



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Le programme des pairs aidants de l'Université de Guelph : analyse des objectifs en matière de compétences

Serge Desmarais, Frederick Evers, Olivia
Hazelden, Laurie Schnarr et
Brenda Whiteside, Université de Guelph



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citez la présente publication de la façon suivante :

DESMARAIS, S., EVERS, F., HAZELDEN, O., SCHNARR, L. et WHITESIDE, B. *Le programme des pairs aidants de l'Université de Guelph : analyse des objectifs en matière de compétences*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteurs; elles ne représentent pas nécessairement les points de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ni d'autres organismes qui pourraient avoir offert du soutien, financier ou autre, quant à ce projet.

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013

Résumé

Les pairs aidants de premier cycle obtiennent une note supérieure à celles des autres élèves quant à certaines compétences.

Les pairs aidants, ou pairs, sont des étudiants et étudiantes qui reçoivent une formation, grâce au Programme des pairs aidants (PPA) de l'Université de Guelph, en vue d'assumer des rôles d'auxiliaires aidants axés sur le fait d'aider d'autres étudiants et étudiantes à effectuer des transitions réussies vers le milieu d'apprentissage postsecondaire, durant leur séjour dans ce milieu et depuis ce dernier. Cette étude, financée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), a permis de recueillir des données sur une période de trois ans, à partir de 2009, pour comparer le niveau de compétences des pairs aidants à celui de deux autres groupes d'étudiants et étudiantes : ceux et celles qui étaient actifs au sein d'une association étudiante et ceux et celles qui ne participaient pas comme pairs aidants ou ne jouaient aucun rôle au sein d'une association étudiante. L'étude faisait appel à un modèle de compétences appelé *The Bases of Competence* (Evers, Rush et Berdrow, 1998), lequel comprend quatre groupements de compétences : la « gestion de soi », la « communication », la « gestion des gens et des tâches » et la « mobilisation de l'innovation et du changement ». Les pairs ont démontré obtenir des notes de compétences considérablement plus élevées quant à la « mobilisation de l'innovation et du changement » que les étudiants et étudiantes des deux autres groupes.

L'Université de Guelph est perçue comme un leader dans la création des rôles d'auxiliaires aidants conçus de façon délibérée, de tels postes existant chez plus de trente unités, d'un bout à l'autre du campus. La coordination du programme est centralisée et l'équipe du personnel supervise tous les aspects du recrutement, de la sélection et de la formation de base de plus de 100 pairs aidants par année. En 2002, le programme a été officiellement reconnu par l'établissement comme étant une caractéristique fondamentale de sa stratégie d'apprentissage fondée sur l'expérience. Les étudiants et étudiantes qui répondent à des exigences d'admissibilité rigoureuses (c.-à-d. une moyenne minimum de 70 pour cent durant le second semestre, volonté de s'engager à participer en tant que pairs aidants durant au moins trois semestres) choisissent de subir une entrevue quant aux placements qui correspondent le plus à leurs intérêts et à leurs aspirations professionnelles. Les domaines d'intérêt de ces placements de pairs aidants vont de la conception et de la prestation d'ateliers jusqu'à des interventions soigneusement planifiées qui visent à aider des étudiants et étudiantes ayant du mal à réussir au point de vue scolaire.

La présente étude examine si les aboutissements visés par le PPA, en matière d'acquisition de compétences, se manifestent lorsque les pairs aidants répondent à une gamme de questions fondées sur des scénarios qui sont conçues pour vérifier des ensembles précis de compétences ayant démontré rehausser la capacité des étudiants et étudiantes à se joindre à la main-d'oeuvre et à donner un rendement efficace. Les compétences examinées sont tirées de l'ouvrage intitulé *The Bases of Competence* (Evers et coll., 1998). Ces compétences constituent le fondement du programme des pairs aidants, surtout quant à son modèle de formation et de perfectionnement et à ses activités d'évaluation. Nous avons comparé les trois groupes (les pairs aidants, les étudiants et étudiantes actifs au sein d'une association étudiante et les étudiants qui ne sont ni pairs aidants ni membres d'une association étudiante) à l'aide de mesures objectives (c.-à-d. fondées sur des scénarios) qui étaient conçues pour vérifier le niveau d'acquisition des compétences obtenu durant les trois années qu'a duré l'étude, entre les quatre bases de compétence.

Constatations

Nous avons trouvé que les mesures objectives fondées sur des scénarios reflétaient différemment et peut-être plus exactement les compétences acquises par les étudiants et étudiantes qui participent à ces activités, comparativement aux mesures subjectives couramment utilisées selon lesquelles on demande simplement aux répondants d'évaluer leur compétence à partir d'une liste d'aptitudes. Cette dernière stratégie est sujette aux partis pris personnels et aux erreurs de rappel en rétrospective. Les mesures fondées sur des scénarios, bien que probablement plus exactes, tendent à constituer une stratégie plus coûteuse et à prendre plus de temps.

En ce qui concerne l'analyse des bases de compétences, nous avons trouvé que les pairs aidants obtenaient des notes considérablement plus élevées que les membres des deux autres groupes quant à l'ensemble de compétences de la « mobilisation de l'innovation et du changement ». Nous nous attendions à ce que les pairs aidants excellent quant aux quatre compétences, mais nos données n'ont pas soutenu cette hypothèse.

Dans une analyse distincte, nous avons aussi comparé les niveaux de compétence entre deux autres groupes : étudiants et étudiantes qui participaient à des activités à l'école, comme une association étudiante, la vie en résidence et d'autres formes de participation sur le campus d'une part, et étudiants et étudiantes qui ne participaient pas à de telles activités d'autre part. Les étudiants et étudiantes qui participaient avaient des notes significativement plus élevées quant aux aspects de la « gestion de soi », de la « communication » et de la « mobilisation de l'innovation et du changement ». Fait intéressant, nous ne trouvions pas ces résultats si les étudiants et étudiantes indiquaient participer à des activités extrascolaires, comme travailler à temps partiel. Cette conclusion suggère qu'il est important, pour un étudiant ou une étudiante, de participer à des activités qui sont délibérément conçues et offertes par des établissements d'éducation supérieure.

Conclusions

1. Les étudiants et étudiantes qui participent à des activités à l'école ont de bonnes chances d'améliorer des compétences qui sont utiles quant à l'éducation supérieure et au milieu de travail; les universités devraient trouver des mécanismes et des programmes qui permettraient à des étudiants de prendre part à de tels programmes. De plus, des programmes soigneusement conçus comme le PPA devraient permettre d'aider des étudiants et étudiantes à parfaire certaines aptitudes qui sont très utiles en milieu de travail.
2. Les mesures du genre scénarios peuvent servir à vérifier les compétences et peuvent constituer un outil fiable pour ce qui est de mesurer l'acquisition d'aptitudes.

Table des matières

Résumé	17
Les pairs aidants de premier cycle obtiennent une note supérieure à celles des autres élèves quant à certaines compétences.	17
Constatations	18
Conclusions	18
Table des matières	19
Introduction	20
Compétences en matière d'éducation supérieure	20
Quelles compétences devrait-on enseigner?	21
Les bases de compétence	23
Le Programme des pairs aidants	25
L'étude actuelle	26
Méthodologie	29
Mesures et outils	29
Exemple de notation effectuée à l'aide de la rubrique d'évaluation « Communication »	30
Résultats et discussion	31
Participants	31
Conclusion	39
Références	41

Une annexe autonome est accessible en anglais seulement, à l'adresse heqco.ca.

Annexe A : Exemples de questions objectives genre scénario

Annexe B : Exemple de barème de correction

Annexe C : Exemples de rubriques d'évaluation

Annexe D : Exemple de réponse

Introduction

Pendant de nombreuses années, les établissements d'apprentissage supérieur ont utilisé des modèles d'auxiliaires aidants comme façon d'offrir une gamme variée de services de soutien aux étudiants et étudiantes, pour rendre les pratiques de prestation plus efficaces et pour élargir la portée des programmes et des activités des unités (Ender et Newton, 2000). Les rôles d'auxiliaires comme ceux des pairs aidants, des adjoints de résidence (ou responsables) et des éducateurs et éducatrices en mieux-être favorisent grandement l'acquisition d'expériences de transition constructives par les étudiants et étudiantes, la création de contextes favorables sur les campus et la rétention et la persévérance des étudiants (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt et al., 2005). Bien que les avantages retirés par les établissements et par les étudiants desservis soient nombreux, les personnes qui assument des rôles d'auxiliaires aidants ont des occasions concrètes de mettre leurs connaissances en pratique dans des contextes du monde réel, d'acquérir une expérience inestimable relativement à leur carrière, de favoriser de façon significative la création d'un contexte favorable sur le campus et de parfaire leurs aptitudes au leadership (Ender et Newton, 2000; Kuh et coll., 2005).

La présente étude visait à examiner si la participation au Programme des pairs aidants (PPA), un programme d'auxiliaires aidants de l'Université de Guelph, profite aux étudiants et étudiantes qui agissent comme pairs aidants pour ce qui est des compétences acquises comparativement aux étudiants et étudiantes qui jouent des rôles au sein d'une association étudiante élue et aux étudiants qui ne participent ni d'une façon ni de l'autre. L'Université de Guelph est perçue comme un chef de file dans la création de rôles d'auxiliaires aidants délibérément conçus, de tels postes existant chez plus de 30 unités dans l'ensemble du campus. Le programme est reconnu par l'établissement comme étant un élément central de sa stratégie d'apprentissage fondée sur l'expérience, parce que les postes de pairs aidants sont conçus pour faire participer les étudiants et étudiantes à la prestation de programmes et de services qui profitent aux membres de leur groupe de pairs, tout en leur fournissant des occasions concrètes d'acquérir des compétences et une expérience inestimables. Le thème des postes de pairs aidants va de la conception et de la prestation d'ateliers jusqu'aux interventions soigneusement planifiées qui visent à aider des étudiants et étudiantes ayant du mal à réussir au point de vue scolaire. La présente étude examine si les aboutissements visés par le PPA, en matière d'acquisition de compétences, se reflètent effectivement dans la façon dont les pairs aidants démontrent posséder des ensembles de compétences définis comme rehaussant la capacité des étudiants et étudiantes de se joindre à la main-d'œuvre et d'y offrir un bon rendement. Nous avons également examiné comment les étudiants qui participent à des activités tenues à l'école, comme le PPA et une association étudiante, d'une part, et les étudiants qui participent à des activités externes (par ex. : travail à temps partiel), d'autre part, se comparent aux étudiants et étudiantes qui ne participent à aucune activité quant aux bases.

