

Impacts de la participation à des groupes de pairs structurés sur la persévérance des étudiants de cycles supérieurs : revue systématique

Jisung K. Lee, Université de Montréal
Nesrine Fazez, Université de Montréal
Léane Larose, Université de Montréal
Nathalie Lafranchise, Université du Québec à Montréal
Kabir N. Daljeet, Université de Montréal
Maxime Paquet, Université de Montréal

RÉSUMÉ

La reconnaissance des facteurs sociaux contribuant à la persévérance des étudiants des cycles supérieurs (ÉCS) — tel le soutien entre pairs — a mis en évidence des limites inhérentes à la supervision individuelle. Ainsi, la littérature décrit plusieurs modalités structurées de groupes de pairs (MSGP) — tels le mentorat ou le tutorat de groupe, la supervision de groupe et le groupe de rédaction structuré — comme compléments à la supervision individuelle. À l'aide du protocole PRISMA, l'équipe de recherche a répertorié 13 études, majoritairement qualitatives, dans l'objectif de mettre en lumière les effets de la participation à une MSGP sur la persévérance des ÉCS, d'explorer les explications potentielles de ces effets, et de contribuer à l'élaboration d'un modèle préliminaire reflétant ses mécanismes. L'analyse des articles a permis de regrouper les bénéfices des MSGP sur la persévérance des ÉCS en trois volets, soit le soutien pédagogique, social et psychologique. Elle a également mis en évidence certaines caractéristiques des MSGP apparaissant comme facteurs d'influence de leur efficacité, soit les caractéristiques du groupe, des rencontres et des contenus abordés. Cette revue de littérature se conclut avec une discussion à propos de l'utilisation actuelle des MSGP dans le milieu universitaire ainsi que des recommandations pour les recherches futures, comme l'utilisation d'études quantitatives.

Mots clés : modalité structurée de groupe de pairs, persévérance, étudiants de cycles supérieurs

ABSTRACT

The identification of social factors that contribute to graduate student persistence has highlighted inherent limitations in individual supervision. Consequently, various structured peer group modalities (SPGM), including group supervision, group mentoring or tutoring, and structured writing groups, have been proposed as alternatives to, or supplements for, individual supervision. Using the PRISMA protocol, 13 articles, predominantly qualitative, were identified to investigate the effects of SPGM participation on graduate student persistence, explore potential explanations for these effects, and contribute to the development of a preliminary model reflecting these mechanisms. As a result, the benefits of SPGM on graduate students' persistence were categorized into three components: academic, social, and psychological support. Certain characteristics of SPGM were identified as influencing variables, such as the group characteristics, the structure of the meetings, and the nature of the content discussed. The review concludes with a discussion on the current use of SPGM in academic settings and provides recommendations for future research, notably the need for more quantitative studies.

Keywords: structured peer group modalities, persistence, graduate students

INTRODUCTION

Problématique

La Banque mondiale rapportait, en 2020, huit fois plus d'étudiants inscrits aux cycles supérieurs qu'en 1970, et deux fois plus qu'en 2000 (Déri et al., 2022). Cette augmentation des effectifs est principalement due à un investissement gouvernemental qui a favorisé la formation de chercheurs et d'une main-d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins du marché du travail (McCallin et Nayar, 2012). En effet, la réussite des étudiants de cycles supérieurs (ÉCS) joue un rôle crucial dans la production et l'application des connaissances, qui sont reconnues à titre de composantes essentielles du développement économique (Nerad, 2010 ; Shin et al., 2018). Inversement, leur abandon affecte la compétitivité des universités, des industries et des nations (Mackie et Bates, 2019), et constitue pour l'ÉCS une source de stress ainsi qu'une perte de temps, d'argent et d'efforts (Van de Schoot et al., 2013). Néanmoins, au Québec, 23 % des étudiants à la maîtrise et 40 % des étudiants au doctorat ne complètent pas leur programme, même après quatre et huit ans d'études respectivement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur [MEES], 2019). La situation est similaire au Canada, alors que près de 15 % des étudiants à la maîtrise et 49 % des étudiants au doctorat n'obtiennent pas leur diplôme après quatre et six ans d'études respectivement (Statistique Canada, 2023). Plus précisément, en ce qui concerne l'abandon définitif, Déri et al. (2022) rapportent des taux moyens de 40 % à la maîtrise et de 50 % à l'international, toutes disciplines confondues. Ces statistiques indiquent des lacunes dans le système d'éducation actuel ; certaines interventions devraient dès lors être mises en place pour soutenir la persévérance scolaire des ÉCS.

Sauvé et al. (2006) définissent la persévérance comme la poursuite des études dans le même programme jusqu'à l'obtention du diplôme. Traditionnellement, les ÉCS sont encadrés de manière individuelle et leur persévérance est reconnue comme le produit de l'interaction entre l'étudiant et le superviseur (Fossøy et Haara, 2016 ; Yeatman, 1995). Cette vision est basée sur le modèle de maître-apprenti (*master-apprentice model*), c'est-à-dire un apprentissage basé sur une relation dyadique dans laquelle le « maître », plus expérimenté, transmet ses connaissances théoriques et méthodologiques à son apprenti

(Harrison et Grant, 2015 ; Yeatman, 1995). Bien que la supervision individuelle demeure une modalité dominante dans le cadre des cycles supérieurs (De Lange et al., 2011 ; Fenge, 2012), ses limites sont de plus en plus attestées dans la littérature (p. ex., Parker, 2009 ; Pearson et al., 2004 ; Valentino et al., 2016).

Étant donné que la persévérance des étudiants repose sur une variété de facteurs sociaux et environnementaux (p. ex., soutien par les pairs, engagement scolaire, satisfaction et sentiment d'appartenance au programme), la dyade superviseur-supervisé est intrinsèquement limitée pour répondre à l'ensemble de ces besoins (Bair et Haworth, 2005 ; Rigler et al., 2017). En effet, l'apprentissage reposant exclusivement sur cette modalité de supervision tend à isoler l'étudiant de ses collègues et des ressources offertes par son programme (Becher et al., 1994 ; Wisker et al., 2007). De plus, cette modalité peut engendrer une relation de dépendance envers le superviseur, augmentant les risques d'abandon lorsque l'appariement entre les attentes de l'étudiant et le style de supervision est inadéquat, ou pire encore, lorsque la relation devient abusive ou inéquitable (Bégin, 2018 ; De Lange et al., 2011). Dès lors, le recours exclusif à la supervision individuelle comme unique soutien à l'apprentissage pourrait en partie expliquer l'ampleur des taux d'abandon observés (Govender et Dhunpath, 2011). Ainsi, il serait pertinent d'introduire des modalités collectives d'apprentissages afin de pallier ces limites.

Le concept de communauté de pratique (*community of practice* ; Crossouard et Pryor, 2008 ; Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2020) offre des solutions potentielles à cet égard. Développée par Lave et Wenger (1991), la communauté de pratique s'appuie sur l'apprentissage situé (*situated learning*), qui souligne que l'apprentissage se réalise à travers les relations et les interactions au sein d'une communauté. Plus précisément, elle fait référence à une communauté dans laquelle les individus, qui ont des intérêts similaires, se rencontrent pour échanger des connaissances, des expériences et des solutions afin de se développer (Saks et Haccoun, 2019). Contrairement au modèle de maître-apprenti, la communauté de pratique met l'accent sur

l'apprentissage par les pairs (*peer learning*) dans un environnement horizontal et collaboratif (Pedersen et al., 2017). Ce type d'apprentissage repose sur la coopération et le soutien mutuel des individus de même statut pour développer des connaissances et des habiletés importantes (Topping, 2005). En d'autres mots, l'apprentissage se réalise à travers les échanges d'idées, de connaissances et d'expertises entre pairs (Mustafa, 2017), qui partagent des expériences, des habiletés ou des préoccupations similaires (Keerthirathne, 2020).

Il est à noter que les communautés de pratique s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage selon laquelle les connaissances se construisent à travers les interactions sociales, la médiation culturelle, la coconstruction de sens, ainsi que la zone proximale de développement et le soutien de pairs plus avancés sur un sujet donné (Bruner, 1986 ; Vygotsky, 1978). Dans cette optique, les communautés de pratique peuvent être comprises comme une mise en œuvre contemporaine de ces principes, en mettant l'accent sur l'apprentissage situé, la participation sociale et le développement identitaire au sein d'un collectif (Li et al., 2009 ; Hoadley, 2012). Basé sur ce cadre conceptuel, plusieurs auteurs suggèrent alors que les groupes de pairs, en tant que modalité pédagogique et de soutien, pourraient être complémentaires à la supervision individuelle aux cycles supérieurs (Agné et Mörkenstam, 2018 ; Boud et Lee, 2005 ; Stracke, 2010). Par la participation active aux discussions du groupe, les étudiants peuvent acquérir des connaissances et des habiletés complexes, exigées aux cycles supérieurs, comme l'adoption d'un style d'écriture scientifique (Agné et Mörkenstam, 2018 ; Boud et Lee, 2005). De plus, les similarités sur le plan des expériences et des préoccupations créent un sentiment d'appartenance et un environnement sécurisant dans lequel les étudiants peuvent s'exprimer pleinement (Boud et Lee, 2005 ; Fleming et al., 2010 ; Topping, 2005). En somme, les étudiants se sentent moins isolés, plus soutenus et motivés (Shacham et Od-Cohen, 2009), tout en développant des habiletés sociales et de communication (Keerthirathne,

2020 ; Topping, 2005). Ces bénéfices sont à leur tour, directement ou indirectement, liés à la persévérance scolaire des ÉCS (Ali et Kohun, 2006 ; Sverdlik et al., 2018). Ainsi, il semblerait que les modalités de groupe de pairs constituent une avenue potentielle pour le soutien des ÉCS, d'un point de vue tant pédagogique que psychologique et social. Dans cette optique, les auteurs du projet proposent le concept de « modalités structurées de groupes de pairs » (MSGP) afin de caractériser des groupes de pairs qui fonctionnent selon des structures préétablies (Lafranchise et al., recherche en cours)¹.

Les modalités structurées de groupe de pairs

La revue de littérature préliminaire à la présente étude a permis de répertorier huit types de MSGP pouvant être utilisés aux cycles supérieurs : l'apprentissage par l'action (*action learning*), le coaching de groupe, le groupe de codéveloppement, le mentorat de groupe, la supervision de groupe ou la supervision collective, la supervision structurée de groupe de pairs et le tutorat de groupe (voir le matériel supplémentaire pour les définitions). Toutes ces modalités partagent deux principales caractéristiques. Premièrement, l'apprentissage par les pairs, qui repose sur les interactions actives des participants, est dominant dans l'ensemble de ces modalités. Deuxièmement, ces dernières ont des structures préétablies ; par exemple, la fréquence et la durée des rencontres, ainsi que la taille et la composition du groupe sont des paramètres établis et reconnus par les participants. Bien qu'elles puissent varier d'un groupe à l'autre, ces caractéristiques contribuent au sentiment d'appartenance en encourageant la participation de tous les membres du groupe. Afin de respecter ces structures, ces rencontres peuvent être organisées et facilitées par des professeurs, des membres du personnel ou des

pairs plus avancés dans leur cheminement. Le rôle de l'animateur comprend l'organisation et la facilitation des rencontres, la fixation des buts, le soutien à la réalisation des objectifs ainsi que le soutien à l'apprentissage (Borders, 1991 ; Burnett, 1999 ; Fenge, 2012 ; Nordentoft et al., 2013). Ainsi, ces caractéristiques communes représentent les critères qui permettront d'inclure d'autres types de MSGP que la revue préliminaire n'a pas permis de répertorier.

OBJECTIFS DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

Bien que la revue de littérature préliminaire ait permis de lister plusieurs types de MSGP, aucune étude, à notre connaissance, n'a établi leurs points de convergence ou résumé leurs effets sur la persévérance des ÉCS. Pour combler cette lacune, l'équipe de recherche a réalisé une revue systématique mixte (Grant et Booth, 2009) à l'aide du protocole « *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses* » (PRISMA ; Page et al., 2021). Ce protocole est adéquat étant donné la spécificité de la population d'intérêt (ÉCS bénéficiant d'une MSGP), ainsi que le faible nombre d'études quantitatives disponibles à ce sujet. En effet, le paradigme de recherche prévalant étant de type constructiviste (Creswell et Plano Clark, 2017), les études qualitatives sont dominantes dans de nombreux champs d'études reliés à l'éducation (Cooley, 2013 ; Hochbein et Smeaton, 2018 ; Jackson, 2019).

Le premier objectif de cette revue consiste à repérer des modalités collectives d'apprentissage omises lors de la revue de littérature préliminaire en dépit de leur correspondance aux caractéristiques des MSGP. Cet objectif permettra de dresser une liste plus exhaustive des types de MSGP rapportés dans les études auprès des ÉCS. Le deuxième objectif est de découvrir des liens significatifs potentiels entre la participation à une MSGP et la persévérance des ÉCS à travers la revue des études quantitatives. Enfin, à l'aide de la revue des études qualitatives, le troisième objectif consiste à bonifier cette compréhension ou à suggérer d'autres variables pouvant expliquer les liens trouvés au sein des études quantitatives.

1 Ce projet a été subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2022–2027) pour étudier les effets des modalités de groupe de pairs présentes dans les universités québécoises.

MÉTHODOLOGIE

Sources d'information et stratégies de recherche

Trois bases de données internationales (PsycInfo/OVID, Eric et Web of Science) ont été choisies pour la recherche des articles. La requête a été élaborée en fonction de trois concepts ou catégories de mots-clés : (1) les MSGP et les termes pouvant les représenter, (2) le niveau d'études (ÉCS) et (3) la persévérance et l'obtention du diplôme, ainsi que deux termes antonymes, liés à l'abandon des études.

1. "group supervision" OR "collective supervision" OR "peer group supervision" OR "group coaching" OR "group mentoring" OR "group tutoring" OR "action learning" OR codevelopment OR "cohort supervision" OR "peer supervision" OR "peer consultation" OR "peer coaching" OR "cohort mentoring" OR "group peer mentoring" OR "communit* of practice" OR "cohort model" OR "support group*" OR "support circle*" OR "peer support circle*" OR "learning circle*" OR "peer learning circle*" OR "learning group*" OR "group learning" OR "communit* of learning" OR "learning communit*"

AND

2. doctor* OR master* OR grad* OR PhD OR postgrad*

AND

3. perseverance OR persistence OR maintenance OR completion OR retention OR accomplish* OR attrition OR dropout.

Critères d'inclusion et d'exclusion

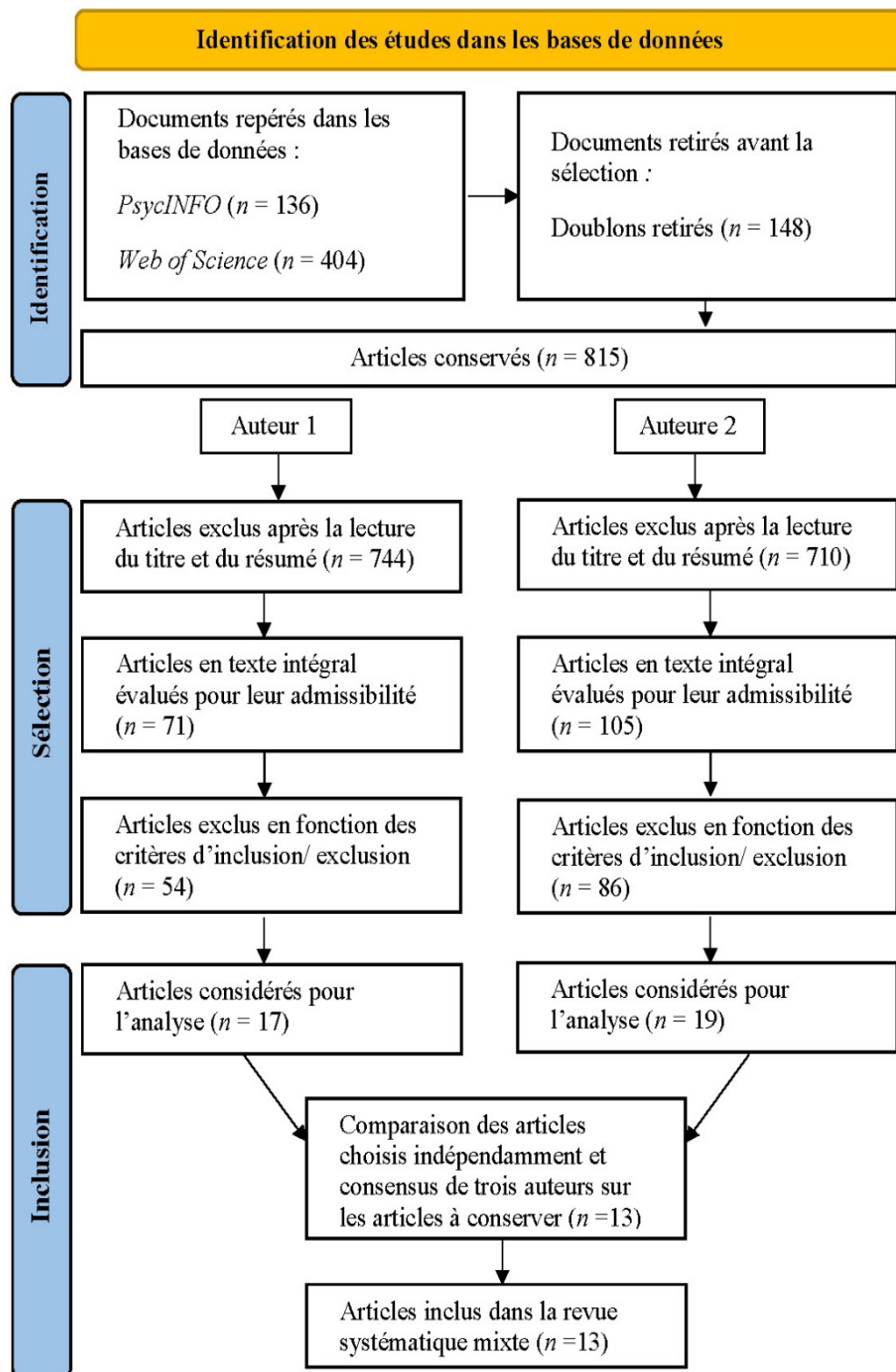
Pour qu'un article soit considéré dans l'étude, il doit avoir été rédigé en anglais ou en français, avoir été publié dans une revue révisée par les pairs avant juillet 2024 et inclure une ou des modalité(s) d'apprentissage qui correspond(ent) aux critères d'une MSGP précédemment définis. La MSGP doit donc être équivalente à l'une des modalités nommées

précédemment (p. ex., supervision de groupe, tutorat de groupe, etc.) ou comporter des caractéristiques similaires, bien qu'elle porte un nom différent. Dans le premier cas, un article est systématiquement inclus, à moins qu'une ou des caractéristiques de la (ou des) MSGP(s) incluse(s) contredise(nt) les critères préétablis. Dans le deuxième cas, les auteurs évaluaient la description des MSGP afin de juger de son inclusion. Ensuite, les articles inclus devaient traiter de MSGP organisées dans l'objectif de soutenir la persévérance des ÉCS. En conséquence, tous les articles ne présentant aucun terme (ou un groupe de termes) faisant référence à la persévérance dans leurs sections propres aux « Résultats » ou à la « Discussion » étaient exclus.

Processus de sélection des articles

Trois auteurs étaient impliqués dans le processus de sélection des articles (présenté à la Figure 1). Tout d'abord, la requête réalisée dans les trois bases de données a été effectuée en juillet 2024 par le premier auteur et a permis d'extraire 815 articles, en excluant les doublons. Dans l'optique d'obtenir un accord interjuges, les deux premiers auteurs ont réalisé, indépendamment, la tâche de sélection préliminaire, à partir de la lecture des titres et des résumés de chaque article. À cette étape, les deux premiers auteurs ont conservé respectivement 71 et 105 articles. Ensuite, après la lecture intégrale indépendante des articles, le premier auteur a conservé 17 articles, alors que la deuxième auteure en a conservé 19. En guise de dernière étape, les premier et dernier auteurs ont lu et vérifié les articles conservés dans l'optique d'obtenir un consensus. À l'issue d'une discussion à trois, fondée sur les critères d'inclusion initialement déterminés, ils ont unanimement retenu 13 articles.

Figure 1.
Organigramme PRISMA



Évaluation de la qualité des articles

Les deux premiers auteurs ont évalué le risque de biais dans les études sélectionnées à partir de listes de critères, tels le « *Critical Appraisal Skills Programme* » (CASP, 2017), l'outil ROBIS (Whiting et al., 2016) et le « *Mixed Methods Appraisal Tool* » (MMAT ; Hong et al., 2018), pour évaluer la qualité des études qualitatives, de la revue systématique ainsi que de l'étude à devis mixte, respectivement. Les articles quantitatifs ont quant à eux été évalués à partir de la grille d'évaluation proposée par Bartone et al. (2019), inspirée de critères utilisés dans la littérature (Buckman et al., 2011 ; Higgins et Green, 2008 ; Smith et al., 2009).

RÉSULTATS

Les tableaux 1 à 4 présentés plus loin détaillent les 13 articles empiriques qui ont satisfait les critères d'inclusion de l'étude. Chaque article a reçu un numéro d'identification « ID » afin de faciliter leur mention dans le texte.

Caractéristiques des études retenues

Les articles sélectionnés, tous publiés en anglais, comprennent une revue systématique qualitative (Tableau 1), deux études quantitatives (Tableau 2), une étude réalisée à partir d'un devis mixte (Tableau 3) et neuf études qualitatives (Tableau 4). Les articles proviennent de six pays différents et leur date de publication se situe majoritairement après 2010 (85 %). À l'exception de la revue systématique qualitative, 12 études recensées ne concernent que des étudiants au doctorat.

Qualité des articles

Afin d'évaluer le risque de biais dans les études sélectionnées, les deux premiers auteurs ont effectué une évaluation de la qualité, d'abord en utilisant la liste de critères *Critical Appraisal Skills Programme* (2017) pour les articles qualitatifs. Huit des neuf articles qualitatifs répondaient à six critères ou plus sur dix, la relation entre les chercheurs et les participants ainsi que les considérations éthiques étant les deux critères les moins respectés. L'article de

Alston et al. (2005) présente les plus grands risques de biais avec huit critères manquants. La revue systématique de Déri et al. (2022), évaluée à l'aide de l'outil ROBIS, présente un risque faible de biais dans tous les critères, sauf celui portant sur l'identification des articles (Whiting et al., 2016). Pour ce qui est de l'étude à devis mixte de Panayidou et Priest (2021), l'outil d'évaluation *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT) relève un manque d'intégration entre les composantes qualitatives et quantitatives prises en compte dans la partie discussion ; de plus, elle ne respecte pas les critères inhérents aux études qualitatives et quantitatives. Finalement, les études quantitatives présentent toutes les deux un résultat de 12/15, reflétant des articles de haute qualité, selon les auteurs (Bartone et al., 2019).

Les scores de chacune des évaluations se retrouvent dans les tableaux. De plus, les ID des deux articles dont la qualité est insatisfaisante apparaissent en italique dans le texte. Étant donné le faible nombre d'articles recensés, les auteurs ont tout de même conservé ces articles ; ils invitent ainsi le lecteur à faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats en italique.

Tableau 1. Revue systématique qualitative

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Méthode / analyses	n	Bénéfices recensés	Facteurs d’efficacité des MSGP
(1) Déri et al., 2022 (Canada) Qualité : élevée (faible risque de biais ; selon ROBIS)	Groupe de rédaction structuré (variée)	Revue systématique qualitative (protocole PRISMA)	n = 72 articles (dont seuls 2 utilisent le groupe de rédaction structuré comme MSGP dans l’objectif de soutenir la persévérance)	• Progression des projets universitaires • Sentiment de plaisir accru • Développement de l’identité professionnelle • Augmentation de la motivation à rédiger • Diminution du sentiment d’isolement	• Présence d’un expert ou facilitateur • Taille et diversité du groupe • Niveau de rigidité de la structure des rencontres (niveau d’intervention de facilitateur et formalité des rencontres) • Lieu, durée et régularité des rencontres

Tableau 2. Devis quantitatifs

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Structure de la MSGP	n	Méthode	Analyse	Résultats
(2) Iputo et Kwizera, 2005 (Afrique du Sud) Qualité : élevée (score : 12/15 ; selon la grille de Barton et al., 2019)	Tutorat de groupe (Médecine)	• Facilitation : professeurs et mentors-étudiants • Taille : « groupe restreint », taille non précisée • Régularité : 13 heures par semaine • Déroulement : apprentissage par résolution de problèmes	n = 149 (programme traditionnel) n = 145 (participants aux MSGP/ nouveau programme)	Comparaison rétrospective du taux d'attrition et de la durée des études (graduation avant six ans) entre les étudiants participant au programme enrichi par des MSGP et les étudiants ayant suivi le programme traditionnel.	• Statistiques descriptives • Chi-carré	• Il existerait un lien entre la participation au nouveau programme incluant les MSGP, ainsi que le niveau d'attrition ($p < 0,01$) et d'étudiants achevant le programme en six ans ($p = 0,04$). • Programme traditionnel : attrition 23 % ; 53 % d'étudiants gradués en moins de six ans. • Nouveau programme/MSGP : attrition de 10 % (réduction observée) ; 67 % des étudiants gradués en moins de six ans (augmentation observée).
(3) Agné et Mörkenstam, 2018 (Suède) Qualité : élevée (score : 12/15 ; selon la grille de Barton et al., 2019)	Supervision collective (Ph. D., sciences politiques)	• Facilitation : deux à quatre superviseurs • Taille : trois à sept étudiants et les facilitateurs • Régularité : au moins trois rencontres dans l'année • Déroulement : traitement de sujets d'intérêt commun (p. ex., analyse qualitative, quantitative, etc.)	n = 145	Comparaison de données longitudinales entre les étudiants admis de 1991 à 2009 (programme traditionnel) et de 2009 à 2014 (supervision collective obligatoire à la première année).	• Régression de Cox • Régression linéaire (« <i>least-squares</i> »)	• Les participants à la supervision collective ont 1,4 fois plus de chances de défendre leur thèse dans un temps prédéterminé que les étudiants supervisés individuellement (coefficient de Cox = 1,4 ; $p = 0,009$). • La participation à la supervision collective réduirait le temps pour achever le programme de 28 mois (coefficient = 28 ; $p = 0,018$).

Tableau 3. Devis mixte

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Structure de la MSGP	n	Méthode / analyses	Résultats quantitatifs	Résultats qualitatifs
(4) Panayidou et Priest, 2021 (Royaume-Uni) Qualité : 2/5 (selon MMAT)	Groupe de soutien structuré (Ph. D., disciplines variées)	- Facilitation : un conseiller pédagogique et un professeur - Taille : 12 participants par groupe - Régularité : une fois par semaine pendant huit semaines - Durée : 90 minutes - Déroulement : discussions ouvertes à propos d'expériences difficiles dans le cursus, pour obtenir le soutien émotionnel du groupe	n = 22 (quanti.) n = 43 (quali.)	- Enquête pré-post à partir de trois questionnaires (<i>Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale [WEMWBS]</i>), <i>Postgraduate Research Experience Survey</i> (PRES 2017 et 2019)* et trois questions ouvertes - Statistiques descriptives (comparaisons graphiques pré-post) - Analyse thématique <i>* À titre de limite importante, les comparaisons sont effectuées à partir des fréquences, sans aucune analyse non paramétrique.</i>	- Après huit semaines de participation au groupe de soutien, le score moyen du WEMWBS a passé de 40,1 à 48,6 (risque de dépression majeure à < 41). - Les résultats au PRES indiquent une perception de : - soutien social (36 % à 82 % des participants pré- post) ; - satisfaction générale (18 % à 73 %) - satisfaction avec l'équilibre vie-travail (18 % à 45 %) ; - confiance de terminer le programme à temps (18 % à 45 %).	- Diminution du sentiment d'isolement. - Présence de soutien émotionnel et social. - Permet le partage de savoirs expérientiels. - Permet de susciter de l'espoir. - Les participants suggèrent d'augmenter le nombre de séances, d'encadrer davantage les séances (pour les participants souhaitant plus de structure) et de diminuer la taille du groupe.

Tableau 4. Devis qualitatifs

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Structure de MSGP	n	Méthode / analyses	Résultats (thèmes principaux ; bénéfices suggérés)	Autres résultats (améliorations suggérées ou autres)
(5) Maher et al., 2013 (États-Unis) Qualité : 9/10 (selon CASP)	Groupe de rédaction structuré (Ph. D. en éducation)	- Facilitation : professeurs - Taille : quatre à six, comprenant les professeurs - Régularité : une fois par mois - Durée : une journée entière - Déroulement : (AM) partage d'objectifs et début de rédaction ; (PM) mise à jour des accomplissements et des objectifs, rédaction et fermeture/partage	n = 18	- Entrevues semi-structurées - Analyse thématique	- Soutient le développement des compétences pédagogiques. - Permet la création de réseaux de soutien entre pairs. - Donne des occasions supplémentaires d'interagir avec les professeurs. - A contribué à la création d'autres groupes de rédaction autogérés.	Les rencontres mensuelles sont bénéfiques à condition que : - les invitations soient ouvertes à tous les étudiants du programme, peu importe leur année d'études ; - la participation des professeurs soit assidue ; - les étudiants soient motivés.
(6) De Lange et al., 2011 (Afrique du Sud) Qualité : 8/10 (selon CASP)	Séminaire de cohorte (Ph. D. en éducation)	- Facilitation : professeurs - Régularité : six fins de semaine par année (vendredi à dimanche) - Taille : 10 à 16 étudiants ; trois à quatre facilitateurs	n = 36	- Questionnaire (questions ouvertes) - Analyse thématique	Les séminaires de cohorte sont perçus comme une : - pratique soutenant et réflexive ; - communauté de pratique (sentiment d'appartenance et d'apprentissage).	
(7) Hutchings, 2017 (Royaume-Uni) Qualité : 8/10 (selon CASP)	Supervision de groupe (en ligne) (Doctorat professionnel ; disciplines variées)	- Facilitation : deux superviseurs universitaires - Taille : quatre à six étudiants et deux superviseurs - Régularité : une fois par mois - Durée : courtes rencontres ; durée non précisée - Déroulement : remise de documents sur une plateforme en ligne, suivie d'une discussion en ligne	n =14	- Observation - Entrevue collective semi-structurée - Questionnaire (questions ouvertes) - Analyse thématique	- Favorise l'intégration à la communauté universitaire et la diminution du sentiment d'isolement. - Contribue au développement de nouvelles relations en favorisant l'intelligence émotionnelle et la flexibilité. - Favorise le développement de la pensée critique dans un environnement sécurisant. - Favorise la gestion et la progression de la thèse. - Soutient le développement personnel et la découverte de soi.	- Selon les auteurs, la supervision de groupe à distance à l'aide d'applications en ligne s'avère efficace dans la plupart des cas. - Désavantages soulevés : - présence de conflits entre les membres du groupe ; - faible participation observée.

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Structure de MSGP	n	Méthode / analyses	Résultats (thèmes principaux ; bénéfices suggérés)	Autres résultats (améliorations suggérées ou autres)
(8) Geesa et al., 2020 (États-Unis) Qualité : 8/10 (selon CASP)	Mentorat de groupe (Ed. D.)	- Facilitation : mentors-étudiants - Régularité : une fois par mois - Durée : 1 h - Déroulement : 15 minutes de présentation des mentors (sujets liés au succès et à la persévérance : processus de rédaction, conciliation vie-études, etc.); ensuite, discussion avec les mentorés	n = 10	- Entrevues semi-structurées avec les mentors - Groupes de discussion - Analyse thématique	Afin de maximiser les bénéfices pour les mentorés, les mentors suggèrent de : - présenter des contenus liés à la rédaction de thèse ; - promouvoir des exigences élevées quant au programme, tout en insistant sur l'importance de préserver sa santé physique et mentale face aux exigences du doctorat ; - choisir des sujets de présentation qui sont utiles pour l'ensemble des mentorés.	
(9) Mullen et Tuten, 2010 (États-Unis) Qualité : 7/10 (selon CASP)	Mentorat de groupe (Ed. D. ou Ph. D. ; enseignants à temps plein)	- Facilitation : une professeure - Taille : 17 étudiants - Régularité : une fois par deux semaines sur le campus et une fois par mois chez un participant - Durée : cinq heures - Déroulement : les étudiants préparent leurs écrits et les envoient au groupe avant la rencontre; les textes sont lus et commentés par chacun	n = 17	- Enregistrement audio des rencontres et textes variés reliés au groupe - Analyse thématique	- Facilite la recherche et la rédaction en sciences sociales. - Soutient l'atteinte des objectifs. - Création d'un modèle de mentorat qui a une signification sociale (p. ex., le sentiment d'appartenance ou de sécurité) pour les participants.	
(10) Swadener et al., 2015 (États-Unis) Qualité : 7/10 (selon CASP)	Groupe de rédaction structuré (Ph. D. en éducation)	- Facilitation : une professeure - Taille : groupe restreint ; taille non précisée (40 participants au total entre 2010 et 2015) - Régularité : aux deux semaines - Durée : non précisée - Déroulement : partager au groupe où se situe chacun dans le processus de recherche et son objectif dans les prochaines deux semaines; apporter, s'il y a lieu, les rétroactions par rapport aux écrits partagés	n =11	- Questionnaire (questions ouvertes) - Analyse thématique	- Permet de développer une communauté respectueuse et sécuritaire, qui contribue à briser le sentiment d'isolement en offrant un soutien émotionnel. - Contribue à l'actualisation de soi ainsi qu'à une saine estime de soi. - Contribue au respect de la diversité individuelle et du travail interdisciplinaire, qui entraîne un élargissement des perspectives de chacun.	

ID / Référence (Provenance)	MSGP (Population)	Structure de MSGP	n	Méthode / analyses	Résultats (thèmes principaux ; bénéfices suggérés)	Autres résultats (améliorations suggérées ou autres)
(11) Lively et al., 2021 (États-Unis) Qualité : 7/10 (selon CASP)	Groupe de travail entre pairs en ligne (Ed. D.; en ligne)	- Facilitation : autogéré - Taille : trois à quatre étudiants qui partagent des intérêts de recherche similaires - Régularité : une fois par semaine - Durée : variable / non précisée - Déroulement : les participants rétroagissent sur les écrits du groupe, posent des questions et s'échangent des ressources pour se soutenir lors de leur rédaction	n = 89	- Entrevues semi-structurées et non structurées - Analyse thématique	- Contribue à la collaboration, bonifiée par la diversité des idées. - Contribue à l'apprentissage par les pairs et la création de réseaux. - Développement du sentiment d'appartenance au programme.	
(12) Govender et Dhunpath, 2011 (Afrique du Sud) Qualité : 6/10 (selon CASP)	Séminaires de cohorte (Ph. D. en éducation)	- Facilitation : superviseurs de cohorte (professeurs) - Taille : « petites cohortes » ; taille non précisée - Régularité : six fins de semaine par an pendant trois ans - Durée : vendredi à dimanche - Déroulement : (an 1) préparation de projet de thèse ; (an 2) collecte des données ; (an 3) analyse et rédaction	n = 12 (huit étudiants ; quatre gradués).	- Questionnaire (questions ouvertes) et entrevues semi-structurées - Analyse thématique	- Contribue au développement de connaissances en recherche. - Contribue à la perception de soutien par les pairs pendant une période de stress. - Favorise les occasions de s'exprimer et l'engagement dans le programme.	- Plus d'homogénéité au sein des groupes est suggérée (même année d'études ou domaine). - Le nombre de facilitateurs (six) est jugé excessif par les auteurs. - Il est suggéré de former les facilitateurs pour qu'ils soient plus efficaces. - Cette MSGP se base sur l'esprit de collaboration, la collégialité. L'absence de ces dernières est potentiellement source de frustrations et de conflits.
(13) Alston et al., 2005 (Australie) Qualité : 2/10 (selon CASP)	Séminaire (Ph. D. en sciences sociales)	- Facilitation : une professeure - Taille : 15 étudiants en moyenne - Régularité : quatre fois par année - Durée : 24 h (midi à midi) - Déroulement : présentations de différents acteurs sur un thème déterminé (p. ex., méthodologie, contexte théorique, collecte de données, analyses).	n = 11	- Questionnaires (questions ouvertes) - Analyse thématique	- La collégialité contribue à la perception de soutien social, à un environnement sécurisant et à réduire l'isolement. - Perçu comme un environnement sécurisant et source de motivation. - Permet le partage de connaissances et l'apprentissage par les pairs, soutient la réflexion critique. - Les étudiants qui ont régulièrement assisté au groupe ont continué à persévérer dans leur programme.	Les améliorations suggérées : - Plus grande durée de rencontre pour que chacun participe. - Susciter plus de dialogues entre les rencontres. - Créer des pairages pour les nouveaux étudiants. - Des débats plus structurés ou rigoureux lors des séminaires seraient souhaités.

Caractéristiques des MSGP recensées

Tout d'abord, on a retrouvé trois des sept MSGP répertoriées dans la revue préliminaire, c'est-à-dire le mentorat de groupe, la supervision de groupe et le tutorat de groupe, parmi les articles sélectionnés pour la revue systématique. Bien que le coaching de groupe, la supervision structurée de groupe de pairs, l'apprentissage par l'action (*action learning*) ou le groupe de codéveloppement aient pu faire l'objet de travaux auprès des ÉCS, la revue systématique ne recense aucun article revu par les pairs traitant de leur persévérance scolaire.

De plus, le groupe de rédaction structuré, omis dans l'étape préliminaire, a été ajouté à la liste des MSGP répertoriées dans cette revue (voir le matériel supplémentaire). En contrepartie, bien que l'appellation de certaines modalités permette difficilement de les considérer de prime abord comme des MSGP (p. ex., le groupe de travail entre pairs), la revue systématique a inclus d'autres modalités collectives (4, 6, 11, 12, 13), puisqu'elles respectaient les critères des MSGP explicités précédemment. Cependant, en raison de leur appellation vague, qui peut faire référence à d'autres types de groupes ne visant pas les apprentissages entre pairs, ou d'un fonctionnement et d'une structure suffisamment similaires à ceux de MSGP déjà existantes (p. ex., le séminaire de cohorte vs la supervision de groupe), certaines modalités n'ont pas été ajoutées comme nouvelles MSGP indépendantes dans l'annexe 1.

En ce qui concerne leur structure, un ou des professeurs, ou membres du personnel du département (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13) agissaient comme facilitateurs dans la majorité des MSGP répertoriées (77 %). Le nombre d'étudiants participants variait de 4 à 16, et celui de facilitateurs de 0 à 4. La régularité des rencontres variait d'une fois par semaine à quatre fois par année. En accord avec les critères d'inclusion de la présente revue, l'objectif de l'ensemble des MSGP était de soutenir la persévérance des ÉCS.

PRINCIPAUX RÉSULTATS DES ÉTUDES

Les trois études incluant des analyses quantitatives (2, 3, 4) révèlent des effets positifs de la participation à une MSGP sur la persévérance des ÉCS, c'est-à-dire la réduction du taux d'abandon (2) et de la durée d'accomplissement des études (3), ainsi que l'augmentation du taux de diplomation (3) et du niveau de bien-être des ÉCS (4).

Les bénéfices les plus fréquemment nommés au sein des études qualitatives (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) sont la diminution du sentiment d'isolement et le renforcement du sentiment d'appartenance ou d'engagement au programme d'études (1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13), le partage et le développement des connaissances ainsi que des compétences en recherche (5, 6, 7, 11, 12, 13), et le développement de la pensée critique ou réflexive (6, 7, 10, 13). De plus, les MSGP contribuent au développement de liens interpersonnels et de réseaux de soutien entre pairs (4, 5, 7, 11, 12), ainsi qu'à offrir un environnement sécurisant qui contribue à la motivation et à mitiger le stress des études (1, 7, 9, 10, 13).

Certaines caractéristiques des MSGP peuvent influencer les bénéfices engendrés pour les ÉCS. Sur le plan de la structure, les chercheurs mentionnent la taille (1, 4), la cohésion du groupe (12), le niveau de structuration des échanges (1, 13), ainsi que la régularité (1, 5, 13) et la durée (1, 13) des rencontres. Une étude portant sur le mentorat de groupe (8) a aussi mentionné l'importance d'aborder des contenus qui sont utiles aux étudiants, comme la rédaction de thèse ou la gestion de la santé physique et mentale. Bien que ces caractéristiques soient identifiées comme pouvant influencer les MSGP, aucune étude répertoriée ne précise la configuration optimale pour maximiser leurs bénéfices. Du côté de la facilitation du groupe, le nombre de facilitateurs (problématique lorsque trop grand ; 12), leur niveau de compétence (12), leur niveau de participation et leur volonté d'interagir avec les étudiants (5), ainsi que le fait de susciter les échanges entre les rencontres (13), seraient aussi des facteurs pouvant influencer l'efficacité d'une MSGP. Finalement, du côté

des étudiants, leur souci à se développer sur le plan pédagogique (5), leur assiduité (7) et leur intention de collaborer avec collégialité en minimisant les jugements (10, 12) s'avèrent aussi des facteurs d'efficacité d'une MSGP.

DISCUSSION

La présente revue systématique mixte est, à notre connaissance, la première tentative de regrouper les MSGP adoptées dans un contexte d'éducation aux cycles supérieurs. Elle a permis de rassembler un total de 13 études à propos de l'effet des MSGP sur la persévérance des ÉCS à l'aide du protocole PRISMA. D'abord, les études quantitatives recensées ont indiqué que la participation des ÉCS à une MSGP a un effet positif sur leur persévérance. Les études qualitatives, quant à elles, ont mis de l'avant des bénéfices ressentis par les participants aux MSGP, en plus de proposer des facteurs qui pourraient les influencer.

Élaboration d'un modèle préliminaire à partir de l'analyse des résultats

Ainsi, la synthèse des résultats de ces études permet de suggérer un modèle préliminaire expliquant les effets des MSGP sur la persévérance des ÉCS (Figure 2). Selon ce

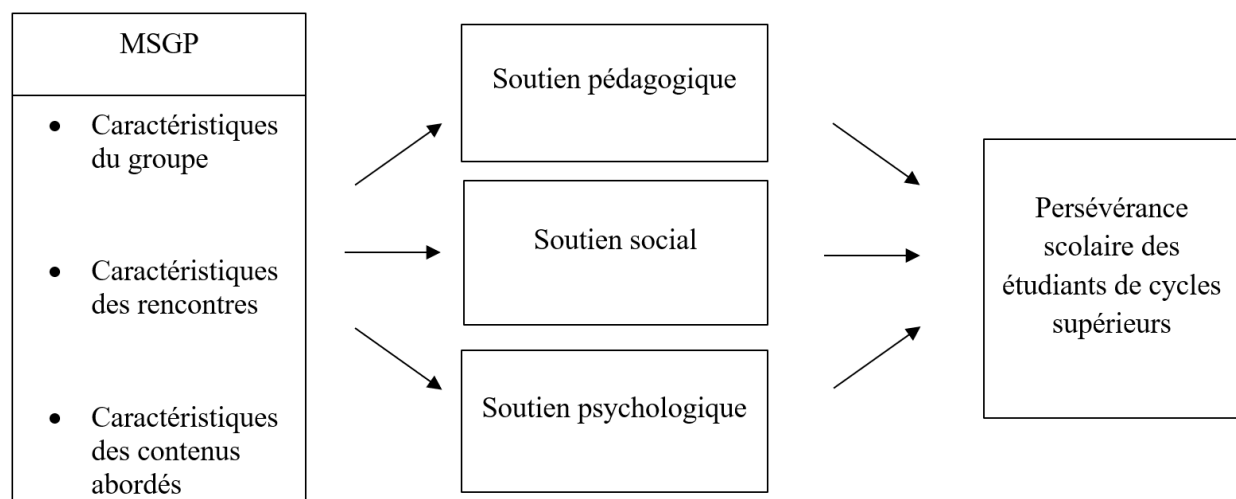
modèle, les MSGP peuvent être caractérisées de différentes façons, soit par le groupe qui la compose, la modalité des rencontres ou par le contenu abordé dans les séances. Ces caractéristiques des MSGP influencent l'efficacité de trois types de soutien apportés aux ÉCS (soutien pédagogique, social et psychologique), lesquels contribuent, à leur tour, à la persévérance scolaire des ÉCS.

Les trois caractéristiques d'une MSGP comme facteurs d'influence de son efficacité

Dans 7 des 11 articles contenant du matériel qualitatif (1, 4, 5, 8, 10, 12, 13), les différentes caractéristiques des MSGP à l'étude étaient identifiées comme des facteurs d'influence potentiels pouvant renforcer ou diminuer leur efficacité (la plupart sont présentés sous forme d'améliorations suggérées dans le Tableau 4). Ces facteurs d'influence sont regroupés dans cette revue en trois caractéristiques d'une MSGP, soit les caractéristiques du groupe, des rencontres et des contenus abordés. Il est à noter que ce modèle n'inclut pas de facteurs externes qui ne sont pas liés aux MSGP, comme les politiques du département, mais qui pourraient toutefois influencer leur efficacité.

Figure 2.

Modèle préliminaire décrivant les caractéristiques des MSGP et les effets de la participation à une MSGP sur la persévérance des ÉCS



Les caractéristiques du groupe

Les caractéristiques du groupe comprennent sa taille, sa composition (caractéristiques des participants, y compris la présence ou non de facilitateur), ainsi que la cohésion et l'interdépendance entre les membres (Forsyth, 2018).

Les caractéristiques concernant la taille du groupe sont régulièrement mentionnées et discutées dans la littérature. Par exemple, certains auteurs suggèrent que la taille idéale d'une MSGP est de quatre à huit participants (Champagne, 2021 ; Harvey et Struzziero, 2008), tandis que d'autres soulignent une absence de preuve empirique quant au lien entre la taille du groupe et l'efficacité de la MSGP (Ray et Altekruze, 2000). Un consensus n'est donc pas clairement établi entre les auteurs des études recensées à propos du niveau optimal de ces caractéristiques pour des groupes ou MSGP similaires. D'ailleurs, le type de MSGP impliqué est tributaire de plusieurs de ces caractéristiques. Par exemple, la supervision de groupe pourrait perdre en efficacité si le groupe est trop grand, alors que cet effet est moindre pour le groupe de rédaction (Bernard et Goodyear, 2019 ; Déri et al., 2022).

En ce qui a trait à la composition du groupe (5, 12), les compétences des facilitateurs à animer les interactions et à stimuler les apprentissages sont importantes afin d'optimiser les bénéfices des rencontres (Lafranchise et al., 2019). Aussi, la volonté et la motivation des participants à contribuer aux interactions sont cruciales pour bénéficier du soutien offert dans une MSGP (Champagne, 2021). Par ailleurs, la littérature valorise généralement la diversité des profils des participants (Champagne, 2021 ; Gold et al., 2021). En effet, parmi les trois études répertoriées qui font mention de la diversité, deux études la rapportent positivement (5, 10).

Finalement, une étude (12) souligne la cohésion comme un facteur déterminant l'effet de la participation à une MSGP. En effet, si les conflits sont dominants au sein du groupe, la participation à une MSGP pourrait avoir l'effet inverse de celui recherché (Enyedy et al., 2003 ; Hanetz Gamliel et al., 2020). Ainsi, les étudiants peuvent bénéficier de la participation à une MSGP à condition que le groupe soit cohésif.

Les caractéristiques des rencontres

Les caractéristiques des rencontres comprennent la durée et la régularité, ainsi que le mode de fonctionnement préétabli des rencontres (p. ex., supervision, séminaire, etc.).

D'abord, la durée et la régularité des rencontres peuvent changer en fonction de la disponibilité des participants, mais la profondeur des réflexions et des contenus échangés en est affectée en conséquence (Champagne, 2021). Par exemple, une mauvaise gestion du temps, de la discussion et des droits de parole (13) peut rendre les rencontres inefficaces (Enyedy et al., 2003 ; Nordentoft et al., 2013). Le rôle du facilitateur est donc de veiller à ce que les participants respectent le mode de fonctionnement des rencontres, mais son niveau d'intervention peut varier en fonction de l'évolution du groupe (Borders, 1991). En effet, comme démontré au sein d'une des études répertoriées (1), au fur et à mesure que le groupe mature et que les participants se familiarisent avec le fonctionnement des rencontres, les structures de fonctionnement peuvent s'assouplir (Nordentoft et al., 2013).

Les caractéristiques des contenus abordés

Finalement, l'ensemble des articles consultés permet d'émettre l'hypothèse que les caractéristiques des contenus abordés peuvent aussi influencer le type de soutien offert par une MSGP. D'un côté, si les contenus sont davantage axés sur les apprentissages et le développement des compétences (p. ex., la supervision de groupe ou le groupe de rédaction structuré), les bénéfices principaux seront reliés au soutien pédagogique. De l'autre côté, si les contenus sont de nature développementale, comme le partage des difficultés personnelles et de solutions, le soutien sera principalement de type psychologique (p. ex., le groupe de soutien ou le mentorat de groupe). En effet, les principaux bénéfices des MSGP soulevés par les études recensées pourraient varier en fonction des contenus abordés durant les rencontres.

Les trois types de soutien reliés aux MSGP

Les articles recensés (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13) laissent penser que la participation à une MSGP peut favoriser trois types de soutien, soit un soutien pédagogique, social et psychologique. Ceux-ci semblent influencer à leur tour le niveau de persévérance scolaire des ÉCS.

Le volet pédagogique

Les étudiants doivent acquérir les compétences nécessaires afin de pouvoir persévérer aux cycles supérieurs. En effet, un manque d'habiletés ou de compétences en recherche et en rédaction scientifique est une cause majeure de l'abandon des études (Herman, 2011). À l'inverse, le soutien pédagogique entre pairs représente quant à lui un facteur de persévérance (van Rooij et al., 2021). Neuf études recensées (4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13) ont nommé des bénéfices de la participation à une MSGP en lien avec le volet pédagogique. En effet, à travers les interactions au sein des MSGP, les ÉCS déclaraient développer des connaissances et des compétences pédagogiques, leur pensée critique ou réflexive, ainsi que davantage d'aisance dans l'avancement de leur projet de recherche. À cet effet, l'impact positif d'une MSGP sur la persévérance s'expliquerait alors en partie par le soutien pédagogique offert par cette dernière.

Le volet social

Les MSGP offrent un cadre social formel qui réunit les pairs étudiants, facilite les interactions et cultive le sentiment d'appartenance au détriment du sentiment d'isolement (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13), facteur d'abandon important pour les ÉCS (Ali et Kohun, 2006). D'ailleurs, cinq études (1, 7, 9, 10, 13) ont indiqué que les MSGP représentent un environnement sécurisant contribuant à l'expression de soi, au respect de la diversité, à la motivation, permettant ainsi de mitiger le stress propre aux études. Le soutien social, étant reconnu comme une condition favorable à la persévérance (Bair et Haworth, 2005), s'avère une autre explication suggérée de l'impact positif d'une MSGP sur la persévérance des ÉCS.

Le volet psychologique

Sur le plan psychologique, l'amélioration du bien-être et de la satisfaction des ÉCS vis-à-vis les études favoriserait la persévérance (Bair et Haworth, 2005 ; Pyhältö et al., 2012). À cet effet, quatre études recensées (1, 4, 10, 11) rapportent des bénéfices psychologiques de la participation à une MSGP, qu'il s'agisse de l'amélioration du bien-être, de la diminution de la détresse psychologique ou du développement personnel, notamment de l'estime de soi et de l'actualisation de soi. Ainsi, le soutien psychologique serait le dernier regroupement suggéré pour expliquer le lien positif entre la participation à une MSGP et la persévérance des ÉCS.

Utilisation des MSGP

L'analyse des articles a permis de soulever certaines tendances dans la façon d'utiliser les MSGP en fonction de différents systèmes d'éducation et domaines d'études.

Les MSGP selon les modèles de doctorat

Les articles recensés réfèrent à trois modèles de doctorat différents, soit le modèle traditionnel européen, le modèle américain et le modèle de doctorat professionnel (Louw et Muller, 2014). Tout d'abord, les quatre articles provenant du Royaume-Uni (4), de l'Australie (13) et de l'Afrique du Sud (6, 12) suivent le modèle traditionnel européen (Person et al., 2014; Shin et al., 2018), c'est-à-dire que l'étudiant au doctorat, considéré comme un chercheur novice, est apparié à un superviseur avec qui il entreprend un projet de recherche tout au long de son parcours doctoral. Dans ce contexte, il existe moins d'occasions pour ces ÉCS d'interagir avec leurs pairs ou d'autres membres du personnel, d'où la possibilité de vivre de l'isolement. Dans ce cas, les MSGP s'adressent à tous les étudiants du programme ciblé, peu importe leurs caractéristiques ou leur année d'études. En opposition, les trois articles en provenance du Canada (1) et des États-Unis (5, 10), qui suivent le modèle américain (Shin et al., 2018), s'inscrivent dans des programmes d'études au sein desquels des cours en commun (*coursework*) sont obligatoires pour

tous les étudiants admis au programme (Shin et al., 2018). Dans ce contexte, les étudiants sont moins susceptibles d'être isolés, puisqu'ils ont l'occasion d'interagir avec leurs pairs. Toutefois, lorsque leurs cours se terminent et que les étudiants arrivent à la phase de rédaction de leur thèse, le sentiment d'isolement est susceptible de survenir (Grosjean, 1995 ; Spitzig, 2020). En ce sens, les trois articles recensés concernaient des groupes de rédaction destinés à des ÉCS ayant atteint la phase de rédaction de leur thèse.

Enfin, cinq MSGP répertoriées ont été tenues dans des programmes de doctorat professionnel (2, 7, 8, 9, 11), qui sont davantage axés sur l'apprentissage du métier, plutôt que sur la recherche (Huisman et Naidoo, 2006). Puisque les MSGP s'avèrent efficaces pour le développement professionnel des praticiens dans un contexte organisationnel, des mécanismes similaires peuvent s'appliquer aux étudiants de doctorat professionnel qui ont le même objectif de développer des habiletés professionnelles (Fenge, 2012 ; Lafranchise et Paquet, 2022). Finalement, les doctorants professionnels sont tout aussi vulnérables à l'attrition des études supérieures, ce qui indique que ces derniers peuvent vivre un sentiment d'isolement social et scolaire significatif au cours de leurs études doctorales (Hutchings, 2017). Étant donné les besoins complexes et particuliers des doctorants professionnels, la discordance entre la supervision individuelle et le modèle de doctorat professionnel a été avancée (Evans, 1997 ; Fenge, 2012). Ces résultats auraient incité les professeurs de programmes professionnels à mettre en place des MSGP qui s'avèrent efficaces autant pour le soutien professionnel (Fenge, 2012 ; Hanetz Gamliel et al., 2020 ; Stone et al., 2020) que pour le soutien social (Fleming et al., 2010 ; Schumann et al., 2020).

L'adaptation des MSGP en fonction des domaines d'études

Selon les études recensées, la popularité des MSGP diffère selon les domaines d'études. Neuf études ciblaient des ÉCS en sciences sociales (3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13), deux ciblaient toutes les disciplines confondues (4, 7) et une ciblait les étudiants en médecine (2). Ce constat indique que, nonobstant le modèle

de doctorat, les ÉCS en sciences sociales sont considérés comme plus susceptibles d'être isolés, et pourraient donc être plus vulnérables à l'attrition (Bair et Haworth, 2005) que les ÉCS en sciences naturelles, qui sont plus souvent encadrés dans des laboratoires de recherche incluant leurs pairs (Austin, 2002 ; Sverdlik et al., 2018). Les MSGP pourraient donc être privilégiées dans des programmes de sciences sociales.

Par ailleurs, sur les neuf MSGP recensées associées à des programmes de sciences sociales, sept (5, 6, 8, 9, 10, 11, 12) étaient mises en place dans des départements de sciences de l'éducation. Il semble donc que l'implantation de MSGP soit plus courante dans les départements dont les membres du personnel possèdent une expertise à propos de l'éducation, la pédagogie ou l'andragogie. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que la faible utilisation des MSGP en contexte d'éducation aux cycles supérieurs est due à la méconnaissance de ces modalités, plutôt qu'à un choix pédagogique. Ainsi, ce constat soulève le besoin d'informer et de communiquer les effets potentiels des MSGP sur la persévérance des ÉCS à des représentants de différentes disciplines.

En conclusion, compte tenu de l'analyse réalisée, un des motifs principaux à mettre en place une MSGP serait de fournir un cadre social pour éviter l'isolement des ÉCS. En effet, les MSGP recensées regroupent des populations considérées comme isolées, comme les étudiants du modèle européen, les étudiants en phase de rédaction du modèle américain, les doctorants professionnels, ainsi que les étudiants en sciences sociales. De plus, puisque les MSGP seraient plus utilisés dans les départements d'éducation, il s'avère important de partager leurs résultats positifs dans d'autres types de départements, afin d'encourager leur mise en place dans les universités.

Limites de l'étude

La présente revue de littérature comporte essentiellement trois limites. Tout d'abord, seuls 13 articles répondent aux critères d'inclusion établis. Ce faible nombre est notamment dû (1) à la quantité limitée d'articles qui ont étudié les effets de la participation à une MSGP et

(2) aux critères d'inclusion qui ont seulement permis de cibler les articles qui mentionnent la persévérance des ÉCS comme étant l'objectif de leur MSGP. Il existe alors probablement plus de MSGP destinées aux ÉCS à travers le monde que ce qu'il a été possible de relever. Il est possible de formuler la même hypothèse concernant l'existence d'études non publiées ; il serait potentiellement possible de récupérer de nouvelles informations à travers d'autres écrits, comme des thèses ou dans la littérature grise (p. ex., documentation issue d'universités).

Aussi, il est à noter que plusieurs des MSGP incluses dans la revue de littérature préliminaire (p. ex., le coaching de groupe, l'apprentissage par l'action (*action learning*) ou le groupe de codéveloppement) ont d'abord été étudiées dans des contextes organisationnels ou professionnels. Leur adaptation dans le contexte d'éducation aux cycles supérieurs est plus récente (Baron et al., 2023 ; Borders, 1991 ; Lafranchise et Paquet, 2022 ; McGill et Beaty, 2001). Néanmoins, considérant que 85 % des articles recensés ont été publiés après 2010, l'intérêt quant aux MSGP pour soutenir la persévérance des ÉCS paraît grandissant.

Ensuite, dans les 13 articles recensés, 10 étaient des articles qualitatifs. Ainsi, la majorité des résultats qui indiquent un lien entre les MSGP et la persévérance peuvent être considérés comme des explications hypothétiques. D'autres études quantitatives de nature confirmatoire sont nécessaires afin de vérifier leur validité.

Finalement, les impacts spécifiques de chaque type de MSGP n'ont pas été différenciés. Ainsi, les résultats tirés de différents types de MSGP ont été intégrés dans un modèle unique sans préciser la MSGP attachée à ces résultats. De cette façon, le modèle proposé peut donner l'impression qu'une seule MSGP existe. Cependant, bien que les MSGP partagent certaines caractéristiques communes, chaque modalité est unique ; ainsi, un effet qui se trouve dans un type de MSGP ne se généralise pas nécessairement, sans vérification empirique, à tous les autres types de MSGP. Cette subtilité n'a pas été considérée lors de l'analyse, car la présente revue avait pour objectif de générer un modèle intégratif hypothétique afin de guider les études empiriques ultérieures.

Perspectives de recherches futures

Considérant que les résultats apportés sont tirés d'un nombre restreint d'articles, dont la plupart s'appuient sur des devis qualitatifs, de futures études empiriques sont nécessaires pour tester les conclusions énoncées. Ainsi, davantage d'études qualitatives permettront d'ajouter de nouveaux bénéfices à ceux déjà relevés. Dans le cadre des études quantitatives, il sera possible d'étudier les trois types de soutien comme des variables médiatrices entre la MSGP et la persévérance des ÉCS, ainsi que les caractéristiques des MSGP comme des variables modératrices. Une fois que les données empiriques, surtout quantitatives, auront testé les premières hypothèses avancées, le modèle préliminaire suggéré (Figure 2) pourra être bonifié.

RÉFÉRENCES

* Référence incluse dans la revue systématique ; le numéro entre parenthèses représente le numéro d'identification « ID » de chaque article inclus.

*(3) Agné, H. et Mörkenstam, U. (2018). Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 669–682. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1453785>

Ali, A. et Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(1), 21–33. <https://doi.org/10.28945/58>

*(13) Alston, M., Allan, J., Bell, K., Brown, A., Dowling, J., Hamilton, P., McKinnon, J., McKinnon, N., Mitchell, R., Whittenbury, K., Valentine, B., Wicks, A. et Williams, R. (2005). « SERPS Up » : Support, engagement and retention of postgraduate students – a model of postgraduate support. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(2), 172–190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797629.pdf>

- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Bair, C. R. et Haworth, J. G. (2005). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research* (p. 481–534). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8_11
- Baron, M.-P., Sasseville, N., Vachon, C., Côté, C. et Doucet, M. (2023). Le codéveloppement « inter » professionnel pour aller au-delà des disciplines en formation initiale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2), 1–18. <https://doi.org/10.4000/ripes.4758>
- Bartone, P. T., Bartone, J. V., Violanti, J. M. et Gileno, Z. M. (2019). Peer support services for bereaved survivors: A systematic review. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 80(1), 137–166. <https://doi.org/10.1177/0030222817728204>
- Becher, T., Henkel, M. et Kogan, M. (1994). *Graduate education in Britain* (vol. 17). Jessica Kingsley Publishers.
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6^e éd.). Pearson.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248–252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x>
- Boud, D. et Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501–516. <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Buckman, J. E. J., Sundin, J., Greene, T., Fear, N. T., Dandeker, C., Greenberg, N. et Wessely, S. (2011). The impact of deployment length on the health and well-being of military personnel: A systematic review of the literature. *Occupational and Environmental Medicine*, 68(1), 69–76. <https://doi.org/10.1136/oem.2009.054692>
- Burnett, P. C. (1999). The supervision of doctoral dissertations using a collaborative cohort model. *Counselor Education and Supervision*, 39(1), 46–52. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb01789.x>
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2017). *10 questions to help you make sense of qualitative research*. http://docs.wixstatic.com/ugd/dded87_25658615020e427da194a325e7773d42.pdf
- Champagne, C. (2021). *Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective*. Presses de l'Université du Québec.
- Cooley, A. (2013). Qualitative research in education: The origins, debates, and politics of creating knowledge. *Educational Studies*, 49(3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783834>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Crossouard, B. et Pryor, J. (2008). Becoming researchers: A sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(3), 221–237. <https://doi.org/10.1080/14681360802346614>
- *(6) De Lange, N., Pillay, G. et Chikoko, V. (2011). Doctoral learning: A case for a cohort model of supervision and support. *South African Journal of Education*, 31(1), 15–30. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a413>

- *(1) Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C., S. (2022). Academic writing groups in higher education: History and state of play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85–99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K. et Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312–317. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.3.312>
- Evans, T. (1997). Flexible doctoral research: Emerging issues in professional doctorate programs. *Studies in Continuing Education*, 19(2), 174–182. <https://doi.org/10.1080/0158037970190207>
- Fenge, L.-A. (2012). Enhancing the doctoral journey: The role of group supervision in supporting collaborative learning and creativity. *Studies in Higher Education*, 37(4), 401–414. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.520697>
- Fleming, L. M., Glass, J. A., Fujisaki, S. et Toner, S. L. (2010). Group process and learning: A grounded theory model of group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 194–203. <https://doi.org/10.1037/a0018970>
- Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (7^e éd.). Cengage Learning.
- Fossøy, I. et Haara, F. O. (2016). Training master's thesis supervisors within a professional learning community. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 184–193. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p184>
- *(8) Geesa, R. L., McConnell, K. R., Elam, N. P. et Clark, E. (2020). Mentor support systems in a doctoral mentoring program. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 311–327. <https://doi.org/10.1108/SGPE-10-2019-0081>
- Gold, J. A., Jia, L., Bentzley, J. P., Bonnet, K. A., Franciscus, A. M., Denduluri, M. S. et Zappert, L. T. (2021). WISE: A support group for graduate and post-graduate women in STEM. *International Journal of Group Psychotherapy*, 71(1), 81–115. <https://doi.org/10.1080/00207284.2020.1722674>
- *(12) Govender, K. et Dhunpath, R. (2011). Student experiences of the PhD cohort model: Working within or outside communities of practice? *Perspectives in Education*, 29(3), 88–99. <https://doi.org/10.38140/pie.v29i3.1698>
- Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grosjean, G. (1995). *Studying the all-but-dissertation phenomenon* [mémoire de maîtrise, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0064460>
- Hanetz Gamliel, K., Geller, S., Illuz, B. et Levy, S. (2020). The contribution of group supervision processes to the formation of professional identity among novice psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 70(3), 375–398. <https://doi.org/10.1080/00207284.2020.1727747>
- Harrison, S. et Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556–566. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1036732>
- Harvey, V. S. et Struzziero, J. A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From intern to expert*. Corwin Press.
- Herman, C. (2011). Obstacles to success – doctoral student attrition in South Africa. *Perspectives in Education*, 29(3), 40–52. <https://doi.org/10.38140/pie.v29i3.1693>

- Higgins, J. P. T. et Green, S. (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? Dans S. Land et D. Jonassen (dir.), *Theoretical foundations of learning environments* (2^e éd., p. 287–300). Routledge.
- Hochbein, C. et Smeaton, K. S. (2018). An exploratory analysis of the prevalence of quantitative research methodologies in journal articles. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 13(11), 1–17. <https://doi.org/10.22230/ijep.2018v13n11a765>
- Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A. et Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(3), 459–467. <https://doi.org/10.1111/jep.12884>
- Huisman, J. et Naidoo, R. (2006). The professional doctorate: from Anglo-Saxon to European challenges. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 51–63. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art11-en>
- *(7) Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: Analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533–550. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058352>
- *(2) Iputo, J. E. et Kwizera, E. (2005). Problem-based learning improves the academic performance of medical students in South Africa. *Medical Education*, 39(4), 388–393. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02106.x>
- Jackson, K. M. (2019). A review of research methods trends in educational leadership journals. *Education Leadership Review*, 20(1), 119–132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234900.pdf>
- Keerthirathne, W. K. D. (2020). Peer learning: An overview. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 4(11), 1–6. <https://ijses.com/wp-content/uploads/2020/11/151-IJSES-V4N10.pdf>
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2022). Soutenir la persévérance d'étudiants de cycles supérieurs par le groupe de codéveloppement professionnel. Dans M. Desjardins, F. Vanderclayen et P. Meurens (dir.), *Le groupe de codéveloppement en pratique. L'expérience des codéveloppeurs* (p. 113–121). JFD.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Bélisle, L., Caty, M.-È., Daljeet, K., Déry, J., Fernandez, N., Gravelle, F. et Hovington, S. (recherche en cours). *Décrire, mesurer et modéliser les impacts de la participation à des modalités structurées de groupes de pairs sur la persévérance et la réussite académique d'étudiants de cycles supérieurs québécois, ainsi que sur les antécédents de ces impacts* [rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Gagné, M.-J., Cadec, K. et Champagne, C. (2019). L'accompagnement des animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement professionnel. Dans F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : conditions, enjeux et perspectives* (p. 155–182). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj2wc0.14>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C. et Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4, article 11. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>

- * (11) Lively, C. L., Blevins, B., Talbert, S. et Cooper, S. (2021). Building community in online professional practice doctoral programs. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 6(3), 21–29. <https://doi.org/10.5195/ie.2021.187>
- Louw, J. et Muller, J. (2014). *A literature review on models of the PhD*. Centre for Higher Education Transformation.
- Mackie, S. A. et Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 565–578. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620>
- * (5) Maher, M., Fallucca, A. et Mulhern Halasz, H. (2013). Write on! Through to the Ph.D.: Using writing groups to facilitate doctoral degree progress. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.736381>
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- McGill, I. et Beaty, L. (2001). *Action learning: A guide for professional, management & educational development* (2^e éd., rev.). Kogan Page ; Stylus Pub.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire : baccalauréat, maîtrise et doctorat*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Taux-obtention-diplome-univ-Methodologie.pdf
- * (9) Mullen, C. A. et Tuten, E. M. (2010). Doctoral cohort mentoring: Interdependence, collaborative learning, and cultural change. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(1), 11–32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942494.pdf>
- Mustafa, G. M. M. (2017). Learning with each other: Peer learning as an academic culture among graduate students in education. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 944–951. <https://pubs.sciepub.com/education/5/9/3/index.html>
- Nerad, M. (2010). Increase in PhD production and reform in doctoral education worldwide. Dans S. Yamamoto, F. Huang, K. J. Morgan et S. P. Watanabe (dir.), *Higher education forum* (vol. 7, p. 69–84). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University. <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf>
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R. et Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: A model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65, 581–593. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9564-x>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1–11. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- * (4) Panayidou, F. et Priest, B. (2021). Enhancing postgraduate researcher wellbeing through support groups. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(1), 42–57. <https://doi.org/10.1108/SGPE-06-2020-0038>
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13562510802602533>

- Pearson, M., Evans, T. et Macauley, P. (2004). The working life of doctoral students: Challenges for research education and training [éditorial]. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 347–353. <https://doi.org/10.1080/0158037042000265917>
- Pedersen, K. W., West, M., Brown, N., Sadler, D. et Nash, K. (2017). Delivering institutional priorities in learning and teaching through a social learning model: Embedding a high impact community of practice initiative at the University of Tasmania. Dans J. McDonald et A. Cater-Steel (dir.), *Communities of practice: Facilitating social learning in higher education* (p. 99–120). Springer.
- Person, D., Saunders, K. et Oganessian, K. (2014). Building South African women's leadership: A cohort model for the PhD in student affairs. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(1), 9–22. <https://doi.org/10.14426/jjaa.v2i1.47>
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. et Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Notices*, 2012(1), article 934941. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Ray, D. et Altekruze, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19–30. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x>
- Rigler, K. L., Bowlin, L. K., Sweat, K., Watts, S. et Throne, R. (2017). *Agency, socialization, and support: A critical review of doctoral student attrition* [communication orale]. 3rd International Conference on Doctoral Education, University of Central Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580853.pdf>
- Saks, A. M. et Haccoun, R. R. (2019). *Managing performance through training and development* (8^e éd.). Nelson.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783–805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schumann, N. R., Farmer, N. M., Shreve, M. M. et Corley, A. M. (2020). Structured peer group supervision: A safe space to grow. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 108–114. <https://doi.org/10/gg7m3t>
- