



HAL
open science

Evaluation du tutorat par les pairs au sein du département universitaire de maïeutique de Nancy : étude qualitative durant l'année universitaire 2019-2020

Marie Perello

► To cite this version:

Marie Perello. Evaluation du tutorat par les pairs au sein du département universitaire de maïeutique de Nancy : étude qualitative durant l'année universitaire 2019-2020. Médecine humaine et pathologie. 2021. hal-03870523

HAL Id: hal-03870523

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870523v1>

Submitted on 24 Nov 2022

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



FACULTÉ DE
MÉDECINE / MAÏEUTIQUE /
MÉTIER DE LA SANTÉ à NANCY

Département Universitaire de Maïeutique

Diplôme d'État de Sage-Femme

Mémoire de fin d'études présenté et soutenu par

PERELLO Marie

Evaluation du tutorat par les pairs au sein du département universitaire de maïeutique de Nancy

Etude qualitative durant l'année universitaire 2019-2020

Soutenu en 2021

Directrice de mémoire : BOGUSZ Nathalie

Sage-femme Enseignante

Département Universitaire de Maïeutique

Diplôme d'État de Sage-Femme

Mémoire de fin d'études présenté et soutenu par

PERELLO Marie

**Evaluation du tutorat par les pairs
au sein du département universitaire de maïeutique
de Nancy**

Etude qualitative durant l'année universitaire 2019-2020

Soutenu en 2021

Directrice mémoire : BOGUSZ Nathalie

Sage-femme Enseignante

REMERCIEMENTS

A Mme BOGUSZ, sage-femme enseignante et directrice de ce mémoire pour votre accompagnement tout au long de ce travail, du nouveau départ en Août 2019 à sa conclusion.

A Mme TOUPET, experte de ce mémoire, doctorante en sociologie de la santé à l'université de Lorraine, pour le temps que vous avez investi dans ce mémoire et le soutien que vous m'avez témoigné au long de ce travail.

Aux étudiants sages-femmes, merci pour votre participation.

A ma famille, pour leur soutien et les nombreuses relectures effectuées pour m'aider dans la rédaction de ce mémoire.

A Loïse, Morgane et Chloé pour leur aide dans les prémises de ce mémoire et leur soutien sans faille.

A mes amies sages-femmes, Margaux, Juliette, Laure, Selen et Amandine pour ces 5 années mémorables, pour leur patience et leur compréhension quand ce fut pour moi plus facile de couper un peu les ponts.

A mon Bastien pour avoir m'avoir distraite de ce mémoire, avoir supporté mes humeurs et tenté de le lire à trois reprises.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	
SOMMAIRE	1
LISTE DES ABREVIATIONS	2
INTRODUCTION	3
1. L'ENSEIGNEMENT PAR LE TUTORAT	3
2. LE TUTORAT PAR LES PAIRS DANS LES ETUDES DE MAÏEUTIQUE.....	7
MATERIEL ET METHODE	10
1. TYPE D'ETUDE	10
2. OUTIL DE RECUEIL DES DONNEES	12
RESULTATS ET DISCUSSION	15
1. LES MOTIVATIONS PAR RAPPORT AU ROLE DE TUTEUR.....	15
2. BENEFICES DU TUTORAT PAR LES PAIRS MIS EN PLACE AU SEIN DU DUM : VISION DES ETUDIANTS.....	26
3. PROPOSITION D'AMELIORATION DU MODELE DE TUTORAT PAR LES PAIRS AU SEIN DU DUM DE NANCY	34
4. LES FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE	40
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	44
TABLE DES MATIERES	48
ANNEXES	51

LISTE DES ABREVIATIONS

CHRU : Centre Hospitalier Régionale Universitaire

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

CPP : Comité de Protection des Personnes

DRCI : Direction de la Recherche Clinique et de l'Innovation

DUM : Département Universitaire de Maïeutique

ECOS : Examen Clinique Objectif et Structuré

ET : Etudiant tuteur

ENT : Etudiant Non-Tuteur

ETU : Etudiant Tutoré

L.AS : Licences avec option "Accès Santé"

PACES : Première Année Commune aux Etudes de Santé

PASS : Parcours Accès Santé Spécifique

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques

INTRODUCTION

1. L'ENSEIGNEMENT PAR LE TUTORAT

1.1. Tutorat définition

L'apparition de ce procédé d'enseignement est difficile à dater. Les premières traces écrites évoquant les origines du tutorat concernent le préceptorat en Grèce antique. La première forme institutionnalisée de tutorat scolaire fait son apparition en Angleterre au cours du XVIIIème siècle sous le nom de « monitorial system »(1). Son but était de soutenir les professeurs se retrouvant devant des classes aux effectifs croissants. Le tutorat est aujourd'hui utilisé dans l'enseignement comme outil et méthode de pédagogie mais également en entreprise comme outil de formation et de professionnalisation. Ce procédé d'apprentissage est à présent reconnu pour son efficacité pédagogique. En effet, en 2004, le programme Bruxellois de tutorat a reçu la médaille Jan Amos Comenius : une récompense octroyée pour des recherches ou projets en sciences de l'éducation(2).

Le mot tutorat vient de *tueri* qui en latin signifie prendre soin(3). Il se définit selon le grand dictionnaire des terminologies par une « forme d'aide en enseignement individualisée, qui est offerte pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés ou pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance. Le tutorat peut également être offert à de petits groupes d'individus ». Le tutorat s'éloigne donc de l'enseignement classique pour fournir une aide à l'apprenant plutôt que de nouvelles notions. Il peut être réalisé par des professeurs ou par des étudiants tout en donnant des résultats académiques équivalents pour le tutoré(4). Ces derniers ne sont pas les seuls à tirer avantage de cet enseignement. L'intérêt pédagogique est également important pour les étudiants tuteurs notamment en ce qui concerne l'acquisition des connaissances. Ils assimilent mieux les enseignements que les étudiants tutorés tout en acquérant des compétences annexes, grâce à la transmission à leurs pairs (5).

1.2. Le tutorat par les pairs

L'utilisation du tutorat comme méthode d'enseignement apparaît en France au cours du XIX^{ème} siècle sous le nom d'enseignement mutuel. Elle est à présent définie par le grand dictionnaire des terminologies comme un « Tutorat offert par un élève ou un étudiant plus avancé à un autre élève ou à un autre étudiant éprouvant des difficultés dans une ou plusieurs matières.[II] constitue un complément à l'enseignement ordinaire, se déroule habituellement sous la supervision d'un enseignant »(6). Cette forme d'enseignement donne à l'étudiant tuteur une place active. Si l'amélioration des résultats académiques des étudiants tutorés présentée dans les travaux de Topping, n'est pas mise en évidence au sein d'une méta-analyse plus récente, un étudiant tuteur développerait une compréhension supérieure du sujet dans la préparation et la réalisation de cet encadrement, mais aussi d'autres capacités non liées au sujet étudié (7,8) :

- Développement d'un sens critique
- Meilleure autonomie
- Gestion du temps améliorée
- Contact avec l'apprenant facilité
- Meilleure compréhension des problèmes rencontrés lors de l'apprentissage

On trouve cependant chez Guichard des points de difficulté dus à ce type d'enseignement : toutes les thématiques ne semblent pas répondre à cet enseignement. Guichard évoquait « l'effet discipline » mettant en évidence que tous les enseignements ne tirent pas nécessairement de bénéfices à être enseignés par des pairs tuteurs. Cet auteur observait un effet-tuteur bénéfique pour la lecture et non pour les mathématiques (population d'enfants tutorés de 8 ans et de tuteurs âgés de 10-11 ans) (7).

Si tuteurs et tutorés peuvent tous deux trouver un bénéfice via le tutorat par les pairs dans les exemples de littérature évoqués en amont, Lucile Lafont et Pierre Enseirgueix interrogent, dans la revue Carrefour de l'éducation, la nécessité d'une formation aux rôles de tuteur en ces termes : « suffit-il de mettre ensemble deux élèves de niveaux différents en assignant au plus avancé le rôle de tuteur pour qu'ils tirent bénéfice l'un et/ou l'autre de l'interaction ? »(8). La mise en place de tels projets

pédagogiques requiert-il un encadrement préalable des tuteurs afin d'être bénéfique pour les deux parties.

Le tutorat par les pairs a été mis en place à de nombreuses reprises et a montré son efficacité auprès d'enfants. Cependant est-il tout aussi profitable auprès d'un public plus âgé ? L'enseignement supérieur amenant ses propres impératifs, le tutorat par les pairs y trouve-t-il sa place et des bénéfices sont-ils toujours observés avec une population plus âgée ?

1.3. Le tutorat par les pairs dans l'enseignement supérieur

La première publication concernant l'utilisation de l'enseignement par les pairs comme outil pédagogique est parue en 1976. Cette initiative découlait d'une insatisfaction concernant les cours magistraux dans lesquels les étudiants ne jouaient qu'un rôle passif(9).

En mars 1998 est paru l'arrêté relatif à l'organisation et à la validation d'un tutorat en premier cycle (révisé par l'arrêté du 30 novembre 2009). Suite à cet arrêté, les établissements se doivent de fournir aux étudiants un « tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique » (10). La forme de ce dernier est laissée au choix de l'établissement. Cet encadrement a été mis en place dans l'objectif de créer une dynamique de lutte contre les échecs et abandons de filière fréquents durant le premier cycle universitaire. Ce type de tutorat, ainsi que la formation de ces tuteurs, se trouvent sous la responsabilité d'enseignants et doivent être soumis à des évaluations afin de veiller à leur efficacité(11).

Le tutorat est donc mis en place par les établissements d'enseignement supérieur lors de la première année afin de veiller à l'intégration des étudiants et réduire le taux d'échecs et d'abandons post-baccalauréat. En dehors de cette période les différents tutorats restent des initiatives propres à chaque établissement. Qu'en est-il de l'intégration du tutorat dans les études de santé ?

1.4. L'intérêt du tutorat par les pairs dans les études médicales

Les tutorats étudiants dans le domaine médical se développent beaucoup depuis de nombreuses années et ce dès le début du cursus. Lors de la première année commune aux études de santé (PACES) les étudiants pouvaient profiter d'un tutorat, réalisé par des étudiants ayant réussi le concours. Ce modèle de tutorat pour la PACES existait dans toute la France : 39 dispositifs d'aide, méthodologiques et pédagogiques, étaient répartis sur le territoire, gérés par des associations pérennes, en lien avec les associations étudiantes des différentes branches médicales et paramédicales(12). Selon un article, paru dans Pédagogie médicale en 2010, la participation à l'un de ces systèmes de soutien apporterait aux étudiants-tuteurs « une formation originale et une valorisation de leur engagement »(13). Le tutorat est mis en place dès la PACES mais des exemples d'un accompagnement par les pairs dans le domaine médical sont également présents dans la suite du cursus et ont eux aussi prouvé leur efficacité.

L'entrée dans les études médicales se fait depuis la rentrée 2020 par deux nouveaux dispositifs : le Parcours Accès Santé Spécifique (PASS) et les Licences avec option "Accès Santé" (L.AS). Ces deux parcours, mis en place pendant la rédaction de ce travail, n'ont donc pu servir de ressource pour notre étude.

Une initiation pédagogique menée auprès d'étudiants en 3^{ème} année de médecine a montré un apport en connaissances scientifiques permettant « aux étudiants de formaliser leur compréhension des phénomènes pathologiques en urgence pour être en mesure de les expliciter » ainsi que « d'acquérir des principes de communication applicables dans leur vie professionnelle »(14). Une étude menée à Limoges, concluant également en ce sens, a étudié l'intérêt de l'évaluation par les pairs pour l'apprentissage et l'évaluation des connaissances durant le premier cycle des études en sciences pharmaceutiques. De cette étude, les auteurs ont fait ressortir qu'il s'agissait « d'un dispositif d'aide à l'apprentissage dont le bénéfice pourrait être plus important pour l'acquisition des compétences les plus complexes »(15). Des étudiants-tuteurs en médecine d'Amiens, ont participé à une étude sur la même thématique, cette dernière mettait en évidence une perception de maîtrise améliorée de leurs connaissances sur les thèmes traités, tout particulièrement pour la conduite d'un interrogatoire et la réalisation d'un examen clinique. Cependant, la perception des étudiants suffit-elle à prouver un avantage pédagogique(16) ? L'université de Nice a quant à elle mis en évidence que les

étudiants-tuteurs en médecine progressaient à leurs examens académiques, quelle que soit leur année universitaire ou niveau universitaire(17).

Si la littérature présentée ci-dessus met en évidence l'utilisation et les avantages du tutorat par les pairs dans les études médicales. Il semblerait qu'aucune étude concernant directement le tutorat par les pairs au sein des études de maïeutique n'était disponible lors de la rédaction de ce travail.

2. LE TUTORAT PAR LES PAIRS DANS LES ETUDES DE MAÏEUTIQUE

2.1. Le code de déontologie

L'article R.4127-304, parue en 2004, du code de la santé publique exprime le point suivant : « Dans le cadre de son exercice professionnel, la sage-femme a le devoir de contribuer à la formation des étudiants sages-femmes et de ses pairs. »(18). L'apprentissage par les pairs en maïeutique ne se résume donc pas à un outil pédagogique mais a une obligation déontologique qui accompagnera les sages-femmes au cours de leurs carrières.

2.2. Le tutorat en maïeutique

Les stages représentent une grande partie des études des sages-femmes françaises (Annexe I). Une étude, parue en 2010, mettait en évidence une amélioration des capacités techniques par un entraînement et un enseignement pratiqués en service(bloc obstétrical)(19). Cependant si le parallèle peut être fait avec les étudiants en maïeutique, cette étude concernait des sages-femmes diplômées. Comme dans toute profession médicale, la formation continue constitue une obligation en maïeutique ; impliquant le devoir de se former mais également la possibilité de se trouver dans la position de formateur pour ses pairs. L'encadrement de pairs et futurs pairs représente donc une part non négligeable du métier de sage-femme.

De la même manière l'apprentissage dans les formations paramédicales est majoritairement réalisé sur le terrain de stage. L'ouvrage Tutorat et formations paramédicales, explicite la nécessité de la formation aux tutorats des professionnels pour un meilleur encadrement des étudiants(5). Certains établissements accueillant de manière régulière des étudiants sages-femmes en stage ont pris l'initiative de former leur personnel. Néanmoins, face au rôle prépondérant des sages-femmes dans l'apprentissage de leurs futurs pairs, l'éducation au rôle de tuteur dans la formation initiale pourrait-être un enseignement essentiel.