Compétences en matière d'éducation supérieure

Les nouveaux diplômés font face à un marché du travail difficile où les exigences en matière de compétences évoluent, où l'embauche est réduite et où les travailleurs chevronnés mis à pied livrent une concurrence féroce (Eisner, 2010). En réponse à ces perspectives d'emploi intimidantes, Eisner (2010) recommande que l'éducation supérieure mette plus que jamais l'accent sur le perfectionnement des compétences, pour préparer les étudiants et étudiantes à prospérer sur le marché du travail du 21^e siècle. Hull (2008) argumente qu'en moyenne, les nouveaux diplômés ne sont pas prêts à rivaliser sur le marché du travail d'aujourd'hui et qu'on devrait encourager les collèges et les universités à renforcer leur programme d'études en offrant aux étudiants et étudiantes de premier cycle des occasions de mettre en pratique des aptitudes liées au travail, en plus d'acquérir des connaissances relatives à leur discipline. Une telle démarche aborderait les préoccupations des employeurs qui s'attendent à ce que les nouveaux diplômés possèdent des compétences et des aptitudes liées au travail et qui croient que ces aptitudes rehaussent l'employabilité (Precision

Consulting, 2007; Pool et Sewell, 2007; Washer, 2007). Certaines études ont démontré qu'il existe une coupure nette entre les attentes des employeurs quant aux compétences nécessaires à l'intégration à la main-d'œuvre d'une part, et le degré auquel ces aptitudes sont intégrées à la plupart des programmes de premier cycle d'autre part (Davies, Csete et Poon, 1999; Newton et McKenna, 2007). Cela suggère qu'une concentration sur le perfectionnement des compétences s'impose pour les établissements d'éducation supérieure. À ce titre, la recherche visant à établir les genres de compétences que l'éducation supérieure et les employeurs apprécient après l'obtention du diplôme a continué de gagner en popularité.

Ces auteurs ne sont pas les seuls à suggérer que les établissements d'enseignement postsecondaire devraient insister sur l'acquisition de compétences transférables comme composante essentielle d'une éducation de premier cycle. Dans une récente étude, McCloy et Liu (2010) ont trouvé que même si les diplômés sont satisfaits de la matière des cours, ils ne sont pas satisfaits de la façon dont l'éducation supérieure les a préparés à l'emploi. Ce point de vue correspond aux constatations de nombreuses études menées auprès d'employeurs. Dans leur « Rapport En question » publié par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), Wiggers et Arnold (2011) documentent un changement quant à la définition du succès des étudiants et étudiantes comme étant simplement une question de rétention qu'elle était, pour adopter une conceptualisation élargie qui inclut l'acquisition de compétences pertinentes à l'emploi. Ils argumentent que l'acquisition et l'affinement de compétences relatives au travail sont essentiels si l'on veut obtenir des titres scolaires du niveau postsecondaire, décrocher et conserver ensuite un emploi et gagner un revenu raisonnable, ainsi que récolter des avantages indirects élargis en matière de participation civique et d'amélioration de la santé. Ce point de vue correspond à une étude menée par Cassidy (2006), laquelle a établi un important changement quant aux aboutissements de l'éducation postsecondaire auxquels les employeurs s'attendent, depuis le fait de voir les compétences d'employabilité comme étant simplement un atout jusqu'au fait de s'attendre qu'elles soient là.

Il est vrai que les collèges et les universités procurent aux étudiants et étudiantes de précieuses connaissances relativement aux matières qui les intéressent, mais la relative absence de perfectionnement délibéré en matière de compétences transférables peut engendrer des difficultés chez des étudiants et étudiantes lors du passage de l'éducation supérieure au milieu de travail (Evers, Rush et Berdrow, 1998). On s'attend à ce que les diplômés possèdent des connaissances et des compétences spécialisées, ainsi que la capacité de s'adapter à diverses situations et de résoudre des problèmes de façon créative (Eisner, 2010; Bromley, Boran et Myddelton, 2007; Cambra-Fierro et Cambra-Berdún, 2007). Bien que les universités aient traditionnellement mis l'accent sur l'acquisition de connaissances pertinentes pour leur discipline, nous argumentons, comme d'autres (voir Dickeson, 2010), qu'il est tout aussi important d'équilibrer cette priorité et le besoin d'acquérir des aptitudes auxquelles un étudiant ou une étudiante peut recourir en entrant sur le marché du travail. Les compétences transférables s'acquièrent le mieux grâce à un modèle axé sur des compétences qui se concentre sur le perfectionnement des aptitudes tant au niveau du programme d'études officiel que des initiatives parallèles au programme (Evers et coll., 1998; Cassidy, 2006; Bridgstock, 2009). Le présent projet est conforme à cette démarche, mais il insiste également sur le besoin de comprendre les compétences dont on a besoin après l'obtention du diplôme et d'élaborer une façon de mesurer ces aptitudes.

Quelles compétences devrait-on enseigner?

Bien que les études ayant tenté de recenser les compétences transférables acquises durant une éducation de premier cycle en soient arrivées à des conclusions générales semblables, elles diffèrent quelque peu relativement à la liste précise des compétences qui sont jugées essentielles à l'entrée sur le marché du travail. Pool et Sewell (2007) ont dressé une liste de 15 aptitudes génériques auxquelles les employeurs d'attendent, tandis que Yorke et Knight (2006) ont recensé 39 compétences qu'ils ont réduites à trois

catégories génériques (qualités personnelles, aptitudes fondamentales et aptitudes liées aux processus). De la même façon, Bridgstock (2009) a mené un examen de compétences liées au travail et a cerné cinq catégories particulières d'aptitudes comme étant essentielles à une transition réussie, de l'université au milieu de travail : gestion de carrière, aptitudes à l'autogestion, aptitudes à se bâtir une carrière, aptitudes propres à une discipline particulière et compétences générales. Il y a quelques années, le Conference Board du Canada a élaboré le profil des aptitudes d'employabilité (2000), lequel comprenait trois groupes de compétences (fondamentales, gestion personnelle et travail d'équipe) pour aider les étudiants à mieux comprendre la pertinence des compétences axées sur le milieu de travail, au 21^e siècle.

Peu importe les compétences particulières ou composites requises, tous s'entendent à dire, tel que noté dans un rapport du Pedagogy for Employability Group (2005), que la salle de classe, le labo, le studio et la salle de séminaire offrent de riches forums d'acquisition des compétences et qu'on peut atteindre cet objectif sans changer radicalement le programme scolaire. Les études démontrent aussi que les nombreux résultats constructifs qui sont liés au perfectionnement des compétences peuvent se produire durant l'expérience vécue à l'université. Ainsi, Ehiyazaryanb et Barraclough (2009) ont démontré que les étudiants et étudiantes qui participaient à des activités de travail réalistes favorisant la négociation et la communication entre pairs avaient plus de chances d'acquiescer tant des connaissances que des compétences transférables au milieu de travail. De plus, les étudiants qui avaient acquis ces compétences avaient davantage confiance en eux-mêmes, assumaient davantage la responsabilité de leurs gestes et avaient plus tendance à voir la rétroaction de la clientèle comme une façon d'améliorer leurs capacités et leurs compétences, ce qui est un aspect essentiel du processus d'apprentissage de toute une vie. Ces étudiants et étudiantes avaient aussi tendance à accorder plus d'importance à l'honnêteté et au travail d'équipe, des caractéristiques auxquelles on s'attend également en milieu de travail. Une étude semblable, cette fois menée auprès d'étudiants des cycles supérieurs, a révélé que des compétences comme la résolution de problèmes, la pensée critique, la gestion de projets, l'autonomie, les aptitudes à la présentation de résultats de recherches et la capacité de travailler en équipe, entre autres, sont des composantes essentielles de la formation (Bromley et coll., 2007).

Savage, Davis et Miller (2009) ont examiné des transitions de diplômés depuis l'université jusqu'au milieu de travail et ont tenu compte des divers points de vue de la Faculté, des employeurs et des diplômés. Ils ont argumenté quant à un lien plus sérieux entre l'éducation officielle et l'emploi, en concluant que les diplômés auraient à gagner s'ils acquiesçaient les compétences techniques et sociales exigées par le milieu de travail. Les auteurs ont trouvé que les récents diplômés mettent l'accent sur les aptitudes sociales, l'humilité et la confiance comme étant des compétences importantes aux fins de l'emploi. Par contre, les professeurs d'université avaient l'impression que la pensée critique est ce qui compte le plus, un point de vue partagé par les professionnels. Si l'on tenait compte de tous les points de vue, l'ensemble de compétences le plus essentiel comprenait la pensée critique, l'apprentissage de toute une vie et les aptitudes sociales aux relations interpersonnelles comme la communication, l'écoute, l'humilité et la confiance. De plus, on s'accordait à dire qu'il faut en arriver à un consensus quant aux rôles et aux responsabilités de tous les intervenants pour ce qui est de veiller à préparer les diplômés à effectuer des transitions réussies vers leur profession respective, l'accent étant particulièrement mis sur le rôle que les établissements d'enseignement postsecondaire doivent jouer dans la création d'apprenants de toute une vie qui savent s'adapter (Savage et coll., 2009).

Bien que de nombreuses études suggèrent que les universités n'insistent pas suffisamment sur l'acquisition de compétences transférables, certains chercheurs argumentent qu'on ne devrait pas rendre les établissements d'enseignement postsecondaire seuls responsables du perfectionnement des compétences. Ainsi, Rogers et Mentkowsky (2004) reconnaissent que les universités ne peuvent enseigner entièrement les aptitudes à l'employabilité et que les employeurs doivent aussi accepter un certain degré de responsabilité. En fait, les universités devraient accroître leur concentration sur l'acquisition d'importantes compétences

fondamentales, mais pour qu'une personne puisse intégrer ces aptitudes, elle doit aussi avoir des occasions de les mettre en pratique en milieu de travail (Ng et Burke, 2006). Nous croyons que les programmes comme celui des pairs aidants peuvent jouer un rôle essentiel en permettant aux étudiants et étudiantes de parfaire les compétences qu'ils ont apprises dans des contextes scolaires officiels et de les mettre en pratique dans un contexte professionnel. Le Programme des pairs aidants s'efforce d'établir un lien important entre le perfectionnement des compétences et la mise en application, tout en favorisant des expériences de transition constructives pour les étudiants et étudiantes qui obtiennent du mentorat, des conseils et du soutien offerts par des pairs. L'objectif du PPA consiste à favoriser, chez le pair aidant, l'intégration et l'intériorisation des quatre bases de compétence.

