



DÉCRIRE, MESURER ET MODÉLISER LES IMPACTS DE LA PARTICIPATION À DES MODALITÉS STRUCTURÉES DE GROUPE DE PAIRS SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE D'ÉTUDIANT.ES DE CYCLES SUPÉRIEURS QUÉBÉCOIS, AINSI QUE SUR LES ANTÉCÉDENTS DE CES IMPACTS.

COCHERCHEUR.EUSES PRINCIPAUX :

NATHALIE LAFRANCHISE (lafranchise.nathalie@uqam.ca)

MAXIME PAQUET (maxime.paquet.8@umontreal.ca)

La réussite et la persévérance des étudiant.es de cycle supérieurs

La réussite des étudiant.es de cycles supérieurs (ÉCS) joue un rôle crucial et essentiel dans le développement économique de la société, en contribuant à la production des connaissances et à la formation de nouveaux professionnels (Nerad, 2010; Shin et al., 2018). Inversement, l'abandon des études des ÉCS a des coûts considérables à plusieurs niveaux. En effet, pour les étudiant.es, l'abandon peut diminuer les opportunités de bien s'intégrer professionnellement (Barr-Telford et al., 2003) et affecter leur estime et leur confiance en soi (Litalien, 2014). Pour les universités, les abandons signifient que des ressources ont été déployées, et ce, sans que ces ÉCS accèdent à la diplomation (Sauvé et Viau, 2003; van de Schoot et al., 2013). Par conséquent, l'abandon peut affecter la productivité et la compétitivité de la société en générale (Grayson, 2003). Bien que les effets négatifs soient répertoriés, les taux d'abandon s'élèvent, en moyenne, à 40 % à la maîtrise et 50 % au doctorat (Déri et al., 2022). Ces constats démontrent l'importance de mettre en place des mesures de soutien afin de favoriser la persévérance des ÉCS.

Traditionnellement, les ÉCS sont supervisés de manière individuelle par l'entremise d'une relation dyadique entre le/la professeur.e et l'étudiant.e (Yeatman, 1995). Cependant, de nombreuses études suggèrent qu'une telle relation n'est pas suffisante pour soutenir la persévérance (maintien dans le même programme d'étude) et la réussite académique (moyenne et diplomation) des ÉCS (de Lange et al., 2011; Fenge, 2012; Govender et Dhunpath, 2011). En effet, cette relation n'assure pas d'autres types de soutien (comme le soutien des pairs) dont l'ÉCS a besoin lors de son parcours académique.

En savoir plus

Si vous désirez en savoir plus sur le projet de recherche, nous vous invitons à contacter les co-chercheur.euses principaux ou la coordonnatrice de recherche.

Nesrine Fazez, Coordonnatrice de recherche,
nesrine.fazez@umontreal.ca

Un complément à l'encadrement traditionnel

En réponse à cette problématique, diverses universités dans le monde ont ajouté des modalités structurées de groupe de pairs (MSGP) à l'enseignement traditionnel et à la supervision individuelle auprès des ÉCS (Agné et Mörkenstam, 2018). Les MSGP constituent des groupes organisés de pairs qui se rassemblent afin de favoriser l'apprentissage et le soutien de ses membres (voir Encadré 1). Dans la littérature actuelle, les différentes MSGP sont rapportées dans des écrits disséminés à travers différents

domaines d'études (éducation, psychologie, travail social, management, etc.), mais aucune étude, à notre connaissance, n'a établi leurs points de convergence ou n'a comparé les différentes MSGP et leurs impacts chez les ÉCS. Finalement, bien que la littérature révèle plusieurs MSGP, par exemple, la supervision de groupe, le mentorat de groupe ou le groupe de rédaction structuré (voir l'annexe A pour une liste complète des MSGP répertoriées et leurs définitions), nous ne connaissons pas le portrait des MSGP s'adressant aux ÉCS dans les universités québécoises.

Encadré 1 : les modalités structurées de groupe de pairs

QUI PARTICIPE AUX MSGP?

