens, l'expérience de la mise en place de l'encadrement par les pairs avec des étudiants en formation à distance représente une activité relativement moins coûteuse et exigeante que ne le propose Abel (1994). Les pairs anciens possèdent déjà une formation de base leur assurant les connaissances et les compétences pour intervenir de manière efficace. On doit reconnaître cependant que cette formation devrait être plus importante s'il s'agissait d'un service offert dans un programme en administration, par exemple. Des étudiants inscrits à un tel programme qu'on choisirait pour devenir pairs anciens auraient probablement moins de connaissances ou de compétences touchant l'intervention pédagogique à distance que ceux retenus dans l'expérience menée dans les programmes de formation à la formation à distance. Baudrit (2000) montre cependant que cette formule de tutorat par des pairs sur campus, peu importe le secteur disciplinaire, peut conduire à des résultats intéressants dans la réussite et la persistance des étudiants. L'encadrement à distance par des pairs représente pour cet auteur une voie prometteuse mais exige des recherches pour en définir les caractéristiques particulières.

De l'expérience actuelle de formation des pairs anciens à la Télé-université, il ressort l'importance qu'une partie de cette formation se réalise grâce à des activités synchrones (audio ou vidéoconférence) permettant de se communiquer un soutien mutuel qui touche des aspects affectifs

liés à la confiance et à l'enthousiasme dont la voix et l'image peuvent mieux rendre compte que l'écrit.

Cette expérience va-t-elle permettre de diminuer l'abandon? Va-t-elle favoriser de meilleurs apprentissages chez les étudiants qui entreprennent une démarche de formation à distance? Pour répondre à ces questions, il faudra analyser systématiquement les interventions réalisées par les pairs anciens, étudier les demandes faites par ceux qui profiteront de ce nouveau service et étudier leurs perceptions des impacts de l'encadrement par les pairs sur leur démarche d'apprentissage.

On peut dès maintenant affirmer, cependant, que cette expérience est un enrichissement pour les pairs anciens qui ont, par cette occasion, la chance d'ancrer leurs connaissances sur le support à l'apprentissage à distance dans un vécu concret et significatif pour eux.

Notes

¹Pour une description complète des activités d'encadrement-programme, voir Deschêne (2001).

²La conférence télématique et l'audioconférence entre étudiants sont aujourd'hui abandonnées.

³Un des étudiants s'est retiré du projet après la formation pour des raisons personnelles.

⁴Le forum télématique n'avait pas été prévu pour contribuer à la formation initiale, mais plutôt comme moyen de formation continue, de suivi et d'évaluation; il ne devait démarrer qu'après les premiers pairages, s'appuyant alors davantage sur les expériences réalisées. C'est à la demande des participants que le forum a été initié après la première rencontre en audio-vidéoconférence et est ainsi devenu un moyen de formation initiale des pairs anciens.

Références

- Abel, B. (1994). *The utilization of peer helpers in distance education learner support systems*. Research paper presented to the Faculty of Graduate Studies, University of Guelph.
- Baudrit, A. (2000a). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités européennes?* Paris : L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2000b). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue un objet scientifique? *Revue Française de pédagogie*, 132, 125-153.
- Bertrand, L., Demers, L., et Dion, J.-M. (1994). Contre l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Revue de l'éducation à distance*, 9(2), 49-63.
- Bonnichon, G., et Martina, D. (1997). *Tutorat : méthodologie du travail universitaire*. Paris : Vuibert.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation*, 22, 99-114.
- de Briant, V., et Palau, Y. (1999). *La médiation. Définitions, pratiques et perspectives*. Paris : Nathan Université, Collection 128.
- Burge, E.J., Howard, J.L., & Ironside, D.J. (1991). *Mediation in distance learning: An investigation of the role of tutoring*. Toronto, ON: OISE Press.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. INRP.
- Colin-Michaux, M., et Cros, F. (1984). *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*. Paris : INRP.

- Deschênes, A.-J. (2000). *Évaluation des cours à contenu ouvert. Rapport synthèse*. Québec : Télé-université (document non publié).
- Deschênes, A.-J. (2001). *Cahier de formation – Pairs anciens*. Québec : Télé-université (document non publié).
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. *Revue de l'éducation à distance*, 16(2) 1-22.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 9-25.
- Deschênes, A.-J., et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance. *Introduction à la formation à distance* (EDU 6100), sous la direction de A.-J. Deschênes (3-43). Québec : Télé-université.
- Deschênes, A.-J., et Paquette, D. (1996). Cahier d'étude. *Programme de formation continue des enseignants (Première année)*, sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec, Centre Romand d'Enseignement à Distance et Télé-université.
- Deschênes, A.-J., et Paquette, D. (1999). Un partenariat entre le Canton du Valais et la Télé-université pour le perfectionnement des enseignants. *Actes du 16^e colloque international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (tome II, pp. 717-726).
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.
- Doré, D., et Basque, J. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue de l'éducation à distance*, 13(1), 40-56.
- Fahy, P.J., Crawford, G., & Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference Transcript. *International review of research in Open and Distance Education*.
- Favre, D. (1993). Production de savoirs en relation avec l'acquisition des attitudes spécifiques de la démarche scientifique. Dans D. Chartier et G. Lerbet (coord.), *La formation par la production de savoirs* (pp. 169-178). Paris : L'Harmattan.
- Fisher, R. (1982). *Comment réussir une négociation*. Paris : Le Seuil.
- Gagné, P. (1999). *Enquête sur l'encadrement et les moyens de communication. Rapport préliminaire*. Québec : Télé-université (document non publié).
- Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H., et Dallaire, S. (à paraître). Les activités d'apprentissage et d'encadrement : le point de vue des apprenants. *Revue de l'éducation à distance*.
- Garrison, D.R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, 14(2), 199-210.
- Glikman, V. (1999). Formations à distance : au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3(2), 101-117.
- Glikman, V. (à paraître). *Fonction tuteur? Du vocabulaire aux modèles de mise en œuvre*. Deuxièmes entretiens internationaux du CNED.
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.
- Harasim, L. (1986). Computer learning networks: Educational applications of computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 1(1), 59-70.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: interactivité, quasi-interactivité ou monologue. *Journal of Distance Education*, 7(1), 5-24.
- Lake, D. 1999. Reducing isolation for distance students : an online initiative. *Open learning* 14(3), 14-23.
- Landbeck, R., & Mugler, F. (2000). Distance learners of the South Pacific: Study strategies, learning conditions, and consequences for course design. *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, 15(1), 63-80.

- Larose, F., et Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels d'enseignement – Médiation ou médiatisation? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les Tic... au cœur des pédagogies universitaires* (pp. 31-68). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.
- Lelièvre, G. et Clavet, J.-C. (2000). *Le tutorat par les pairs (de la formation à l'enseignement)*. Disponible: <http://collegeshawinigan.qc.ca/apapi/entrapimai2000.htm#clavet>
- Linard, M. (1995). La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. Dans G. Davies et D. Tensley (éds), *Accès à la formation à distance clés pour un développement durable* (pp. 46-55). Proceeding Erlangen : FIM.
- Lowe, S.D. (2000). *The « situational academic and relational support in distance education » (SARSIDE) model*. Disponible: <http://www.gospelcom.net/bakersguide/sarside.html>
- Marrec, A. (2001). *Le discours de la rentrée*. Prononcé le 18 septembre 2001 par la directrice générale de la Télé-université.
- Morgan, C., & Morris, G. (1999). The student view of tutorial support: Report of a survey of Open University education students. *Open Learning*, 9(1), 22-33.
- Naylor, P., Cowie, H., & Stevenson, K. (1990). Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring. *Open Learning*, 5(1), 9-18.
- Oliver, R., & Reeves, T.C. (1996). Dimensions of effective interactive learning with telematics for distance education. *Educational Technology, Research and Development*, 44(4), 45-56.
- Patoine, L. (1995). *Étude sur le développement d'un modèle d'appui à l'étudiante à distance pour les femmes chiliennes*. Bureau canadien d'éducation internationale.
- Pierre, S., et Hotte, R. (1996). Vers un modèle intégré de support au télé-apprentissage coopératif. *Annales de télécommunications*, 51(5-6), 272-287.
- Power, M., Dallaire, S., Dionne, M., et Théberge, C. (1994). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*. Département des sciences de l'éducation, Monographie no 42, collection l'Autre, Éditions GREME.
- Robinson, B. (1995). Research and pragmatism in learner support. In F. Lockwood (Ed.), *Open and distance learning theory* (pp. 221-231). London and New York: Routledge.
- Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Desclée de Brouwer.
- Sugier, J.-B. (1993). La production des savoirs du temps en agriculture. Dans D. Chartier et G. Lerbet (coord.), *La formation par la production de savoirs* (pp. 126-132), Paris : L'Harmattan.
- Tait, A. (1995). Student support in open and distance learning. In F. Lockwood (Ed.), *Open and distance learning today* (pp. 232-241). London and New York: Routledge.
- Télé-université. (2000). *Rapport du comité interne d'évaluation du certificat en gestion du travail de bureau*. Document non publié.
- Visser, L., Plomp T., & Kuiper, W. (1999). *Development research applied to improve motivation in distance education*. (ERIC Document Retrieval Service No. ED 436 169 IR 019 794)
- Visser, L., & Visser, Y.L. (2000). Perceived and actual student support needs in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(2), 109-117.
- Workman, J.J., & Stenard, R. (1996). Student support services for distance learners. *ED, Education at a distance*, 10(7), 18-22.

André-Jacques Deschênes est professeur et concepteur de programmes et de cours portant sur la formation à distance à la Télé-université. Il contribue à des recherches sur le matériel de cours diffusé à distance, en particulier sur les activités d'apprentissage et d'encadrement.

Lise Bégin-Langlois est détentrice d'un baccalauréat en théologie de l'Université Laval où elle travaille comme responsable de la formation continue et de l'enseignement à distance de la Faculté de théologie et de sciences religieuses depuis juin 1999. Elle détient aussi une maîtrise en formation à distance de la Télé-université depuis l'automne 2002. Dans le cadre de ses études de deuxième cycle, elle a participé à un projet d'encadrement par les pairs.

Nicole Charlebois-Refae, pair ancien dans le système d'encadrement par les pairs (2001-2002), est depuis diplômée du programme de maîtrise en formation à distance (2003) de la Télé-université. Initialement, elle a obtenu un diplôme en physio-ergothérapie (1961) et un Bsc (1973) en physiothérapie de l'Université de Montréal. Elle occupe présentement un poste de lecturer en physiothérapie à l'Université du Koweït.

Rémi Côté est détenteur d'un baccalauréat en administration de l'Université du Québec à Montréal; pair ancien dans le système d'encadrement par les pairs (2001-2002), il est étudiant à la maîtrise en formation à distance à la Téléuq. Actuellement il est responsable de la conception de programmes de formation en gestion et administration pour des professionnels (ingénieurs et techniciens en construction) de la Société d'énergie de la Baie James.

Jacques Rodet. Après avoir été pendant une dizaine d'années responsable pédagogique en centre de formation professionnelle, il est aujourd'hui consultant-formateur en e-formation. Il intervient en particulier en formation de tuteurs à distance. Étudiant à la Téléuq, il habite Paris. Il concentre ses recherches sur les types et les modalités d'encadrement des apprenants et le support à l'apprentissage.