Des initiatives de formations des étudiants en maïeutique ont déjà lieux dans diverses écoles de sages-femmes en France. Notamment à Besançon où les étudiants en dernière année réalisent des accouchements à quatre mains avec les étudiants en début de cursus (Communication personnelle avec Mme Petit, cadre de salle de naissance de Besançon, février 2020.) Au Département Universitaire de Nancy une expérience de tutorat par les pairs portant sur la réparation des lésions périnéales a débuté en 2018(Communication personnel avec Mme Bogusz, sage-femme enseignante, août 2019).

2.3. Le tutorat par les pairs au sein du Département Universitaire de Maïeutique (DUM) de Nancy

Il existe au sein du DUM de Nancy une option appelée tutorat qu'il est possible de pratiquer durant toute sa scolarité. Cependant si l'investissement auprès d'étudiants est valorisé par l'établissement, cette option tutorat correspond à apporter son aide aux étudiants durant la première année commune aux études de santé (commune aux étudiants de médecine, pharmacie, dentaire et sage-femme).

Au-delà de l'interaction entre les étudiants en PACES et les étudiants ayant intégré la filière sage-femme, les interactions entre les étudiants en maïeutique des années supérieures restent limitées. Si les stages permettent parfois aux étudiants de se côtoyer sur le terrain et même d'y collaborer, la répartition des périodes de stages et de cours réduisent les périodes de contact dans l'établissement (Annexe I). Hors stages, les étudiants de différentes promotions se côtoient principalement lors d'événements sociaux organisés par l'association étudiante du département.

Des salles de travaux pratiques sont également utilisables sur demande afin que les étudiants puissent s'entraîner s'ils l'estiment nécessaire. Ces derniers utilisent généralement ce droit pour s'entraîner entre pairs d'une même promotion. Il arrive parfois que certains étudiants fassent appel à un étudiant d'année supérieure. Cette pratique est néanmoins rare au sein de l'établissement et liée aux affinités développées entre les étudiants.

Les étudiants de troisième année sont cependant, depuis trois ans, encadrés par des étudiants de cinquième année volontaires lors de travaux pratiques portant sur l'apprentissage de la suture. Ces travaux étaient auparavant encadrés par des enseignants. L'implication des étudiants avait pour but de faire participer ces derniers dans la formation des plus jeunes.

Les étudiants en maïeutique 5^e années ont à présent la possibilité d'être tuteurs lors d'une séance de travaux pratiques coordonnée par l'équipe pédagogique. Or, cette modalité pédagogique mise en place au DUM de Nancy n'a jamais été évaluée.

Afin de déterminer l'efficacité de cette méthode pédagogique au sein du DUM de Nancy, nous avons réalisé une étude portant sur le vécu des étudiants.

Pour répondre à ces hypothèses nous avons mené une étude qualitative dont la question d'étude est : **Quel vécu les étudiants sages-femmes ont du tutorat par les pairs au sein du département universitaire de maïeutique de Nancy ?**

Notre objectif principal était de décrire le vécu du tutorat par les pairs des étudiants sages-femmes de 5^{ème} année tuteurs et non tuteurs.

Notre premier objectif secondaire était d'étudier les motivations des étudiants pour devenir tuteur ou non-tuteur. Notre deuxième objectif secondaire était d'étudier les différents bénéfices du tutorat par les pairs perçus par les étudiants de troisième et de cinquième année. Notre dernier objectif secondaire était de proposer des axes d'améliorations basés sur les témoignages des étudiants ainsi que sur la littérature.

Pour répondre à ces objectifs nous présenterons dans un premier temps les trois populations d'étudiants sages-femmes interrogées. Puis notre intérêt se portera sur les motivations des étudiants à devenir tuteur ou non-tuteur lors de ces travaux pratiques. Des motivations qui pourront être comparées ensuite à leur vision de l'utilité d'un tutorat par les pairs au cours des études de maïeutique. Finalement nos préoccupations concerneront les modifications souhaitées par les étudiants pour proposer des axes d'amélioration pour ce TP en prenant également sur la littérature existante.

MATERIEL ET METHODE

1. TYPE D'ETUDE

L'étude qui a été menée est une étude descriptive et rétrospective, à visée évaluative. Elle s'est déroulée du 15 octobre 2019 au 14 avril 2020.

1.1. Population cible

Notre population cible était composée de trois groupes d'étudiants, au sein des promotions d'étudiants en maïeutique de troisième et cinquième année en 2019 :

- Les étudiants de cinquième année ayant fait le choix de devenir tuteurs (ET)
 - Afin de connaître leur motivation et d'avoir leur retour d'expérience.
- Les étudiants de cinquième année ayant fait le choix de ne pas devenir tuteurs (ENT)
 - Pour connaître les éléments ayant été bloquants pour ces derniers.
- Les étudiants en maïeutique de troisième année ayant été tutorés durant ces travaux pratiques (ETU)
 - Afin d'avoir un aperçu global de leurs ressentis et de leurs besoins.

Ce projet ayant également pour but l'élaboration d'axes d'améliorations pour ce modèle de tutorat. Il semblait primordial que l'avis des étudiants tutorés bénéficiant de cet enseignement soit entendu. Comme l'expliquait Jean-Claude Combessie : « diversifier les informateurs, c'est se donner la possibilité de croiser les éclairages et d'objectiver les représentations »(20). Une vision plus globale sur le déroulement et la vision actuel de ce TP était donc permise par la mobilisation de ces trois populations.

1.2. Modalités de réalisation de l'étude

Pour des raisons d'éthique et de protection des personnes impliquées dans notre étude, le synopsis et les grilles de recueil ont été soumis avant le début de notre étude à la Direction de la Recherche Clinique et de l'Innovation (DRCI) du CHRU de Nancy qui a conclu aux vues de la population interrogée à une non nécessité d'une déclaration à un comité de protection des personnes (CPP) ou à la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

Au vu de notre thématique de recherche et en nous basant sur l'ouvrage Méthodologie du recueil d'informations(21), l'entretien semi-directif, avec des questions ouvertes, a semblé être la méthode la plus appropriée car permettant d'obtenir « une information de bonne qualité vers le but poursuivi ». Le but étant de recueillir les réponses aux questions de recherche tout en laissant chacun s'exprimer afin de mieux visualiser le ressenti par rapport à cette expérience de tutorat.

Notre étude étant qualitative, il n'y avait pas de nécessité d'interroger la totalité des étudiants ; car comme exprimé par Lincoln et Guba dès 1985 : « En recherche qualitative, il est en effet reconnu que la qualité de l'échantillon est moins liée à sa taille et à sa représentativité qu'au fait qu'il produit des informations nouvelles »(22). Aussi, lorsque que le sujet était épuisé dans l'un des groupes de population, nous faisons le choix d'arrêter l'étude pour ce groupe.

Le nombre d'étudiants tuteurs étant limité à sept, ces derniers ont tous été contactés pour participer à l'étude et tous les étudiants furent intégrés à l'étude. En ce qui concerne les étudiants non-tuteurs ou ayant été tutorés, ils ont été sélectionnés au hasard par tirage au sort jusqu'à épuisement du sujet. Cette sélection au hasard s'est faite à l'aide d'un générateur de nombres aléatoires (Google) déterminant ainsi, dans une liste alphabétique, l'ordre dans lequel les étudiants étaient contactés pour participer à l'étude. Lorsque la prise de contact ne donnait suite à aucune réponse dans un délai d'une semaine, l'étudiant suivant était contacté.

En termes de faisabilité, les entretiens ont été réalisés par téléphone. En effet, les étudiants n'étaient pas toujours présents dans la région au moment de l'étude, en lien avec leurs lieux de stage.

2. OUTIL DE RECUEIL DES DONNEES

Les entretiens étant semi-directifs, notre discours devait lors des interviews débiter par une question ouverte, accompagnée si nécessaire de relances. Les entretiens s'organisaient par « thèmes dont l'ordre [pouvait] être plus ou moins réorganisé selon la réactivité de l'interviewé » avec « quelques points de repères pour l'interviewer » afin de pouvoir effectuer des relances ainsi que de s'assurer d'avoir évoqué toutes les thématiques voulues avec chaque étudiant (23). Ces guides d'entretiens ont pris dans nos travaux la forme de trois grilles d'entretiens, une pour chaque groupe d'étudiants interrogé.

2.1. Les grilles d'entretiens

Trois grilles ont été réalisées grâce à des recherches faites dans la littérature scientifique afin de répondre aux hypothèses et objectifs de départ. Ces grilles rassemblaient les différentes questions et sous questions devant être posées à l'étudiant afin de pouvoir recentrer si besoin la discussion vers des points précis (Annexe II, III, IV).

Tout comme l'explique Geneviève Imbert, dont les travaux ont servi d'appui pour la création des grilles d'entretiens : « L'entretien est structuré par le chercheur qui construit un guide d'entretien à partir d'éléments issus d'une enquête exploratoire ; les questions sont ouvertes et les thèmes sont proposés. » (23). L'utilisation d'un guide pour les entretiens permettait ainsi d'assurer de la comparabilité de ces derniers, tout en laissant une marge d'expression bien plus importante à chaque étudiant que des entretiens directifs ou des questionnaires.

Tous les outils de recherche devant être vérifiés, les grilles d'entretiens furent une première fois testées auprès de plusieurs personnes extérieures à la recherche et réajustées lorsque cela était nécessaire afin de s'assurer de leur validité. Trois entretiens ont été réalisés avec les grilles corrigées et ont montré leur fiabilité à répondre à la question de recherche et aux objectifs. Les grilles d'entretiens répondaient donc aux objectifs fixés et

étaient reproductibles. Elles ont donc pu être utilisées comme outils de référence dans la réalisation de ces entretiens.

Les thèmes principaux abordés lors de ces entretiens ont été :

- Perception des informations reçues en amont de la réalisation de ces travaux pratiques
- Les obstacles et les opportunités ayant motivé le choix de devenir ou non tuteur
- La préparation du tutorat réel ou souhaité par les étudiants de 5^e années, ayant fait le choix ou non d'être tuteur.
- Les manques perçus : informations, préparation, contenu
- Description et vécu du déroulement des travaux pratiques
- Changements à apporter à ces travaux pratiques (question non posée aux étudiants tutorés)
- Les avantages et inconvénients de ce type d'enseignement
- Les possibles améliorations ou déploiements du tutorat par les pairs

2.2. Analyse des données recueillies

Les entretiens ont été enregistrés en accord avec chaque étudiant. De plus des notes manuscrites ont été prises sur les appréciations et le déroulement de celui-ci. Chaque enregistrement a ensuite été réécouté et retranscrit. Aucun enregistrement n'a été exclu ou modifié. Les enregistrements ont été anonymisés, un numéro étant attribué à chaque étudiant, et conservés le temps de l'analyse des résultats. L'ensemble de ces retranscriptions et notes manuscrites définissent le corpus, base de notre étude. La base de notre étude étant à présent créée, elle restait à traiter.

Pour choisir la méthode d'analyse de nos données nous nous sommes basés sur les travaux de Lionel Dany, Analyse qualitative du contenu des représentations sociales(2016)(24). Ce dernier explicite les différentes méthodes d'analyse de contenu pouvant être utilisées. Notre choix s'est porté sur la méthode d'analyse de contenu

conventionnelle. Cette méthode se centre sur un regroupement par une catégorisation « définis durant l'analyse des données » au sein des différentes thématiques. Elle permettait dans notre cas d'obtenir la vision de la totalité des étudiants ou d'une de nos trois populations interrogées à partir des entretiens individuels.

Nous avons donc suivi le processus de traitement des données proposé dans les travaux de Lionel Dany. Chaque entretien fut repris individuellement afin d'avoir une meilleure vision du point de vue de chaque étudiant mais également de procéder à une segmentation de leurs réponses par thématiques.

Puis les différents entretiens ont été mis en parallèle permettant une comparaison des différentes thématiques établies. Des similitudes dans les réponses des étudiants interrogés ont été constatées, elles ont permis une catégorisation des réponses permettant un traitement plus facile des données. À la suite de cette étape de catégorisation, une grille d'analyse par population fut créée. Ces grilles d'analyse regroupaient, pour chaque thématique et sous thématique, les catégories de réponses recensées dans la population. Finalement chaque entretien a été passé dans une de ces 3 grilles d'analyses, afin d'obtenir une version plus globale des résultats.

À la suite de la catégorisation il restait à en traiter les données. « Le processus analytique implique une progression allant de la description des données à leur interprétation »(24). Outre les données citées directement par les étudiants interrogés, l'analyse de nos résultats devait donc mener également à une interprétation. Une interprétation à partir de la mise en lien de différentes réponses apportées par un même étudiant, comme les opportunités ayant motivé le choix de devenir ou non tuteur pour ces TP et les bénéfices perçus par les étudiants concernant le tutorat par les pairs. Ou encore une interprétation due à la recherche d'une cause à l'évocation d'une thématique par un groupe spécifique d'étudiants.

RESULTATS ET DISCUSSION

1. LES MOTIVATIONS PAR RAPPORT AU ROLE DE TUTEUR

Le TP de sutures représente la seule expérience, de tutorat par les pairs, proposée par le DUM de Nancy en 2019. Si, pour les étudiants de 3ème année, il s'agissait d'une expérience obligatoire, la participation de leurs pairs tuteurs était basée sur le volontariat. Les étudiants de 5ème année avaient été contactés par l'équipe pédagogique environ un mois en amont de la réalisation de ces travaux pratiques.

Sept étudiants de cinquième année, sur les vingt-et-un que comprenait cette promotion, s'étaient portés volontaires en août 2019 afin d'être tuteurs. Pour mieux comprendre l'intérêt des étudiants pour la position de tuteur nous nous sommes penchés sur leurs motivations.

Dans la littérature, les recherches concernant le tutorat par les pairs, la motivation était très peu évoquée. Une partie de ces recherches concernait des tuteurs qui n'étaient pas volontaires. L'expérience se déroulait par exemple sur une classe entière comme dans les travaux de Guichard, elle ne nécessitait donc aucune motivation(7). D'autres études énonçaient une sélection basée sur le volontariat sans en énoncer les motivations, notamment dans la thèse du Docteur ESPARON MORGAN portant sur le Tutorat au centre de Simulation de la Faculté de Médecine de Nice(4). Enfin certains travaux, comme Le tutorat dans les universités françaises, évoquaient succinctement la motivation des étudiants notamment pour la sélection de ces derniers ; lors d'une recherche intervention menée à l'université de Haute Alsace les étudiants souhaitant devenir tuteurs devaient poser leur candidature et passer un entretien durant lequel on écoutait leurs motivations(2). Cependant si les motivations étaient prises en compte pour l'attribution de position de tuteur, ces dernières n'étaient pas étudiées ou explicitées.

Ne pouvant comparer les motivations des étudiants de notre étude avec d'autres témoignages de tuteurs dans la littérature, l'analyse de nos résultats s'est appuyée sur les

travaux de Thierry PELACCIA et Rolland VIAU : La motivation en formation des professionnels de la santé(25).