Les ÉCS constituent la majorité ou la totalité du groupe. La MSGP doit comprendre un minimum de trois personnes, dont au moins deux ÉCS. La MSGP peut être organisée, animée ou facilitée par :

- des ÉCS;
- des membres du personnel enseignant;
- des conseiller.ères en orientation;
- d'autres personnes qualifiées.

COMMENT FONCTIONNENT LES MSGP?

Les MSGP doivent avoir une structure qui est préétablie. Par exemple, les paramètres qui doivent être pris en considération sont :

- la durée et régularité des rencontres;
- la manière d'animer les discussions;
- la taille et la composition du groupe.

Les MSGP sont offertes indépendamment des programmes de cours ou des séminaires.

QUELS SONT LES OBJECTIFS DES MSGP?

L'organisateur.trice et les participant.es déterminent l'objectif de la MSGP, selon les besoins du groupe.

Les MSGP visent généralement à soutenir les apprentissages, le développement de l'identité professionnelle et la complétion du mémoire ou de la thèse. Ultimement, les MSGP semblent favoriser la persévérance et la réussite académique.

QUELS SONT LES AVANTAGES RAPPORTÉS?

Les MSGP permettent de :

- réduire l'isolement vécu chez les ÉCS;
- renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, au programme et à l'université;
- développer des connaissances et des compétences en recherche;
- développer une pensée critique ou réflexive;
- offrir un environnement sécurisant;
- améliorer le bien-être psychologique.

(Alston et al., 2005; Bournier et al., 2001; de Lange et al., 2011; Govender et Dhunpath, 2011; Hutchings, 2017; Lafranchise et Paquet, 2018; Mullen et Tuten, 2010; Panayidou et Priest, 2021; Samara, 2006; Wisker et al., 2007)

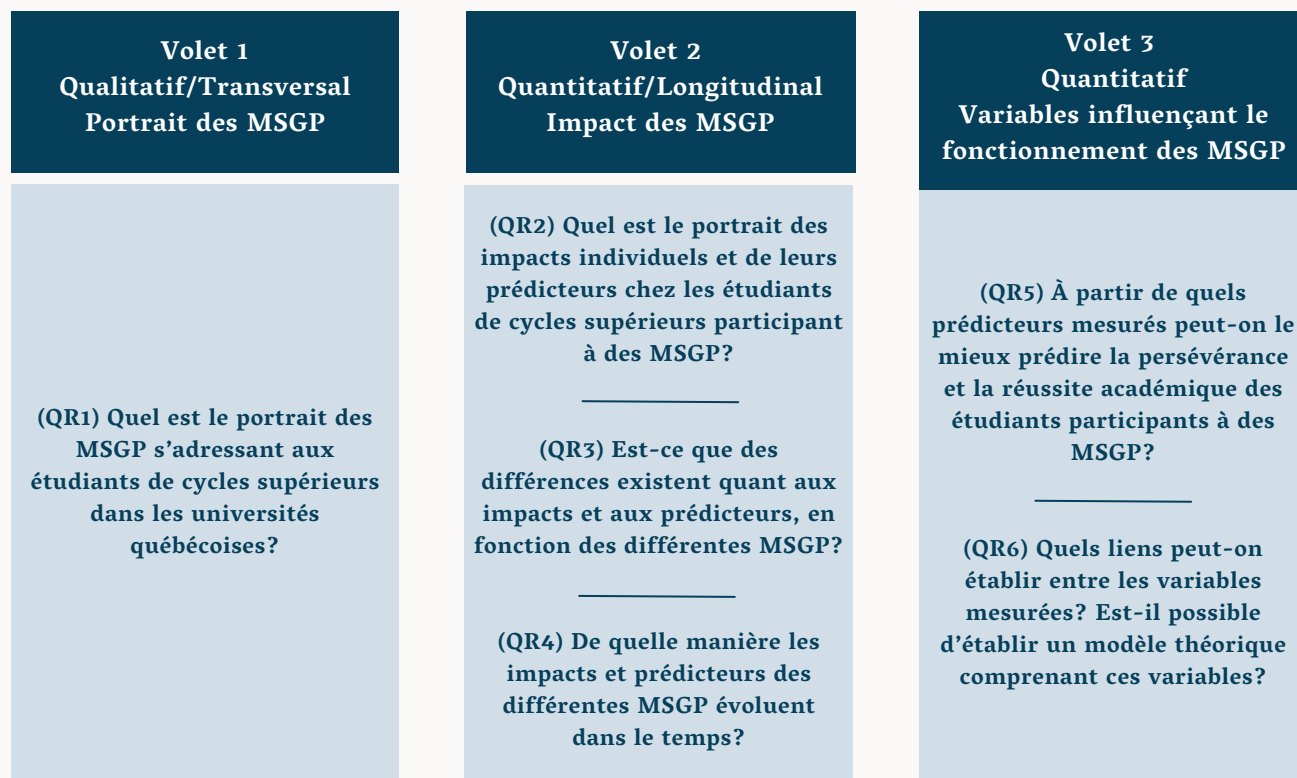
Objectif du projet de recherche

Ce projet à devis mixte a pour objectif d'établir un modèle théorique et intégratif des MSGP à partir d'études auprès des universités québécoises. Les impacts de la participation à une MSGP sur la persévérance et la réussite académique des ÉCS seront expliqués et modélisés. Pour ce faire, les MSGP actuellement pratiquées par les étudiants de cycles supérieurs dans les universités québécoises seront répertoriées afin de dresser le portrait actuel de ces modalités au Québec (volet 1). Le volet 1 vise à catégoriser les MSGP en vue de procéder aux mesures quantitatives de leurs impacts et prédicteurs. Ainsi, à partir des données recueillies, plusieurs études empiriques seront réalisées pour s'interroger sur les impacts des MSGP sur la persévérance et la réussite des ÉCS (volet 2), ainsi que les variables prédictrices pouvant influencer ces impacts (volet 3).

Une meilleure compréhension des MSGP et des liens entre les variables pertinentes permettrait aux universités d'optimiser l'utilisation des MSGP dans une perspective de réussite académique et de soutien à la persévérance. Six questions de recherche seront répondues à travers trois volets.



Figure 1 : les volets du projet de recherche



Note. QR: Question de recherche



Hypothèses

En ce qui concerne les hypothèses reliées aux mesures quantitatives et compte tenu de la nature exploratoire du projet, nous proposons les hypothèses suivantes :

- 1. La participation à des MSGP influence positivement la persévérance dans les études, la réussite académique et leurs prédicteurs (QR2-5);
- 2. Les effets chez les étudiant.es peuvent différer, en fonction des MSGP ou de leur durée (QR3-4);
- 3. Il existe des relations directes et indirectes (modération/médiation) entre les différentes variables mesurées (QR6).

Figure 2 : calendrier des activités

An 1 2022-23	An 2 2023-24	An 3 2024-25	An 4 2025-26	An 5 2026-27
Volet 1 Revue de documentation Premier sondage exploratoire des MSGP et analyses Volet 2-3 Préparation du plan d'échantillonnage et planification du recrutement	Volet 1 Communications locales (devis de recherche) Volet 2-3 Recrutement des participants et sondage (prédicteurs et impacts) Analyses en continu	Volet 2-3 Recrutement des participants et sondage (prédicteurs et impacts) Analyses en continu Communications locales (résultats préliminaires)		Volet 2-3 Analyses finales Communications locales et/ou internationales

Notre équipe

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Nathalie Lafranchise, Co-chercheuse principale, Professeure titulaire, Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal, lafranchise.nathalie@uqam.ca

Maxime Paquet, Co-chercheur principal, Professeur agrégé, Département de Psychologie, Université de Montréal, maxime.paquet.8@umontreal.ca

Louis Bélisle, Co-chercheur, Professeur régulier, Unité d'enseignement et de recherche en sciences de la gestion, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, louis.belisle@uqat.ca

Marie-Ève Caty, Co-chercheuse, Professeure agrégée, Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, marie-eve.caty@uqtr.ca

Vincent Cousin, Co-chercheur, Professeur substitut, Département de psychosociologie et de travail social, Université du Québec à Rimouski, vincent_cousin@uqar.ca

Kabir Daljeet, Co-chercheur, Professeur adjoint, Département de psychologie, Université de Montréal, kabir.daljeet@umontreal.ca

Johanne Déry, Co-chercheuse, Professeure adjointe, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, johanne.dery@umontreal.ca

Nicolas Fernandez, Co-chercheur, Professeur agrégé, Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé (CPASS), Université de Montréal, nicolas.fernandez@umontreal.ca

France Gravelle, Co-chercheuse, Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, gravelle.france@uqam.ca

Stéphanie Hovington, Co-chercheuse, Professeure adjointe, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, stephanie.hovington@fse.ulaval.ca

Marie-Emmanuelle Laquerre, Co-chercheuse, Professeure, Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal, laquerre.marie-emmanuelle@uqam.ca

Jeanne-Marie Rugira, Co-chercheuse, Professeure, Département de psychosociologie et de travail social, Université du Québec à Rimouski, jeanne-marie_rugira@uqar.ca

Notre équipe

ÉQUIPE ÉTUDIANTE

Jisung Lee, auxiliaire de recherche, étudiant au doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, jisung.lee@umontreal.ca

Jonathan Lapointe, auxiliaire de recherche, étudiant au doctorat en communication, Université du Québec à Montréal, jonathanlapointe.ct@gmail.com

Léane Larose, auxiliaire de recherche, candidate au doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, leane.larose@umontreal.ca

Véronique Lauzon, coordonnatrice de recherche, candidate au doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, veronique.lauzon.2@umontreal.ca

Nesrine Fazez, coordonnatrice de recherche, étudiante au doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, nesrine.fazez@umontreal.ca

Rosalie Vallières, auxiliaire de recherche, étudiante au baccalauréat en communication humaine et organisationnelle, Université du Québec à Montréal, vallieres.rosalie@courrier.uqam.ca

Annexe A

MSGP	Définitions
Action learning	Un petit groupe de quatre à huit participants, incluant un animateur/facilitateur, qui se rencontrent régulièrement afin de résoudre des problèmes concrets du travail en s'appuyant sur une méthode structurée qui implique le questionnement, la réflexion et le retour dans l'action (Marquardt et Waddill, 2004).
Coaching de groupe	Traditionnellement, le coaching est une intervention d'apprentissage et de développement un-à-un qui utilise une approche collaborative, réflexive et orientée vers des objectifs pour accomplir des résultats professionnels valorisés par le coaché (Smither, 2011). Les processus de coaching appliqués au groupe impliquent des rencontres entre un (ou des) coach(s) et un groupe de pairs (Mühlberger et Traut-Mattausch, 2015). Ce type de dispositif fait référence au concept de peer teaching (Boud et al., 1999), qui décrit un groupe dans lequel les pairs ont des rôles fixes (enseigner ou apprendre) et n'implique pas la réciprocité de tous les participants (par exemple, un pair plus avancé joue le rôle de coach).
Groupe de codéveloppement	Une approche structurée de formation en groupe qui mise sur les interactions entre les participants dans le but d'améliorer la pratique professionnelle. « Le groupe constitue une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et qui s'entend sur la méthode : étude attentive d'une situation vécue par un participant, partage de savoirs pratiques, surtout, et de connaissances théoriques au besoin » (Payette et Champagne, 1997). Le groupe de codéveloppement implique une méthode structurée en sept étapes et comprend idéalement six à sept participants, en plus d'un animateur/facilitateur (Paquet et al., 2022).
Groupe de rédaction structuré	Un groupe développé afin de soutenir les compétences en rédaction académique tout au long des phases de rédaction de maîtrise ou de doctorat. Ce type de groupe implique le partage de rétroactions constructives entre pairs et peut être animé par un (ou des) facilitateur(s) (Cahusac de Caux et al., 2017).
Mentorat de groupe	« Le mentorat désigne une relation interpersonnelle réelle et significative, de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience, le mentor, investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement du mentoré » (Cahusac de Caux et al., 2017). Ce besoin de développement, personnel ou professionnel, survient fréquemment durant des périodes transitionnelles ou décisives de la vie personnelle ou professionnelle (Houde, 1999, 2010). L'inclusion de plus de deux individus dans la relation de mentorat permet également les interactions entre pairs et donc le renforcement des liens sociaux, ainsi que le réseautage (Geesa et al., 2020).

Annexe A

MSGP	Définitions
Supervision de groupe ou supervision collective	«La supervision repose sur l'établissement d'une relation professionnelle entre un superviseur et un supervisé permettant l'acquisition de compétences et le développement professionnel du supervisé. Cette relation est asymétrique, du fait notamment que le superviseur possède des connaissances ou des compétences que le supervisé recherche, et elle comprend un volet évaluatif, ainsi qu'un volet d'accompagnement et de soutien » (Ordre des psychologues du Québec, 2019, p. 4). Dans le cadre de la supervision de groupe ou collective, des rencontres régulières sont organisées entre les supervisés qui ont des intérêts similaires ou interreliés et un (ou des) superviseur(s), pour contribuer à l'atteinte des objectifs de ces derniers (Bernard et Goodyear, 2019). Au cours des rencontres, les supervisés bénéficient de la guidance du(des) superviseur(s), ainsi que des interactions, des rétroactions et du soutien mutuel entre pairs (Hanetz Gamliel et al., 2020; Hutchings, 2017).
Supervision structurée de groupe de pairs	Un type de supervision de groupe non hiérarchique dans lequel les participants partagent des niveaux d'expériences similaires et qui se rencontrent régulièrement pour s'entraider (Newman et al., 2013; Stone et al., 2020).
Tutorat de groupe	Le tutorat se définit comme une forme d'aide en enseignement individualisé, qui est offerte soit pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés, soit pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance (Lafranchise, 2012). Le tutorat peut être offert à plusieurs étudiants simultanément pour promouvoir la coopération, la compréhension mutuelle et l'interdépendance entre pairs (MacDonald, 1993).

Références

- Agné, H. et Mörkenstam, U. (2018). Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 669-682. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1453785>
- Alston, M., Allan, J., Bell, K., Brown, A., Dowling, J., Hamilton, P., McKinnon, J., McKinnon, N., Mitchell, R. et Whittenbury, K. (2005). "SERPS Up": Support, engagement and retention of postgraduate students - a model of postgraduate support. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(2), 172-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797629.pdf>
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)* (publication no 81-595-MIF2003007). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-595-m/81-595-m2003007-fra.pdf?st=BmnM3Rmo>
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6e éd.). Pearson.
- Boud, D., Cohen, R. et Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Bourner, T., Bowden, R. et Laing, S. (2001). Professional doctorates in England. *Studies in higher education*, 26(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/03075070124819>
- Cahusac de Caux, B. K. C. D., Lam, C. K. C., Lau, R., Hoang, C. H. et Pretorius, L. (2017). Reflection for learning in doctoral training: Writing groups, academic writing proficiency and reflective practice. *Reflective Practice*, 18(4), 463-473. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307725>
- De Lange, N., Pillay, G. et Chikoko, V. (2011). Doctoral learning: A case for a cohort model of supervision and support. *South African Journal of Education*, 31(1), 15-30. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a413>
- Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C, S. (2021). Academic writing groups in higher education: History and state of play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- Fenge, L.-A. (2012). Enhancing the doctoral journey: The role of group supervision in supporting collaborative learning and creativity. *Studies in Higher education*, 37(4), 401-414. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.520697>
- Geesa, R. L., McConnell, K. R., Elam, N. P. et Clark, E. (2020). Mentor support systems in a doctoral mentoring program. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 311-327. <https://doi.org/10.1108/SGPE-10-2019-0081>

Références

- Govender, K. et Dhunpath, R. (2011). Student experiences of the PhD cohort model: Working within or outside communities of practice? *Perspectives in Education*, 29(3), 88-99.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. https://archives.ouesquebec.ca/id/eprint/272/1/effectifs-etudiants_document_complet.pdf
- Hanetz Gamliel, K., Geller, S., Illuz, B. et Levy, S. (2020). The contribution of group supervision processes to the formation of professional identity among novice psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 70(3), 375-398. <https://doi.org/10.1080/00207284.2020.1727747>
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte*. Gaëtan Morin.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: Analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533-550. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058352>
- Lafranchise, N. (2012). *Développement de la gestion du savoir*. Guide d'accompagnement. (CSSS d'Argenteuil).
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2018). Soutenir la persévérance d'étudiants de cycles supérieurs par le groupe de codéveloppement professionnel. *Le Codéveloppeur*, 4(2). <https://www.aqcp.org/actualites-recherches/soutenir-la-perserverance-detudiants-de-cycles-superieurs-par-le-groupe-de-codeveloppement-professionnel/>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph.D.) : modèle prédictif des intentions d'abandon* [thèse de doctorat]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/f834bca3-e11c-40a8-b415-6a7be9cf683d/content>
- MacDonald, R. B. (1993). Group tutoring techniques: From research to practice. *Journal of Developmental Education*, 17(2), 12-18.
- Marquardt, M. et Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185-202. <https://doi.org/10/dhbb49>
- Mühlberger, M. D. et Traut-Mattausch, E. (2015). Leading to effectiveness: Comparing dyadic coaching and group coaching. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(2), 198-230. <https://doi.org/10.1177/0021886315574331>

Références

- Mullen, C. A. et Tuten, E. M. (2010). Doctoral cohort mentoring: Interdependence, collaborative learning, and cultural change. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(1), 11-32.
- Newman, D. S., Nebbergall, A. J. et Salmon, D. (2013). Structured peer group supervision for novice consultants: Procedures, pitfalls, and potential. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(3), 200-216. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.814305>
- Nerad, M. (2010). Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide. *Research Institute for Higher Education Hiroshima University*, 7, 69-84.
- Ordre des psychologues du Québec. (2019). *Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire*. Ordre des psychologues du Québec.
- Panayidou, F. et Priest, B. (2021). Enhancing postgraduate researcher wellbeing through support groups. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(1), 42-57. <https://doi.org/10.1108/SGPE-06-2020-0038>
- Paquet, M., Sabourin, N., Lafranchise, N., Cheshire, R. et Pelbois, J. (2022). Codevelopment Action Learning during the pandemic – findings from two online co-learning and co-creation events: Twenty Codevelopment Action Learning sessions were held simultaneously for 148 participants from nine French-speaking countries. *Action Learning: Research and Practice*, 19(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/14767333.2022.2026761>
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/07294360600610362>
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. TÉLUQ.
- Shin, J. C., Kehm, B. M. et Jones, G. A. (2018). *Doctoral education for the knowledge society*. Springer.
- Smither, J. W. (2011). Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? An agenda for the next decade. *Journal of Business and Psychology*, 26(2), 135-145. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9216-7>

Références

- Stone, M., O'Donnell, P. et Williams, S. (2020). Preservice to in-service: Impact of structured peer group supervision in the training of school psychology interns. *The Clinical Supervisor*, 39(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/07325223.2019.1695160>
- van de Schoot, R., Yerkes, M. A., Mouw, J. M. et Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PloS one*, 8(7), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068839>
- Wisker, G., Robinson, G. et Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: Communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301-320. <https://doi.org/10.1080/14703290701486720>
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate student logs. *Australian Universities Review*, 38(2), 9-11. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.71866>