Les bases de compétence

Les auteurs de *The Bases of Competence* (Evers et coll., 1998) ont élaboré l'ensemble de compétences ayant servi aux évaluations, dans le cadre de la présente étude, en recourant à un processus à étapes multiples. La première phase, commandée par le groupe de travail sur la situation de l'éducation supérieure (*Status of Higher Education Task Force*) du Forum entreprises-universités (*Corporate-Higher Education Forum*), en 1986, se composait d'entrevues exploratoires très générales menées en compagnie de gestionnaires et de diplômés d'université; elle cherchait à déterminer de quels genres de compétences les récents diplômés ont besoin, selon les groupes de consultation. Ces entrevues ont révélé que les récents diplômés croyaient avoir acquis une mine de connaissances relatives à une discipline particulière, mais qu'ils manquaient de compétences en matière de gestion et de relations interpersonnelles. Les auteurs ont élaboré une liste de 13 aptitudes, cotées sur une échelle à cinq notes, liste ayant constitué le fondement d'un sondage qu'on a plus tard administré tant à des gestionnaires, à qui on a demandé d'évaluer de récents diplômés selon l'échelle de compétence à cinq notes, qu'à de récents diplômés, qui ont coté leur propre compétence quant à chaque aptitude. Cette première phase de sondages a mis en cause 442 diplômés et 213 gestionnaires.

La seconde phase du travail, laquelle a commencé en 1987, se composait de sondages détaillés qui comparaient les cohortes de façon plus approfondie. Apprenant à partir des constatations de la phase un et misant sur un examen poussé de la documentation, on a allongé la liste des aptitudes à 18 points que les employeurs et les diplômés d'université détenant un emploi considéraient importants. Encore une fois, des étudiants et des diplômés de programmes d'arts et de sciences sociales, d'affaires et de génie ont répondu au sondage et se sont évalués par rapport à chaque aptitude, comme l'ont fait leurs professeurs et leurs gestionnaires. En tout, 1 610 étudiants et diplômés ont répondu au questionnaire de cette phase, durant trois années consécutives. On a classé les étudiants et étudiantes en deux cohortes, soit celle des étudiants qui commençaient l'université (première année) et celle des étudiants prédiplômés (troisième et quatrième années), tandis qu'on a classé les diplômés en trois cohortes fondées sur leur durée d'emploi : intégration professionnelle (occupant un emploi depuis un an ou moins), changement d'emploi (occupant un emploi depuis environ cinq ans) et stabilisation (occupant un emploi depuis environ dix ans). Les auteurs ont ensuite réuni les 18 aptitudes sondées en groupes présentant des similarités et ont formé les quatre bases de compétence, qu'ils ont appelées « la gestion de soi », « la communication », « la gestion des gens et des tâches » et « la mobilisation de l'innovation et du changement ».

Les aptitudes définies dans *The Bases of Competence* servent de fondement à l'aide duquel le Programme des pairs aidants, de l'université de Guelph, mesure le succès de ses pairs aidants. On trouvera ci-dessous une brève description de chaque ensemble de compétences.

« **La gestion de soi** » décrit la capacité d'assumer la responsabilité de son propre rendement, y compris la sensibilisation aux compétences, le perfectionnement de ces dernières et leur mise en application. Les

employeurs s'attendent à ce que leurs employés s'acquittent eux-mêmes de leurs responsabilités. L'employé qui peut activement apprendre et utiliser de nouvelles compétences obtiendra une cote élevée quant à sa compétence à la gestion de soi. « La gestion de soi » englobe quatre compétences : l'apprentissage; le sens de l'organisation personnelle et la gestion du temps; l'établissement des points forts personnels; les aptitudes à l'analyse et à la résolution de problèmes. L'apprentissage exige que les étudiants et étudiantes acquièrent des connaissances en s'attaquant eux-mêmes aux plus récents développements à s'être produits dans leur domaine. Les gens qui savent se gérer eux-mêmes peuvent travailler en mode multitâche, se fixer des objectifs et les atteindre. Ils acquièrent de nouvelles capacités d'aborder les situations quotidiennes au travail ainsi que de cerner les problèmes, d'en établir les priorités et de les résoudre. Les étudiants qui sont inscrits à l'éducation postsecondaire doivent devenir des apprenants permanents et acquérir des stratégies interactives de résolution des problèmes (Evers et coll., 1998).

« **La communication** » suppose essentiellement le fait d'interagir efficacement et de diverses façons avec des personnes et des groupes; elle facilite la collecte, l'intégration et la communication d'information, sous de nombreuses formes. La communication compte quatre principaux aspects : aptitudes interpersonnelles; aptitudes à l'écoute; la communication orale; la communication écrite. Les aptitudes interpersonnelles sont particulièrement importantes puisque la capacité de coopérer au sein d'un groupe et de travailler avec d'autres personnes vers l'atteinte d'un objectif commun est essentielle, dans un contexte d'entreprise. Écouter est la seule façon dont on peut connaître les idées des autres et comprendre les tâches dont ils s'occupent. La communication collaborative découle d'une écoute attentive et d'interactions efficaces avec les autres. De solides compétences aux communications écrite et orale sont essentielles si l'on veut présenter de l'information et faire connaître ses idées et ses plans. Evers et ses collègues (1998) argumentent qu'il incombe à une université d'encourager le recours efficace à la communication chez tous ses étudiants et étudiantes, ce qui exige des salles de classe interactives où ces compétences peuvent s'enseigner et se mettre en pratique.

« **La gestion des gens et des tâches** » permet à une personne d'accomplir les tâches qu'elle a devant elle en planifiant, en organisant, en coordonnant et en maîtrisant d'autres ressources et des gens. Cette catégorie comprend les aptitudes suivantes : la coordination; la prise de décision; le leadership et l'influence; la gestion des conflits; la planification et l'organisation. La capacité de coordonner le travail de pairs et de subalternes assure le succès d'une tâche et le fait d'encourager les gens à avoir une attitude positive les uns envers les autres non seulement favorise le travail d'équipe, mais contribue aussi à créer une expérience de travail agréable. La capacité de prendre des décisions en temps opportun en se fondant sur des évaluations approfondies, de reconnaître les résultats de ces évaluations et de déterminer qui doit participer est un élément essentiel d'une gestion à succès. La personne responsable doit être franche et orienter les autres, déléguer et agir comme facteur motivant pour ce qui est de finir les tâches qu'on a devant soi. On doit régler rapidement et efficacement les conflits inévitables, en déterminant leur origine et en travaillant avec les personnes en cause pour surmonter tout obstacle. Il est également important que la personne chargée de la gestion des décisions et de la résolution des conflits songe à des façons d'assurer une prise de décisions juste et éthique (Perri, Callanan, Rotenberry et Oehlers, 2009). Enfin, une personne qui démontre avoir de grandes aptitudes en gestion des gens doit pouvoir déléguer des tâches, évaluer continuellement les progrès et modifier et mettre à jour les plans en fonction des résultats. Les aptitudes au travail de groupe et d'équipe sont encouragées au niveau de l'éducation supérieure, mais il est important que les éducateurs et éducatrices responsables permettent à leurs étudiants et étudiantes de comprendre que le travail d'équipe est une activité de perfectionnement.

« **La mobilisation de l'innovation et du changement** » est une compétence essentielle que le nouveau diplômé doit intégrer dans le monde technologique et trépidant d'aujourd'hui. Elle exige qu'une personne

conçoive et mette en jeu des façons d'entreprendre et de gérer des changements qui s'écartent substantiellement des pratiques actuelles. Une réinvention fréquente d'une entreprise, par exemple, est nécessaire si cette dernière veut poursuivre et accroître sa réussite. Des renseignements et des résultats complets peuvent ne pas être accessibles, mais la personne qui possède cette compétence a la capacité de concevoir et d'entreprendre des méthodes et des idées originales sans connaître tous les faits. « La mobilisation de l'innovation et du changement » exige la capacité de faire preuve de créativité et d'innovation, de courir des risques, d'envisager et d'apporter des changements. Pour concevoir une innovation, on doit pouvoir combiner et intégrer d'importants renseignements, puis utiliser ces renseignements et les appliquer à de nouveaux contextes. Essentiellement, cette aptitude exige qu'on essaie d'effectuer de nouvelles choses à l'aide de l'information disponible. La créativité façonne de nouvelles idées de changement et elle est nécessaire à l'adaptation à un contexte dynamique. La personne qui possède cette compétence pourra susciter du changement chez d'autres, résoudre des problèmes qui pourraient surgir par suite de ce changement et même penser à de nouveaux cheminements d'accomplissement. Surveiller les progrès vers le changement exige que la personne conçoive de nouvelles idées et envisage diverses façons d'atteindre un objectif, tout en reconnaissant la possibilité d'aboutissements défavorables et même en rendant compte de ces derniers. Enfin, pour faire montre d'une grande capacité de « mobilisation de l'innovation et du changement », une personne doit pouvoir concevoir l'avenir d'un travail pour le compte de l'équipe, de l'unité ou de l'entreprise.

Le Programme des pairs aidants

Le Programme des pairs aidants (PPA) a été créé en 1984, alors qu'il était hébergé uniquement chez le centre de counselling et de ressources à l'intention des étudiants et étudiantes de l'Université de Guelph. On l'a depuis élargi à de nombreux départements dans l'ensemble du campus, plus de 240 pairs aidants étant sélectionnés et formés durant une année scolaire typique. C'est l'un des programmes d'auxiliaires aidants en université les plus grands et les mieux établis du Canada (*Student Life*, 2007). Le PPA de l'université de Guelph est perçu comme une pratique exemplaire au Canada, en grande partie à cause de sa conception délibérée, de l'emphasis qu'il met sur l'acquisition des compétences et de sa reconnaissance par l'établissement comme étant une caractéristique centrale de sa stratégie d'apprentissage fondé sur l'expérience. En 2002, le Programme des pairs aidants a été reconnu officiellement par le sénat de l'Université de Guelph, avec une mention de zéro crédit sur le relevé de notes officiel, d'une façon semblable aux expériences de travail coopératif.

Les nouveaux pairs aidants reçoivent une journée et demie de formation de base, laquelle couvre des sujets comme la théorie de perfectionnement des étudiants et étudiantes, l'éthique de l'aide, les stratégies de communication, l'apprentissage fondé sur l'expérience et le travail d'équipe. Cela est suivi d'une formation propre à une unité, laquelle est offerte lors de l'affectation à un placement précis (par ex. : aux centres d'apprentissage, aux services relatifs à la carrière, aux sports, etc.). Ces activités de formation obligatoires préparent les pairs aidants à s'acquitter de leurs rôles et favorisent le perfectionnement d'une gamme de compétences personnelles (*Student Life*, 2007).

L'objectif de tout programme des pairs aidants consiste à donner aux étudiants et étudiantes chevronnés l'occasion d'aider des membres de leur groupe de pairs à atteindre et à maintenir la réussite scolaire grâce à une gamme d'interventions particulières et de groupe. Les pairs aidants participent aussi à un certain nombre d'activités, comme les suivantes : l'élaboration d'ateliers et d'événements portant sur des sujets scolaires, sociaux et culturels; la création de ressources d'étude et d'apprentissage; l'acheminement d'étudiants vers des ressources de la collectivité et du campus; la participation à des comités et à des groupes de travail; la préparation de propositions et de rapports. L'université de Guelph, l'Université Memorial, l'Université de Calgary, l'Université Queen's et l'Université Carleton offrent toutes des programmes semblables en ayant

pour objectif commun de favoriser la rétention et la réussite des étudiants et d'offrir de riches occasions d'apprentissage par l'expérience aux personnes qui jouent des rôles de pairs. En fait, plusieurs de ces programmes ont été élaborés d'après le modèle de Guelph et ont de la même façon connu une croissance marquée ces dernières années (*Peer Helper Program*, sans date; *Peer Helper Program*, 2009a; *Peer Helper Program*, 2009b; *Student Life*, 2007).

Les étudiants et étudiantes peuvent soumettre une demande relativement à un poste de pair aidant s'ils répondent à des critères clairement définis, comme la volonté de s'engager à participer au programme durant au moins trois semestres, une moyenne d'au moins 70 pour cent et la conclusion d'une entente voulant que le Programme des pairs aidants puisse suivre le rendement scolaire de l'étudiant ou de l'étudiante avant et durant sa participation en tant que pair aidant. Des entrevues se tiennent entre les candidats et candidates admissibles et les superviseurs et superviseuses d'unités et chacun évalue l'autre à la suite du processus d'entrevue. Les candidats qui sont jumelés avec succès deviennent des pairs aidants et doivent assister à une formation de base offerte dans le cadre du programme, ainsi qu'une formation intensive sur le tas offerte par des superviseurs d'unité. Les « unités » sont des groupes, sur le campus, qui veulent faire participer un pair aidant à leur programme et à leurs activités éducatives (par ex. : centre de ressources autochtones, centre des nouveaux étudiants et étudiantes et groupes de soutien à l'apprentissage). Les nouveaux pairs aidants voient leur superviseur ou superviseuse et élaborent un plan d'apprentissage qui fait appel au cadre des bases de compétence pour établir les aptitudes précises à acquérir ou à parfaire ou auxquelles ils veulent s'exercer pendant le temps qu'ils passeront au sein du programme, soit typiquement de trois à cinq semestres.

L'étude actuelle

La réussite des étudiants et étudiantes, au niveau de l'éducation supérieure, se mesure idéalement tant durant l'enseignement qu'au-delà de l'obtention du diplôme, alors que les étudiants démontrent les connaissances et les aptitudes qu'ils ont acquises dans une discipline particulière et qu'ils ont mises en pratique dans une gamme de contextes. Le présent projet met l'accent sur le besoin de comprendre les compétences qui sont requises avant et après l'obtention du diplôme, ainsi que sur les méthodes de mesure de ces aptitudes. Les activités parallèles au programme qui sont offertes à l'Université de Guelph font participer les étudiants et étudiantes à l'exploration, au perfectionnement et à l'élargissement de leur sentiment de soi, en utilisant leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs capacités pour aborder des besoins établis et naviguer au sein de nouvelles expériences qui les exposent à diverses façons d'être et de connaître. L'existence d'une éducation axée sur les compétences dans la salle de classe et au sein des activités parallèles au programme, comme le Programme des pairs aidants, favorise, au bout du compte, l'acquisition de compétences qui sont essentielles au succès, dans les milieux de travail du 21^e siècle.

La conception de la présente étude cherchait à comparer les compétences, d'étudiants et d'étudiantes qui sont inscrits au Programme des pairs aidants, à celles d'étudiants qui participent activement à d'autres formes d'activités à l'intention des étudiants ou qui ne participent à aucun programme de ce genre. Le groupe expérimental se composait d'étudiants et d'étudiantes ayant agi comme pairs aidants durant un à trois ans (groupe 1). Un groupe d'étudiants qui participaient activement à une association étudiante (c.-à-d. l'association centrale des étudiants et étudiantes, une association étudiante collégiale, une association des résidents [Interhall Council] ou le caucus d'un sénat étudiant) mais non au PPA servait de groupe témoin (groupe 2). Notre principal groupe témoin se composait d'étudiants qui ne participaient ni au PPA ni à une association étudiante (groupe 3). Durant les trois années de cette étude, environ 2 500 étudiants et étudiantes ont participé au travail de recherche. Ces étudiants ont terminé l'évaluation comprenant des questions se rapportant aux quatre groupes de compétences définis par Evers et ses collègues (1998).

L'automne 2009 était la première année d'examen des pairs aidants et des groupes témoins. Les pairs aidants de l'Université de Guelph qui en étaient à leur deuxième année d'études ou plus étaient inclus dans la collecte des données. En tout, 121 pairs aidants ont participé à la présente étude. Cette démarche a fourni au projet certains pairs qui n'avaient aucune expérience antérieure comme pair aidant (étudiants et étudiantes s'étant joints au PPA durant leur deuxième année d'études) et d'autres qui possédaient jusqu'à trois années d'expérience comme pairs aidants. Les nouveaux pairs, soit ceux et celles qui n'avaient pas d'expérience antérieure comme pairs aidants, ont été exclus des données de l'automne 2009 puisqu'ils ne possédaient pas d'expérience pertinente à ce moment-là. Leurs données ont cependant été incluses durant la deuxième et la troisième années de collecte des données, ces personnes possédant alors suffisamment d'expérience comme pairs.

À l'automne 2010, la deuxième année d'examen, l'équipe de recherche a tenté de communiquer avec tous les participants et participantes de l'examen de l'automne 2009, l'objectif étant d'examiner comment leur participation au PPA pourrait avoir mené à une meilleure acquisition de compétences au fil du temps. Nous espérions que le taux de rétention reste élevé tout au long des trois années de collecte des données, tant pour le groupe expérimental que pour les deux groupes témoins. À l'automne 2011, nous avons suivi la même méthodologie qu'à l'automne 2010. Nous avons transmis des courriels personnels aux anciens participants en leur demandant de poursuivre leur participation. Le message comprenait aussi un rappel quant à l'importance de la rétention dans cette étude longitudinale. Malheureusement, étant donné le faible nombre de pairs aidants durant la deuxième année, nous avons dû faire passer l'étude d'une conception longitudinale à une conception transversale.

Cette étude a fait appel à des instruments de type objectif plutôt qu'aux instruments subjectifs qui sont liés à la perception de soi ou à l'évaluation externe et qui sont souvent utilisés quant à ces genres d'études. L'évaluation des compétences à l'aide de divulgation subjective fondée sur l'autoperception s'est accrue cette dernière décennie. Un examen subjectif s'effectue généralement selon une méthode à échelle, où les participants évaluent où ils se situent sur une échelle par rapport à une question précise. Cette forme de test subjectif est pratique et facile à coder, puisqu'il n'y a pas de données exigeant de l'interprétation. Cependant, nous partageons l'opinion de Dunning, Heath et Suls (2004), qui argumentent que l'auto-évaluation ne constitue pas une évaluation exacte des aptitudes, des connaissances, de l'expertise, des talents, de la personnalité ni du caractère moral.

Certains peuvent argumenter que le fait que l'évaluation soit effectuée par une autre personne, par un chef de service ou par une autre personne formée puisse constituer une façon plus objective d'examiner les aptitudes et les compétences, bien que le parti pris d'un observateur soit toujours là. Dans le cas d'une évaluation menée par une tierce partie, l'évaluateur ou l'évaluatrice peut être un enseignant ou une enseignante, un chercheur ou une chercheuse, un inspecteur ou une inspectrice, un chef ou une chef de service ou presque quiconque est capable de classer le rendement du sujet (Cohen et coll., 2000; Davis et coll., 2006). Bien que le PPA évalue actuellement ses pairs aidants en recourant à cette démarche, nous n'avons pas choisi cette forme d'évaluation quant à la présente étude, étant donné la possibilité de parti pris qui accompagne cette méthode.

Pour réduire la possibilité de parti pris venant de soi-même ou de l'observateur en matière d'évaluation, nous avons choisi une stratégie selon laquelle on obtient des mesures objectives en demandant aux participants de répondre à des questions genre scénarios qui n'abordent pas directement l'aptitude examinée, mais qui évaluent plutôt le degré d'acquisition des compétences d'après les réponses fournies à ces questions par les étudiants. Les réponses à ces scénarios ont été codées et des points ont été attribués à des éléments particuliers prédéterminés des réponses fournies par les participants, conformément au degré de compétence démontré dans les réponses aux questions ouvertes. L'évaluation des réponses des pairs aidants et des

cohortes témoins a été effectuée indépendamment par des évaluateurs externes et non participants ce qui, nous prévoyions, réduirait les partis pris et accroîtrait la fiabilité de l'évaluation. Nous avons présenté chaque scénario, lors de l'évaluation, sur une échelle de notation allant d'un à 15 points, en utilisant une stratégie de codage conçue pour permettre d'évaluer la gamme de compétences acquises qui avait été démontrée pour chacune des quatre *bases de compétence* (revoir les scénarios à l'annexe A).

Dans la présente étude, nous pensions trouver que les étudiants et étudiantes participant au PPA obtiendraient une note plus élevée, lors de la mesure par scénarios des quatre bases de compétence, que les étudiants participant aux programmes d'associations étudiantes et que ceux qui ne prenaient part ni au PPA ni à une association étudiante. Nous prévoyions que l'étude produise un classement où les pairs obtiendraient les notes le plus élevées, les membres d'une association étudiante venant au second rang et les étudiants et étudiantes non participants au troisième. Cette hypothèse semblait raisonnable, les étudiants prenant part au PPA ayant appris directement des bases de compétences durant leurs placements et les étudiants et étudiantes qui sont actifs au sein d'une association étudiante participant à d'autres formes de perfectionnement pratique des compétences. Les étudiants qui ne participaient ni au PPA ni à une association étudiante n'auraient pas les mêmes occasions, au sein de l'établissement, d'acquérir des compétences transférables. Nous nous attendions aussi de trouver que les bases de compétence des étudiants prenant part au PPA s'amélioreraient au fil du temps.

Nous avons demandé à tous les participants à l'étude de se classer, selon une échelle à cinq notes, quant à chacune des quatre bases de compétence. Ce faisant, nous espérons déterminer si les classements subjectifs correspondraient grandement aux notes fondées sur les scénarios, ce qui supposerait par ricochet des mesures cohérentes. Nous avons également vérifié les corrélations internes des notes de base quant aux mesures subjectives et objectives.

Méthodologie

Mesures et outils

Nous avons demandé aux participants de chaque groupe de répondre à quatre questions genre scénarios, chacune se rapportant à une compétence particulière figurant dans les bases de compétence (exemples à l'annexe A). L'équipe de recherche a eu le privilège de travailler en collaboration avec des spécialistes des services de soutien à l'enseignement (*Teaching Support Services*) (une unité de services qui s'occupe de projets éducatifs en ligne, à l'université de Guelph) ainsi que de Desire2Learn (un système de gestion en ligne pour étudiants et étudiantes) pour créer une version en ligne de l'outil d'évaluation. Il y avait de nombreux avantages à utiliser une méthode de collecte des données en ligne. Le sondage était facilement accessible à tous les étudiants et étudiantes de premier cycle, à la page d'accueil de leur site Web de gestion des cours Desire2Learn. Cela a non seulement accru l'accès au sondage, mais a aussi permis aux étudiants et étudiantes de répondre facilement aux questions à l'aide de n'importe quel ordinateur ayant accès à l'Internet.

Nous avons d'abord donné aux étudiants des instructions sur la façon d'ouvrir les questions du sondage en ligne et d'y répondre. Une lettre de consentement apparaissait avant les questions du sondage et une acceptation en ligne était requise. Une fois que les étudiants et étudiantes soumettaient le sondage, nous leur donnions une indication que leur nom était inscrit à une loterie pouvant leur permettre de gagner un des cinq prix de 200 dollars. Bien que ce sondage en ligne ait constitué un outil de recrutement en lui-même, un message livré à tous les étudiants les orientant vers le lien du sondage, des efforts de recrutement supplémentaires ont été déployés tout au long des trois années de l'étude.

Durant chacune des trois années de la présente étude, nous avons recueilli les données durant le semestre de l'automne (c.-à-d. automne 2009, automne 2010 et automne 2011). Au cours du semestre, nous avons recruté des étudiants et étudiantes à l'aide de courriels, du bouche-à-oreille, par courriels transmis par des présidents d'associations étudiantes et en rendant le sondage accessible grâce au système de gestion en ligne des cours. Nous avons porté une attention particulière au recrutement des étudiants et étudiantes provenant du Programme des pairs aidants et des associations étudiantes pour assurer une représentation appropriée de ces groupes.

Une fois le sondage clos aux étudiants et étudiantes, les correcteurs des tests se sont servis d'un barème de correction détaillé (annexe B) et de rubriques d'évaluation (annexe C) pour coter les étudiants et étudiantes relativement quant aux quatre questions objectives. Nous avons créé ces rubriques pour assurer une fiabilité entre correcteurs et pour veiller à ce que les cotes extraites soient cohérentes entre gens utilisant les mêmes méthodes. Le correcteur ou la correctrice des questions n'avait aucun renseignement sur les participants autre que le numéro d'étudiant, lequel ne servait qu'aux fins d'identification et de jumelage à l'information codée.

Après avoir terminé les sondages de la première année, les chercheurs ont conclu que puisque le sondage avait eu lieu durant le semestre de l'automne, alors que les nouveaux pairs aidants venaient tout juste de commencer leur formation, ces participants (environ 40 étudiants par année) devraient être exclus de l'analyse étant donné leur manque d'expérience au sein du programme. Bien que le retrait de leurs données ait réduit la taille de l'échantillon des pairs aidants, les chercheurs ont jugé que ces points de données ne seraient pas sous-représentatifs des effets de la formation du PPA.

Comme nous l'avons noté, le sondage visait à l'origine à permettre aux chercheurs et chercheuses de suivre les étudiants et étudiantes de façon longitudinale, durant la période de trois ans que durerait l'étude, et de comparer les étudiants de chacun des trois groupes. Nous n'avons cependant pas pu suivre cette stratégie, étant donné le faible nombre d'étudiants qui ont répondu au sondage plus d'une fois. Nous avons donc analysé les données selon une méthode transversale. Nous avons rassemblé les résultats obtenus chaque année et examiné les données globales après la dernière année de collecte des données.

Exemple de notation effectuée à l'aide de la rubrique d'évaluation « Communication »

Voici un exemple de la façon dont la notation a été effectuée quant à l'une des quatre questions de compétence genre scénario (voir l'annexe A – Exemple de question – COMMUNICATION). Ici, nous avons demandé aux étudiants de rédiger un bref paragraphe, à l'intention d'un journal local, dans lequel ils expliqueraient l'horaire de sommeil d'un étudiant ou d'une étudiante d'université typique. Le public du journal était défini comme se composant d'adultes ayant plus de 40 ans.

La notation objective de la réponse à la question « Communication » était conçue pour amener les participants à démontrer leurs aptitudes de communication en matière d'écoute (lecture) et d'écriture. La dimension la plus importante de cette question avait trait à la façon dont le participant déterminait ce qu'il fallait faire pour respecter le scénario. La formulation d'une réponse à la question supposait non seulement qu'on résume les points présentés, mais aussi qu'on rédige un bref paragraphe qui conviendrait au public précisé. Nous avons évalué la capacité des étudiants et étudiantes de faire bon usage de la grammaire et de l'orthographe. Si la réponse se lisait facilement et était bien ordonnée, le participant obtenait les notes complètes quant à ces sections (voir les annexes B et C). La façon d'organiser la réponse et sa spécificité influait sur la note. Nous avons compté ces sections en vue d'une note totale sur 15 pour la compétence de « Communication ». On trouvera un exemple de réponse à cette question à l'annexe D.

Nous avons posé diverses questions pour évaluer chaque base de compétences et nous avons classé les étudiants et étudiantes en fonction de leur capacité de démontrer posséder des éléments des aptitudes au sujet desquelles nous les interrogeons. Nous avons utilisé des rubriques d'évaluation semblables quant aux autres questions portant sur « la gestion des gens et des tâches », « la gestion de soi » et « la mobilisation de l'innovation et du changement ». Nous avons noté chaque question du genre scénario sur une possibilité de 15 points. Nous avons inclus une évaluation subjective de ces quatre bases, en demandant aux participants de classer leur compétence relativement à chacune des quatre bases, d'un (très faible) à cinq (très élevée). Nous avons comparé ces mesures subjectives aux questions objectives (scénarios).

Nous avons analysé les comparaisons des deux groupes au test t des étudiants et étudiantes, tandis que nous avons effectué les analyses des trois groupes à l'aide d'une analyse de la variance. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide de l'Ensemble des programmes statistiques relatif aux sciences sociales (S.P.S.S.). La gestion des données s'est effectuée à l'aide de Microsoft Excel.

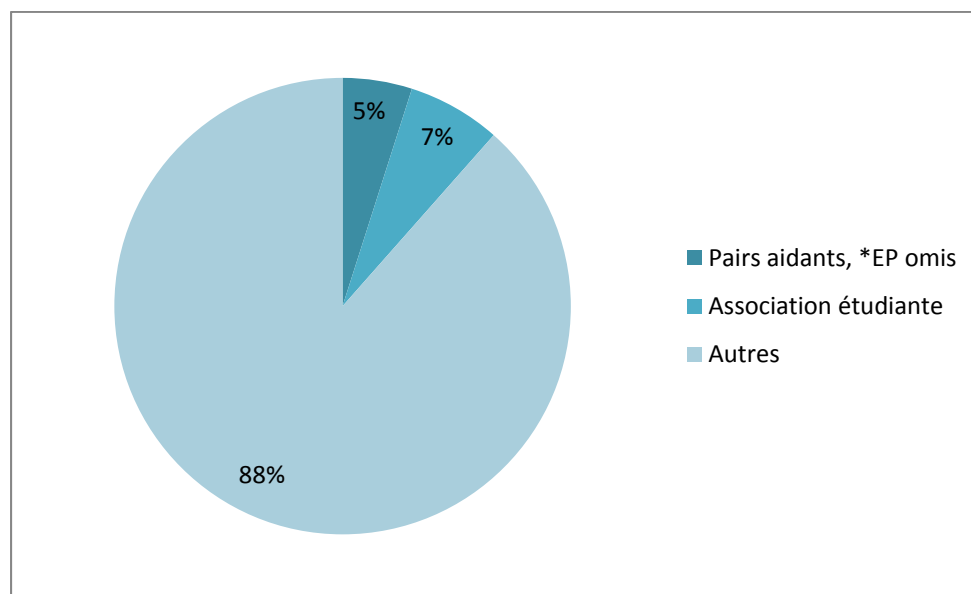
Résultats et discussion

Participants

Comme nous l'avons fait remarquer, trois groupes d'étudiants et étudiantes ont participé à cette étude : (1) les pairs aidants, qui constituaient le groupe expérimental; (2) les étudiants actifs au sein d'une association étudiante, comme l'Association étudiante centrale; (3) d'autres étudiants qui ne participaient ni au Programme des pairs aidants ni à une association étudiante. Globalement, cette étude a permis de recueillir des données approfondies auprès de 2 470 étudiants, à temps complet et de premier cycle, chez l'université de Guelph, lesquels se sont portés volontaires pour participer à cette étude durant une des trois années. En harmonie avec la population de l'Université de Guelph, il y avait plus de participants de sexe féminin ($n = 1\,734$, 70,2 pour 100) que de sexe masculin ($n = 730$, 29,6 pour 100).

Durant chaque année d'examen, la taille des échantillons était conforme à la taille de la population de l'université. Les pairs aidants ($n = 121$) formaient le plus petit groupe, constituant 4,9 pour cent de l'échantillon. Les étudiants et étudiantes actifs au sein d'une association étudiante ($n = 162$) représentaient 6,6 pour cent de l'échantillon et le groupe témoin, composé d'étudiants et d'étudiantes qui n'étaient ni pairs aidants ni actifs au sein d'une association étudiante ($n = 2\,183$), constituait 88,3 pour cent de l'échantillon (voir la figure 1). À la fin du sondage, tous les participants étaient inscrits à des cours de premier cycle, à l'université de Guelph. Les pairs aidants de première année qui étaient « en préparation » (EP) avaient reçu de la formation, mais n'avaient pas encore joué leur rôle de pairs lorsque nous leur avons soumis le questionnaire; nous avons donc omis le groupe (EP) de l'analyse.

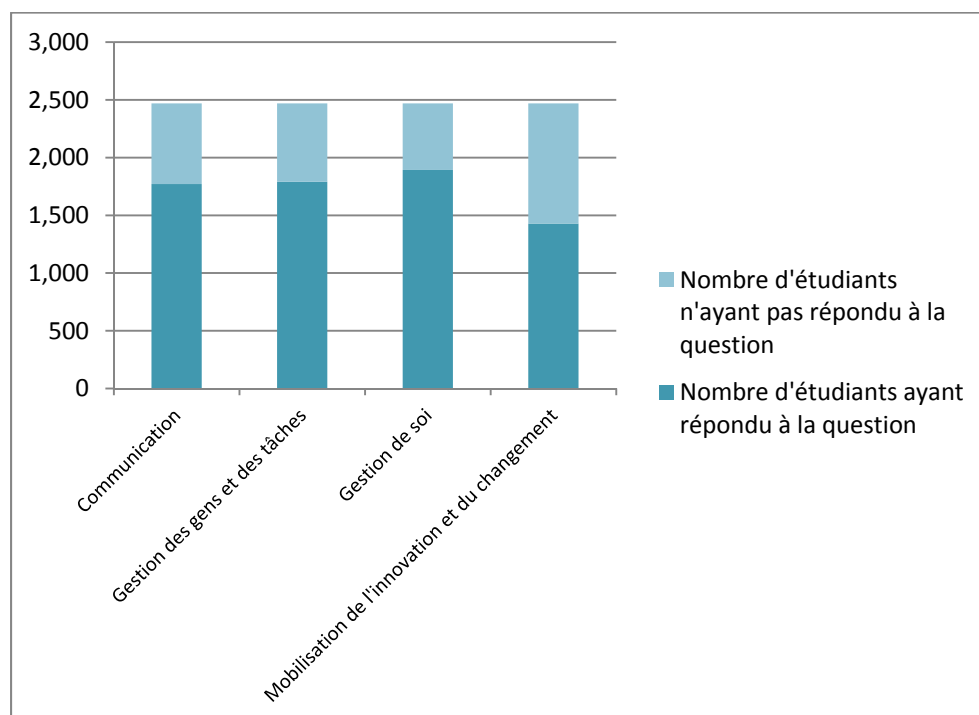
Figure 1 : Population expérimentale – Les pairs aidants, les participants à une association étudiante et les autres.



*EP indique les pairs aidants « en préparation » qui ont reçu de la formation, mais qui n'ont pas encore vécu l'expérience d'être pairs aidants.

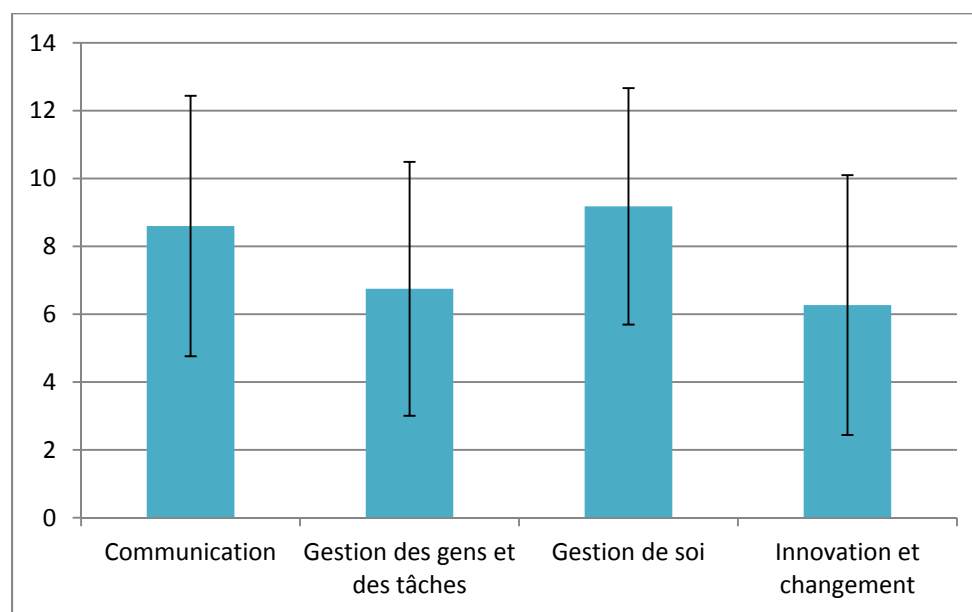
Bien que nous ayons eu l'intention d'effectuer des analyses longitudinales, seulement cinq étudiants et étudiantes ont répondu au sondage durant plus d'une année. Nous avons retiré de l'analyse les données de ces cinq étudiants, puisqu'une participation répétée aurait pu influencer sur leurs réponses. Par conséquent, tous les participants inclus dans nos analyses étaient des étudiants et étudiantes de premier cycle qui répondaient au sondage pour la première fois. Comme notre objectif initial de fournir une comparaison longitudinale des réponses de ces trois groupes n'a pas été atteint, nous avons comprimé les données des trois années de l'étude. Les étudiants et étudiantes ont répondu au sondage volontairement ce qui, comme prévu, a engendré des données incomplètes. Cependant, une proportion raisonnablement élevée d'étudiants a répondu aux questions objectives du sondage, ce qui a procuré suffisamment de données pour nos analyses (voir la figure 2).

Figure 2 : Réponses aux questions objectives du sondage



Les rubriques d'évaluation de chacune des quatre bases de compétence ont mesuré l'acquisition de ces aptitudes selon un total possible de 15 points par question, quant à chacune des trois années du sondage. Nous avons modifié les questions au fil des ans pour tenir compte des étudiants et étudiantes qui ont répondu au sondage plus d'une fois. Nous avons utilisé des rubriques d'évaluation, figurant à l'annexe C, semblables durant chaque année de collecte des données, pour assurer l'uniformité des aptitudes mesurées. La teneur des rubriques d'évaluation reflétait la question de scénario de chaque année. La figure 3 montre les moyennes globales quant à chacune des quatre questions.

Figure 3 : Comparaison des moyennes des quatre compétences

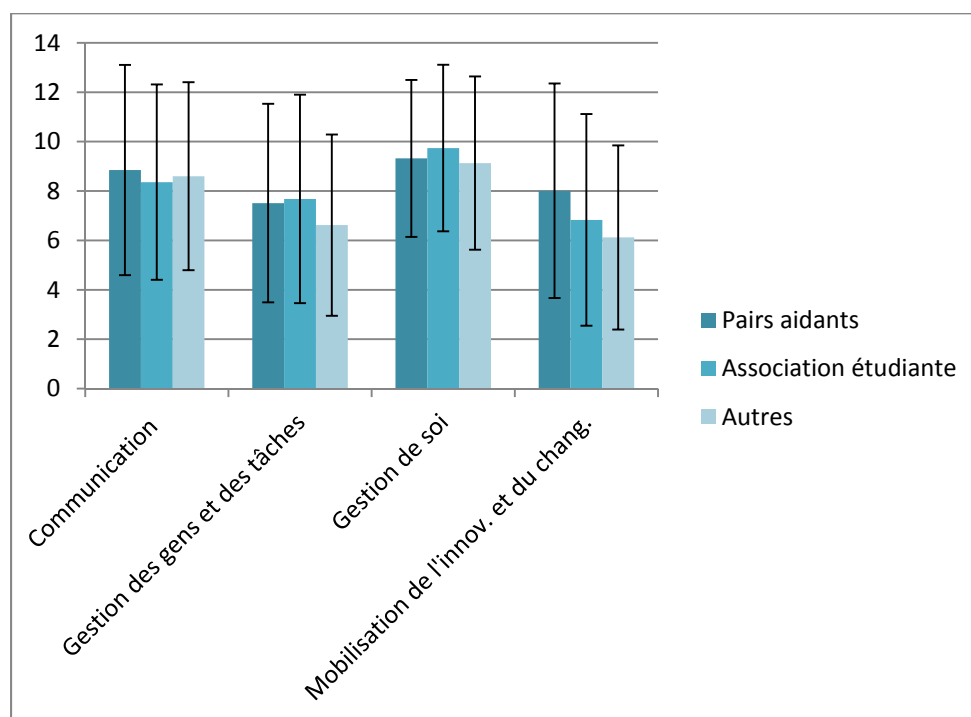


Les écarts moyens quadratiques (EMQ) sont indiqués.

Dans l'ensemble, c'est la question « Mobilisation de l'innovation et du changement » qui a donné les notes les plus faibles (moyenne = 6,27, EMQ = 3,83), tandis que les participants ont obtenu les notes les plus élevées à la question « Gestion de soi » (moyenne = 9,18, EMQ = 3,486). La « Mobilisation de l'innovation et du changement » engendrait invariablement les notes les plus faibles.

Les pairs aidants ont obtenu la note la plus élevée à la question de la « Mobilisation de l'innovation et du changement » (figure 4). C'est là une constatation significative ($p < 0,01$) quant à l'analyse de la variance. La moyenne de ce test était de 8,01, avec un écart moyen quadratique de 4,34. Les participants à une association étudiante ont obtenu une note plus élevée que les deux autres groupes quant à la « Gestion des gens et des tâches » (moyenne = 7,68, EMQ = 4,22, $p < 0,05$). L'analyse des résultats des tests quant aux autres questions de compétences n'a pas mené à des valeurs statistiquement significatives.

Figure 4 : Graphique des moyennes par questions et par groupes (mesures objectives)



Les écarts moyens quadratiques sont indiqués.

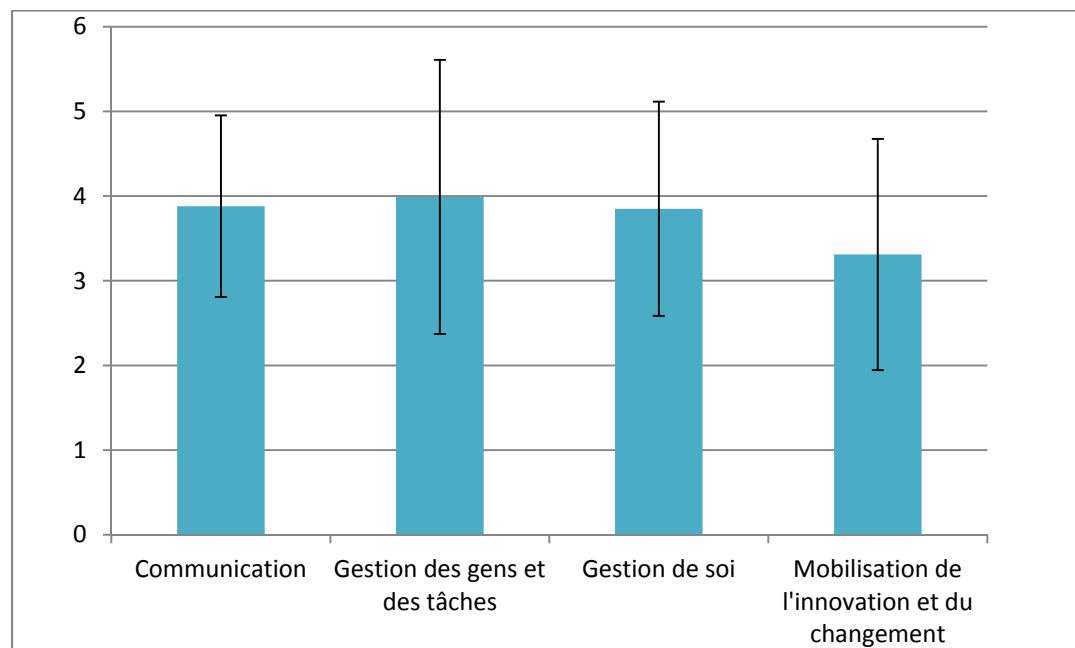
Nous nous attendions à ce que les pairs aidants obtiennent globalement des notes élevées pour l'ensemble des bases. Ces étudiants et étudiantes ont été particulièrement formés pour acquérir et utiliser des compétences très utiles; ils ont démontré avoir acquis ces aptitudes à l'aide de la mesure des compétences de la présente étude. Il est révélateur que les pairs aidants aient dépassé de façon significative les autres groupes de la présente étude quant à la compétence qui s'est avérée être la plus difficile (« Mobilisation de l'innovation et du changement »). Étant donné la nature de leur formation, ce résultat ne devrait pas nous surprendre.

Pour examiner si la participation à des activités parascolaires offrait en soi une occasion suffisante d'acquérir des aptitudes s'harmonisant avec nos compétences mesurées, nous avons choisi de comparer les compétences de nos participants en recourant à un groupement différent (c.-à-d. en ne tenant pas compte des désignations de pair aidant, de membre d'association étudiante et de membre du groupe 3). Cette analyse s'appuie sur des preuves documentées indiquant que les activités parallèles au programme rehaussent généralement les aptitudes requises en milieu de travail (Massey et coll., 2012). En comparant les étudiants et étudiantes qui participaient à des activités se tenant à l'école, comme ceux qui étaient membres d'un conseil d'étudiants ou conseillers ou conseillères de résidence ou qui participaient autrement sur le campus d'une part, aux étudiants qui ne participaient à aucune activité de ce genre d'autre part, nous avons trouvé que ceux et celles qui participaient obtenaient des valeurs statistiquement significatives ($p < 0,05$) plus élevées aux questions relatives à « la gestion de soi », à « la communication » et à « la mobilisation de l'innovation et du changement ». Fait intéressant, nous n'avons pas trouvé ces résultats chez les étudiants et étudiantes qui ont indiqué prendre part à des activités extrascolaires, comme à un emploi à temps partiel. Cela souligne l'importance de la participation des étudiants à des activités conçues délibérément qu'offrent

des établissements d'éducation supérieure.

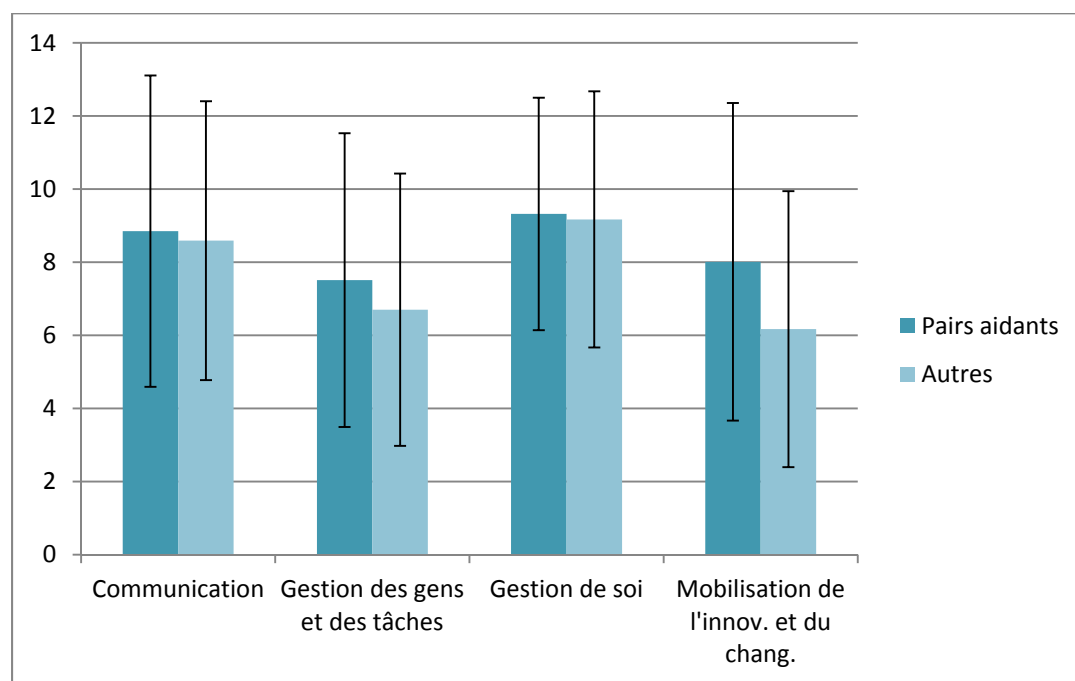
Lors d'analyses distinctes, nous avons comparé le classement subjectif des aptitudes des participants quant à chacune des quatre compétences. Nous demandions simplement aux participants d'indiquer, sur une échelle d'un à cinq, où un signifiait « très faible » et cinq signifiait « très élevé », à quel point ils se sentaient compétents quant à ces aptitudes. La figure 5 montre les moyennes et les écarts moyens quadratiques de ces notes.

Figure 5 : Graphique comparant les moyennes des compétences subjectives



Les écarts moyens quadratiques sont indiqués.

Figure 6 : Graphique des moyennes par questions et par groupes (mesures objectives)



Les écarts moyens quadratiques sont indiqués.

Les pairs aidants se sont donné une note élevée à la question « Gestion de soi » et une note très rapprochée quant aux autres compétences (voir la figure 6). Cette tendance peut être attribuable au fait que les pairs aidants savent très bien ce que supposent ces compétences par suite de leur formation, puisqu'une auto-évaluation semblable de ces compétences est administrée dans le cadre du programme. Les pairs aidants peuvent réfléchir à ces aptitudes et voir s'ils se sont améliorés relativement à ces dernières. Nous devrions cependant noter que l'auto-évaluation subjective des compétences effectuée par les pairs aidants, laquelle a donné des notes de quatre sur cinq ou avoisinant cette dernière quant à chacune de ces compétences, notes qui semblent proportionnellement plus élevées que les notes objectives que ces étudiants ont obtenues lorsque nous avons mesuré ces mêmes aptitudes à l'aide de paramètres plus objectifs, où ils ont obtenu des notes inférieures à 10 sur 15 quant à chacune des bases. Cela pourrait expliquer pourquoi, bien que les corrélations entre les quatre compétences étaient toutes statistiquement significatives et de valeur modérée tant pour les compétences objectives (voir le tableau 1) que pour les compétences subjectives (voir le tableau 2), les corrélations entre les mesures subjectives et objectives des mêmes compétences n'avoisinaient pas des valeurs statistiquement significatives.

Tableau 1 : Corrélations au sein des mesures objectives des compétences

		Mobilisation de l'innovation et du changement : mesure objective	Gestion des gens et des tâches : mesure objective	Communication : mesure objective
Gestion des gens et des tâches : mesure objective	Corrélation de Pearson	0,412**		
	N	1 379		
Communication : mesure objective	Corrélation de Pearson	0,271**	0,326**	
	N	1 304	1 591	
Gestion de soi : mesure objective	Corrélation de Pearson	0,330**	0,342**	0,306**
	N	1 394	1 718	1 656

**La corrélation est significative au niveau 0,01 (test bilatéral).

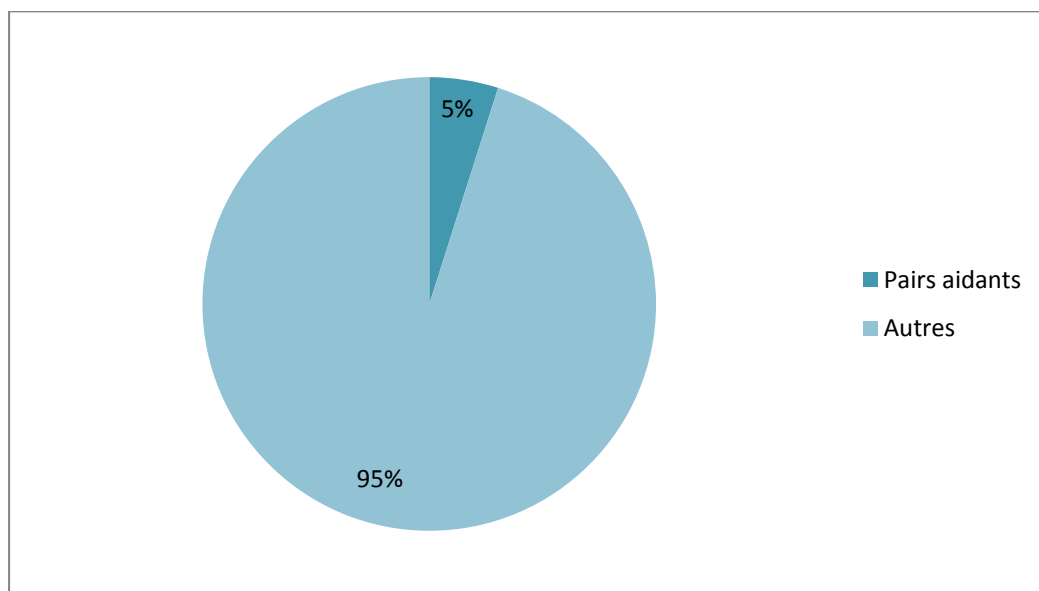
Tableau 2 : Corrélations dans le cadre des mesures subjectives des compétences

		Mobilisation de l'innovation et du changement : mesure subjective	Gestion des gens et des tâches : mesure subjective	Communication : mesure subjective
Gestion des gens et des tâches : mesure subjective	Corrélation de Pearson	0,629**		
	N	2 288		
Communication : mesure subjective	Corrélation de Pearson	0,151**	0,508**	
	N	2 283	2 277	
Gestion de soi : mesure subjective	Corrélation de Pearson	0,526**	0,475**	0,155**
	N	2 265	2 273	2 266

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (test bilatéral).

Comme analyse finale, nous avons comprimé les données en deux catégories pour comparer l'acquisition de compétences par les pairs aidants (n = 121) à celle des membres des deux autres groupes (étudiants et étudiantes qui étaient actifs au sein d'une association étudiante et ceux qui ne l'étaient pas, n = 2 344) (voir la figure 7).

Figure 7 : Pourcentage de la population expérimentale : pairs aidants et autres



L'analyse des données a révélé que même si les pairs aidants avaient obtenu des notes plus élevées relativement aux quatre compétences, ils n'avaient une note significativement plus élevée qu'à la catégorie « Mobilisation de l'innovation et du changement » ($p < 0,05$) (voir la figure 5).

Conclusion

Dans l'ensemble, notre étude indique que les étudiants et étudiantes qui participent au Programme des pairs aidants ont obtenu une note statistiquement significative plus élevée que les membres des groupes comparables quant à certaines des aptitudes évaluées. Nous nous attendions à ce que les pairs aidants excellent relativement aux quatre compétences, mais la présente étude n'a pas confirmé cette hypothèse. Nous pouvons dire avec assurance que ces étudiants sont mieux qualifiés en matière de « mobilisation de l'innovation et du changement » que les autres groupes inclus dans la présente étude. Cependant, nous ne pouvons pas dire en toute confiance que les pairs aidants sont plus aptes relativement à toutes les compétences, puisqu'une comparaison des moyennes des groupes n'avoisinait pas des valeurs significatives. Nous n'avons pas non plus de preuve que les étudiants et étudiantes qui participent à une association étudiante se sont classés au second rang parmi les trois groupes, contrairement à ce que nous avions prévu.

La « mobilisation de l'innovation et du changement », où les pairs aidants ont invariablement obtenu les notes les plus élevées, est la question à laquelle les participants ont le moins répondu, ce qui a donné la note moyenne la plus faible. Il est révélateur que la compétence la plus difficile, selon ces outils de mesure, est celle où les pairs aidants réussissent le plus, ce qui est peut-être attribuable à leur formation. Il est important de noter que les étudiants et étudiantes qui sont acceptés au sein du Programme des pairs aidants sont peut-être déjà des étudiants et étudiantes exceptionnels, ayant répondu aux exigences minimales du programme et ayant maintenu un bon plan de gestion du temps au point de vue des études et activités parallèles au programme. Ils veulent aussi redonner quelque chose à la collectivité du campus. On pourrait s'attendre à ce que ces qualités soient également évidentes chez les membres du groupe participant à l'association étudiante. Pourtant, les pairs aidants ont obtenu une note fortement plus élevée que cette population quant à la catégorie « Mobilisation de l'innovation et du changement ».

Nous avons également pu mesurer les niveaux de compétence à l'aide de mesures objectives du genre scénario, lesquelles constituent une solution de rechange au fait de simplement demander aux répondants et répondantes d'évaluer subjectivement leur capacité quant à diverses aptitudes. On devrait noter que le fait de coter les réponses genre scénarios prend beaucoup de temps. Nous avons trouvé que tant les mesures objectives que subjectives des quatre bases démontraient une corrélation interne significative. Cependant, et peut-être fait non surprenant étant donné la nature de l'auto-évaluation, les corrélations n'étaient pas significatives entre les mesures subjectives et objectives des quatre bases. Cette constatation illustre davantage le point, que nous avons souligné dans notre introduction, quant au besoin d'inclure plus de formes objectives d'évaluation lorsque nous tentons de mesurer l'acquisition d'aptitudes ou de compétences transférables. L'auto-évaluation seule ne reflète pas exactement la véritable nature de la capacité d'un étudiant ou d'une étudiante.

Nous avons aussi comparé les compétences entre deux groupes : les étudiants et étudiantes qui participaient à des activités se tenant à l'école, comme à un conseil d'étudiants, à la vie en résidence et à d'autres formes de participation sur le campus d'une part, et ceux et celles qui n'y participaient pas. Les étudiants qui participaient avaient des cotes significativement plus élevées aux points de vue de la « gestion de soi », de la « communication » et de la « mobilisation de l'innovation et du changement ». Fait intéressant, nous n'avons pas trouvé ces résultats si les étudiants indiquaient prendre part à des activités extrascolaires, comme travailler à temps partiel. Cette constatation souligne l'importance de la participation des étudiants et étudiantes à des activités délibérément conçues offertes par des établissements d'éducation supérieure; elle suggère que des programmes universitaires bien conçus peuvent grandement aider à réduire les lacunes apparentes et documentées quant aux compétences transférables que décrivent tant les études et les

employeurs.

Comme c'est souvent le cas relativement à des projets de ce genre, nous concluons notre exposé en soulignant le besoin d'effectuer des études supplémentaires pour examiner l'impact des activités universitaires parallèles au programme qui sont conçues pour rehausser l'ensemble des compétences transférables de nos étudiants et étudiantes. De telles aptitudes ont démontré influencer favorablement sur la transition au monde du travail et sur le sentiment perçu de compétence des étudiants qui se cherchent du travail ou qui viennent tout juste d'arriver en milieu de travail. Nous encourageons vivement des chercheurs et chercheuses à songer à utiliser une forme objective d'évaluation des compétences, comme celle mise au point aux fins de la présente étude, puisque les mesures obtenues par auto-évaluation peuvent mener à une déclaration imprécise et à une apparente confiance exagérée chez les étudiants et étudiantes qui répondent à ces formes d'évaluation.

Références

- BRIDGSTOCK, R. (2009). *The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management*, Higher Education Research & Development, 28(1), 31-44.
- BROMLEY, A. P., BORAN, J. R. & MYDDELTON, W. A. Investigating the baseline skills of research students using a competence-based self-assessment method. *Active Learning in Higher Education*, 8(2), 2007, 117-137.
- CAMBRA-FIERRO, J. & CAMBRA-BERD'YN, J. (2007). *Students' self-evaluation and reflection (part 1): "Measurement"*. *Education and Training*, 49(1), 36-44.
- CASSIDY, S. *Developing employability skills: Peer assessment in higher education*. *Education and Training*, 2006, 48(7), 508-517.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*. 6^e édition. London: Routledge Falmer.
- Le Conference Board du Canada. (2000). *Employability Skills Profile*. Obtenu le 27 août 2009, de l'adresse www.conferenceboard.com/Libraries/EDUC_PUBLIC/esp.2000.s71b.
- DAVIES, H. A., CSETE, J. & POON, L. K. *Employer's expectations of the performance of construction graduates*. *International Journal of Engineering Education*, 1999, 16(3), 191-198.
- DICKESON, R. C. *Prioritizing Academic Programs and Services: Reallocating Ressources to Achieve Strategic Balance*. San Francisco, CA, John Wiley & Sons, Inc., 2010
- DUNNING, D., HEATH, C. & SULS, J. M. *Flawed self-assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace*. *American Psychological Society*, 2004, 5(3), 69-106.
- EHIAZARYAN, E. & BARRACLOUGH, N. *Enhancing employability: Integrating real world experience in the curriculum*. *Education and Training*, 2009, 51(4), 292-308.
- EISNER, S. (2010). *Grave new world? Workplace skills for today's college graduates*. *American Journal of Business Education*, 3(9), 27-50.
- ENDER, S. C. & NEWTON, F. B. *Students helping students: A guide for peer educators on college campuses*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000.
- EVANS, J. R. & MATHUR, A. *Emerald article: The value of online surveys*. *Internet Research*, 2005, 15(2), 195-219.
- EVERS, F. T., RUSH, J. C. & BERDROW, I. *The Bases of Competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers, 1998.
- HULL, R. *Transition from student to employee: The necessary science and skills*, 2008. Dans ALLEN-GIL, S., STELLJES, L. & BORYSOVA, O. (Ed.), *Addressing global environmental security through innovative*

- educational curricula* (p. 75-80). Les Pays-Bas : Springer Netherlands.
- KUH, G. D., KINZIE, J., SCHUH, J. H., WHITT, E. J. & Associates. *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2005.
- MASSEY, J., FIELD, S., BURROW, J. *Les services aux étudiants à l'Université Queen's : Évaluation du programme pilote des groupes d'étude assistée*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2012.
- MCCLOY, U. & LIU, S. *What are the influences of graduate satisfaction and labour market outcomes of Ontario college graduates? An analysis of Ontario's college graduate satisfaction survey results*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2010.
- MILES, A. C., POLOVINA-VUKOVIC, D., LITTLEJOHN, D. & MARINI, A. *The Effectiveness of Peer-Assisted Study Session (PASS) Program in Enhancing Student Academic Success at Carleton University*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2010.
- NEWTON, J. M. & MCKENNA, L. *The transitional journey through the graduate year: A focus group study*. International Journal of Nursing Studies, 2007, 44, 1231-1237.
- NG, E. S. W. & BURKE, R. J. *The next generation at work – business students' views, values and job search strategy: Implications for universities and employers*. Education and Training, 2006, 48(7), 478-492.
- Peer Helper Program*. 2009a, obtenu le 28 juin 2009 de l'adresse <http://csd.mcmaster.ca/Peerhelp>.
- Peer Helper Program*. 2009b, obtenu le 28 juin 2009 de *Peer Helper Program (PHP)*. (Sans date) Obtenu le 28 juin 2009 de l'adresse <http://www.ucalgary.ca/ose/Peerhelperprogram>.
- PERRI, D. F., CALLANAN, G. A., ROTENBERRY, P. F. & OEHLERS, P. F. Education and training in ethical decision making: Comparing context and orientation. Education and Training, 2009, 51(1), 70-83.
- POOL, L. D. & SEWELL, P. The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. Education and Training, 2007, 49(4), 277-289.
- Precision Consulting, 2007. Graduate employability skills: Prepared for the business, industry and higher education. Obtenu le 28 juin 2009 de l'adresse <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/E58EFDDBE-BA83-430E-A541-2E91BCB59DF1/20214/GraduateEmployabilitySkillsFINALREPORT1.pdf>.
- ROGERS, G. et MENTKOWSKI, M. *Abilities that distinguish the effectiveness of five-year alumna performance across work, family and civic roles: a higher education validation*. Higher Education Research & Development, 2004, 23(3), 347-374.
- SAVAGE, S., DAVIS, R. & MILLER, E. *Exploring graduate transition from university to the workplace: employer, academic and graduate perspectives*. 34^e conférence annuelle de l'AUBEA, 2009 (sous presse).
- Statistique Canada. *Enquête sur la population active*, 2010, Ottawa.
- Student life: Leadership & Community Engagement*, 2007, obtenu le 28 juin 2009, de l'adresse <http://www.studentlife.uoguelph.ca/lce/PHP.shtml>.

- The Pedagogy for Employability Group. (2004). *Pedagogy for employability*. Obtenu le 23 juillet 2009 de l'adresse http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id383_pedagogy_for_employability_357.pdf.
- WASHER, P. *Revisiting key skills: A practical framework for higher education*. *Quality in Higher Education*, 13(1), 2007, 57-67.
- WIGGERS, R. D. & ARNOLD, C. (2011). Définir, mesurer et assurer la « réussite des étudiants » des collèges et universités de l'Ontario. Exposé publié dans *Rapport En question*, n° 10. Obtenu le 1^{er} mai 2012 de l'adresse http://heqco.ca/fr-CA/Research/At_Issue_Papers/Pages/Summary.aspx?link=12.
- YORKE, M. & KNIGHT, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. Obtenu le 23 juillet 2009 de l'adresse http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id460_embedding_employability_into_the_curriculum_338.pdf.