Dans ces travaux les auteurs mettaient en évidence 3 sources de motivation pour l'étudiant en santé :

- Sa perception de la valeur d'une activité d'apprentissage : « le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'accomplir une activité qui lui est proposée, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit »
- Sa perception de sa compétence « le jugement que l'étudiant porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate l'activité pédagogique qui lui est proposée »
- Sa perception de sa contrôlabilité « le degré de contrôle qu'un étudiant croit exercer sur le déroulement d'une activité »

Ces trois sources constitueront notre trame afin d'étudier les motivations des étudiants ainsi que les éléments ayant été bloquants pour leur participation.

1.1.La perception de la valeur du tutorat par les étudiants

Afin de déterminer l'utilité du tutorat perçue par les étudiants nous avons demandé aux étudiants tuteurs pourquoi ils avaient choisi d'être tuteurs mais également aux étudiants non-tuteurs et tutorés, pour quelle(s) raison(s) ils voudraient être tuteurs pour leurs pairs.

Lors des entretiens les raisons évoquées par les étudiants se sont dissociées en trois catégories :

- Apport du tutorat pour les étudiants en troisième année
- Bénéfice personnel
- Raison sociale

1.1.1. Un apport de compétences techniques pour les étudiants de troisième année

En stage l'étudiant en maïeutique de deuxième année est principalement observateur, puis lors de sa troisième année d'étude en licence l'étudiant aura l'occasion

de faire de nombreux gestes de maïeutique pour la première fois. D'après le guide des cours qui étaient dispensés au sein du DUM, les étudiants commençaient à pratiquer des gestes techniques lors de travaux dirigés (TD) leur étant dédiés. Cette simulation pour mieux appréhender les gestes techniques s'accorde à la première proposition de la HAS concernant la simulation dans le domaine de la santé : « La formation par les méthodes de simulation en santé doit être intégrée dans tous les programmes d'enseignement des professionnels de santé à toutes les étapes de leur cursus (initial et continu). Un objectif éthique devrait être prioritaire : **"jamais la première fois sur le patient"** » (26). Un principe offrant à la fois plus de sécurité pour le patient comme pour l'apprenant.

Ces nouvelles expériences ont parfois été décrites par les étudiants comme une source de stress, en témoigne l'ETU6 « on les fait en début d'année mais comme après on ne pratique pas et bien on a toujours peur de refaire ». Une préoccupation ayant amené les étudiants de cette promotion à faire appel à une étudiante plus expérimentée pour leur faire réviser les gestes techniques avant leur départ en stage. Ces travaux pratiques improvisés ont notamment eu un réel impact sur l'ETU2 qui racontait les choses ainsi :

« La première fois que j'ai vu le cours je me suis dit ok il y a quand même beaucoup d'informations, entre le sondage évacuateur et à demeure, je trouvais que ça faisait lourd puis on a eu le TP donc j'étais contente, mais le TP j'ai trouvé que c'était moins informatif que quand X, qui entre en 4e année, est venue nous refaire une présentation de comment poser une sonde et c'est là que j'ai vraiment compris comment poser une sonde ».

Cette meilleure compréhension de l'ETU2 pourrait être due à la répétition ou à l'apport d'expérience différentes d'un étudiant. Cet étudiant ayant réalisé ces gestes en service récemment mais était également dans le rôle de l'apprenant il y a peu.

Dix-neuf étudiants sur les vingt-et-un interrogés, toutes populations confondues ont évoqué avoir voulu ou vouloir devenir tuteurs afin d'apporter leurs compétences aux étudiants de 3ème année. Cette valeur du tutorat perçue par les étudiants sage-femme est un élément évoqué à de nombreuses reprises dans la littérature. Dans les travaux de Florence Hirschy Perrin portant sur le tutorat par les pairs dans une école de soins infirmiers, « la majorité [des étudiants tutorés] affirme avoir progressé », particulièrement sur les plans du « savoir-faire et du savoir-être »(27). Rémi Bachelet évoque lui aussi dans son ouvrage la progression des étudiants mais « outre des résultats améliorés lors d'un examen final, [il espère] aussi une assimilation plus durable »(5). Cette première source

de motivation se trouve donc confirmée pas la littérature, cependant l'avis des trois populations interrogées est-il uniforme sur cette question ?

Le point de vue des étudiants tuteurs

Cinq étudiants tuteurs ont exprimé avoir eu comme source de motivation la volonté de transmettre leurs connaissances à leurs camarades comme l'ET3 qui voulait « apprendre aux 3eme année » : « ça me semble important d'avoir les bonnes bases en termes de suture d'avoir au moins un peu de théorie et un peu de pratique ». La volonté de transmission a donc été une motivation importante pour les étudiants tuteurs, cependant pour trois d'entre eux s'ajoutait un sentiment de redevabilité L'ET1 évoquait que « [eux aussi] avaient bénéficié du tutorat, alors [ils] trouv[ai]ent ça normal d'encadrer les années du dessous ». Le fait d'avoir été tutoré semble donc être une source de motivation pour le rôle de tuteurs, un élément trouvant écho dans les entretiens des étudiants tutorés qui ont tous déclaré vouloir être tuteurs dans l'avenir.

Le point de vue des étudiants non-tuteurs

Bien qu'ils n'aient pas choisi de prendre part aux travaux pratiques nous avons souhaité savoir quelles auraient été les motivations des étudiants non-tuteurs afin de participer à cet encadrement. Comme leurs camarades tuteurs, les étudiants ont évoqué une volonté de transmettre leurs connaissances ; cependant dans des proportions légèrement inférieures puisque cette thématique ne fut évoquée que par trois étudiants. L'ENT2 s'est exprimé à ce sujet ainsi « moi j'aime bien transmettre et apprendre et en stage j'aime bien montrer les choses aux gens des années du dessous ». L'étudiant mettait ici en évidence un autre temps de tutorat non-officiel auquel pouvait être exposé les étudiants au sein de leurs stages.

Quant au sentiment de redevabilité, il n'a pas été exprimé par les étudiants de 5ème année n'ayant pas été tuteurs. Cette perception de dette envers l'enseignement reçu pourrait donc avoir été un élément moteur dans la décision de devenir tuteurs car elle n'a été exprimée que chez les étudiants de dernière année ayant été tuteur.

Le point de vue des étudiants tutorés

On retrouve chez les étudiants tutorés cette même volonté de transmission de compétences aux étudiants plus jeunes. En effet cinq étudiants tutorés l'ont évoqué comme source de motivation notamment l'ETU2 souhaite « transmettre pour leur éviter de faire les mêmes erreurs ». Trois étudiants ont également déclaré se sentir redevables de l'encadrement reçu. C'est d'ailleurs l'unique motivation évoquée par ETU3, qui souhaite être tuteur pour « rendre ce qu'on [lui] a donné ». Sur cette thématique on constate une concordance entre les groupes d'étudiants tuteurs et tutorés, et les étudiants tutoré interrogé ont tous déclaré vouloir devenir tuteurs. Ce sentiment de redevabilité pourrait-il avoir été un élément déterminant dans la motivation des étudiants ?

Cette notion de redevabilité est également mise en évidence dans la littérature, notamment dans une étude concernant le tutorat en première année de médecine, où les étudiants prennent successivement le rôle de tutoré et de tuteur sur « la base d'un turnover où les protagonistes se livrent à un jeu de dons/contre-dons » visant à lutter contre les inégalités financières permettant ou non l'accès à des cours privés très onéreux(28). Les étudiants ayant passé avec succès la sélection grâce à l'aide de leurs aînés décident à leurs tours d'aider les générations suivantes ne pouvant ou ne voulant investir dans ces cours privés.

Si l'altruisme des étudiants est un vecteur de motivation non-négligeable il ne représente pas le seul élément de motivation au rôle de tuteur, d'autres buts plus aut centrés ont été évoqué par les étudiants.

1.1.2. Les bénéfices personnels perçus par les étudiants

Lors des entretiens nous avons pu observer que les étudiants citaient majoritairement comme source de motivation l'apport de compétences pour leurs pairs, cependant des étudiants de chaque catégorie ont également évoqué des bénéfices personnels. L'enseignement est une méthode d'apprentissage mise en évidence notamment dans les travaux de Osguthorpe & Scruggs, des étudiants, même en situation de difficulté, ici porteur de handicap, « pourr[aient] apprendre plus d'un sujet s'ils l'enseignent à d'autres que s'ils l'apprennent d'un enseignant »(29). Cette méthode est nommée par Guichard comme « L'effet-tuteur [qui] représente le bénéfice en termes

d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui »(30). Les étudiants sage-femme ont-ils conscience de ces bénéfices permis par l'encadrement d'autres étudiants ?

Le point de vue des étudiants tuteurs

Le premier bénéfice personnel motivant la prise du poste de tuteur évoqué par les étudiants tuteurs est une valorisation de leurs compétences : « c'est intéressant de voir qu'on [...] ça nous conforte dans l'idée que on progresse quand même un peu » (ET3). On percevait également dans le discours de certains étudiants un sentiment de fierté lié à cette progression, notamment auprès de l'ET2 qui voulait « pouvoir montrer aux 3^e année ce qu'on peut savoir-faire en 5^{-ème} année » et ainsi valoriser sa propre progression.

Le deuxième bénéfice évoqué par ces étudiants était la révision qu'apportait l'encadrement de ces travaux pratiques de suture, les étudiants sages-femmes ayant des occasions limitées de pratiquer la suture, puisque celle-ci se réalisait uniquement lors de stage en salle de naissance. L'ET1 évoquait cette thématique ainsi « ça fait toujours du bien d'avoir un petit rappel pour les sutures et ça fait du bien de pratiquer un petit peu avant d'aller en stage revoir les différentes techniques et avoir un rappel théorique des profs ». L'amélioration des compétences des tuteurs est un élément évoqué dans de nombreux travaux notamment au centre de simulation de la Faculté de Médecine de Nice ou au sein de l'espace de pédagogie SimUSanté de l'université de médecine d'Amiens où les étudiants en santé sont décrits comme « demandeurs de ces moments de formation pluriprofessionnelle dès la formation initiale dont ils retirent une réelle satisfaction en termes d'acquisition de compétences»(4,17). Les étudiants semblaient donc développer leurs compétences au sein d'une expérience très appréciée qu'ils souhaiteraient voir se renouveler.

Le troisième bénéfice également évoqué lors de cette étude menée à Amiens, le développement des compétences en enseignement des étudiants tuteurs, évoqué par un étudiant tuteur lors de nos entretiens : « Vu qu'on est en 5^e année l'an prochain je vais sûrement être amenée à encadrer de futurs collègues et du coup pour ma pratique professionnelle c'est bien » (ET1). En effet dès leur première année en tant que sage-femme l'ET1 et ses camarades de promotion pourront être amenés à encadrer un étudiant pour la première fois et ne plus être de ceux qui pratiquent mais de ceux qui encadrent, cependant un seul étudiant tuteur a perçu ce premier exercice comme une source de

motivation pour devenir tuteur. Les étudiants visualisent-ils bien ce bénéfice ? Des étudiants n'ayant pas été tuteur l'ont-ils évoqué comme source de motivation ?

Le point de vue des étudiants non-tuteurs.

Les étudiants non-tuteurs n'ont quant à eux évoqué aucun bénéfice technique ou théorique comme étant une source de motivation au rôle de tuteur, deux étudiants ont néanmoins évoqué comme motivation le fait de « bien aimer » la mission de tuteur.

Une absence de perception de bénéfices pédagogiques, pourrait avoir été déterminant dans la motivation des étudiants non-tuteur. Ces derniers ont principalement perçu des bénéfices pour les étudiants tutorés. Les étudiants tutorés quant à eux viennent de vivre pour la première fois cette expérience de tutorat, ont-ils perçu des bénéfices pour leurs tuteurs qui les motiveraient à devenir tuteur à leur tour ?

Le point de vue des étudiants tutorés

Lorsque la question, de devenir tuteurs à leur tour a été posée aux étudiants tutorés, leurs motivations ont également été interrogées et très peu ont cité un bénéfice personnel.

Ce qui attirait l'ETU1, vers le rôle de tuteur, était la reconnaissance des étudiants plus jeunes allant avec cette tâche : « c'est quelque chose qui ne prend pas beaucoup de temps et tu rends service et puis ça fait toujours plaisir parce que nous je vois comment on les a remerciés d'avoir fait le TP, donc la reconnaissance c'est sympa ». A l'opposé l'ETU6 était plus attiré par l'apport de connaissances techniques de la position de tuteur, il expliquait son point de vue ainsi : « ça fait un petit rappel aussi et puis si je fais une petite boulette et bah on pourrait me dire : bah toi tu fais comme ça et ça fait 3 ans mais en fait ce n'est pas comme ça qu'on fait ». Cet étudiant vise donc une amélioration de ses compétences par l'encadrement un élément ayant été mis en évidence notamment dans les travaux de Topping cités précédemment(31).

Les autres étudiants de ce groupe ayant été interrogés n'ont pas exprimé de motivation pour le rôle de tuteur évoquant un bénéfice personnel.

Tous les étudiants interrogés (trois population confondues) semblent ressentir peu de bénéfice personnel et seul un étudiant a évoqué vouloir être tuteur afin d'apprendre l'encadrement d'autres étudiants, c'est pourtant l'un des bénéfices qui poussa l'équipe

pédagogique à mettre ce format en place. Cet avantage ne semble pas avoir été perçu par les étudiants. L'effet tuteur décrit par Guichard pourrait-il jouer sur la motivation des étudiants à devenir tuteurs (30)? Qu'en est-il de cette troisième source de motivation si elle ne se trouve être uniquement pour le tutoré ou pour le tuteur ? Résiderait-elle justement sur cet entre-deux, le lien unissant l'encadrant et l'apprenant ?

1.1.3. Des motivations d'ordre social

Socialité amicale

Les discours des étudiants évoquent globalement une volonté d'entraide très présente, comme dans le discours de l'ETU5 « ce lien où les années supérieures sont là pour les années inférieures tu as l'impression qu'il y a toujours quelqu'un qui sera là pour toi pour te réexpliquer ». Cette volonté de créer un lien n'a pas été évoquée dans les populations d'étudiants de dernière année peut être car ce lien a pu être créé lors d'autres événements sociaux encadrant la vie de l'école, ou lors de stages ou des étudiants de niveaux différents sont amenés à se croiser, particulièrement au sein de la maternité du CHRU de Nancy.

L'effet de groupe a également été moteur pour l'ET2 : « Bien c'est pour être avec les filles de ma promo ». Une motivation de l'ordre de la dynamique du groupe, la participation permettrait ainsi de ne pas être exclu d'une activité à laquelle participe le reste du groupe. Mais le groupe pourrait également être moteur en allant dans le sens d'une prise de risque permettant à l'individu de sortir de sa zone de confiance comme l'explicitait R.Lambert dès 1967(32).

Socialité professionnelle

La socialisation professionnelle est un processus comprenant l'ensemble des éléments permettant de maîtriser un rôle en milieu de travail(33). Il assure une certaine compréhension de la culture d'une organisation ou encore, définit les rapports inter-individuels au sein d'une organisation. Il s'agissait ici de trouver sa place de tuteur ainsi que de comprendre comment s'exprimer en tant que tel.

« C'est intéressant de pouvoir trouver les mots pour expliquer aux personnes et de pouvoir leur montrer, piquer par là ou par là. Car on le fait mais réexpliquer c'est différent »ET2.

La volonté de transmettre des compétences au contact des étudiants de troisième année a été mise en évidence par onze étudiants, une envie exprimée dans les trois populations interrogées. Outre un bénéfice de connaissance pour l'étudiant tutoré, on trouve dans cette thématique une notion d'ordre social. Il n'y a pas seulement un apport de connaissances à l'étudiant de troisième année, mais également le positionnement en tant que « transmetteur ». Les étudiants reproduisent ainsi la relation qu'ils peuvent avoir actuellement avec les professionnels sur leurs terrains de stages et se préparent à être, dans peu de temps, eux même ces professionnels. Cependant cette notion professionnalisante n'a été évoquée clairement comme source de motivation que par l'étudiant ET1.

Si la valeur perçue du tutorat a pu se montrer déterminante dans la motivation des étudiants, quelles visions les étudiants avaient-ils de leurs propres compétences face à cette activité.

1.2. La perception de leurs compétences par les étudiants

Après avoir pu constater quels pouvaient être les attraits des étudiants pour le rôle de tuteur, il nous a semblé logique de nous intéresser aux éléments bloquants. Quatre étudiants non-tuteurs ont évoqué une contrainte temporelle due à la concomitance de ces travaux pratiques et d'une période de stage.

L'autre élément bloquant évoqué par l'ensemble des étudiants interrogés a été un sentiment d'illégitimité à se trouver dans la position de tuteur pour un sujet jugé comme trop peu maîtrisé. Accorder du crédit à son expérience semble parfois compliqué, ce point de vue est-il partagé par les étudiants de troisième et cinquième année ?

Point de vue des étudiants de dernière année

Quatre étudiants non-tuteurs ont exprimé ce sentiment d'illégitimité estimant ne pas avoir les capacités nécessaires pour encadrer ces travaux pratiques. L'ENT4

expliquait ses freins ainsi « c'était pendant qu'on était en stage j'étais en garde pendant les dates proposées mais même si je n'avais pas été en garde je pense que je ne l'aurais pas fait parce que je ne me sentais pas assez à l'aise je ne me voyais pas encadrer des étudiants de 3e année alors que moi-même je n'étais pas encore au point ». Cette étudiante estimait donc ne pas être assez qualifiée pour devenir tutrice et a donc renoncé à une expérience qui aurait pu justement lui apporter des qualifications.

Deux de ces étudiants ont néanmoins nuancé leur propos, l'ENT6 a déclaré lors de son entretien : « Si le TP suture avait lieu maintenant je l'aurais fait ». Ce sentiment, provenant d'un manque de pratique récente, n'aurait pas été présent pour ces étudiants si l'encadrement avait eu lieu plus tard dans l'année. En effet tous les stages ne permettent pas de gagner en expérience dans le domaine de la suture. Les stages étant répartis de manière aléatoire certains étudiants pouvaient ne pas avoir pratiqué depuis environs un an.

Cette notion d'illégitimité a également été retrouvée chez trois étudiants tuteurs. Pour l'une cette crainte venait également d'un manque de pratique, la seconde évoquait avoir « peur qu'elles posent des questions et qu'on ne sache pas répondre » (ET3) et la dernière craignait une discordance entre ce qu'ils voyaient et pratiquaient en stage avec l'enseignement théorique: « on se demandait est-ce qu'on va bien rappeler la théorie qu'on nous apprend parce que la pratique et la théorie qu'on voit en stage c'est pas exactement la même chose, pas qu'on leur apprenne des bêtises »(ET4). La pression ressentie par les étudiants concernant le rôle de tuteur semble très importante. Une explication sur le but recherché par l'équipe pédagogique à travers cette expérience, pourrait également aider les étudiants à trouver leur place dans un projet qui fut créé pour eux.

La perception du but du tutorat ainsi que la perception de l'étudiant quant à ses propres capacités ne sont pas les seules dominantes pouvant jouer sur la motivation. Les conditions du projet et la définition du rôle de chacun peuvent également jouer un rôle clé.

Point de vue des étudiants de troisième année

Les étudiants de troisième année valorisent les expériences de leurs aînés, tous ont bien accueilli le fait que ces travaux pratiques soient encadrés par des étudiants de cinquième année. Cinq étudiants ont même mis en avant l'expérience récente des

cinquièmes années. L'ETU2 exprimait sa pensée ainsi : « on a trouvé ça cool parce qu'elles nous donnent leurs petites astuces que les profs n'auraient peut-être pas et puis à l'heure actuelle les profs de l'école ne font pas beaucoup de salle alors que les 5e année ben en ce moment elles pratiquent ». Cet étudiant met donc ici en avant l'expérience récente de ses aînés au sens temporel ainsi que dans leur apprentissage, apportant un regard et des conseils différents.

La question de légitimité se retrouve également auprès des étudiants tutorés, si la totalité d'entre eux a évoqué l'envie d'être tuteur à son tour, l'ETU2 qui exprimait plutôt sa confiance dans les capacités des étudiants d'années supérieures, exprimait déjà des doutes sur ses futures capacités à encadrer d'autres étudiants.

Les étudiants sages-femmes semblent avoir peu confiance en leurs capacités pour être tuteur, qu'ils aient fait ou non le choix de le devenir. Néanmoins seuls les étudiants ayant été tuteurs ont évoqué que ces travaux pratiques étaient justement une occasion de s'exercer.

Dans La motivation en formation des professionnels de la santé Thierry Pelaccia et Rolland Viau exposent l'idée que « des activités d'enseignement » telles que le tutorat pourraient, outre le fait de pouvoir s'exercer, « également avoir un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle » des étudiants en santé(25). Avoir peur d'enseigner la pratique de la suture lorsqu'on vient tout juste de la débiter paraissait cohérent mais cette question d'illégitimité était bien plus présente chez les étudiants de dernière année.

1.3.La perception de la contrôlabilité du tutorat par les étudiants.

La perception de la contrôlabilité est définie par Rolland Viaud et Thierry Pellacia comme « le degré de contrôle qu'un étudiant croit exercer sur le déroulement d'une activité »(25). Quelle perception les étudiants avaient-ils de leur contrôle sur l'activité ? Les étudiants ont été prévenus par mail de l'organisation de ces travaux pratiques et ont évoqué avoir reçu comme information uniquement la date et le lieu de l'encadrement.

Cinq étudiants ont évoqué visualiser le déroulement des travaux pratiques grâce à leur propre expérience d'étudiants tutorés deux ans plus tôt néanmoins cinq étudiants ont également jugé ne pas avoir eu assez d'information en amont de cet encadrement.

« Oui je me suis sentie assez informée sur les conditions logistiques mais pour le déroulement j'étais un peu perdue. On ne nous a pas expliqué comment ça allait se dérouler, ce qu'il fallait faire. On ne savait pas comment la séance allait se dérouler, donc on était axé sur ce qu'on avait fait l'an dernier. On ne savait pas s'il fallait faire une partie théorique ou seulement pratique, si les profs allaient nous aider un peu au début. On ne savait rien de tout ça » ET1.

Un manque d'informations sur le déroulé de la séance a donc été évoqué par certains étudiants notamment l'ET1 et de manière plus large les étudiants tuteurs n'ont pas été impliqués en amont de ce tutorat. Or selon Rolland Viau : « le fait de laisser aux étudiants la responsabilité de choix signifiants est une stratégie qui permet d'agir positivement sur la perception de contrôlabilité » et ainsi de permettre un meilleur engagement ainsi qu'une persévérance plus importante dans leur apprentissage(25,34). Une prise de contrôle visiblement souhaitée par L'ET6 qui évoquait comme évolution souhaitable pour cet encadrement, une plus grande implication des étudiants tuteurs lors de la réalisation de cet encadrement par la création « d'une option tutorat » permettant une multiplication des temps de tutorat ainsi qu'une valorisation du temps investit par une possible attribution d'ECTS.

L'étude des motivations des étudiants au rôle de tuteur a permis de mettre en évidence des piliers sur lesquels s'appuyer afin que plus d'étudiants souhaitent rejoindre l'expérience. Mais outre les questions de motivations, les étudiants avaient-ils conscience des bénéfices que pourrait apporter une participation à une activité de tutorat aux différents acteurs ? Pourquoi cet encadrement a-t-il selon eux été mis en place ?

2. BENEFICES DU TUTORAT PAR LES PAIRS MIS EN PLACE AU SEIN DU DUM : VISION DES ETUDIANTS

L'étude de la motivation au rôle de tuteur a permis de visualiser des bénéfices du tutorat perçus par les étudiants, cependant de nombreux étudiants ne semblaient que peu percevoir de bénéfices pour les tuteurs.

Les bénéfices du tutorat par les pairs, pour les étudiants tutorés et pour les étudiants tuteurs, ont été demandés à chaque étudiant de manière bien différenciée afin de pousser la réflexion des étudiants. Cependant une fois les bienfaits pour chaque population déterminée, pourquoi les étudiants pensent-ils qu'un tel projet a été mis en place par l'équipe pédagogique ? La perception du but d'un tel projet pourrait-elle être déterminante pour la participation des étudiants ?

2.1. Bénéfices pour les étudiants tutorés

2.1.1. Gain d'aisance et diminution des craintes de jugement

Le gain d'aisance des étudiants tutorés par la mise en place d'un tutorat par les pairs est le bénéfice principal ayant été évoqué par treize étudiants sur les vingt-et-un interrogés. Il n'y a pas de différence entre les groupes interrogés.

Ce gain d'aisance s'expliquait selon certains étudiants par une augmentation de la proportion d'encadrants pour les apprenants comme explicité par l'ETU3 : « peut-être le fait d'être plus à l'aise, c'était un petit peu plus convivial quand il y avait tout le monde et des étudiants, et puis ça permet de faire vraiment des petits groupes on avait une personne par table, enfin c'est comme quand on fait des petites classes quand on est en maternelle, du coup le professeur est concentré sur un petit nombre d'élèves et du coup ça fait un peu le même effet et puis on était libre de poser des questions on n'était pas pressé par le temps. Alors que quand c'est toute la classe on est toujours pressés par le temps ». L'institut de politique publique a publié une note à ce sujet en septembre 2017, mettant en valeur les bénéfices d'une réduction des effectifs, bénéfices accrus dans les populations les moins favorisées socialement. Cependant ces avantages semblent moins présents pour des élèves plus âgés (étude réalisée auprès de collégiens)(35). Ce TP n'est pas un cours classique, l'apport de connaissance n'est pas juste théorique. Une étude publiée en 2001 s'intéressant à l'étude des pratiques enseignantes à l'université, évoquait une interaction différente entre les étudiants et l'enseignant par l'effectif et le type d'enseignement proposé (cours magistraux, TP, travaux dirigés (TD)). Si les cours magistraux permettent la transmission des savoirs ; les travaux dirigés en petits groupes, favorisant les échanges, permettent l'approfondissement et la consolidation des connaissances. De plus les enseignants sont eux aussi dans un échange différent avec les étudiants, il est en effet bien

plus simple de s'assurer de la compréhension d'un concept par l'ensemble de ses étudiants quand ceux-ci ne représentent que quelques individus.

Pour d'autres comme l'ET1 ce gain d'aisance est lié au statut étudiant du tuteur : « pour les tutorés je dirais que c'est un peu plus simple d'avoir une étudiante des années supérieures, vis à vis du contact parce qu'on n'a pas le même contact avec un prof et puis aussi pour poser des questions qui peuvent paraître un peu bête ». Cette facilité du dialogue lié à la qualité du tuteur est un élément également trouvé au sein des travaux de Rémi Bachelet sur le tutorat par les pairs :

« Dans une relation égalitaire avec un pair, on a moins de peur de se tromper. De fait, un meilleur dévoilement des difficultés, notamment pour les étudiants timides ou anxieux qui s'expriment plus facilement face à un autre étudiant. Celui-ci pourrait être plus à même de comprendre leurs problèmes est moins intimidant qu'un professeur. Les erreurs désormais exprimées peuvent d'ailleurs mener à des débats enrichissants »(36).

Débats pouvant se montrer également enrichissants pour les étudiants tuteurs, les amenant possiblement à se poser des questions qu'ils n'avaient jusque-là pas abordées.

2.1.2. Expérience des étudiants tuteurs

Visualisation des points de difficulté

Rémi Bachelet décrit les étudiants-tuteurs comme « étant plus à même de comprendre [les] problèmes » des étudiants-tutorés(36). Ce point a été évoqué par la moitié des étudiants de dernière année interrogés. Ces derniers font ressortir que leurs premières expériences, concernant les sutures, sont récentes. Si cet apprentissage récent peut évoquer un manque d'expérience, il leur donne une bonne visualisation des points de difficultés lors de l'apprentissage de la suture, ces derniers pouvant encore exister ou avoir été résolus il y a peu. L'ETN7 exprimait son point de vue ainsi : « je pense que c'est bien parce que ce n'est pas la même approche, on montre un peu plus de notre expérience, des erreurs qu'on a pu faire de base par rapport aux enseignantes ». Cette opinion a également été évoquée par deux étudiants de troisième année, les étudiants tutorés semblent beaucoup valoriser l'expérience de leurs aînés, une expérience d'autant plus valorisée car très récente.

Pratique récente des étudiants

Les étudiants sage-femme passent chaque année dans différents secteurs de la maternité et obligatoirement en salle de naissance. Une pratique récente valorisée par les étudiants, qui a été comparée à l'expérience des membres de l'équipe pédagogique. Notamment par l'ETU5 : « Nos profs, on ne les voit que dans leur bureau, elles nous font des cours sur la salle de naissance mais ça fait des années qu'elles n'ont plus fréquenté la salle. Donc c'est pas mal que pour la pratique ce soient plus des gens qui aient l'habitude de la salle ». Six étudiants ont évoqué comme avantage pour les tutorés : une pratique plus récente des étudiants tuteurs. La moitié de ces réponses proviennent d'étudiants tutorés. Une proportion donc deux fois moins importantes pour les étudiants de dernière année qui pourrait se justifier par une vision différente une fois le cursus presque achevé ainsi que par la perception d'un manque de pratique et le sentiment d'illégitimité évoqué par les étudiants de dernière année.

Les étudiants visualisaient donc principalement un gain d'aisance des étudiants tutorés et l'occasion pour ceux-ci d'améliorer l'enseignement reçu. Mais si les bénéfices pour les tutorés semblent plutôt clairs pour les étudiants, qu'en est-il du profit pour l'étudiant tuteur ?

2.2. Bénéfices pour les étudiants tuteurs

Si les bénéfices d'une telle expérimentation ont paru plutôt clairs pour les étudiants tutorés, les avantages pour les étudiants tuteurs ont semblé parfois être moins évidents et nécessiter un temps de réflexion, notamment pour l'ETU2. Les bénéfices visualisés par les étudiants se sont répartis en trois catégories :

- L'apprentissage de l'encadrement
- La mobilisation ainsi que la valorisation de compétence
- Les bénéfices humains

2.2.1. Apprendre à encadrer un étudiant

La formation des étudiants est une des composantes du métier de sage-femme. Néanmoins toutes les sages-femmes ne sont pas mises en position de tutrice à la même

fréquence. Si l'exercice dans un centre hospitalo-universitaire implique l'encadrement régulier d'étudiants, les sages-femmes libérales choisissent ou non d'encadrer des étudiants. Cependant toutes les sages-femmes doivent répondre à cette obligation : « dans le cadre de son exercice professionnel, la sage-femme a le devoir de contribuer à la formation des étudiants sages-femmes et de ses pairs »(17).

Si cette contribution est obligatoire, il n'est pas inné de ne plus être dans la position de celui qui pratique mais de celui qui encadre, comme l'évoque l'ET1 :« Nous entraîner à encadrer les élèves, parce que des fois on sait faire les choses mais les expliquer c'est différent, donc il faut savoir comment leur montrer, comment faire pour qu'elles captent le truc ». Une nécessité de formation qui semble avoir été comprise par les étudiants car l'initiation à la formation d'étudiants se trouve être le critère le plus cité par les étudiants. Treize étudiants ont en effet cité ce bénéfice, cependant seuls deux étudiants tutorés l'ont évoqué. L'avancée dans le cursus semble permettre la réalisation d'un besoin de formation dans le domaine de l'encadrement. Une formation valorisée par les étudiants de cinquième année, pourtant seul l'un d'entre eux a évoqué cet élément comme motivation au rôle de tuteur.

L'apprentissage de l'encadrement représente le bénéfice unanimement évoqué par tous les étudiants tuteurs à la suite de leur expérience lors du TP sutures, devant l'amélioration de leurs connaissances théoriques et techniques, évoquées par quatre étudiants. Un retour d'expériences en accord avec les résultats de la méta-analyse de Stigmar parue en 2016(37). Si l'amélioration des résultats académiques dans le domaine étudié n'avait pu être prouvé grâce à cette étude, cette dernière avait mise en évidence le développement de capacités non liées à la thématique enseignée par l'étudiant tout comme des capacités d'encadrement.

Cet avantage décrit comme « hyper important » par l'ETN7 n'est-il pas assez important pour être une source de motivation, ou a-t-il été perçu par les étudiants uniquement à posteriori quand ils ont dû réfléchir à la question. L'exposition de ce bénéfice aux potentiels futurs tuteurs pourrait-elle agir comme source de motivations pour ces derniers ?

2.2.2. Mobilisation et valorisation des compétences

Une occasion de pratiquer

Les possibilités de pratiquer la suture étant limitées aux temps de stages en salle de naissance, ce tutorat est une nouvelle possibilité de pratiquer la suture. Un avantage perçu par deux étudiants. L'ETU 6 voit dans le tutorat par les pairs : une occasion de « se poser des questions » sur des thématiques qui ne seraient plus forcément abordées lors des cours de cinquième année, une occasion de faire « un rappel ». Un rappel qui pourrait bénéficier aux étudiants tuteur si l'on se réfère notamment à la communication parue dans Pédagogie médicale en 2017 : au sein de l'université de Nice : « les tuteurs progressent à leurs examens académiques, indépendamment de leur année ; la progression persiste à un an » (4). Outre une pure occasion de pratiquer les étudiants sembleraient tirer un bénéfice à plus long terme, notamment sur leur propre vision de leur progression.

Evolution du sentiment de maîtrise

Dans cette même parution de pédagogie médicale se trouvait une communication sur une étude menée au sein de l'université de médecine de Picardie. Ces travaux avaient pour but « [d'] étudier le sentiment d'efficacité personnelle des tuteurs face aux thèmes traités. ». Un sentiment de maîtrise des connaissances sur les thèmes traités qui se trouvait amélioré selon les auteurs. Deux étudiants ayant participé à notre étude semblent avoir perçu ce bénéfice et ont cité cette valorisation des compétences en tant qu'un des bénéfices au rôle de tuteur. « C'est intéressant de voir qu'on évolue en 3e année on était comme elles et là maintenant, on peut répondre à leurs questions donc ça nous conforte dans l'idée qu'on progresse quand même un peu » (ETU3). Même si cet étudiant parle de sa progression on sent dans son discours que cette dernière semble difficile à conscientiser.

2.2.3. Bénéfices humains

Une interaction entre les étudiants de troisième et de cinquième année apporte aussi des bénéfices sur le plan humain. « Elles font plus ça pour aider, pour rassurer, pour donner des bons conseils par solidarité entre élèves sages- femmes, elles prennent du plaisir à le faire je pense » (ETN3). La solidarité est une notion ayant été évoquée à de multiples reprises par les étudiants de chaque groupe.

Le plaisir tiré de la transmission de connaissance : une solidarité envers les étudiants des années inférieures ; et la création de liens avec ces derniers sont des bénéfices humains évoqués par les étudiants interrogés. Une thématique représentant une part importante des réponses collectées (huit étudiants). D'autant plus qu'il est à noter que sept étudiants n'ont pas évoqué d'autres bénéfices pour les étudiants tuteurs. En outre cette satisfaction personnelle d'aider les autres est un élément semblant être moteur dans l'implication des étudiants dans le rôle de tuteur : évoqué comme motivation par 17 étudiants sur les 21 interrogés.

2.3. Pourquoi ce projet de tutorat a-t-il été mis en place

2.3.1. Mise en place pour les étudiants tuteurs

Lors de discussion avec deux membres de l'équipe pédagogique, nous avons appris pour quelles raisons ce projet de tutorat par les pairs avait été mis en place. Le but recherché par l'équipe pédagogique était notamment d'impliquer les étudiants de dernières années afin de les former à l'encadrement d'étudiants. Un modèle ne concernant pour l'instant que quelques étudiants volontaires mais qui pourrait encore évoluer.

Pour l'ET2 la mise en place de ces travaux pratiques avait pour but « impliquer les étudiants de cinquième année dans la formation des troisièmes années et permettre aux cinquièmes années de pouvoir commencer à prendre en charge des étudiants pour une fois qu'on sera diplômé. ». Même si cette volonté n'a pas été exprimée lors de la présentation de ces travaux pratiques auprès des étudiants de dernière année, six étudiants ont perçu cette volonté, dont trois étudiants tuteurs. Cette compréhension différente du but de ces travaux pratiques a-t-elle été motrice dans la décision de devenir tuteur ou a-t-elle été comprise grâce à la participation à ce tutorat ?

2.3.2. Mise en place pour les étudiants tutorés

Ces travaux pratiques étaient présentés aux étudiants comme étant ceux des étudiants de troisième année et les étudiants de dernière année participaient sur une base de volontariat. Il ne semble donc pas étonnant que les étudiants aient pensé que ce TP a été mis en place pour les étudiants de troisième année. C'est le cas notamment pour l'ENT3 : « On est plus proches avec les élèves, on parlera plus de nos difficultés personnelles, on peut mettre en lien avec nos difficultés en cours. Et on n'a pas le même

rapport avec les profs, on est tous étudiants. On voit le parcours de chacun et qu'on peut progresser, on se rassure entre nous ». Cinq étudiants pensaient tout comme l'ETN3 que ce projet de tutorat a été mis en place afin de rassurer et donner plus d'aisance aux étudiants de troisième année. Cependant l'ETN3 évoquait également les « difficultés personnelles ». Les étudiants tuteurs étant encore eux-mêmes en apprentissage et ayant effectué leur première suture il y a peu, seraient plus sensible aux premiers obstacles de cet apprentissage.

Le témoignage de l'ETU2 va également en ce sens :« Quand on est étudiant on est sur le terrain souvent et on est confronté à certaines erreurs, on fait certaines erreurs et donc quand on doit expliquer à une autre personne qui va faire la même chose que nous, on peut la mettre en garde sur telle chose : ne fais pas ça, parce que ça m'est arrivé, n'oublie pas de faire ci ou ça. » Les étudiants peuvent ainsi expliquer les erreurs à éviter et prodiguer les conseils qu'ils ont eux-mêmes reçu en stage ou par leurs pairs.

Pour d'autres, l'implication d'étudiants en tant que tuteurs permettrait d'exposer un point de vue plus récent aux étudiants tutorés que celui donné par l'équipe pédagogique afin de mieux refléter ce qui sera attendu des étudiants quand ils seront sur leur terrain de stage. L'ET3 s'exprimait ainsi :« Je pense qu'on pratique plus que les profs, on sait mieux ce qui se passe en stage on peut leur parler de ce qui se passe vraiment en pratique ». De ce discours ressortent deux éléments, un manque de pratique récente des enseignantes ressenti par les étudiants ainsi qu'une différenciation entre ce qui leur est enseigné en pratique, comparer à ce qui sera attendu de leur part une fois sur leur terrain de stage.

2.3.3. Facilités organisationnelles

Permettre à plus d'étudiants d'être encadrants lors de ce TP c'est avoir potentiellement plus d'encadrants présents, une notion n'ayant pas échappé aux étudiants interrogés. « Ça permettait vraiment d'avoir trois quatre étudiantes chacune donc de mieux répondre aux questions de chacune, de mieux gérer si elles ont un problème, donc que c'était une nécessité de faire des petits groupes » (ET1). Pour cet étudiant la mobilisation d'étudiants tuteurs par l'équipe pédagogique avait pour motivation de fournir un plus grand nombre d'encadrants, avis également exprimé par les étudiants ETU2, ETU3 et ET6.

L'ENT1 exprimait également une motivation d'ordre organisationnelle cependant. Pour lui la mobilisation d'élèves de dernière année venait du fait qu'il est « plus facile de demander aux 5e année plutôt que de trouver des sages-femmes qui voudraient le faire ». Ce personnel devrait en effet venir sur son temps de repos. Une organisation qui pourrait être compliquée, pour seulement deux heures de travaux pratiques et ne trouverait pas forcément de volontaires, selon cet étudiant mais qui est pourtant mis en place pour d'autre TP au sein de l'école.

Selon la majorité des étudiants ce projet de tutorat par les pairs fut donc mis en place pour bénéficier aux étudiants tutorés, un bénéfice réel et, comme vu plus tôt, mis en avant a de nombreuses reprises dans la littérature. La praticité organisationnelle fut la seconde raison évoquée et même si cette dernière a en effet permis d'augmenter drastiquement le nombre d'encadrants, cela n'a pas toujours été le cas lors de la première réalisation de cette expérience seuls 2 étudiants s'étant portés volontaires. Enfin la dernière raison évoquée par les étudiants fut le bénéfice pour les étudiants tuteurs, un bénéfice souhaité par l'équipe pédagogique mais peut-être trop peu exprimé car non compris par les étudiants. Une meilleure définition des tenants et des aboutissants a en effet été demandée par les étudiants, mais il ne s'agit pas là de leur seule idée pour faire évoluer ce TP.

3. PROPOSITION D'AMELIORATION DU MODELE DE TUTORAT PAR LES PAIRS AU SEIN DU DUM DE NANCY

3.1. Différents temps de tutorat

Le modèle actuel de tutorat par les pairs au sein du DUM de Nancy ne comporte qu'un seul temps : un seul créneau de deux heures. Le souhait d'une multiplication de ces temps de tutorat a été évoqué par la totalité des étudiants interrogés. Ces temps supplémentaires demandés faisant écho à quatre raisons :

Certains étudiants n'étaient pas disponibles lors du créneau proposé, celui-ci se déroulant lors d'une période de stage, les étudiants n'étaient pas maîtres de leurs plannings. La multiplication de ces temps de tutorat par les pairs pourrait permettre à plus d'étudiants volontaires de s'impliquer dans la formation des plus jeunes. Un avis exprimé notamment par l'ENT7 « c'était une question de planning parce que le créneau proposé était en semaine et à ce moment-là j'étais en stage en cabinet libéral et je ne pouvais pas me libérer mais j'aurais bien aimé le faire ». Pour cet étudiant son stage a été une contrainte car au moment où il fallait se porter volontaire l'étudiant ne pouvait pas savoir ses horaires et ce qu'il risquait de rater en allant à ce TP.

Certains étudiants ayant pu être tuteurs ne se sentaient pas assez à l'aise sur cette thématique des sutures puisqu'ils n'avaient pas eu l'occasion de pratiquer depuis plusieurs mois comme l'ENT6 « en fait c'est que je ne me sentais pas à l'aise [...] si le TP suture avait lieu maintenant je l'aurais fait » La mise en place d'un ou plusieurs autres travaux pratiques dans l'année pourrait permettre à davantage d'étudiants de se positionner confortablement en tant que tuteurs.

Les étudiants tutorés ont également fait ressortir le besoin de multiplier ces temps de tutorat pour le bien des étudiants tutorés, en effet dès la troisième année la répartition des stages étant aléatoire, un étudiant peut avoir son premier stage en salle de naissance en octobre à la suite du TP déjà proposé, mais aussi bien plusieurs mois plus tard. Ou ne pas avoir eu l'occasion de pratiquer lors de son premier stage en salle de naissance et ne plus se sentir à l'aise avant de débiter le second, comme l'étudiant ETU5 « je n'ai toujours pas suturé et j'aurais aimé refaire ce TP avant parce que là je ne me sens pas en capacité de suturer [...] maintenant c'est un peu loin dans le temps ». Certains étudiants ont également évoqué la création de supports comme solution comme l'ETU3 : « avec le recul je me disais que si j'avais pu filmer ça aurait été bien parce que là ça fait loin donc ça aurait été bien que l'une d'entre nous filme, qu'on puisse se repasser la vidéo avant d'aller en stage ». Cet étudiant ne demandait pas directement à ce que les tuteurs soient à l'origine du support, mais cela pourrait tout à fait être envisagé donnant également aux tuteurs un élément commun sur lequel se baser pendant la séance.

Dernier point bénéficiant aux tutorés, « pour voir s'ils ont bien retenu s'ils arriveront à faire tout seuls, s'ils ont pu pratiquer en stage » ET3. Permettant ainsi d'offrir une aide pratique sur les points de difficulté, en effet si le premier temps de TP permet la découverte des gestes, un second temps pourrait également permettre aux étudiants

ayant pu constater des difficultés sur leur terrain de stage de retravailler des points précis dans un cadre plus serein. Une idée évoquée par l'étudiant ETU6 « au deuxième semestre ça pourrait être bien ça remet les gens dans le bain [...] et puis ça permet d'apprendre de nouvelles choses ». En effet tous les points de sutures évoqués lors de la partie théorique ne sont pas mis en pratique, une autre session permettrait d'ancrer les gestes appris et également de travailler des points plus complexes.

On trouve également dans la littérature un autre avantage à la multiplication des temps de tutorat. Christine Berzin explicite notamment le fait que :

« De nouvelles expérimentations mettant en œuvre d'autres types de tâches et plusieurs séances successives d'interactions de tutelle pourraient utilement nous éclairer sur la capacité du tuteur à se départir d'un modèle transmissif d'acquisition de connaissances, et à faire évoluer ou non ses interventions et à les adapter au fur et à mesure des séances aux besoins de son partenaire. »(37).

Le tuteur verrait donc ses aptitudes d'encadrant augmentées par l'ajout de nouvelles séances de tutorat. Cela met également en évidence l'amélioration de compétences par la diversification.

3.2.Thématique abordée par le tutorat

La thématique abordée lors du TP encadré par les pairs mis en place actuellement au sein du DUM de Nancy est la suture. Cependant de nombreux autres travaux pratiques sont réalisés sous la direction d'enseignantes. Lorsque la question de comment élargir l'expérience a été posée aux étudiants, ces derniers n'ont pas évoqué que la multiplication des temps de tutorat mais également celle des thématiques.

La thématique ayant été le plus largement citée par les étudiants comme étant propice à l'encadrement par les pairs concernait tous les travaux pratiques sur les gestes infirmiers, évoqué par l'ETU7 :

« En deuxième année on avait fait des ECOS [examens cliniques objectifs et structurés] et avant les ECOS des TP prise de sang et moi à cette époque-là je n'avais, un peu, rien compris. Les prises de sang on ne s'était jamais entraînés, on n'avait jamais fait un stage et on est évalués en ECOS dessus donc si on avait fait ça, c'est avec des étudiants qui auraient plus pris le temps de nous expliquer et pas

avec Madame X qui partait bientôt en retraite. Je pense que j'aurai plus compris donc je pense que ça aurait été pas mal ».

Certains étudiants ont évoqué ne pas forcément vouloir remplacer le TP actuel mais plutôt permettre aux étudiants de deuxième année d'avoir plus de temps pour pratiquer et assimiler les gestes, avant l'évaluation et la mise en pratique en stage.

L'accouchement physiologique est une thématique qui a été évoquée par 8 étudiants dont l'ENT5 « En troisième année organiser une session accouchement physio avec des cinquièmes années ça pourrait être bien avant qu'elles partent en stage ». La mise en place de ce TP pourrait ainsi donner l'occasion aux étudiants de troisième année de pratiquer, mais également donner aux étudiants de dernière année l'occasion d'encadrer pour la première fois un geste pour lequel il n'est souvent pas aisé de laisser la main.

La réalisation de cas cliniques représentant les différents secteurs de stages, a également été évoquée par cinq étudiants. Permettant ainsi une approche plus globale des situations d'encadrement auxquelles pourraient être confrontés les étudiants sages-femmes dans le futur. Car celui-ci ne réside pas uniquement dans l'encadrement de gestes techniques. De plus les étudiants doivent au cours de leur cursus élaborer des cas cliniques sur des situations ou patients vus en stage, une fois anonymisé ce pool de cas cliniques pourrait être mis à disposition des étudiants pour la réalisation d'entraînements dans différents secteurs ou la création d'ECOS blanc.

Un étudiant a évoqué le fait que le choix des thèmes abordés lors des tutorats pourrait également être laissé aux étudiants tutorés afin que les encadrements répondent le mieux à leur besoin.

La diversification des thématiques proposées lors d'un tutorat par les pairs pourrait également mettre en évidence de nouveaux éléments. Guichard évoquait dans ses travaux des bénéfices pour les différentes fonctions de la thématique choisie pour l'encadrement(30).

3.3.Implication des étudiants

La préparation, un temps essentiel

La réflexion sur le contenu des séances et la préparation de ces dernières auraient des effets bénéfiques mis en évidence dès 1976 par Schermerhorn, Goldschmidt & Shore

(1976) « le fait d'avoir préparé les séquences tutorales, d'avoir réfléchi au préalable sur leurs contenus, est à l'origine d'un effet-tuteur »(38). Cependant pour l'instant la sollicitation des étudiants tuteurs au sein du DUM de Nancy reste limitée. Ces derniers se sont présentés à la séance à l'horaire indiqué mais n'étaient pas impliqués en amont, l'ET1 exprimait le fait d'avoir été perdu en amont de ce TP :

« Oui je me suis senti assez informé sur les conditions logistiques mais pour le déroulement j'étais un peu perdue on ne nous a pas expliqué comment ça allait se dérouler, ce qu'il fallait faire. On ne savait pas comment la séance allait se dérouler, donc on était axés sur ce qu'on avait fait l'an dernier. On ne savait pas s'il fallait faire une partie théorique ou seulement pratique, si les profs allaient nous aider un peu au début. On ne savait rien de tout ça ». Une meilleure définition des rôles et des attentes pourrait permettre aux étudiants tuteurs de s'impliquer davantage dans le projet. La préparation des étudiants s'est limitée à la relecture des supports de cours afin de « ne pas dire de bêtises » (ET7).

De plus les étudiants se sont montrés demandeurs d'une plus grande implication dans le projet, l'ET3 imaginait déjà en amont de ce projet une implication plus importante des tuteurs : « j'imaginai que on aurait fait une petite trame de cours puis après la pratique ». La volonté d'une implication plus importante des étudiants a également été mise en évidence en fin d'entretien ou deux étudiants (ET4, ENT3) de dernières années ont évoqué spontanément la possibilité d'une évolution vers une option tutorat, et tous les étudiants interrogés ont exprimé un avis positif à la mise en place d'une telle option.

Une option qui serait la mise en place d'un temps de préparation au rôle de tuteur ce qui permettrait aux étudiants de penser aux difficultés que pourrait rencontrer leur tuteur, ce qui selon Filippaki, Barnier et Papamichaël paraîtrait plus favorable aux apprentissages du tuteur que toute interaction réelle par l'anticipation de futures problématiques(39).

Le retour sur investissement des étudiants tuteurs

La valorisation du travail fourni par les étudiants tuteurs par la création d'une option tutorat permettrait aux étudiants de choisir celle-ci en guise d'unité d'enseignement optionnelle afin que la charge de travail supplémentaire puisse s'intégrer plus facilement dans un emploi du temps parfois chargé comme en témoigne l'ETN3 « à

l'approche des partiels c'est impossible on a très peu de temps pour réviser j'avais l'impression que le premier trimestre c'était très, très dur. Après je ne suis pas très objective mais moi comme j'ai dû présenter mon mémoire et faire plein de choses à côté j'avais une masse énorme à faire [...] les options sont obligatoires, clairement là oui ça me conviendrait parfaitement car si je devais en faire une celle-ci me plaît bien. ». Cette nécessité de rentabilité concernant l'investissement des étudiants tuteurs a également été mise en évidence dans un article évoquant le tutorat en première année du premier cycle des études médicales de Caen, où « l'intégration du tutorat comme l'une des options possibles dans le cursus régulier obligatoire de PCEM2 permettait de ne pas accroître la charge de travail des étudiants tuteurs qui faisaient ce choix, ce qui constituait à nos yeux un facteur de pérennité du dispositif »(12). Car si les premiers étudiants ayant participé aux projets ne voient pas de bénéfice tiré de leur travail supplémentaire, rapidement on constatera une baisse du volontariat.

La création d'outils

Certains étudiants ont évoqué le manque d'un support à la suite du temps d'encadrement, afin de pouvoir l'utiliser à tout moment si besoin comme proposé par l'ETU7 « si on me remontre, je pourrais le refaire mais sinon ça fait longtemps et je ne me sentirais pas capable soit un support, soit de nous-même qu'on propose de les filmer pour avoir des petites vidéos ». Filmer les gestes effectués pendant la séance semble réalisable et pourrait être mis assez facilement en place. Il pourrait s'agir de filmer les tuteurs pendant le TP ou en amont. L'étudiant pourrait également être directement filmer pendant la séance comme dans les centres de simulation universitaire afin de pouvoir faire visualiser les erreurs après coup.

Mais la création d'un support ou d'un outil pourrait également bénéficier au tuteur car pour Gartner, Kolher & Riessman cette création représente « un autre type de préparation » permettant de réellement réfléchir selon le point de vue du tuteur afin de lui fournir l'aide la plus appropriée(40). Cette préparation pourrait permettre selon Hugues d'acquérir des savoir-faire spécifiques dans le domaine de l'éducation.

4. LES FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE

4.1. Les forces

Les outils et la méthodologie utilisés dans cette étude ont permis de lui donner une force plus importante.

La sélection de notre population ne s'étant pas limitée aux étudiants tuteurs, le point de vue du vécu des étudiants quant à l'expérience a pu être plus complet. Cette ouverture a permis d'obtenir un meilleur aperçu des points forts ainsi que des points à améliorer dans le futur. Dominique Phanuel et Sophie Renault, qui ont mené une étude sur l'importance du partage de la perception des acteurs, arrivaient à cette conclusion : « la confrontation [des visions] a contribué à reconstruire la vision collective du projet notamment son périmètre et à faire évoluer le management du chef de projet. »(41). L'obtention d'une vision plus globale qui pourrait permettre de faire évoluer le projet de manière plus adéquate pour chacun.

De plus ces trois populations ont été interrogées lors d'entretiens semi-directifs individuels téléphoniques permettant d'avoir un aperçu plus fidèle du ressenti des étudiants afin d'« accéder au plus près aux opinions ou représentations des acteurs eux-mêmes telles qu'ils les expriment » grâce à la possibilité de relance et de reformulation d'une question et une plus grande liberté d'expression(42).

Cette liberté d'expression a également pu permettre la diminution du biais de désirabilité sociale. Les étudiants ayant été interrogés par un de leurs pairs, ils se sentaient donc probablement plus libres dans leur discours. Ils pouvaient donc plus facilement s'exprimer et se montrer critiques. Une diminution de « la « distance sociale » et de la « différence de mondes », réelles ou supposées, entre les interlocuteurs » a pu permettre de ne pas donner la réponse qu'ils auraient jugé être attendue(43).

Le discours des étudiants a également pu être facilité par la création d'une grille d'entretiens spécifique à chaque groupe de population afin que les questions posées soit au plus proche de l'expérience vécue par les étudiants.

Finalement le dernier élément ayant semblé apporter de la force à notre étude est le fait que ces entretiens aient été réalisés à distance de ce TP car nous avons pu bénéficier de la vision des étudiants sur l'utilité de ce TP à moyen terme. L'impact s'évalue de

manières différentes selon le but d'une étude, ici l'un des objectifs secondaires était de proposer des points d'amélioration pour l'expérience de tutorat déjà mise en place(44). Les impacts à moyen terme, perçus par les étudiants, semblent donc être intéressants pour cet objectif final.

4.2. Les limites

Le niveau de preuve de notre étude a pu être abaissé par différents éléments :

Si ces entretiens réalisés à distance des travaux pratiques ont pu apporter d'autres pistes d'amélioration, cette distance a également apporté un biais de mémorisation. Cette distance a parfois amené les étudiants à avoir des souvenirs confus sur les informations reçues, les ressources fournies ou le déroulement de certains événements. Si ce TP devait être soumis à une nouvelle évaluation il serait peut-être intéressant de réaliser différents entretiens répartis dans le temps. Le premier pourrait avoir lieu en amont pour mieux cibler la compréhension de l'exercice ainsi que la motivation, le second se déroulerait à la suite du TP et le dernier serait différé dans le temps afin d'évaluer les bénéfices à long terme ou les changements de perception amenés par une prise de recul. Un schéma qui s'accorderait avec les préconisations de Rémi Bachelet pour le suivi et l'évaluation d'un projet, une méthode qui permettrait également de capitaliser les éléments importants du projet ou extérieurs au projet ayant pu avoir un impact sur la finalité du projet(45).

Ce travail a également évalué une expérience très brève qui gagnerait à être à nouveau réalisée notamment sur d'autres thématiques. Car même si les étudiants se sont montrés en demande d'une multiplication, toutes les thématiques ne se prêtent pas de la même manière à une pédagogie de tutorat par les pairs (7).

La comparaison pourrait également être effectuée avec d'autres expériences mises en place au sein d'autres écoles de sages-femmes, même si aucune documentation sur de telles expériences n'a été retrouvée lors de notre recherche au sein de la littérature. La comparaison d'autres expériences avec celle monocentrique mise en place au sein du DUM de Nancy pourrait permettre de donner un autre point de vue sur le tutorat par les pairs en maïeutique.

CONCLUSION

Le tutorat par les pairs est un outil pédagogique ayant été mis en place et éprouvé à de nombreuses reprises dans l'enseignement supérieur, notamment dans le domaine médical. Nous n'avons cependant pas trouvé de travaux concernant les études en maïeutique. De plus si la littérature met en avant les bénéfices académiques d'un tel outil, elle ne s'intéresse cependant pas aux vécus des étudiants. Notre étude portait donc sur ce vécu des étudiants quant au tutorat par les pairs mis en place au DUM de Nancy.

La force de cette étude a été d'interroger les tuteurs, tutorés mais également les étudiants n'étant pas devenu tuteurs. Ce qui a permis de mettre en évidence une vision positive mais incomplète des étudiants sur les buts de l'expérience du tutorat par les pairs. Incomplètes dans un premier temps car les étudiants semblent avoir rencontré des difficultés à comprendre ce qui était attendu de la part de l'équipe pédagogique quant au rôle de tuteur. Dans un second temps si les bénéfices pour les tutorés étaient bien perçus, très peu nombreux étaient les étudiants visualisant spontanément des bénéfices pour les tuteurs. Ils ne pensaient pas que ce tutorat avait pu être mis en place pour ces derniers.

Les étudiants, très favorables à cette expérience, se positionnent pour la multiplication et la diversification de ces temps d'encadrement. La mise en place d'un tutorat concernant d'autres gestes ou thématiques complèterait bien cette première formation à l'encadrement offerte par l'établissement. Elle pourrait également permettre l'implication de plus d'étudiants tuteurs.

Les étudiants sont également demandeurs d'un accompagnement plus important de la part de l'équipe pédagogique. La mise en place d'un temps d'échange, définissant notamment un cadre plus précis concernant leur rôle ainsi qu'un suivi au cours de l'expérience, semble nécessaire afin de fournir une plus grande autonomie aux étudiants tuteurs.

Le développement de l'expérience actuelle pourrait s'imaginer autour de la création d'une option tutorat. Ce cadre plus défini pourrait offrir aux étudiants tutorés un accompagnement à plus long terme et plus diversifié pour les tutorés et donner une formation plus complète aux tuteurs. Cette option pourrait également être élargie aux autres années. Nous pourrions imaginer dans un premier temps une formation au rôle de tuteur puis des temps de tutorat répartis de la troisième à la cinquième année, avec des thématiques ciblées en fonction des capacités de chacun. La mise en place d'une telle

option permettrait notamment l'attribution d'ECTS valorisant l'implication des étudiants en rentabilisant le temps investi dans des années déjà parfois bien chargées.

Il serait également intéressant de créer en même temps que cette option tutorat les outils d'évaluation de celle-ci. La formation des étudiants sages-femmes évoluant, le tutorat, qui a une vocation d'accompagnement, doit pouvoir être le plus évolutif possible afin de rester au plus proche des besoins des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

1. Baudrit A. Chapitre 5. Tutorat entre pairs : les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. Dans : Allal L, Mottier Lopez L. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur ; 2007. p. 113-127.
2. Schola Ulb. A propos [Internet]. Schola ULB. 2020 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : <https://www.schola-ulb.be/a-propos/>
3. Office québécois de la langue française. Fiche terminologique : tutorat [Internet]. 2003 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8870433
4. Esparon Morgan L. Tutorat au centre de simulation de la Faculté de Médecine de Nice Sophia Antipolis : retour d'expérience [Thèse]. Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis. Faculté de médecine ; 2017 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01586347/document>
5. Menaut H. Tutorat et formations paramédicales : penser l'accompagnement tutoral. Bruxelles : De Boeck Supérieur ; 2013
6. Office québécois de la langue française. Fiche terminologique : tutorat par les pairs [Internet]. 2012 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=83640197.
7. Guichard D. Le tutorat entre élèves au cycle 3. Rev Fr Pédagog. 2005 ; 150(1) : 73-85.
8. Lafont L, Ensergueix P. La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. Carrefours Educ. 3 juill 2009; 1(27) : 37-52.
9. Whitman NA, Fife JD. Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1988 [Internet]. Washington DC: The George Washington University; 1988 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur: <https://eric.ed.gov/?id=ED305016>
10. Légifrance. Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle [Internet]. 1998 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005625690/>
11. Danner M, Kempf M, Rousvoal J. Le tutorat dans les universités françaises. Rev Sci Educ [Internet]. 1999 [cité 8 déc 2020] ; XXV(2) : 243-270. Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/RSE/1999/v25/n2/032000ar.pdf>
12. Rhodes M. PACES : les « oscars 2018 » des meilleurs tutorats [Internet]. 2018 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur : <https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/paces-les-oscars-2018-des-meilleurs-tutorats.html>

13. Lebreton G, Giot J-P, Delaunay R. Création et évolution d'un tutorat en première année du premier cycle des études médicales - Un projet étudiant devenu « institution », chronique d'une « success story ». *Pédagog Méd.* 1 août 2010 ;11(3):197-200.
14. Amsallem C, Ammirati C, Mercieca J-M, Corbillon M. Certificat optionnel d'initiation à la pédagogie des gestes de soins d'urgence pour les étudiants en médecine en troisième année. Intérêt pour la pratique professionnelle et pour l'enseignement de l'attestation des gestes et soins d'urgence (AFGSU) aux autres étudiants. *Pédagog Méd [Internet]*. oct 2009 10 (Suppl. 1): S70. Disponible sur : <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2009/03/pmed200910s69.pdf>
15. Louis E, Ammirati C, Amsallem C, Jamault B, Quemener C, Fauvet C et al. Pratiques simulées : apprentissage procédural d'étudiants en médecine encadrés par d'autres étudiants en santé. Quel ressenti ? *Pédagog Méd [Internet]*. sept 2017 [cité 8 déc 2020] ; 18(Supp 1) : S10. Disponible sur : <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2017/01/pmed170017s.pdf>
16. Bouvy T, Theux M-N de, Raucant B, Smidts D, Sobieski P, Wouters P. Chapitre 14. Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives [Internet]. *Accompagner des étudiants. De Boeck Supérieur*; 2010 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur: <https://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-371.htm>
17. Esparon-Morgan L, Jouan R, Fournier J-P, Baqué P. Peut-on utiliser des étudiants-tuteurs pour la constitution des panels lors des Tests de Concordance de Scripts (TCS) ? *Pédagog Méd [Internet]*. sept 2017 [cité 8 déc 2020] ; 18(Supp 1) : S48. Disponible sur : <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2017/01/pmed170017s.pdf>.
18. Légifrance. Sous-section 1 : Devoirs généraux des sages-femmes. (Articles R4127-301 à R4127-324) [Internet]. 2007 [cité 8 déc 2020]. Disponible sur: <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006196420/2007-03-20/>
19. McDermott J, Beck D, Buffington ST, Annas J, Supratikto G, Prenggono D, et al. Two models of in-service training to improve midwifery skills: how well do they work?. *J Midwifery Womens Health.* août 2001; 46(4): 217-25.
20. Combessie J-C. I. La méthodologie en sociologie. 5^e éd. Paris: La Découverte; 2007. I. L'observation ; p. 12-23.
21. De Ketele J-M, Roegiers X. Méthodologie du recueil d'informations. 4^{eme} édition. Louvains-la-Neuve: de Boeck Supérieur ; 2016. 208 p.
22. Baribeau C, Royer C. L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Rev Sci Edu.* 26 juin 2013 ; 38(1) : 23-45.
23. Imbert G. L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Rech Soins Infirm.* 2010 ; 102(3) : 23-34.

24. Dany L. Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans : G. Lo Monaco, S. Delouvé & P. Rateau, *Les représentations sociales*. Bruxelles : de Boeck. 2016. 85-102 p.
25. Pelaccia T, Viau R. La motivation en formation des professionnels de la santé. *Pédagog Méd.* 1 nov 2016 ; 17(4) : 243-53.
26. Granry J-C, Moll M-C. Rapport de mission : État de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé. Dans le cadre du développement professionnel continu (DPC) et de la prévention des risques associés aux soins. HAS ; 2012. 110 p.
27. Hirschy Perrin F. Le tutorat entre pairs dans une école de soins infirmiers. Neuchâtel : Université de Neuchâtel ; 1999. 37 p.
28. Bachelet R. Chapitre 15. Le tutorat par les pairs [Internet]. Dans Raucet B, Verzat C, Villeneuve L. *Accompagner des étudiants*. De Boeck Supérieur; 2010 [cité 6 janv 2021]. Disponible sur: <https://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-397.htm>
29. Baudrit A. Le don/contre-don à l'épreuve d'un dispositif tutoral : des conséquences dans le domaine de la pédagogie universitaire ?. *Cah. CERFEE* [Internet]. 1 sept 2017 [cité 6 janv 2021] ; (45). Disponible sur : <http://journals.openedition.org/edso/2289>
30. Osguthorpe RT, Scruggs TE. Special education students as tutors: A review and analysis. *Remedial Spec Educ.* 1986 ; 7(4): 1525.
31. Guichard D. Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours Educ.* 3 juill 2009; 1(27) : 19-35.
32. Topping KJ. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *High Educ.* 1 oct 1996 ; 32(3): 321-45.
33. Lambert R. Influence sociale et performance de groupe. *Année Psychol.* 1967 ; 67(1) : 279-92.
34. Rivière CA. La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Reseaux.* 2004; 1(123) : 207-31.
35. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol.* janv 2000 ; 55(1): 68-78.
36. Bouguen A, Grenet J, Gurgand M. La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?. *Les notes de l'IPP* [Internet]. 2017 [cité 10 oct 2020] ; (28) : 1-7. Disponible sur : <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2017/09/n28-notesIPP-sept2017.pdf>
37. Stigmar M. Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentor Tutoring Partnersh Learn.* 14 mars 2016 ; 24(2): 124-36.

38. Berzin C. Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. Rev Fr Pédagog. 15 juin 2012 ; 2(179) : 73-82.
39. Schermerhorn S, Goldschmid M, Shore B. Peer tutoring in the classroom. Improv Hum Performance Q. 1976; 5(1): 27-34.
40. Filippaki N, Barnier G, Papamichaël Y. L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier. Psychol Educ. 2001 ; (44) : 27-41.
41. Lesage P, Gartner A, Conway Kohler M, Riesman F. Des enfants enseignent aux enfants, trad. de l'anglais : Compte rendu. Rev Fr Pédagog. 1974 ; 29 : 57-9.
42. Phanuel D, Renault S. Le partage de vision des acteurs : un enjeu majeur du management de projet. Manag Avenir. 18 févr 2015 ; 75(1) : 129-45.
43. Livian Y. Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou sa thèse. Lyon : Centre Magellan ; 2015. 80 p.
44. Romelaer, P. Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans : P. Roussel , F. Wacheux, Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur : 2005. 101-137p.
45. Gertler PJ, Martinez S, Premand P, Rawlings LB, Vermeersch CMJ. Impact Evaluation in Practice. Washington: World Bank; 2011. 257 p.
46. Bachelet Rémi. Évaluation de projet et étude d'impact [Internet]. MOOC Gestion de Projet ; 2012 [cité 19 févr 2021]. Disponible sur : <https://gestiondeprojet.pm/evaluation-de-projet-et-etude-dimpact/>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	1
LISTE DES ABREVIATIONS	2
INTRODUCTION	3
1. L'ENSEIGNEMENT PAR LE TUTORAT	3
1.1. TUTORAT DEFINITION	3
1.2. LE TUTORAT PAR LES PAIRS	4
1.3. LE TUTORAT PAR LES PAIRS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	5
1.4. L'INTERET DU TUTORAT PAR LES PAIRS DANS LES ETUDES MEDICALES	6
2. LE TUTORAT PAR LES PAIRS DANS LES ETUDES DE MAÏEUTIQUE.....	7
2.1. LE CODE DE DEONTOLOGIE.....	7
2.2. LE TUTORAT EN MAÏEUTIQUE	7
2.3. LE TUTORAT PAR LES PAIRS AU SEIN DU DEPARTEMENT UNIVERSITAIRE DE MAÏEUTIQUE (DUM) DE NANCY.....	8
MATERIEL ET METHODE	10
1. TYPE D'ETUDE	10
1.1. POPULATION CIBLE	10
1.2. MODALITES DE REALISATION DE L'ETUDE.....	11
2. OUTIL DE RECUEIL DES DONNEES	12
2.1. LES GRILLES D'ENTRETIENS	12
2.2. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	13
RESULTATS ET DISCUSSION	15
1. LES MOTIVATIONS PAR RAPPORT AU ROLE DE TUTEUR.....	15
1.1. LA PERCEPTION DE LA VALEUR DU TUTORAT PAR LES ETUDIANTS	16
1.1.1. <i>Un apport de compétences techniques pour les étudiants de troisième année</i>	16
<i>Le point de vue des étudiants tuteurs</i>	18
<i>Le point de vue des étudiants non-tuteurs</i>	18
<i>Le point de vue des étudiants tutorés</i>	19
1.1.2. <i>Les bénéfices personnels perçus par les étudiants</i>	19
<i>Le point de vue des étudiants tuteurs</i>	20
<i>Le point de vue des étudiants non-tuteurs</i>	21
<i>Le point de vue des étudiants tutorés</i>	21
1.1.3. <i>Des motivations d'ordre social</i>	22

<i>Socialité amicale</i>	22
<i>Socialité professionnelle</i>	22
1.2. LA PERCEPTION DE LEURS COMPETENCES PAR LES ETUDIANTS	23
<i>Point de vue des étudiants de dernière année</i>	23
<i>Point de vue des étudiants de troisième année</i>	24
1.3. LA PERCEPTION DE LA CONTROLABILITE DU TUTORAT PAR LES ETUDIANTS.	25
2. BENEFICES DU TUTORAT PAR LES PAIRS MIS EN PLACE AU SEIN DU DUM : VISION DES ETUDIANTS	26
2.1. BENEFICES POUR LES ETUDIANTS TUTEORE	27
2.1.1. <i>Gain d'aisance et diminution des craintes de jugement</i>	27
2.1.2. <i>Expériences des étudiants tuteurs</i>	28
<i>Visualisation des points de difficulté</i>	28
<i>Pratique récente des étudiants</i>	29
2.2. BENEFICES POUR LES ETUDIANTS TUTEURS	29
2.2.1. <i>Apprendre à encadrer un étudiant</i>	29
2.2.2. <i>Mobilisation et valorisation des compétences</i>	30
<i>Une occasion de pratiquer</i>	31
<i>Evolution du sentiment de maîtrise</i>	31
2.2.3. <i>Bénéfices humains</i>	31
2.3. POURQUOI CE PROJET DE TUTORAT A-T-IL ETE MISE EN PLACE	32
2.3.1. <i>Mise en place pour les étudiants tuteurs</i>	32
2.3.2. <i>Mise en place pour les étudiants tutorés</i>	32
2.3.3. <i>Facilités organisationnelles</i>	33
3. PROPOSITION D'AMELIORATION DU MODELE DE TUTORAT PAR LES PAIRS AU SEIN DU DUM DE NANCY	34
3.1. DIFFERENTS TEMPS DE TUTORAT	34
3.2. THEMATIQUE ABORDEE PAR LE TUTORAT	36
3.3. IMPLICATION DES ETUDIANTS	37
<i>La préparation un temps essentiel</i>	37
<i>La rentabilité pour les étudiants tuteurs</i>	38
<i>La création d'outils</i>	39
4. LES FORCES ET FAIBLESSES DE L'ETUDE	40
4.1. LES FORCES	40
4.2. LES FAIBLESSES	41
CONCLUSION	42

BIBLIOGRAPHIE	44
TABLE DES MATIERES	48
ANNEXES	51

ANNEXES

ANNEXE I

5ème Année	4ème Année	DF65Ma-3-	DF65Ma-2-	DATES		SEM.
35h/sem stage + 1 sem cours	30h/sem stage	30h/sem stage	30h/sem stage	NBRE HEURES	PAR SEMAINE	STAGE
S1	C1	C1	C1	du	02/09/19	au 08/09/19 SEM 36
S2	C2	C2	C2	du	09/09/19	au 15/09/19 SEM 37
S3	S1	C3	C3	du	16/09/19	au 22/09/19 SEM 38
C1	S2	C4	C4	du	23/09/19	au 29/09/19 SEM 39
C2	S3	S1	C5	du	30/09/19	au 06/10/19 SEM 40
C3	S4	S2	C6	du	07/10/19	au 13/10/19 SEM 41
C4	C3	S3	C7	du	14/10/19	au 20/10/19 SEM 42
S4	C4	S4	C8	du	21/10/19	au 27/10/19 SEM 43
S5	S5	C5	C9	du	28/10/19	au 03/11/19 SEM 44
S6	S6	C6	C10	du	04/11/19	au 10/11/19 SEM 45
C5	S7	S5	C11	du	11/11/19	au 17/11/19 SEM 46
C6	S8	S6	C12	du	18/11/19	au 24/11/19 SEM 47
C7	C5	S7	C13	du	25/11/19	au 01/12/19 SEM 48
C8	C6	S8	C14	du	02/12/19	au 08/12/19 SEM 49
R	R	R	R	du	09/12/19	au 15/12/19 SEM 50
EXAMEN	EXAMEN	EXAMEN	R	du	16/12/19	au 22/12/19 SEM 51
CA 1	CA 1	V1	V1	du	23/12/19	au 29/12/19 SEM 52
CA 2	CA 2	V2	V2	du	30/12/19	au 05/01/20 SEM 1
C9	S9	S9	EXAMEN	du	06/01/20	au 12/01/20 SEM 2
S7	S10	S10	C15	du	13/01/20	au 19/01/20 SEM 3
S8	S11	S11	C16	du	20/01/20	au 26/01/20 SEM 4
S9	S12	S12	C17	du	27/01/20	au 02/02/20 SEM 5
S10	S13	C7	S1	du	03/02/20	au 09/02/20 SEM 6
S11	S14	C8	S2	du	10/02/20	au 16/02/20 SEM 7
S12	S15	C9	C18	du	17/02/20	au 23/02/20 SEM 8
S13	S16	C10	S3	du	24/02/20	au 01/03/20 SEM 9
S14	C7	C11	S4	du	02/03/20	au 08/03/20 SEM 10
S15	C8	C12	S5	du	09/03/20	au 15/03/20 SEM 11
S16	C9	S13	S6	du	16/03/20	au 22/03/20 SEM 12
S17	C10	S14	C19	du	23/03/20	au 29/03/20 SEM 13
S18	C11	S15	C20	du	30/03/20	au 05/04/20 SEM 14
S19	CA 3	S16	C21	du	06/04/20	au 12/04/20 SEM 15
CA 3 mobile	CA 4	V3	V3	du	13/04/20	au 19/04/20 SEM 16
CA 4 mobile	S17	V4	V4	du	20/04/20	au 26/04/20 SEM 17
S20	S18	S17	C22	du	27/04/20	au 03/05/20 SEM 18
S21	S19	S18	C23	du	04/05/20	au 10/05/20 SEM 19
S22	S20	S19	C24	du	11/05/20	au 17/05/20 SEM 20
S23	C12	S20	R	du	18/05/20	au 24/05/20 SEM 21
S24	R	R	R	du	25/05/20	au 31/05/20 SEM 22
S25	EXAMEN	EXAMEN	EXAMEN	du	01/06/20	au 07/06/20 SEM 23
S26	S21	V5	S7	du	08/06/20	au 14/06/20 SEM 24
S27	S22	V6	S8	du	15/06/20	au 21/06/20 SEM 25
EXAMEN	S23	V7	S9	du	22/06/20	au 28/06/20 SEM 26
EXAMEN	S24	V8	S10	du	29/06/20	au 05/07/20 SEM 27
CA 5	CA 5	S21	V5	du	06/07/20	au 12/07/20 SEM 28
VACANCES	VACANCES	S22	V6	du	13/07/20	au 19/07/20 SEM 29
VACANCES	VACANCES	S23	V7	du	20/07/20	au 26/07/20 SEM 30
VACANCES	VACANCES	S24	V8	du	27/07/20	au 02/08/20 SEM 31
VACANCES	VACANCES	V9	V9	du	03/08/20	au 09/08/20 SEM 32
VACANCES	VACANCES	V10	V10	du	10/08/20	au 16/08/20 SEM 33
VACANCES	VACANCES	V11	V11	du	17/08/20	au 23/08/20 SEM 34
VACANCES	VACANCES	V12	V12	du	24/08/20	au 30/08/20 SEM 35

REPARTITION STAGES-COURS (mise à jour 21-01-2019)

2019-2020

Délibérations 2A(S3) - 3A(S5) - 4A(S1) - 5A(S3): 06/02/2020
 2ème session d'examens: Décalé de 15 jours minimum après promulgation des résultats
 Pas d'examens programmés entre le 03 et le 16 août 2020
 Délibérations 2A(S4) - 3A(S6) - 4A(S2) - 5A(S3 2ème session-S4): 03/07/2020
 2ème session d'examens: 25/08/2020

Entretien tuteur:

Présentation de l'étudiant	
Présentez-vous brièvement	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Homme /Femme? <input type="checkbox"/> Age? <input type="checkbox"/> Promotion? Redoublement <input type="checkbox"/> Expérience professionnelle en dehors de la profession de sage-femme?
Comment vous a-t-on présenté le tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qui ? <input type="checkbox"/> Quand ? <input type="checkbox"/> Par quel moyen? <input type="checkbox"/> Quelles informations?
Avez-vous eu d'autres échos?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Par qui? <input type="checkbox"/> Comment? <input type="checkbox"/> Ressenti ?
Avez-vous déjà eu une expérience de tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contexte? <input type="checkbox"/> En tant que tuteur ou tuteur?
Avez-vous envie de devenir tuteur ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pourquoi? <input type="checkbox"/> Révision ? <input type="checkbox"/> Expérience? <input type="checkbox"/> Aider les 3ème année ? <input type="checkbox"/> Liens avec les 3ème année? <input type="checkbox"/> Manque de temps? <input type="checkbox"/> Peur de la place de tuteur? <input type="checkbox"/> Doutes sur les capacités?
Quelle serait pour vous la bonne présentation?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que vous manquait-il dans la présentation que vous avez reçue?
Quel est l'intérêt d'un étudiant à participer aux tutorat?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour le tuteur? <input type="checkbox"/> Pour le tutoré? <input type="checkbox"/> Pourquoi ce projet a-t-il été mis en place
A ce moment-là, comment imaginez-vous cet encadrement des étudiants de 3ème année?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Visualisation en amont / pas du tout <input type="checkbox"/> Temps de préparation ? <input type="checkbox"/> Temps d'encadrement des travaux pratiques
quelle expérience aviez-vous en suture avant ce tutorat	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stage ? <input type="checkbox"/> Entraînement seul/ avec d'autres étudiants ?
Préparation du tutorat	
Y a-t'il eu une préparation ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Regroupement entre tuteurs? <input type="checkbox"/> Enseignement ?
Comment s'est elle déroulée?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> recherche ? <input type="checkbox"/> Travaux pratiques? <input type="checkbox"/> Craintes? <input type="checkbox"/> La place de tuteurs en particuliers?
Avec le recul changeriez-vous quelque chose dans votre préparation?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quoi ? <input type="checkbox"/> Pourquoi?
Racontez-moi comment s'est déroulée la séance?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Était-ce que vous aviez imaginé? <input type="checkbox"/> Avez-vous dû improviser ? <input type="checkbox"/> Vous êtes-vous retrouvé en difficulté ? <input type="checkbox"/> Comment avez-vous réagi quand vous ne saviez pas répondre à la question d'un étudiant ?
Quel a été votre ressenti lors de la pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aisance <ul style="list-style-type: none"> • Dans le rôle de tuteur ? • Dans les gestes? <input type="checkbox"/> Côté théorie? <input type="checkbox"/> Côté pratique ? <input type="checkbox"/> Côté enseignement? <input type="checkbox"/> Visualisation d'un avantage pour la vie professionnelle?
Être tuteur vous a-t-il apporté quelque chose ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Davantage de travaux pratiques sur la suture ? <input type="checkbox"/> Un accompagnement des étudiant tutoré sur un plus long terme? <input type="checkbox"/> Aborder d'autres thèmes ?
Souhaiteriez-vous que d'autres séances de tutorat soient mises en place ?	
Conseillerez-vous aux futurs étudiants en 5ème année de réaliser ce tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pourquoi? <input type="checkbox"/> Quels conseils leur donneriez-vous ?
Après le tutorat	
Déroulement des séances	

ANNEXE II

Entretien non-tuteur

Présentation de l'étudiant	
Présentez-vous brièvement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Homme /Femme? ○ Age? ○ Promotion? Redoublement? ○ Expérience professionnelle en dehors de la profession de sage-femme?
Comment vous a-t-on présenté le tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui ? ○ Quand ? ○ Par quel moyen? ○ Quelles informations?
Avez-vous eu d'autres échos?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Par qui? ○ Comment? ○ Ressenti ?
Avez-vous déjà eu une expérience de tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bonne/mauvaise? ○ Contexte? ○ En tant que tuteur ou tuteur?
Présentation du tutorat	
Aviez-vous envie de devenir tuteur ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi? ○ Révision ? ○ Aider les 3ème année ? ○ Tisser des liens avec les 3ème année? ○ Manque de temps? ○ Peur de la place de tuteur? ○ Doutes sur les capacités? ○ Planning?
Quelle serait pour vous la bonne présentation?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que vous manquait-il dans la présentation que vous avez reçue?
Quel est l'intérêt d'un étudiant à participer aux tutorats?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pour le tuteur? ○ Pour le tutoré? ○ Pourquoi ce projet a-t-il été mis en place
quelle expérience aviez vous en suture avant ce tutorat	<ul style="list-style-type: none"> ○ Stage ? ○ Entraînement seul/ avec d'autres étudiants ?

ANNEXE III

Imaginons que vous ayez choisi d'être tuteur ?	
Avez-vous vraiment imaginé à quoi ressemblerait cet encadrement (après sa présentation)?	<input type="radio"/> Oui/Non/Pourquoi?
Comment imaginez-vous la préparation de ces travaux pratiques?	<input type="radio"/> Y en a-t-il une ? <input type="radio"/> A quoi ressemble-t-elle?
Comment imaginez-vous les travaux pratiques?	<input type="radio"/> Votre rôle ? <input type="radio"/> Déroulement? <input type="radio"/> Organisation? <input type="radio"/> Place de l'enseignant ? <input type="radio"/> Rapport avec les étudiants de 3ème année ? <input type="radio"/> Problème pouvant être rencontré?
Avez-vous eu des retours de vos pairs tuteurs?	<input type="radio"/> Lesquels? <input type="radio"/> Cela vous a-t-il donné envie d'être tuteur ?
Seriez-vous intéressé par un/des autre(s) tutorat(s)?	<input type="radio"/> Lequel/ lesquels? <input type="radio"/> Pourquoi?
Le tutorat	

Présentation de l'étudiant		Après tutorat	
Présentez-vous brièvement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Homme /Femme? ○ Age? ○ Promotion? ○ Redoublement? ○ Expérience professionnelle en dehors de la profession de sage-femme? 	Voudriez-vous d'autres séances de tutorat avec les étudiants d'année supérieure?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi? ○ Quel(s) thème(s)?
Quel a été votre ressenti lorsqu'on vous a annoncé que ces travaux pratiques seraient encadrés par des étudiants de 5ème année?	<ul style="list-style-type: none"> ○ A priori? ○ Crainte? ○ Relation avec les étudiants de 5ème année? 	Que changeriez-vous pour les étudiants de l'année prochaine	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dans la théorie? ○ Pourquoi? ○ Dans la pratique? ○ Pourquoi? ○ Dans l'organisation? ○ Pourquoi?
A quoi pensiez-vous que cet enseignement allait ressembler?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi? ○ Echos des années précédentes? 	Quel est l'intérêt de la mise en place d'un tel tutorat	<ul style="list-style-type: none"> ○ A votre avis pourquoi l'équipe pédagogique a mis en place ce tutorat? ○ Pour les tuteurs? ○ Pour les tuteurs?
Quelles informations avez-vous eu par l'équipe pédagogique ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui ? ○ Quand? 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi? ○ aisance/peur à l'oral? ○ lien avec les autres étudiants?
Avez-vous déjà eu une expérience de tutorat ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contexte? ○ En tant que tuteur ou tuteur ? 	Seriez vous intéressé par le rôle de tuteur	<ul style="list-style-type: none"> ○ intérêt pédagogique personnel? ○ Partage des connaissances ?
quelle expérience aviez vous en suture avant ce tutorat	<ul style="list-style-type: none"> ○ Stage ? ○ Entraînement seul/ avec d'autres étudiants ? 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pour cette thématique ou une autre? ○ Laquelle?
Le tutorat			
Racontez moi comment s'est déroulée la séance de tutorat			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ressenti? ○ Aisance des tuteurs? ○ Facilité du dialogue? ○ Compréhension? ○ Echange? 			

ANNEXE IV

Université de Lorraine – Département Universitaire Lorrain de Maïeutique

Mémoire de fin d'études de sage-femme de PERELLO MARIE – 2021

Titre du mémoire :

Evaluation du tutorat par les pairs au sein du département universitaire de maïeutique de Nancy (DUM)

Résumé structuré :

Le tutorat par les pairs est un outil de l'enseignement supérieur, s'intéressant à l'apprentissage par l'accompagnement. Un outil ayant notamment fait ses preuves au sein des études médicales. Cependant aucune documentation n'existait quant à son inclusion dans les études de maïeutique. Notre étude avait pour but d'évaluer l'expérience de tutorat par les pairs mené au sein du DUM de Nancy.

Les objectifs de cette étude étaient de décrire le vécu des étudiants quant au tutorat mis en place et de proposer des axes d'améliorations. La problématique était donc la suivante : Quel vécu les étudiants sages-femmes ont du tutorat par les pairs au sein du DUM de Nancy ?

Pour répondre à ces objectifs nous avons réalisé des entretiens téléphoniques semi-directifs auprès des étudiants de cinquième année tuteurs et non-tuteurs ainsi que de troisième année.

Les étudiants voulaient devenir tuteurs afin d'apporter leur aide aux autres étudiants mais n'ont pas perçu spontanément les objectifs souhaités par les enseignants : renforcer les connaissances et les savoir-faire des étudiants tuteurs. Les étudiants ont majoritairement pensé à un projet mis en place pour les tutorés et des facilités organisationnelles. Les étudiants ont, pour la majorité, évoqué de bénéfices pour les tuteurs que quand ils furent explicitement demandés.

Les étudiants sont très favorables à ce format pédagogique et ont demandé une multiplication et une diversification des temps de tutorat. Les étudiants sont en demande d'un plus grand soutien de là par de l'équipe pédagogique afin de pouvoir s'impliquer ce tutorat dans une plus grande autonomie.

Mots clés (3)

Tutorat par les pairs, Vécu des étudiants, Bénéfices pédagogiques, Option tutorat, Tutorat en maïeutique