

Persévérance en enseignement supérieur

Ce dossier est une production du CAPRES (2021).

Rédaction : Amélie Descheneau-Guay

Coordination : Karine Vieux-Fort

Révision linguistique : Julie Lafrenière

Ont collaboré au comité d'idéation et/ou à la relecture de ce dossier : Denis Bédard (Université de Sherbrooke), Sabrina Boisvert (Cégep à distance), Isabelle Cabot (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Stéphanie Facchin (Cégep à distance), Sawsen Lakhal (Université de Sherbrooke), David Litalien (Université Laval), Séverine Parent (Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis), Jean Perron (Cégep régional de Lanaudière), Nancy Sin (The University of British Columbia), Wolf Thyma (Université de Montréal), Isabelle Tremblay (Cégep de Jonquière) et Émilie Tremblay-Wragg (Université du Québec à Montréal).

Pour citer ce dossier :

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. Québec.

En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation/>

Ce dossier du CAPRES est rendu disponible selon les termes de la Licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0 International



Table des matières

Enjeu – Favoriser et soutenir la motivation et la persévérance au collège et à l’université.....	1
1. La motivation, moteur de la persévérance.....	2
2. Une vision institutionnelle de la persévérance.....	13
Notion clé – L’engagement dans les études, de quoi parle-t-on ?.....	28
Pratique inspirante – Cégep à distance : soutenir la motivation et la persévérance au collégial.....	36
Pratique inspirante – Université de Montréal : soutenir l’accès et la persévérance des étudiant·es noir·es en médecine.....	43
Pratique inspirante – University of British Columbia : soutenir la persévérance en favorisant la diversité aux cycles supérieurs.....	49

> ENJEU

Favoriser et soutenir la motivation et la persévérance au collège et à l'université

Phénomène complexe et multidimensionnel (Fenouillet, 2012; Parent, 2014), la persévérance scolaire peut être définie comme le choix de poursuivre une activité d'apprentissage malgré les obstacles et les difficultés (Pintrinch et Schunk, 2002). Ses « déterminants » (CRÉPAS, 2014) sont nombreux et peuvent varier d'une personne à l'autre. Dans une perspective écosystémique, les déterminants de la persévérance évoluent dans le temps et incluent notamment (*ibid.*) :

- les caractéristiques de l'étudiant·e (genre, état de santé, etc.), ses habiletés, son expérience scolaire, ses aspirations, sa motivation, son engagement dans son projet d'études, etc.;
- les milieux de vie de l'étudiant·e : l'établissement postsecondaire fréquenté, son soutien familial et social, etc. Cela comprend également les pratiques pédagogiques de ses enseignant·es et les relations enseignant·e/étudiant·e¹.

Ces déterminants ne sont toutefois pas des déterminismes, c'est-à-dire qu'il est possible d'agir sur certains d'entre eux afin de contribuer à favoriser et soutenir la persévérance des étudiant·es en enseignement supérieur.

En 2015, le dossier du CAPRES intitulé Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur (Vasseur, 2015) visait à présenter un aperçu des avancées en matière de persévérance et de réussite en enseignement supérieur. S'appuyant sur les axes déployés

¹ À ces deux catégories de déterminants, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) (2014) en ajoute trois autres : les liens entre les différents milieux de vie (soit la concertation entre les différents acteurs pouvant influencer la réussite); l'organisation des services dans le système d'éducation; ainsi que le contexte économique, socioculturel, technoscientifique, politico-législatif et démographique.

dans ce dossier, la présente fiche *Enjeu* propose de préciser un déterminant important de la persévérance² : la motivation.

Dans un premier volet, la dynamique motivationnelle est examinée afin de comprendre comment favoriser et soutenir la motivation et l'engagement des étudiant-es (consulter la fiche Notion clé du présent dossier). Les profils étudiants étant de plus en plus hétérogènes, les enseignant-es pourraient tenir compte de cette diversité croissante dans l'élaboration de stratégies pédagogiques (Tremblay-Wragg *et al.*, 2018).

Dans le deuxième volet, il est question d'une vision institutionnelle impliquant l'ensemble des actrices et des acteurs des établissements collégiaux et universitaires — corps enseignant, directions de programme et personnel des services offerts sur le campus — pour favoriser et soutenir la persévérance en enseignement supérieur.

1. La motivation, moteur de la persévérance

La motivation scolaire a été l'objet de nombreuses recherches, incluant des méta-analyses et des recensions (Cabot et Dagenais, 2016; Fenouillet, 2012; Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Ces recherches nous informent de mieux en mieux sur le phénomène, ses indicateurs et ses manifestations (Parent, 2014).

De manière générale, il en ressort que la motivation constitue l'un des plus forts prédicteurs de la réussite scolaire (Plante *et al.*, 2013). Cabot et Dagenais (2016) rappellent que la motivation scolaire est l'énergie qui sous-tend les actions nécessaires à la persévérance et la réussite : la motivation, c'est « vouloir faire », et l'engagement, c'est « faire ».

Agir sur la motivation des étudiant-es, c'est donc agir sur leur engagement (voir la Notion clé du présent dossier), leur persévérance et, ultimement, leur réussite (Bédard, 2020; Blondelle 2016; Viau, 2009).

² La persévérance au collégial et à l'université est un enjeu central dans l'actuel Chantier sur la réussite en enseignement supérieur déployé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Au terme des travaux réalisés dans le Chantier, un plan d'action pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite en enseignement supérieur sera mis en place (cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur, 2021).



De manière plus spécifique, les constats suivants émergent des recherches :

- la motivation est un phénomène dynamique;
- le lien pédagogique, consolidé notamment par les pratiques de rétroaction ou le fait de s'intéresser aux intérêts des étudiant·es aurait une influence sur la motivation;
- l'enseignant·e joue un rôle important dans la dynamique motivationnelle, entre autres, en diversifiant ses stratégies d'enseignement;
- l'encadrement semble crucial pour maintenir la motivation aux cycles supérieurs.

1.1. Un phénomène dynamique

La motivation incarne un processus complexe, c'est-à-dire dynamique, qui varie dans le temps et qui s'ajuste au fil des expériences d'apprentissage (Bandura, 1986, dans Tremblay-Wragg, 2018). Viau (2009, 2014) préfère le terme « dynamique motivationnelle »³ qu'il définit comme un phénomène tirant sa source dans les perceptions de l'étudiant·e envers lui-même ou elle-même et son entourage, et qui a pour conséquences l'engagement (voir la Notion clé) à accomplir l'activité pédagogique proposée et la persévérance dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

1.1.1. Les trois perceptions

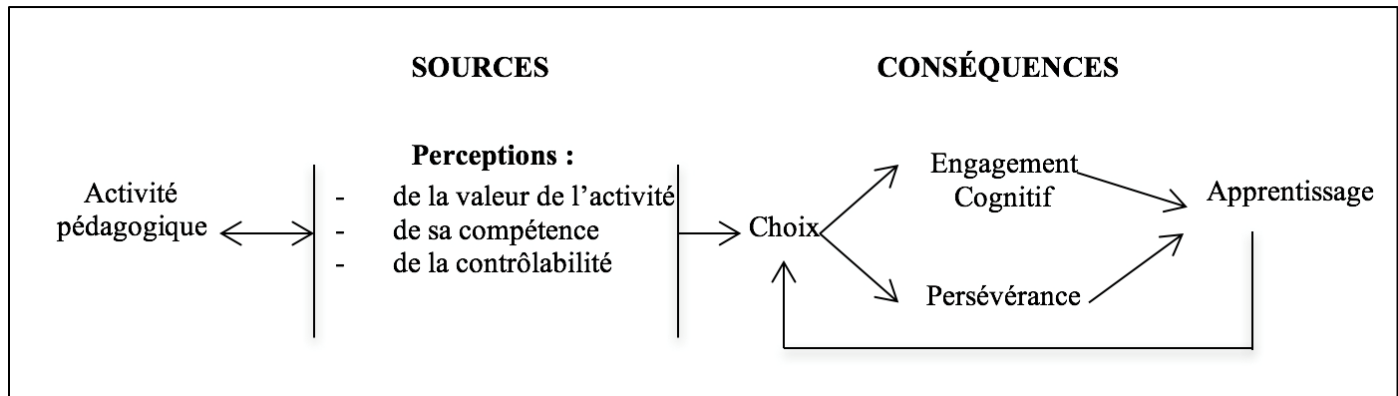
La motivation est donc le fruit d'une interaction constante et dynamique entre les perceptions d'un·e étudiant·e, ses comportements d'apprentissage et l'environnement (Viau, 2014). Son caractère dynamique réside dans le fait qu'elle varie en fonction de plusieurs facteurs (des « déterminants ») en interaction (CRÉPAS, 2014).

³ Le modèle de dynamique motivationnelle de Viau est l'un des macromodèles de la motivation scolaire. Selon Fréchette-Simard *et al.* (2019), les travaux de Viau se situent parmi les théories attentes-valeurs. Pour une description détaillée du modèle de Viau et d'autres macromodèles, voir Cabot et Dagenais (2016).



Cette vision interactionniste de la motivation permet d'éviter deux obstacles : considérer que la motivation relève exclusivement de facteurs internes à l'étudiant-e (psychologiques) ou, au contraire, qu'elle relève uniquement de facteurs externes (sociaux) (Galand, 2006).

Figure 1. La dynamique motivationnelle au regard d'une activité selon Viau (2014)



Source : Tremblay-Wragg *et al.*, 2018

Comme le présente la Figure 1 ci-dessus, les trois « perceptions déterminantes » de Viau (2009, 2014) ou sources de motivation chez l'étudiant-e sont :

- la valeur attribuée à une tâche, à une matière ou à la formation (composée de l'intérêt ressenti⁴ et de l'utilité attribuée en fonction des objectifs poursuivis);
- le sentiment de compétence, soit la croyance de pouvoir accomplir la tâche de manière adéquate;
- la contrôlabilité, soit la perception de pouvoir décider de certaines modalités de la tâche.

1.1.2. La dimension émotionnelle

Le modèle de Viau des trois « perceptions déterminantes » permet d'isoler différentes variables dans l'étude de l'état motivationnel. À titre d'exemple, Cabot et Facchin (2020) l'ont utilisé dans leur étude sur la motivation des étudiant-es à fréquenter (ou non) les services d'aide en français

⁴ Pour donner une idée de la quantité de recherches disponibles sur la motivation, Fréchette-Simard *et al.* (2019) rappellent que la notion d'intérêt constitue un champ de recherche en soi.



offerts par un collègue au Québec. Leurs résultats montrent que des raisons d'ordre organisationnel (surtout relatives à la gestion du temps) sont les plus exprimées, et que des raisons d'ordre individuel, liées aux émotions ressenties comme la honte ou la peur d'être jugé-e de façon négative, expliqueraient aussi une grande part d'évitement des services. Cette recherche de Cabot et Facchin (2020) montre que la variable émotionnelle est importante dans la dynamique motivationnelle.

Aux « perceptions » de Viau (2009, 2014), le CRÉPAS (2014) ajoute des « conceptions », par exemple l'idée que se fait un-e étudiant-e de la formation (apprendre ou « performer »). Le CRÉPAS (2014) a également intégré la dimension émotionnelle dans son modèle de dynamique motivationnelle⁵. Les émotions, comme la honte ou la peur, influencent l'engagement des étudiant-es (voir la Notion clé) ou encore l'utilisation de stratégies d'évitement qui engendrent des effets sur la persévérance et la réussite.

1.2. L'importance du lien pédagogique

La relation pédagogique a pour principales fonctions de créer un lien de confiance et d'instaurer un environnement propice à l'apprentissage (Kozanitis et Latte, 2017). Fondement de la dynamique de la classe, la relation pédagogique peut exercer une influence sur l'attitude et les comportements des étudiant-es (*ibid.*; Blondelle, 2016).

Dans une récente recension des écrits, Kozanitis et Latte (2017) examinent les effets de la relation pédagogique sur la motivation en contexte postsecondaire. Les études recensées mettent en lumière le fort potentiel de ce lien de confiance, notamment pour ses effets positifs sur l'apprentissage, la persévérance, l'engagement, la motivation et la réussite.

1.2.1. Interagir pour susciter l'engagement

Les interactions sécurisantes avec l'enseignant-e augmenteraient la motivation et la volonté des étudiant-es de poursuivre leurs études (Rugutt et Chemosit, 2009). Dans une recherche états-unienne réalisée dans des cours en sciences au collège, Hurtado *et al.* (2011) montrent que les interactions avec l'enseignant-e constituent l'élément le plus significatif dans la décision des

⁵ Le modèle du CRÉPAS (2014) est inspiré de Viau (2009), Barbeau *et al.* (2001) et Archambault (2006).



étudiant·es de poursuivre leur cheminement dans ce domaine. Les étudiant·es qui perçoivent que l'enseignant·e s'intéresse à eux et à elles rapportent une meilleure confiance en soi, ce qui en retour contribue à augmenter le sentiment d'auto-efficacité, la contrôlabilité et l'engagement envers les études (Kozanitis, 2015).

Cela s'applique également en formation à distance : les interactions multiples entre l'enseignant·e et les étudiant·es permettent de créer de la « présence dans la distance » (Jézégou, 2010, cité dans Alexandre, 2020). Solliciter la participation étudiante dans les processus d'élaboration de contenus et de prise de décision permet donc de soutenir l'apprentissage tout en favorisant l'engagement et la motivation, comme le soutient le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) du réseau de l'Université du Québec dans son Avis sur l'implication des étudiant·es en formation à distance (Pouliot, Tremblay, Fournier et Lemieux, 2020).

Parmi les moyens d'action de l'enseignant·e pour favoriser la motivation, Guillemette et Leblanc (2013) affirment que le fait d'accueillir positivement l'expression des motivations extrinsèques des étudiant·es à poursuivre leurs études (par exemple, le salaire ou la sécurité liés au domaine) peut servir de prétexte à inviter les étudiant·es à réfléchir sur leurs motivations intrinsèques (par exemple, les valeurs recherchées). Un bon moyen de favoriser l'expression de la motivation intrinsèque chez les étudiant·es peut être de partager sa propre motivation intrinsèque en tant qu'enseignant·e, son engagement dans la profession et sa passion pour les contenus enseignés (*ibid.*). C'est dans le cadre d'une relation pédagogique positive que ce type d'interactions est possible.

1.2.2. Offrir des rétroactions individualisées

Le fait d'offrir des commentaires personnalisés serait bénéfique pour renforcer le sentiment d'être accompagné·e dans ses apprentissages (notamment en formation à distance) et accroîtrait la motivation (Hughes *et al.*, 2014).

Dans le cadre d'une recherche effectuée auprès d'étudiant·es en difficulté au collégial au Québec, Cabot (2017) a montré l'influence positive d'une pratique de rétroaction vidéo de quelques minutes à chaque étudiant ayant éprouvé des difficultés à l'examen. Pour chaque vidéo, l'enseignant·e ciblait les principaux écueils et soulignait un bon coup de l'étudiant·e. Selon Cabot (2017), l'utilisation d'outils technologiques comme l'enregistrement vidéo peut permettre à



l'enseignant-e de mieux atteindre les étudiant-es et d'avoir ainsi une influence positive sur un plus grand nombre.

La rétroaction vidéo personnalisée permet un niveau variable d'accompagnement en soutien aux apprentissages de l'étudiant-e, soit un soutien serré à l'entrée au collégial, puis plus relâché au fil du parcours, le ou la menant à de plus en plus d'autonomie dans ses apprentissages (Cabot, 2017).

Dans une recherche québécoise sur le potentiel de la rétroaction donnée lors des évaluations sommatives aux étudiant-es du Cégep à distance, Facchin (2017) confirme également l'effet motivationnel de la rétroaction vidéo.

1.2.3. S'intéresser aux étudiant-es

En proposant des activités pédagogiques en lien avec les intérêts des étudiant-es, l'enseignant-e peut créer les conditions favorables à l'apprentissage (Viau, 2009; Fréchette-Simard *et al.*, 2019; Bédard, 2017). En d'autres termes, plus l'étudiant-e est intéressé-e par les activités, plus il ou elle persévère et s'y engage en profondeur (Renninger et Hidi, 2017).

L'enseignant-e peut jouer un rôle actif dans l'exploration de l'intérêt auprès des étudiant-es pour favoriser leur motivation (Cabot, 2017). Alors que l'on conçoit souvent les intérêts comme étant statiques, des recherches sur la dynamique motivationnelle montrent plutôt son caractère dynamique et évolutif (Renninger et Hidi, 2017). Il est donc possible de soutenir, même à l'âge adulte, l'émergence d'un nouvel intérêt (*ibid.*).

Dans le cadre d'une relation pédagogique, l'enseignant-e pourrait connaître un tant soit peu ses étudiant-es pour arriver à estimer leur « degré d'intérêt » pour les sujets à l'étude et les stimuler en usant de diverses stratégies (Cabot et Dagenais, 2016).

Afin de stimuler un-e étudiant-e peu intéressé-e par un contenu à apprendre, il peut être judicieux de piquer sa curiosité en liant ce contenu à un autre pour lequel l'étudiant-e a un intérêt bien développé. Pour stimuler un-e étudiant-e déjà intéressé-e par un sujet, il serait plutôt stratégique de lui fournir une source d'informations nouvelles ou de lui proposer un défi à la mesure de ses connaissances (Cabot et Dagenais, 2016).



1.3. Le rôle de l'enseignant

Les pratiques pédagogiques font une différence sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (Guay, 2021). En effet, certaines pratiques pédagogiques utilisées par les enseignant·es peuvent constituer un petit pas pour la persévérance de certain·es étudiant·es, tandis que d'autres s'avèrent de réelles enjambées (*ibid*).

Dans un contexte où les profils étudiants sont de plus en plus diversifiés, les enseignant·es pourraient tenir compte de cette hétérogénéité pour soutenir la motivation chez les étudiant·es (Gaudreault et Gaudreault, 2021; Tremblay-Wragg *et al.*, 2019).

1.3.1. Diversifier les stratégies pédagogiques

Il est souhaitable de diversifier les stratégies pédagogiques puisque chacune d'entre elles ne permet pas d'atteindre les mêmes buts d'apprentissage; le fait d'en utiliser une diversité permet donc de bénéficier de leurs avantages respectifs (Joyce, Weil et Calhoun 2015, cités dans Tremblay-Wragg *et al.*, 2019). À titre d'exemple, alors que l'enseignement magistral est la pratique la plus répandue en enseignement postsecondaire, ce n'est pas la plus adaptée pour la formation à distance. L'utilisation systématique de stratégies actives peut également créer un effet de saturation (Tremblay-Wragg *et al.*, 2019). Il est donc important de recourir à une pluralité de stratégies pédagogiques en vue de favoriser la motivation à apprendre des étudiant·es.

En examinant le cas d'un professeur d'université au Québec qui diversifie ses stratégies pédagogiques (14 au total) dans le cadre d'un même cours, Tremblay-Wragg *et al.* (2019) montrent que la motivation à apprendre des étudiant·es est restée élevée tout au long de la session grâce, entre autres, à la diversité des stratégies pédagogiques utilisées.

Ces résultats de recherche de Tremblay-Wragg *et al.* (2019) montrent qu'il est profitable pour les enseignant·es d'opter pour une diversité de stratégies pédagogiques – notamment des stratégies actives – pour maintenir une forte motivation à apprendre chez les étudiant·es tout au long du cours.

Une méta-analyse américaine sur l'enseignement des sciences, technologies, ingénierie et mathématique (STIM) au premier cycle universitaire indique que les résultats moyens aux examens ont augmenté d'environ 6 % dans les sections d'apprentissage actif (Freeman *et al.*, 2014). Dans cette même recherche, les étudiant·es suivant des cours magistraux traditionnels



avaient 1,5 fois plus de risques d'échouer que leurs collègues des classes d'apprentissage actif (*ibid.*). Selon les auteur-es, il ne s'agit pas de discréditer l'enseignement magistral, mais de remettre en question son utilisation constante et irréfléchie.

En formation à distance, la plupart des recherches recommandent d'utiliser des stratégies centrées sur l'apprentissage ainsi que celles favorisant les interactions avec les étudiant-es, car elles auraient un impact positif sur la persévérance et la réussite (Lakhal *et al.*, 2020).

Comme le mentionne le GRIIP (Pouliot, Tremblay, Fournier et Lemieux, 2020) dans son Avis sur l'implication des étudiant-es en formation à distance, cette dernière ne peut être réduite à la transposition des activités d'enseignement-apprentissage par le biais d'une plateforme en ligne. Elle appelle plutôt « [...] à penser, planifier et orchestrer autrement les stratégies pédagogiques de manière à susciter l'engagement et la motivation [...] » (p. 1).

L'enseignant-e en formation à distance pourrait (p. 3) :

- être sensible à l'importance de rendre les étudiant-es actifs-ves dans leur apprentissage;
- opter pour des outils qui permettront une variété d'implications;
- varier les modalités (synchrone, asynchrone) et les activités d'enseignement-apprentissage.

L'enseignant-e pourrait aussi s'assurer d'être visible, c'est-à-dire de participer aux activités de manière interactive (p. 4), notamment en :

- proposant des questions dans les forums;
- enrichissant les réponses des étudiant-es;
- effectuant des rappels de consignes, de dates butoirs;
- offrant des rencontres individuelles ou en petits groupes;
- invitant régulièrement les étudiant-es à manifester promptement leurs besoins ou difficultés de compréhension;
- communiquant ses moments de disponibilité et les moyens de communication à privilégier.



Bédard (2020) précise le rôle de l'enseignant·e dans le soutien et le maintien à la motivation : étant donné que les étudiant·es apprennent différemment, il importe de diversifier les méthodes et de mettre en place des pédagogies actives qui invitent les étudiant·es à « apprendre par la mise en pratique » et qui façonnent leur sentiment de compétence (par exemple, l'apprentissage par problèmes, l'approche par projets, le codéveloppement et les classes inversées).

1.3.2. S'inspirer de la vie réelle des étudiant·es

Le fait de mettre en scène des situations inspirées de la vie réelle des étudiant·es favoriserait leur motivation (Parent, 2018). Les activités pédagogiques mettant en valeur des situations de leur vie quotidienne se sont révélées être la stratégie qui a eu la plus forte corrélation avec l'engagement scolaire (*ibid.*).

Les travaux de Ryan et Deci (2009) vont dans le même sens : les activités pédagogiques qui trouvent écho dans la vie quotidienne (pas exclusivement dans une perspective scolaire), qui sont diversifiées et qui sont perçues comme intéressantes et importantes constitueraient des activités susceptibles de favoriser l'engagement (voir [Notion clé](#) du présent dossier) (Parent, 2018).

Selon Bédard (2020), l'enseignant·e peut proposer des activités d'apprentissage qui favorisent l'ancrage des apprentissages dans un contexte professionnel ou pratique afin d'augmenter la perception de la valeur de ce qui est enseigné et, par conséquent, la motivation à apprendre⁶.

1.3.3. Offrir des choix

À l'instar de ce qui a été présenté précédemment, la contrôlabilité constitue une « perception déterminante » de la motivation (Viau, 2009, 2014). Un·e enseignant·e peut agir sur cette perception en offrant des choix aux étudiant·es lors de la planification pédagogique : choisir le ou les travaux qui vont être évalués, le sujet du travail ou des questions à l'examen, par exemple (Bédard, 2020).

En formation à distance, ce sentiment de contrôle sur l'environnement numérique est important (Lakhal, 2019). Les besoins liés à la contrôlabilité ont aussi été soulignés par Cabot et Facchin

⁶ Cela fonctionne avec la majorité des étudiant·es, mais ce type de stratégie peut avoir des effets pervers auprès des étudiant·es en grande difficulté. À ce sujet, voir Hulleman *et al.*, 2010 et 2017.



(2020) dans leur recherche sur les services d'aide en français au collège au Québec : les répondant·es désirent pouvoir décider de la façon et du moment de recevoir de l'aide et veulent choisir sur quelles difficultés travailler. Ils ou elles demandent globalement plus de flexibilité de manière à ajuster les possibilités au regard de leurs propres réalités (*ibid.*). Ces idées de solution, générées par les participant·es aux entrevues, concordent ainsi avec le modèle de Viau (2009).

1.4. Un encadrement aux cycles supérieurs

Depuis une quinzaine d'années, les recherches portant sur les étudiant·es aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) examinent les liens entre l'expérience étudiante et la motivation, ou encore, la satisfaction académique et ses répercussions sur la motivation, le bien-être psychologique, la persévérance, etc. (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020; Belleville, 2014, 2016, 2017; Tremblay-Wragg *et al.*, 2017; Bernheim et Noreau, 2016).

Les statistiques sont révélatrices : au Canada, les taux d'inscription au doctorat ont augmenté de 57 % en un peu plus de 10 ans et les taux d'abandon continuent d'avoisiner 50 % selon les disciplines (Denis, 2020).

L'isolement et l'absence d'intégration sont souvent cités comme des facteurs influençant la persévérance aux cycles supérieurs. Des recherches montrent qu'en l'absence de temps⁷ pour s'intégrer dans son milieu institutionnel ou disciplinaire, pour socialiser ou pour s'engager à l'extérieur des études, les doctorant·es seraient plus susceptibles de se sentir isolé·es et de subir des répercussions néfastes sur leur motivation (Sverdlik *et al.*, 2018). L'intégration institutionnelle et sociale de l'étudiant·e aux cycles supérieurs s'avère donc souhaitable (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

Dans leur recherche auprès d'étudiant·es de 2^e cycle (maîtrise) suivant des cours sous une forme comodale (en ligne et en présentiel), Lakhali *et al.* (2020) montrent que l'intégration académique et l'intégration sociale sont importantes dans la persévérance et la réussite.

À cet égard, l'initiative québécoise Thèsez-vous?, fondée en 2015, contribue à soutenir la persévérance et la réussite des étudiant·es aux cycles supérieurs. Des environnements qui

⁷ La motivation et l'engagement sont tributaires d'un certain équilibre, d'une certaine conciliation entre le travail académique et la vie personnelle de l'étudiant·e (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020; Tanguay, 2014, 2016).



favorisent la rédaction de l'essai, du mémoire ou de la thèse – étape charnière dans plusieurs programmes de cycles supérieurs – sont proposés : retraites de rédaction de trois jours, retraites urbaines, séances de rédaction spontanées via le groupe Facebook « Thèsez-vous ensemble » et espace permanent de rédaction à Montréal.

Cette intégration aux cycles supérieurs passe notamment par l'établissement d'une relation de confiance entre la direction de recherche et l'étudiant-e⁸. La qualité de ce lien peut faire toute la différence entre le fait de persévérer, le désintéressement progressif ou le manque de motivation de l'étudiant-e (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

La direction de recherche peut favoriser et soutenir la motivation chez l'étudiant-e à chacune des étapes du projet d'études (Sverdlik *et al.*, 2018), notamment en l'initiant aux différentes facettes du métier de chercheur-euse (recherche, rédaction, diffusion, enseignement, service aux collectivités, etc.). Cette initiation graduelle permet l'adaptation à la culture scientifique et peut contribuer aux répercussions positives de l'intégration sur l'engagement et la motivation étudiante (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

Les résultats de recherche de Litalien (2014) auprès d'étudiant-es au doctorat montrent que les interventions à privilégier devraient améliorer leur perception de leur compétence. En effet, quoique l'abandon d'un programme de doctorat peut relever de divers facteurs et circonstances, il pourrait être particulièrement associé à une « crise de perception de compétence » (*ibid.*) lors de laquelle l'étudiant-e quitte son programme, car il ou elle ne se sent pas à la hauteur. Il ne s'agit pas ici de la compétence réelle de l'étudiant-e, mais bien de sa perception, qui peut être juste ou erronée.

Par conséquent, les directions de recherche pourraient être informées sur les besoins psychologiques des étudiant-es et être encouragées à les soutenir lors de ces moments plus critiques. Des formations pourraient être développées et offertes à ceux et celles qui le désirent ou s'ajouter à celles déjà offertes aux nouveaux membres du corps professoral (*ibid.*)

⁸ Plusieurs universités ont adopté la rédaction d'un contrat ou d'un plan de collaboration entre les parties impliquées dans un projet de recherche aux cycles supérieurs. Voir, entre autres, la [Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval](#).



Un·e étudiant·e motivé·e qui s'engage dans son projet d'études et qui a confiance en ses capacités et ses compétences apparaît plus enclin·e à persévérer et à réussir (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

2. Une vision institutionnelle de la persévérance

Le soutien institutionnel offert aux étudiant·es est un déterminant majeur de leur persévérance (Tinto et Pusser, 2006). Les établissements collégiaux et universitaires québécois ont ainsi instauré différentes mesures de soutien et d'aide afin de prévenir l'abandon des études en enseignement supérieur. Selon Burkholder *et al.* (2013), les institutions pourraient continuer d'identifier, de développer et de mettre sur pied des projets visant à améliorer la persévérance des étudiant·es et de partager les résultats pour stimuler le développement des meilleures pratiques en enseignement supérieur.

Trois niveaux d'action (non exhaustifs), qui s'articulent dans une vision institutionnelle d'ensemble, ont été identifiés :

1. le soutien au corps enseignant qui, à son tour, appuie les étudiant·es;
2. les directions de programme et de département, qui assurent la cohérence de l'expérience étudiante;
3. les différents services sur le campus, qui créent les conditions d'un environnement favorable à la persévérance dans les études.

2.1. Soutenir le corps enseignant

Dans son plus récent Avis, le GRIIP (Pouliot, Tremblay, Fournier et Lemieux, 2020) propose quelques recommandations pour appuyer le personnel enseignant dans le cadre d'une approche institutionnelle mettant au cœur les préoccupations d'ordre pédagogique.

2.1.1. Valoriser le leadership pédagogique

Il est notamment recommandé aux directions d'établissement de reconnaître et de valoriser le leadership pédagogique du corps enseignant, en mettant la pédagogie et l'expertise pédagogique (enseignant·es, conseillers·ères pédagogiques et technopédagogiques) au centre des décisions (*ibid.*, p. 4).



Ce leadership pédagogique est rendu possible par :

- une structure de soutien technopédagogique et pédagogique, comme un centre de pédagogie composé d'enseignant·es et de professionnels·les;
- une offre d'accompagnement technopédagogique et pédagogique des enseignant·es;
- un système de reconnaissance et de valorisation institutionnelle des enseignant·es qui s'impliquent dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques (*ibid.*, p. 4).

Le GRIIP, dans son Avis, propose également quelques pistes de solution⁹, comme l'embauche de personnel professionnel dans le contexte de la formation à distance, la création de communautés de pratique enseignantes, l'établissement de canaux de communication rapide entre les personnels enseignant et professionnel ou encore la bonification de formations pédagogiques adaptées aux divers besoins des enseignant·es (p. 4-5).

Ces recommandations du GRIIP pour aider les enseignant·es dans leur rôle de soutien à la persévérance des étudiant·es s'inscrivent dans le contexte de l'augmentation du nombre des cours à distance. Par ailleurs, les recherches antérieures à la pandémie (COVID-19) en formation à distance avaient déjà montré la nécessité de ressources supplémentaires pour animer des espaces virtuels pour les étudiant·es (Moskal *et al.*, 2013; voir le dossier CAPRES Formation à distance, 2019).

Dans une recherche de Lakhal *et al.* (2020), les participant·es ont affirmé que le fait d'avoir recours à des assistant·es d'enseignement expérimenté·es avec une attitude ouverte, enthousiaste et soutenante envers les étudiant·es était l'un des éléments clés de la réussite du cours en ligne.

L'un des défis à relever pour le corps enseignant, principalement dans le contexte actuel de la pandémie, est de composer avec les compétences numériques des étudiant·es, qui ne seraient

⁹ Il existe déjà des initiatives en ce sens, notamment le programme de mentorat des professeures et des professeurs à l'Université de Sherbrooke ou le programme de mentorat entre enseignants de l'Université du Québec à Trois-Rivières.



pas toujours développées¹⁰. Les établissements d'enseignement supérieur pourraient proposer des sessions d'introduction aux plateformes et outils utilisés, à la fois pour les enseignant-es, les assistant-es d'enseignement et les étudiant-es (Lakhal *et al.*, 2020), sans tenir pour acquis que les participant-es connaissent leur fonctionnement. Le manque de reconnaissance institutionnelle de la quantité d'efforts nécessaires à la conception de cours en ligne peut donner aux personnes impliquées le sentiment de ne pas être soutenues dans leurs efforts (*ibid.*), qui ont pourtant une répercussion sur la persévérance et la réussite des étudiant-es.

2.1.2. Outiller les directions de recherche

En ce qui concerne l'encadrement aux cycles supérieurs¹¹, qui constitue un aspect crucial pour la persévérance des étudiant-es (voir le point 1.4.; Skakni, 2011, 2018), les pistes d'action possibles reposent principalement sur le développement des compétences professionnelles chez les directions de recherche (Denis et Lison, 2016).

Litalien (2014) suggère notamment que les directions de recherche soient sensibilisées aux besoins psychologiques des étudiant-es. Dans le but d'assouplir la structure de dyade exclusive entre l'étudiant-e et sa direction de recherche, une tierce personne pourrait également jouer un rôle dans le suivi de la progression de l'étudiant-e, particulièrement avec celui ou celle ayant une perception de compétence plus faible (*ibid.*). De nouveaux postes professionnels au sein des établissements pourraient être créés en vue d'aborder ces problèmes et d'accompagner les étudiant-es avant qu'ils ou qu'elles n'atteignent le point de non-retour de l'abandon (*ibid.*).

2.2. Les actions des directions de programme et de département

L'Avis du GRIIP (Pouliot, Tremblay, Fournier et Lemieux, 2020) suggère aux directions de programme et de département des établissements d'enseignement supérieur de favoriser la cohérence de l'expérience étudiante et la persévérance en prenant les actions suivantes (p. 5) :

- placer les étudiant-es au cœur des décisions prises afin de répondre à leurs besoins diversifiés;

¹⁰ Voir, entre autres, la fiche *Le métier d'étudiant-e* du dossier Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur.

¹¹ À cet égard, Constance Denis (2020) consacre sa thèse de doctorat à répondre à la question suivante : qu'est-ce que l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain ?



- identifier les besoins du programme en ce qui concerne les outils technologiques et l'accompagnement pédagogique pour soutenir l'enseignement;
- favoriser les échanges entre les membres de chaque équipe programme;
- s'assurer que les besoins spécifiques au programme/département soient reconnus et guident les décisions institutionnelles.

L'idée directrice derrière ces pistes d'action est de favoriser « la collaboration dans l'équipe programme ou au sein du département afin de mieux répondre aux besoins et parcours variés des étudiant·es et de leur offrir un cheminement structuré, logique et pertinent. » (*ibid.*, p .5).

L'approche-programme permet aussi de considérer l'un des facteurs qui affectent la persévérance, la motivation, l'efficacité et la réussite des étudiant·es : la charge de cours (Sithole *et al.*, 2017). Dans le contexte de la formation à distance en temps de pandémie, une surcharge cognitive et une surcharge de travail ont été soulignées par les étudiant·es (Prioleau, 2020).

L'une des pistes de solution à privilégier dans le cadre d'une approche-programme est le mentorat par les pair·es ou le codéveloppement (Pouliot, Tremblay, Fournier et Lemieux, 2020; Sithole *et al.*, 2017). Parmi les avantages identifiés par Sithole *et al.* (2017), les mentor·es affirment se réengager dans leur propre vie scolaire en développant des liens avec les mentoré·es, qui s'adaptent plus facilement à leur nouvel environnement. La relation de mentorat donne au mentoré·e le sentiment d'être en contact avec une communauté et d'être rassuré·e dans une situation stressante, qui pourrait conduire à l'abandon du projet d'études (*ibid.*). Dans un programme structurant de mentorat fondé sur la sélection et l'appariement des candidat·es, les mentor·es servent de modèles positifs et encourageants en fournissant des conseils aux mentoré·es et en les orientant vers la réussite (*ibid.*).

À cet égard, le programme l'École des grands fondé par Alisha Wissanji, professeure et chercheuse au Cégep Marie-Victorin, fait figure d'exemple en tant qu'initiative interordres mettant en relation des étudiant·es du collégial et des élèves du primaire. Le programme, qui existe maintenant dans six cégeps au Québec, soutient à la fois la persévérance et la réussite des collégien·nes, particulièrement ceux et celles à risque de difficultés scolaires, ainsi que celles des élèves du primaire issus de milieux défavorisés (l'École des grands, 2021).



Poelhuber *et al.* (2011) ont examiné quant à eux les effets du tutorat sur le sentiment d'auto-efficacité et sur la persévérance des étudiant·es en formation à distance. Il s'est avéré qu'il a un effet significatif sur la persévérance : les différences dans les taux de persévérance atteignaient 14,8 %, et les différences dans les taux de réussite, 18,6 % (*ibid.*). Il semble donc possible d'établir un lien entre le tutorat et la persévérance et de prévenir en partie le phénomène de l'abandon en formation à distance par l'introduction de mesures de tutorat individualisé (*ibid.*).

Dans les programmes de tutorat et de mentorat à distance, c'est l'aspect humain de la relation — la présence dans la distance (Jézégou, 2010, cité dans Alexandre, 2020) — qui semble responsable de l'effet observé sur la persévérance (Poelhuber *et al.*, 2011).

Les résultats de recherche de Arifin (2018) confirment également que des relations significatives dans le cadre de tutorat joueraient un rôle essentiel dans la persévérance des étudiant·es en formation à distance. Les directions de programme pourraient ainsi miser sur le développement de telles mesures de tutorat et de mentorat, en mobilisant des ressources humaines et financières en nombre suffisant, en particulier dans le contexte de la formation à distance liée à la pandémie afin de soutenir de manière plus particulière les étudiant·es vivant des difficultés.

2.3. Les différents services sur les campus

Chez les étudiant·es en difficulté, la gestion du temps et les stratégies d'organisation des étudiant·es distinguent ceux et celles qui persévèrent et réussissent (Dauphinais *et al.*, 2016). Les ateliers d'aide portant sur l'apprentissage du métier d'étudiant·e (voir Notion clé du dossier Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur) sont donc une mesure de soutien à la persévérance et à la réussite à maintenir et dont le développement doit se poursuivre. Ces services sont souvent offerts par les centres d'orientation et de counseling dans les établissements, dont l'offre pourrait être renforcée et diversifiée (Doray, 2021). En effet, si l'information scolaire et professionnelle est désormais disponible facilement en ligne, les étudiant·es ne savent pas nécessairement comment la chercher et l'interpréter.

Les résultats de recherche d'Ashraf *et al.* (2018) montrent que le fait de changer de programme en cours de route n'est pas dramatique : bien qu'il puisse être associé à un retard dans l'obtention du diplôme, le changement de programme peut améliorer les chances d'obtenir un diplôme (*ibid.*).



Ces résultats de recherche indiquent que les établissements d'enseignement supérieur pourraient investir davantage dans les services d'orientation et de counseling pour soutenir les étudiant·es dans leur recherche d'information scolaire et professionnelle sur les parcours d'études possibles (Ashraf *et al.*, 2018).

Dans leur recherche sur les étudiant·es en STIM, Sithole *et al.* (2017) montrent que le counseling scolaire est très utile pour apaiser les craintes et les inquiétudes des étudiant·es concernant leur réussite. L'intervention par le biais de programmes d'orientation et de counseling structurants serait un investissement intéressant pour de nombreux établissements d'enseignement supérieur (*ibid.*).

Par ailleurs, les différents services d'aide aux étudiant·es sur les campus pourraient faire preuve de flexibilité dans leur offre de soutien. C'est du moins ce que les participant·es ont exprimé dans la recherche de Cabot et Facchin (2020) sur la (non) fréquentation des centres d'aide en français au collège au Québec. Les besoins formulés par les étudiant·es interrogé·es sont :

- un soutien ponctuel, c'est-à-dire au moment où ils ou elles en sentent le besoin, que ce soit sur place ou en ligne, pour discuter directement avec un·e aidant·e sur la difficulté spécifique;
- un soutien plus stable dans un contexte empreint de souplesse où il serait possible de se rencontrer en face à face ou en ligne (par exemple, par visioconférence ou par téléphone) et de façon asynchrone (par exemple, par courriels ou à l'aide de rétroactions vidéo préenregistrées).

En somme, les outils technologiques pourraient être davantage mobilisés dans les services de soutien dans les établissements d'enseignement supérieur, comme l'ont montré avec agilité les équipes professionnelles dans le contexte de la pandémie de la COVID-19.

Dans un premier volet de cette fiche *Enjeu*, la dynamique motivationnelle a été examinée en tant que déterminant important de la persévérance scolaire des étudiant·es. Dans un contexte de formation à distance découlant de la pandémie, des pistes ont été identifiées pour mieux comprendre comment favoriser et soutenir la motivation et l'engagement des étudiant·es (voir



la fiche Notion clé du présent dossier). Il a été notamment souligné que l'hétérogénéité actuelle des profils étudiants pourrait conduire à une diversité de stratégies pédagogiques utilisées (Tremblay-Wragg *et al.*, 2018).

Dans le deuxième volet, il a été question d'une vision institutionnelle impliquant l'ensemble des acteurs des établissements collégiaux et universitaires — corps enseignant, directions de programme et personnel des services offerts sur le campus — pour favoriser et soutenir la persévérance en enseignement supérieur. Ces pistes identifiées sont des portes d'entrée pour mieux comprendre les mesures d'aide et de soutien, dont certaines pratiques inspirantes font l'objet d'un examen plus approfondi dans le présent dossier.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la persévérance en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation/>



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation/>





Pour aller plus loin

Sites web et outils

[Conciliation études-travail](#)

[Écoles des Grands](#)

[Enseigner à l'université](#) | Réseau de l'Université du Québec

[Faculté des études supérieures et postdoctorales](#) | Université Laval

[Instances régionales de concertation \(IRC\) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec](#)

[Journées de la persévérance scolaire](#)

[Programme de mentorat des professeures et des professeurs](#) | Université de Sherbrooke

[Programme de mentorat entre enseignants](#) | Bureau de pédagogie et de formation à distance, Université du Québec à Trois-Rivières

[Réseau québécois pour la réussite éducative](#)

[Thèsez-vous?](#)

Articles, ouvrages et rapports

Alexandre, M. (2020). [L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance](#). *Le Tableau*, 9(6). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.

Archambault, I. (2006). [Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage](#). Thèse de doctorat. Université de Montréal, 257 p.

Arifin, M. H. (2018). The Role of Student Support Services in Enhancing Student Persistence in the Open University Context: Lesson from Indonesia Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3).



- Ashraf, R., Godbey, J., Shrikhande, M. et Widman, T. (2018). Student Motivation and Perseverance: Do They Explain College Graduation? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(3), 87-115.
- Barbeau, D. A., Montini, A. et Roy, C. (2001). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Chenelière Éducation, 536 p.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, 486 p.
- Bédard, D. (2020). Motivation et engagement des étudiants : quelques incidences pédagogiques. *Le Tableau*, 9(4). *Pédagogie universitaire*, Université du Québec, 2 p.
- Bédard, D. (2017). Motivation et engagement des étudiants : données de la recherche et incidences pédagogiques. Webinaire du GRIIP, Université du Québec.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D. et Boutin, N. (2010). Predictors of Students' Engagement and Persistence in an Innovative PBL Curriculum: Applications for Engineering Education. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 511-522.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. J. et Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30.
- Belleville, G. (2017). Écrire une thèse sans y laisser sa peau (ou comment demeurer sain d'esprit dans le processus). Dans C. Schnedecker et A. Aleksandrova (dir.), *Le doctorat en France : mode(s) d'emploi*. Berne : Peter Lang.
- Belleville, G. (2016). *Les enjeux psychologiques de la thèse*. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse: Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 155-170). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bernheim, E. et Noreau, P. (2016). *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 348 p.
- Blondelle, A. (2016). Les profils motivationnels des étudiants de première année de licence de l'Université Catholique de Lille : autodétermination envers les études et dynamique motivationnelle envers les activités pédagogiques. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, 274 p.



- Burkholder, G. J., Lenio, J., Holland, N., Seidman, A., Neal, D., Middlebrook, J. et Jobe, R. (2013). An institutional approach to developing a culture of student. *Higher Learning Research Communications*, 3(3), 16-39.
- Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur (2021). Réussite en enseignement supérieur - La ministre McCann lance les rencontres d'échanges interordres avec les partenaires des réseaux collégial et universitaire. Gouvernement du Québec.
- Cabot, I. (2017). Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté. Article de conférence présentée dans le cadre du colloque intitulé « Journée de la recherche sur la motivation au collégial ». Congrès de l'Acfas, Montréal, mai 2017.
- Cabot, I. et Dagenais, A. (2016). Motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, 17, décembre, 23 p.
- Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*, 36(1).
- Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020). Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec. Québec : Université du Québec, 67 p.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean – CRÉPAS (2014). Les déterminants de la persévérance scolaire : guide d'initiation, modélisation des concepts. Jonquière, 20 p.
- CAPRES (2020). Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur.
- CAPRES (2019). Formation à distance en enseignement supérieur.
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : Possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 46-72.
- Denis, C. (2020). Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, 290 p.
- Denis, C. et Lison, C. (2016). *Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité?* Actes du 6^e colloque international du Réseau international francophone d'établissements de formation de formateurs (RIFEFF). Montréal, Agence universitaire de la francophonie, p.375-385.



- Doray, P. (2021). *Accessibilité à l'enseignement supérieur*. Présentation inédite à la Rencontre d'échanges interordres. Axe 1 – Favoriser l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur (Chantier sur la réussite en enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur). 2 février 2021.
- Facchin, S. (2017). La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep à distance, 280 p.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 328 p.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.
- Gaudreault, M. et Gaudreault, M. (2021). *Devant la diversité de la communauté étudiante et son hétérogénéité, l'éducation spécialisée pour tous en enseignement supérieur est-elle la solution?* Présentation inédite d'ECOBES à la Rencontre d'échanges interordres. Axe 3 – Déployer des pratiques et des mesures adaptées aux besoins de la communauté étudiante pour la soutenir dans toute sa diversité (Chantier sur la réussite en enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur). 4 février 2021.
- Guay, F. (2021). *Consolider les connaissances en matière de réussite aux cycles supérieurs et en assurer la diffusion*. Présentation inédite à la Rencontre d'échanges interordres. Axe 4 – Consolider les connaissances en matière de réussite et en assurer la diffusion (Chantier sur la réussite en enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur). 5 février 2021.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. et Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Guillemette, F. et Leblanc, C. (2013). Favoriser l'expression de la motivation chez les étudiants. *Le Tableau*, 2(4). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.



Heilporn, G. et Lakhal, S. (2021). Environmental Facilitators and Barriers to Student Persistence in Online Courses: Reliability and Validity of New Scales. *The Journal of Continuing Higher Education*.

Hughes, G., Wood, E. et Kitagawa, K. (2014). Use of self-referential (ipsative) feedback to motivate and guide distance learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 31-44.

Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance with a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.

Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making Connections: Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.

Hurtado, S., Eagan, M., Tran, M., Newman, C., Chang, M. et Velasco, P. (2011). "We do science here": Underrepresented Students' Interactions with Faculty in Different College Contexts. *Journal of Social Issues*, 67(3), 553-579.

Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.

Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature. Article de conférence présentée dans le cadre du colloque intitulé « Journée de la recherche sur la motivation au collégial ». Congrès de l'Acfas, Montréal, mai 2017.

Lakhal, S. (2019). Les déterminants technologiques de la persévérance des étudiants dans les cours à distance de niveau collégial : Les modalités de cours jouent-elles un rôle ? *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 45(2).

Lakhal, S. et Bélisle, M. (2020). A continuum of blended and online learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(3).

Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M. E., Heilporn, G. et Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(5).

Litalien, D. (2014). Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : modèle prédictif des intentions d'abandon. Thèse de doctorat. Université Laval, 223 p.



- Moskal, P., Dziuban, C. et Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- O'Keefe, P. A., Horberg, E. J. et Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. Dans P. A. O'Keefe et J. M. Harackiewicz (dir.), *The science of interest* (p. 49-67). New York : Springer.
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13-16.
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2e éd.). Upper Saddle River : Merrill, 460 p.
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78.
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.
- Pouliot, E., Tremblay, M., Fournier, M. et Lemieux, M.-M. (2020). COVID-19 - Favoriser l'implication des étudiants en contexte de formation à distance. Avis du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP). Québec : Université du Québec, 6 p.
- Prioleau, É. (2020). Des étudiants surchargés et en réflexion identitaire. *Portail du réseau collégial*, 25 novembre.
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2017). *The power of interest for motivation and engagement*. Londres : Routledge, 188 p.
- Rugutt, J. et Chemosit, C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*, 32, 16-28.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. Dans K. R. Wenzel et A. Wigfield (dir.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 171-195). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.



- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sithole, A., Chiyaka, E. T., McCarthy, P., Mupinga, D. M., Bucklein, B. K. et Joachim, K. (2017). Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. *Higher Education Studies*, 7(1).
- Skakni, I. (2018). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: a typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197-212.
- Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio: revue sur l'éducation et la vie au travail*, 1, automne, 18-34.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. et Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388.
- Tanguay, D. (2016). La conciliation études doctorales et famille. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse: Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 101-112). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tanguay, D. (2014). L'incidence de la maternité et de la paternité sur la persévérance aux études doctorales. Thèse de doctorat. Université Laval, 498 p.
- Tinto, V. et Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education, Washington, D.C.
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, 274 p.
- Tremblay-Wragg, É., Mathieu-C., S. et Belleville, G. (2017). Favoriser la persévérance chez les étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse. *Le Tableau*, 6(3). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.



- Tremblay-Wragg, E., Raby, C. et Ménard, L. (2019). La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe. *Le Tableau*, 8(2). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.
- Tremblay-Wragg, E., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).
- Vasseur, F. (2015). Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur. Dossiers CAPRES. Québec, 140 p.
- Viau, R. (2014). *Savoir motiver les étudiants*. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Pearson-ERPI, 232 p.
- Wigfield, A. et Eccles, J. (2002). *Development of Achievement Motivation*. San Diego : Academic Press, 365 p.
- Wigfield, A. et Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.



> NOTION CLÉ



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>

L'engagement dans les études, de quoi parle-t-on ?

Les recherches récentes sur la persévérance en enseignement supérieur réfèrent souvent à un concept complémentaire à la motivation : l'engagement de l'étudiant·e dans ses études. La motivation et l'engagement seraient intimement liés : la première serait le premier pas qui peut mener au second (Parent, 2014).

Alors que la motivation incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Barbeau, 1993, cité dans Parent, 2014), l'engagement constitue l'interrelation entre l'importance qu'une personne accorde aux études et à la vie extrascolaire ou extra-académique, c'est-à-dire l'effort consenti pour acquérir du savoir et les liens créés avec son environnement (CSE, 2008; Parent, 2014). L'engagement possède donc un attribut que la motivation n'a pas : la *participation active (ibid.)*.

Alors que la motivation serait la force qui pousse l'étudiant·e à faire le premier pas vers l'action, l'engagement serait ce qui le ou la propulse, l'amène à faire le deuxième pas et les suivants (Parent, 2018). En ce sens, la motivation serait comme une photo d'un·e étudiant·e à un moment donné, et l'engagement, la vidéo de ses comportements au fil du temps (*ibid.*).



L'engagement de l'étudiant·e dans un cours ou dans un programme d'études est donc ancré dans l'action et décrit l'énergie investie dans les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par l'enseignant·e (Heilporn *et al.*, 2021). Cette capacité d'investir du temps et des efforts dans le programme de formation est importante si l'étudiant·e a une perception :

- de contrôle sur les activités d'apprentissage;
- de compétence dans ces activités (Bédard, 2017).

Autrement dit, selon le modèle de Viau (voir la fiche [Enjeu](#)), un·e étudiant·e s'engagera plus fortement si un certain contrôle sur les activités d'apprentissage est perçu, si une valeur (intérêt et utilité) est perçue et si ces activités offrent un défi à la hauteur de ses habiletés (Viau, 2009).

Les trois dimensions de l'engagement

La définition la plus courante de l'engagement en tant que processus évolutif et multidimensionnel est celle de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2019, cités dans Heilporn *et al.*, 2021), selon lesquels l'engagement se décline en trois dimensions :

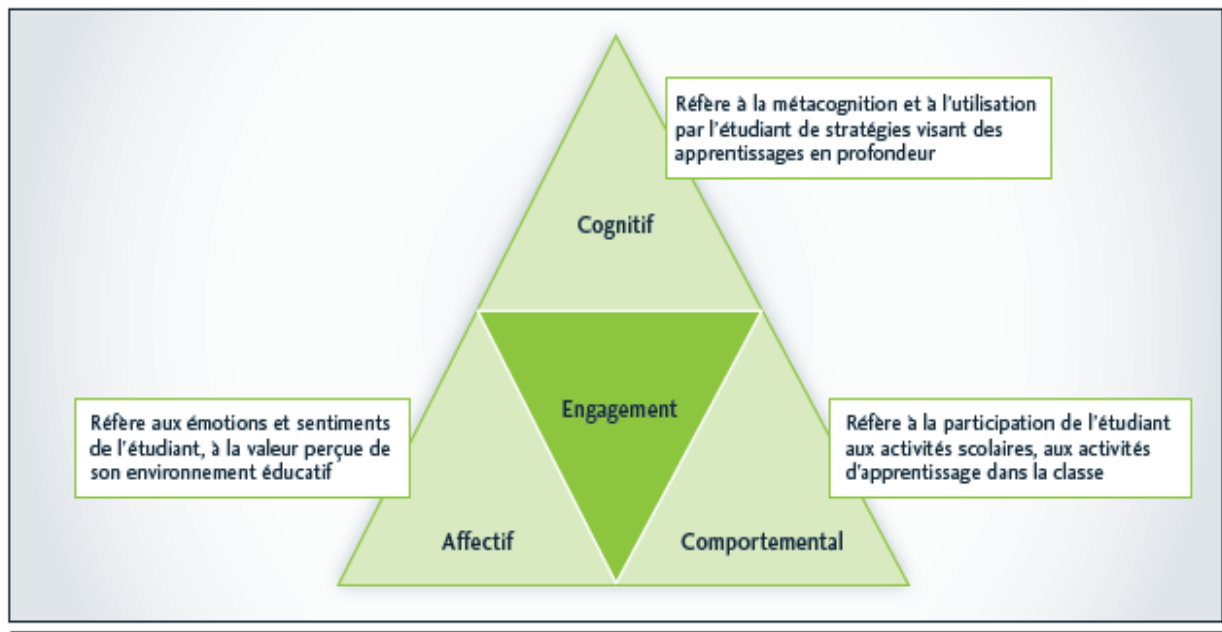
- émotionnelle/affective, soit les réactions affectives et l'intérêt envers l'enseignant·e, ses pair·es et les activités; le sentiment d'appartenance au groupe-cours;
- cognitive, soit l'investissement intellectuel dans le cours; l'utilisation de stratégies d'apprentissage;
- comportementale, soit le suivi des normes et des règles du cours; la participation aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Ces dimensions, qui sont interreliées, sont résumées dans le schéma triangulaire de Parent (2017), illustré sur la page suivante :



FIGURE 1

SCHÉMATISATION DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS*



* Source : Parent, 2017

Ces dimensions représentent des niveaux d'action sur lesquels l'enseignant-e peut intervenir. Les résultats de recherche de Parent (2017) montrent des variations relativement importantes de l'engagement en cours de session, confirmant l'idée que le fait d'être engagé-e à un certain degré relève d'un état variable et non permanent. La chercheuse propose quelques pistes d'action pour susciter l'engagement des étudiant-es :

- diversifier les pratiques pédagogiques (voir la fiche Enjeu, section 1.3);
- susciter l'adhésion des étudiant-es aux activités pédagogiques, notamment en connaissant leurs intérêts (voir la fiche Enjeu, section 1.2);
- soutenir le volet extrascolaire, entre autres, en tenant compte du besoin de soutien psychologique, du besoin d'orientation, de la nécessité de rehausser les compétences en littératie, etc. (Parent, 2018).



Selon Bédard *et al.* (2012), le meilleur prédicteur de l'engagement dans un programme d'études est le soutien offert aux étudiant-es, par les pair-es, les enseignant-es ou le personnel du programme, car il est associé à une diminution du stress perçu. Par conséquent, il importe de :

- rehausser les possibilités de contrôle sur les activités offertes pour que les étudiant-es développent une perception positive de leur compétence (en donnant des choix d'évaluation, par exemple);
- proposer des tâches aux étudiant-es qui correspondent à leur niveau d'habiletés, d'apprentissages ou de compétences et à l'avancement du cours;
- fournir des outils d'autoévaluation pour favoriser le développement de leur autonomie (Bédard, 2020).

L'engagement en formation à distance

Dans un récent article, les chercheuses Heilporn, Lakhal et Bélisle (2021) font état des résultats de la recherche qualitative menée dans le cadre de la thèse de doctorat d'Heilporn portant sur les stratégies pédagogiques qui favorisent l'engagement des étudiant-es dans les cours hybrides¹. Les stratégies suivantes sont évoquées :

1. **présenter une structure de cours claire, continue et unifiée** : le cours est ainsi divisé en différents modules d'enseignement et d'apprentissage, dans lesquels l'enseignant-e précise quelles activités réaliser, à quel endroit et à quel moment;
2. **maintenir un rythme soutenu** : les rencontres synchrones sont courtes et dynamiques (1 h 30 - 2 h max.), et une planification précise et détaillée facilite leur déroulement;
3. **sélectionner des activités intéressantes pour les étudiant-es** : par exemple, des activités fondées sur leurs intérêts, ayant un lien avec leur vie personnelle ou leur future pratique professionnelle;

¹ Des cours hybrides qui combinent des temps d'activités d'enseignement et d'apprentissage dans les modes synchrones et asynchrones, selon une alternance et des proportions variables. Pour une typologie des formats des cours hybrides, voir Heilporn, Lakhal et Bélisle, 2021, p. 5.



4. **choisir des activités qui promeuvent un apprentissage actif** : ces activités peuvent être individuelles ou collaboratives, par exemple, des discussions en petits ou grands groupes, des débats, des jeux de rôles et simulations, des apprentissages expérientiels;
5. **offrir des choix** dans le cours, par exemple, dans le choix du sujet d'un travail, le matériel pédagogique utilisé, le format de remise d'un travail;
6. **développer des relations de confiance** entre les étudiant·es et l'enseignant·e dès le début du cours;
7. **guider et soutenir** les étudiant·es **tout au long** du cours (*ibid.*).

Afin de mieux outiller les enseignant·es quant aux stratégies à privilégier dans leurs cours, les chercheuses ont aussi développé un questionnaire permettant de mesurer l'engagement des étudiant·es dans différents formats de cours hybrides².

L'engagement aux cycles supérieurs

En s'inspirant des travaux de Murray (2012; 2015) sur le soutien des étudiant·es en rédaction, Tremblay-Wragg, Mathieu-C. et Belleville (2017) identifient trois dimensions de l'engagement aux 2^e et 3^e cycles universitaires (maîtrise et doctorat) :

- cognitive : l'engagement renvoie ici au fait de rendre la rédaction prioritaire chez l'étudiant·e. Il s'agit de lui apprendre à se « désengager » d'autres tâches (réunions, conférences académiques, formations complémentaires, enseignement, etc.). À l'aide d'un calendrier comprenant des objectifs clairs et réalistes, la direction de recherche détermine avec les étudiant·es les moments lors desquels l'étudiant·e s'engagera concrètement dans la rédaction (*ibid.*).
- physique : s'engager renvoie dans cette dimension au choix de conditions propices et de contextes favorables à la concentration et à la rédaction. Se « désengager » d'autres

² Il s'agit ici d'un outil validé en contexte francophone et partagé sur demande. Pour plus de détails, contactez : geraldine.heilporn@usherbrooke.ca.



tâches signifie ici s'éloigner des sources de distraction potentielles : réseaux sociaux, séries télévisées, etc. (*ibid.*).

- sociale : s'engager renvoie à la participation à des séances de rédaction, à des groupes de soutien à la rédaction ainsi qu'à des retraites structurées (les initiatives Thèsez-vous?, Et si on rédigeait!, par exemple). Se « désengager » d'autres tâches consiste à refuser certaines demandes connexes au projet de recherche et accepter que cela puisse déplaire à ses pair·es, à ses collègues, à sa direction de recherche (*ibid.*).

À l'image d'un marathon, la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse exige un engagement constant et récurrent (*ibid.*). Pour les soutenir dans la réussite de cette entreprise et favoriser leur persévérance et leur engagement dans leur projet d'études, les directions de recherche devraient être davantage formées sur la santé mentale des étudiant·es des cycles supérieurs (Denis, 2020; Litalien, 2014; voir la fiche Enjeu section 1.4.). Elles devraient aborder la question de l'isolement et souligner les effets positifs de s'engager dans la rédaction avec d'autres étudiant·es qui vivent la même réalité (Tremblay-Wragg *et al.*, 2017).



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la persévérance en enseignement supérieur :
<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>



Pour aller plus loin

Bédard, D. (2020). Motivation et engagement des étudiants : quelques incidences pédagogiques. *Le Tableau*, 9(4). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.

Bédard, D. (2017). Motivation et engagement des étudiants : données de la recherche et incidences pédagogiques. Webinaire du GRIIP, Université du Québec.

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. J. et Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30.



Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite. (2020). Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec. Université du Québec, 67 p.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2008). Au collégial. L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Québec : Le Conseil, 108 p.

Denis, C. (2020). Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, 290 p.

Et si on rédigeait! | Université Laval

Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). Des stratégies pour favoriser l'engagement des étudiants dans des cours hybrides. *Pédagogie collégiale*, 34(2), hiver 2021.

Lakhal, S. et Bélisle, M. (2020). L'apprentissage hybride et en ligne en enseignement postsecondaire au Canada : une introduction au numéro spécial. *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, 11(3).

Litalien, D. (2014). Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : modèle prédictif des intentions d'abandon. Thèse de doctorat. Université Laval, 223 p.

Murray, R. (2012). Developing a community of research. *British Educational Research Journal*, 38(5), 783-800.

Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces : A Social Processes Approach to Academic Writing*. London: Routledge, 176 p.


Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.

Parent, S. (2017). L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial. Thèse de doctorat. Université Laval, 265 p.

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13-16.

Thèsez-vous?





Tremblay-Wragg, E., Mathieu-C., S. et Belleville, G. (2017). Favoriser la persévérance chez les étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse. *Le Tableau*, 6(3). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Pearson-ERPI, 232 p.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-et-motivation>

Cégep à distance : soutenir la motivation et la persévérance au collégial

Le Cégep à distance a misé dans les dernières années sur la qualité de l'encadrement offert aux étudiant·es en renouvelant le rôle du tutorat en ligne (Rhéaume et Boisvert, 2019). Entre l'été 2017 et l'été 2018, l'établissement a démarré un projet pilote visant à développer, expérimenter et mettre en place de nouvelles stratégies d'encadrement afin d'offrir un soutien plus personnalisé et ainsi favoriser l'engagement, la motivation et la persévérance des étudiant·es (*ibid.*).

Dans le cadre du projet, les personnes tutrices ont acquis le statut de professionnel·les à temps plein et leur mandat est dédié entièrement au soutien aux étudiant·es (Rhéaume, Facchin et Boisvert, 2018).

Les personnes tutrices apportent une aide motivationnelle et organisationnelle dans le cadre d'une relation de confiance favorisant un lien pédagogique solide avec l'étudiant·e (Rhéaume et Boisvert, 2019).

Quatre champs d'intervention

Au sein du projet, les personnes tutrices interviennent dans quatre champs : l'accueil, les relances, l'encadrement et le soutien ainsi que la rétroaction.



1. L'accueil

L'accueil vise à briser la glace, à fournir des informations essentielles au déroulement du cours et à démythifier le fait de suivre un cours entièrement en ligne. Les étudiant-es inscrit-es reçoivent un courriel personnalisé avec la trousse « pour partir du bon pied » :



Bienvenue au cours d'Écriture et littérature (601-101-MQ)

Mon nom est **Sabrina**. Je serai la tutrice qui vous accompagnera tout au long de votre cours et qui corrigera vos travaux. Voici quelques conseils pour bien débuter le cours. Oui, je sais, il y a pas mal de trucs à lire, mais c'est vraiment important. 🍷

Prendre un rendez-vous avec votre tuteur (Obligatoire)

Faire un cours de littérature et à distance en plus? Oui, ça peut être un enjeu d'abandon, de persévérance et de motivation. Je vois passer des centaines d'étudiants par année, croyez-moi, je sais de quoi je parle. Il est donc important de bien vous outiller avant de commencer le cours. Mais aussi, c'est important de savoir que vous avez un tuteur qui est là pour vous accompagner. Histoire qu'on puisse discuter de votre parcours et de ce que je peux faire pour vous accompagner, je vous invite à prendre un rendez-vous avec moi. Ce rendez-vous est obligatoire.

Au menu:

- Devoirs et Examens (Contenu)
- Plateforme (Où déposer vos devoirs, confirmer votre inscription, etc.)
- Échéancier (Une façon de garder un œil attentif sur sa progression)
- Étiquettes à éviter (Stress, isolement, démotivation, désorganisation, etc.)
- Documents et ressources en ligne pour vous aider dans l'analyse et la rédaction de texte
- Outils de langue (Antidote, Dictionnaires en ligne (gratuits ou disponibles avec Fécole)
- Disponibilités de mon tuteur pour des rencontres privées sur la matière (Agenda de rendez-vous, contenu des rencontres, etc.

Échéancier du cours 601-101-MQ - Écriture et littérature

À remplir	
Ma date de début	
Date d'échéance ou date de fin souhaitée aux devoirs	
Nombre d'heures par semaine	7

Section du cours	Activité d'évaluation	Durée moyenne	Échéancier proposé	Votre échéancier	Échéancier modifié
Module 1 : Plongée dans l'univers narratif du début du 19e siècle : le romantisme		33 heures			
Introduction à l'analyse d'une œuvre romanesque		3	Semaine 1		
Étude et lecture du roman <i>René</i> de Chateaubriand		5	Semaines 1-2		
Leçon 1 : Analyse du texte à l'étude		10	Semaines 2-3		
Leçon 2 : Organiser les données sous forme de plan détaillé		4	Semaines 3-4		
Leçon 3 : Rédiger et réviser le commentaire composé		3	Semaine 4		
Activité d'évaluation formative		4	Semaines 4-5		
Devoir 1 (10%)		4	Semaine 5		
Module 2 : Plongée dans l'univers poétique du 19e siècle romantique		24 heures			
Introduction à l'analyse de l'œuvre poétique		3	Semaines 5-6		
Leçon 1 : Analyser le texte		13	Semaines 6-7		
Activité d'évaluation formative		4	Semaine 8		
Devoir 2 (15%)		4	Semaines 8-9		
Module 3 : Plongée dans l'univers dramatique du 17e siècle : le tragédie		24 heures			
Introduction à l'analyse d'un texte dramatique, le tragédie		4	Semaine 9		
Activité d'évaluation formative - partie 1		8	Semaines 9-10		
Activité d'évaluation formative - partie 2		8	Semaines 10-11		
Devoir 3 (20%)		4	Semaine 12		
Module 4 : Plongée en solitaire dans l'univers dramatique du 17e siècle : la comédie		19 heures			
Introduction à l'analyse d'une œuvre théâtrale, la comédie		2	Semaine 11		
Étude de la pièce <i>Don Juan</i> de Molière		5	Semaines 12-13		
Leçon 1 : Plongée en solitaire... vers le commentaire composé		2	Semaine 13		
Activité d'évaluation formative		6	Semaines 13-14		
Devoir 4 (25%)		4	Semaines 14-15		
Évaluation finale					
Examen (30%)		4			

Images : Cégep à distance



Cette trousse de départ contient, entre autres, les disponibilités de la personne tutrice, les dates possibles d'une visioconférence obligatoire et l'échéancier du cours. Les objectifs de cette séance d'accueil sont donc de briser l'isolement des étudiant·es, de nourrir leur motivation, de favoriser leur engagement (voir la fiche Notion clé), de les encourager à exprimer leurs futures difficultés, de s'approprier la démarche d'apprentissage et de les orienter vers des ressources de l'établissement (administratives, technopédagogiques, informatiques, etc.) (Rhéaume et Boisvert, 2019).

La visioconférence dure en moyenne de 20 à 30 minutes et la personne tutrice y présente plus en détail le déroulement du cours, les modules qui le composent, les évaluations, etc.

Cette séance d'accueil sert également à normaliser les obstacles susceptibles d'être rencontrés pendant la session : anxiété, stress, démotivation, isolement, surcharge de travail, etc. (Rhéaume et Boisvert, 2019).

En présentant l'« envers de l'écran », la personne tutrice établit un premier contact visuel, ce qui favorise une meilleure relation pédagogique et sert d'amorce pour ses futures interventions motivationnelles écrites, notamment sous la forme de relances personnalisées (Facchin et Boisvert, 2019).

2. Les relances

Les relances ont lieu à des moments clés pendant la session dans le but d'augmenter la motivation et l'engagement de l'étudiant·e dans le cours suivi :

- au premier devoir (35 jours);
- au devoir dont la note est inférieure à 70 %;
- vers la date de demande de prolongation/danger d'abandon;
- vers la date d'inscription à l'examen.

La personne tutrice se crée une banque de courriels modèles afin d'augmenter son efficacité et de fournir des réponses complètes et détaillées sur des questions fréquemment posées en lien avec la matière du cours (Chovino et Dallaire, 2018). Voici un exemple de courriel de relance :



Salut,

J'espère que tu vas bien et que ta session n'est pas trop chargée. Si je t'écris aujourd'hui, c'est parce que je tenais à prendre de tes nouvelles car tu n'as pas encore remis ton premier devoir. J'avais donc envie de voir comment se passe le déroulement de ton cours à distance et te rappeler que je suis disponible si tu as besoin d'aide pour la matière, les devoirs, mais aussi pour t'aider si tu as de la difficulté à organiser ton temps.

Pour ce faire, je t'invite à prendre un rendez-vous téléphonique ou en visioconférence dans mon agenda. Cela nous réserve au moins une demi-heure durant laquelle nous pourrions parler de ton cours, de ton devoir, de tes inquiétudes, etc. Voici le lien, n'hésite surtout pas à t'en servir: [Agenda de rendez-vous](#)

J'en profite aussi pour t'inviter à écouter ma capsule: [Capsule de ta tutrice](#)

En espérant avoir de tes nouvelles bientôt!

Image : Cégep à distance

3. L'encadrement et le soutien

De manière plus spécifique, encadrer et soutenir à distance vise à répondre aux besoins particuliers des étudiant·es, dont les profils sont de plus en plus hétérogènes (voir la fiche [Enjeu](#)). Différentes plateformes et différents outils technologiques permettent ainsi de prendre des rendez-vous téléphoniques et d'assurer un suivi personnalisé. Dans une perspective d'autonomisation, l'étudiant·e doit préparer sa rencontre avec la personne tutrice.

L'encadrement par la personne tutrice ne se réduit toutefois pas à sa capacité à exploiter une série d'outils pédagogiques efficaces : cela vient de sa détermination à créer un lien pédagogique, à investir du temps non seulement dans l'apprentissage des étudiant·es, mais aussi à s'intéresser à leurs enjeux socioaffectifs (Facchin et Boisvert, 2019). En ce sens, l'étudiant·e doit pouvoir s'appuyer tout au long de la session sur une relation pédagogique de confiance établie par les diverses interventions motivationnelles de la personne tutrice.

4. Les rétroactions

Les rétroactions offertes à l'étudiant·e peuvent prendre différentes formes :

- écrite (commenter les travaux, par exemple);



- audio (encourager, expliquer les forces et faiblesses, rappeler l'accompagnement offert, inviter à prendre rendez-vous, etc.);
- vidéo (expliquer les grilles d'évaluation, offrir un soutien informatique, donner des exemples en mathématiques, etc.).

Les rétroactions permettent de féliciter et d'encourager l'étudiant-e, de lui donner des explications visuelles complètes, de l'aider à structurer sa pensée, de le ou la rassurer, de rappeler la présence d'aide et de proposer un rendez-vous (Rhéaume et Boisvert, 2019).

Les retombées

L'étude du projet pilote visait à :

- évaluer les effets du modèle d'encadrement sur la persévérance et la réussite;
- comparer le rendement et le cheminement des apprenant-es du groupe pilote et du groupe témoin;
- évaluer la satisfaction des étudiant-es concernant l'encadrement.

Les résultats positifs du projet pilote commencent à être visibles à l'hiver 2018, soit environ à mi-chemin du projet. Cela peut s'expliquer par l'expérience acquise des personnes tutrices après des essais-erreurs, mais aussi parce que la séance d'accueil pour les étudiant-es est devenue obligatoire à ce moment. Parmi ces résultats favorables au projet pilote, l'analyse du rendement scolaire montre qu'à l'hiver 2018, 64 % des participant-es ont réussi leur cours, comparativement à 49 % des étudiant-es du groupe témoin.

Les résultats indiquent que l'engagement des étudiant-es a bel et bien un effet sur la note finale du cours, celle-ci étant plus élevée quand ils ou elles participent à la séance d'accueil en mode synchrone, reçoivent des rétroactions vidéo et des interventions personnalisées (Facchin et Boisvert, 2020). Plus précisément, en moyenne, sur les cinq sessions du projet pilote, 81 % des participant-es à la séance d'accueil remettent leur premier devoir, comparativement à 65 % des étudiant-es qui n'y ont pas participé (Rhéaume et Boisvert, 2019).

L'engagement comportemental (quantité d'efforts, temps, etc.) de l'étudiant-e est la seule variable qui possède une forte corrélation avec la note finale pour tous les cours inclus dans le projet pilote (Facchin et Boisvert, 2019). Il s'agit donc d'un indicateur très fiable de la réussite et d'une valeur institutionnelle sûre (*ibid.*).



En ce qui concerne le taux de satisfaction de l'encadrement reçu, il avoisine 90 % (Rhéaume et Boisvert, 2019).

En somme, les conclusions suivantes se dégagent du projet pilote :

- le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement comportemental sont tous les deux liés à la note obtenue dans le cours;
- l'engagement comportemental est un excellent indicateur du rendement scolaire dans le projet pilote;
- les interventions ont un effet sur l'engagement comportemental. Le niveau est même plus élevé dans le groupe pilote que dans le groupe témoin;
- s'adapter à chaque apprenant-e et lui donner ce dont il ou elle a besoin favorise la motivation, qui se constate dans des comportements davantage proactifs (Facchin et Boisvert, 2019, p. 32).

La présence dans la distance

En 2019, une version plus personnalisée du projet a vu le jour, dans laquelle les relances se sont multipliées selon les besoins des étudiant-es. En effet, ce ne sont pas tous les étudiant-es qui veulent être accompagné-es à distance régulièrement; certain-es demandent à être suivi-es de manière plus étroite, alors que d'autres réussissent bien de manière autonome. Les personnes tutrices permettent de mettre « de la présence dans la distance » (Facchin et Boisvert, 2020) afin de garder les étudiant-es engagé-es et persévérant-es dans leurs études.

Le nouveau modèle de tutorat, mettant en relation la personne tutrice et l'étudiant-e au cœur du dispositif pédagogique, est dorénavant bien implanté au Cégep à distance. Les relances ont fait l'objet d'une attention plus soutenue en 2020-2021 et l'efficacité des rétroactions sera examinée dans un proche avenir.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la persévérance en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>





Pour aller plus loin

Chovino, L. et Dallaire, F. (2018). Guide sur la personnalisation des apprentissages en formation à distance pancanadienne francophone. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. 199 p.

Facchin, S. et Boisvert, S. (2020). Mettre de la présence dans la distance. *Acfas Magazine*, 12 juin.

Facchin, S. et Boisvert, S. (2019). Motiver malgré la distance: liens entre le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement comportemental et le rendement scolaire. 27 mai 2019, 87^e Congrès de l'ACFAS, Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2^e édition.

Rhéaume, M. M. et Boisvert, S. (2019). Accompagnement des apprenants en formation à distance : la contribution pédagogique du tuteur-accompagnateur. Webinaire de l'APOP, 26 novembre.

Rhéaume, M. M., Facchin, S. et Boisvert, S. (2018). Au-delà de la correction : pour un encadrement technologique au profit de la persévérance des étudiants. 38^e Colloque de l'AQPC, 7 juin 2018, Saint-Hyacinthe, Québec.

Rhéaume, M. M., Facchin, S., Boisvert, S. et Mangerel, P. (2018). Des séances d'accueil synchrones en visioconférence pour soutenir la persévérance des étudiants en formation asynchrone autoportante. Atelier de perfectionnement du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD), 7 février.

Rhéaume, M. M., Facchin, S., Boisvert, S. et Mazé, A. M. (2019). Encadrement numérique comme support d'apprentissage en formation asynchrone autoportante. Atelier de perfectionnement du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD), 20 février.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>

Université de Montréal : soutenir l'accès et la persévérance des étudiant·es noir·es en médecine

Les étudiant·es des communautés noires inscrit·es dans les programmes de médecine sont sous-représenté·es : alors qu'elles représentent 8,4 % de la population des 15-24 ans en 2019 dans la région métropolitaine de Montréal¹, 1,7 % des personnes admises en médecine à l'Université de Montréal étaient noires².

La difficulté pour les jeunes noir·es à se projeter dans la profession de médecin découle en grande partie d'une sous-représentation des personnes noires dans le corps médical (Rao et Flores, 2017). De plus, une fois admis·es dans le programme, les futur·es médecins noir·es rencontrent de nombreux obstacles, dont des actes de racisme et des microagressions commis par leurs collègues et par leurs superviseur·es (Thyma, 2021).

Le programme interordres « Accès médecine »

En accord avec sa mission de responsabilité sociale, le programme d'études médicales de premier cycle de l'Université de Montréal réserve trois places par année à des candidat·es issu·es d'un milieu à faible revenu (Université de Montréal, 2021).

¹ Données de Statistique Canada, citées par Thyma (2021).

² Données tirées de questionnaires anonymes distribués auprès des étudiant·es nouvellement admis·es en médecine, citées par Thyma (2021).



Afin de faciliter l'accessibilité des personnes noires dans le programme de médecine et de soutenir leur persévérance, l'Université de Montréal a mis sur pied le programme Accès médecine avec l'équipe du [Projet SEUR](#) (Sensibilisation aux Études, à l'Université et à la Recherche) en collaboration avec l'aile jeunesse de l'Association médicale des personnes noires du Québec.

Ce partenariat, né en 2019, s'inscrit dans « la démarche d'actualisation de la politique d'équité et de diversité » (Projet SEUR, 2021) de la Faculté de médecine. Plus précisément, Accès médecine « constitue une action structurante visant à améliorer la diversité ethnique, culturelle et socioéconomique des futur-es candidat-es à l'admission à la Faculté de médecine » (*ibid.*).



Image : [Page Facebook du Projet SEUR, volet Accès médecine et santé](#)

Le public cible de ce programme interordres est les jeunes des communautés noires qui fréquentent un établissement d'enseignement collégial ou secondaire situé dans un milieu défavorisé et/ou multiethnique et qui ont un intérêt pour la médecine ou les sciences de la santé. Il s'agit d'un projet d'accompagnement et de sensibilisation dans lequel les plus jeunes sont

jumelé·es avec des étudiant·es en médecine de l'Université de Montréal. Les mentor·es font découvrir les études de médecine, entre autres, par des conférences, des ateliers (la lecture des signes vitaux, par exemple) et des visites dans les hôpitaux et sur le campus. Il s'agit donc d'un programme qui les aide à s'imaginer dans le rôle d'un médecin, selon le D^r Jean-Michel Leduc, président du comité équité et diversité de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal (cité par Glauser, 2020).

L'ensemble des interactions avec les jeunes intéressé·es par les professions médicales permettent également de construire un accompagnement personnalisé dans lequel l'étudiant·e encourage l'élève tout au long de son parcours académique (Thyma, 2021), en vue de soutenir sa persévérance malgré les obstacles rencontrés.

L'étudiant·e en médecine offre aussi à l'élève intéressé·e une préparation à ses futurs examens d'admission dans le programme de médecine. Ces séances de préparation pour le dépôt de sa candidature et la passation des examens valent actuellement des milliers de dollars, alors que plusieurs familles des communautés noires issues de milieux défavorisés ne possèdent pas ces sommes (Thyma, 2021). Les processus d'admission actuels des facultés et des écoles de médecine favoriseraient les personnes privilégiées sur le plan économique qui peuvent assumer les frais pour l'embauche d'une personne tutrice, faire du bénévolat ou accepter des emplois peu rémunérés dans un domaine médical en vue de bonifier leur curriculum vitae (Glauser, 2020).



Image : [Page Facebook du Projet SEUR, volet Accès médecine et santé](#)



Un mouvement nord-américain

Ce type de mesures institutionnelles pour favoriser l'accessibilité et la persévérance des personnes noires dans des programmes de médecine s'inscrit dans un mouvement de diversification du corps médical démarré d'abord aux États-Unis (Student National Medical Association) et qui s'est ensuite étendu au Canada (Association canadienne des étudiants noirs en médecine/Black Medical Student Association of Canada).

Une étude menée en 2018 par l'Association des facultés de médecine du Canada (AFMC) a révélé que 63 % des étudiant-es en médecine provenaient d'une famille gagnant plus de 100 000 \$ par année et que seulement 7 % avaient grandi dans une famille au revenu annuel inférieur à 40 000 \$ (citée par Glauser, 2020). L'AFMC a donc créé le Groupe de réflexion sur l'avenir des admissions au Canada afin de conseiller les facultés et les écoles de médecine sur la façon de diversifier les admissions (*ibid.*).

Persévérer malgré les obstacles

En 2020, le pourcentage des personnes noires admises en médecine à l'Université de Montréal est passé de 1,7 % (2019) à 3,1 %³. Cependant, une fois admis-es, les futur-es médecins noir-es rencontrent de nombreux obstacles, dont des actes de racisme et des microagressions commis par leurs collègues ou leurs superviseur-es. Thyma (2021) identifie des pistes de solution pour soutenir les étudiant-es noir-es durant leur parcours scolaire en médecine :

- offrir une formation longitudinale aux étudiant-es et au corps professoral portant sur les biais inconscients, les stéréotypes ethniques et le racisme;
- miser sur l'importance pour le corps professoral de reconnaître les situations de racisme et de prendre le temps d'en discuter avec les étudiant-es qui en sont victimes;
- miser sur le rôle des établissements d'enseignement dans la formation du corps professoral afin de les outiller à soutenir les victimes de microagressions ou de racisme;

³ Données tirées de questionnaires anonymes distribués auprès des étudiant-es nouvellement admis-es en médecine, citées par Thyma (2021).



- mettre en place et publiciser des ressources pour les personnes racisées victimes de racisme;
- offrir un environnement d'apprentissage inclusif.

Le premier *Forum citoyen sur la représentation des étudiantes et des étudiants issus des communautés noires dans les sciences de la santé* s'est tenu le 14 avril 2021, en collaboration avec l'Université de Montréal, l'Association médicale des personnes de race noire du Québec et l'Université McGill. L'objectif de ce Forum est de réformer le processus d'admission actuel afin de le rendre plus équitable. Les recommandations et les pistes d'action identifiées seront diffusées notamment par le Sommet socioéconomique pour le développement des jeunes des communautés noires, un réseau ayant pour mission de contribuer à l'essor économique et social du Québec en se concentrant plus spécifiquement sur l'apport des jeunes des communautés noires.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la persévérance en enseignement supérieur :
<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>



Pour aller plus loin

Association canadienne des étudiants noirs en médecine/Black Medical Student Association of Canada

Association médicale des personnes noires du Québec

Bain, V.-M. (2020). Des étudiants noirs en médecine au Canada comme dans les années 1900. Radio-Canada.

Glauser, W. (2020). Diversifier les admissions dans les écoles de médecine. *Affaires universitaires*, 4 mars 2020.



Peteet, B. J., Montgomery, L. et Weekes, J. C. (2015). Predictors of imposter phenomenon among talented ethnic minority undergraduate students. *The Journal of Negro Education*, 84(2), 175-186.

Projet SEUR (Sensibilisation aux Études, à l'Université et à la Recherche)

Rao, V. et Flores, G. (2007). Why aren't there more African-American physicians? A qualitative study and exploratory inquiry of African-American students' perspectives on careers in medicine. *Journal of the National Medical Association*, 99(9), 986-993.

Sommet socioéconomique pour le développement des jeunes des communautés noires

St-Cyr-Leroux, B. (2020). Collaborer pour accroître la représentation des étudiants noirs dans les études en santé. Nouvelles, Faculté de médecine de l'Université de Montréal.

Student National Medical Association

SYBS - Supporting Young Black Students - Careers in Health

Thyma, W. (2021). La sous-représentation des étudiant.e.s noir.e.s en médecine : état des lieux, enjeux et pistes de solutions. Présentation au webinaire du CAPRES « Étudiant.e.s noir.e.s en enseignement supérieur : réalités et leviers pour une meilleure accessibilité, persévérance et réussite », 26 mars 2021.

Université de Montréal (2021). Contingent Accès médecine – Faculté de médecine de l'Université de Montréal.



> PRATIQUE INSPIRANTE



Pour citer ce dossier

CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*. En ligne :

<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>

University of British Columbia : soutenir la persévérance en favorisant la diversité aux cycles supérieurs

Les directions des établissements d'enseignement supérieur tiennent de plus en plus compte de la sous-représentation de certaines populations étudiantes dans des programmes de cycles supérieurs, notamment avec l'aide d'ordres professionnels qui observent également le manque de diversité chez leurs membres (Palmer, 2019). C'est, par exemple, le constat de l'American Psychological Association (APA) qui tente de rendre la profession de psychologue plus représentative de l'ensemble de la société (*ibid.*).

Afin de favoriser à la fois la persévérance chez les étudiant·es aux études supérieures et la diversité chez les futur·es professionnel·les d'un domaine, des collèges et des universités ont instauré des programmes de mentorat axés sur la diversité et l'inclusion.

C'est le cas du Département de psychologie de l'University of British Columbia (UBC) qui a lancé en mars 2021 un programme de mentorat qui vise à préparer et à soutenir les étudiant·es traditionnellement sous-représenté·es et/ou marginalisé·es dans leur transition vers les études supérieures en psychologie.



Une approche individualisée

Le Diversity Mentorship Program s'adresse aux étudiant·es qui souhaitent entreprendre des études de 2^e et 3^e cycles axées sur la recherche et qui proviennent d'un milieu historiquement peu représenté dans la discipline de la psychologie. Cela inclut, sans s'y limiter, les personnes noires, les personnes issues des Premiers Peuples ou des minorités visibles¹, les personnes LGBTQ+, les personnes issues de milieux à faible revenu, les personnes vivant avec un handicap ou les personnes de première génération à fréquenter l'université.



Image : UBC

Le programme comprend notamment une fin de semaine d'ateliers, de tables rondes et de rencontres qui portent sur différentes thématiques, entre autres :

- les attentes à l'égard des cycles supérieurs et d'une carrière universitaire ou en recherche;
- les perspectives et les expériences d'étudiant·es et de membres du corps professoral issu·es de la diversité;
- les procédures d'admission aux cycles supérieurs, le dépôt des candidatures, les processus d'évaluation des demandes et des entrevues;
- le financement des études supérieures (UBC, 2021a).

¹ En anglais, l'abréviation BIPOC rassemble ces personnes issues de la diversité culturelle : Black, Indigenous and People of Colour.



À la suite de cette fin de semaine intensive, l'étudiant·e diplômé·e est jumelé·e à un·e futur·e étudiant·e de maîtrise ou de doctorat. La dyade se rencontre au moins trois fois pendant la première année. Lors de ces rencontres individuelles, la personne mentore offre des conseils personnalisés au sujet du choix de programme, des documents de candidature de même que des suggestions pour se préparer aux entrevues d'admission et sur la transition vers les études supérieures en général (*ibid.*). Des bourses seront également remises aux participant·es afin de couvrir les dépenses liées aux frais d'inscription aux cycles supérieurs de UBC.

Des avantages réciproques

Les personnes mentores reçoivent une formation sur l'équité et le mentorat avant d'entamer la démarche. Elles y apprendront à mieux connaître les obstacles auxquels sont confrontées les personnes mentorées issues de divers milieux, comme les préjugés raciaux et les microagressions dans le milieu universitaire, ainsi que les différentes approches pour les soutenir (UBC, 2021b).

Ce programme peut être intéressant pour les personnes mentores qui bénéficient alors d'une formation et d'une expérience enrichissantes sur le plan humain en côtoyant une personne provenant d'un milieu différent sur les plans ethnoculturel, socioéconomique, etc. ou qui s'identifie différemment (genre, handicap, etc.) (*ibid.*). Cette expérience peut également être intéressante dans une perspective de développement de carrière, pour travailler avec des équipes dont les membres sont issu·es de la diversité. Les compétences de communication interpersonnelle des personnes mentores seront ainsi développées.

Les personnes mentorées qui participent au programme ne sont pas tenues de s'inscrire ensuite aux cycles supérieurs à UBC. Il s'agit d'un élément important : les responsables pensent que les participant·es en tireront de nombreux avantages (par exemple, renforcement des documents de demande d'admission aux études supérieures, développement professionnel, réseautage), et ce, peu importe l'établissement choisi (UBC, 2021a). Dans le même esprit, la participation au programme ne donne pas la priorité aux études supérieures à UBC.

L'un des avantages pour la personne mentorée est la démarche réflexive qu'elle entame avant même de s'inscrire au programme : quels sont mes intérêts de recherche? Quelle est mon expérience en psychologie? Quelles sont les raisons pour lesquelles je souhaite participer à ce programme? De



quelles façons mes diverses expériences ont-elles façonné mes intérêts de recherche et professionnels? (*ibid.*).

Ce sont les candidat·es dont les origines et les expériences ont façonné le développement de leurs objectifs de recherche et professionnels qui seront favorisés lors de la sélection des participant·es.

Cette « démarche holistique » (*ibid.*) tient compte à la fois de l'expérience de la personne et de ses intérêts de recherche, mais aussi de son point de vue sur la manière dont la diversité de laquelle elle est issue a façonné ses buts professionnels.



Image : UBC

Selon Nancy Sin, professeure adjointe en psychologie à UBC et membre du comité diversité et inclusion du département, ce programme de mentorat axé sur la diversité suscite déjà un vif intérêt de la part des professeur·es, des étudiant·es diplômé·es, des étudiant·es en transition vers les cycles supérieurs de même que de personnes provenant d'autres départements et universités qui souhaitent mettre en œuvre des programmes similaires dans leur propre établissement.



Pour consulter le dossier complet

sur la thématique de la persévérance en enseignement supérieur :
<http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>



Pour aller plus loin

Brown, C. E. et Sheerin, K. M. (2018). The role of graduate students as mentors in health service psychology programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(1), 22-28.

Daniel, J. H. (2009). Next generation: A mentoring program for black female psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 299-305.

de Dios, M. A., Kuo, C., Hernandez, L., Clark, U. S., Wenzel, S. J., Boisseau, C. L., Hunter, H. L., Reddy, M. K., Tolou-Shams, M. et Zlotnick, C. (2013). The development of a diversity mentoring program for faculty and trainees: A program at the Brown Clinical Psychology Training Consortium. *The Behavior therapist*, 36(5), 121-126.

Diversity Recruitment Programs | Society for Personality and Social Psychology

Maton, K. I., Wimms, H. E., Grant, S. K., Wittig, M. A., Rogers, M. R. et Vasquez, M. J. T. (2011). Experiences and perspectives of African American, Latina/o, Asian American, and European American psychology graduate students: A national study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 68-78.

O'Neil, J., Chaison, A. D., Cuellar, A. K., Nguyen, Q. X., Brown, W. L. et Teng, E. J. (2015). Development and implementation of a mentoring program for Veterans Affairs psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 113-120.

Palmer, C. (2019). Mentors for all. *Monitor on Psychology*, 50(3). American Psychological Association.

University of British Columbia – UBC (2021a). Diversity Mentorship Program.

University of British Columbia – UBC (2021b). Diversity Mentorship Program | Mentors.

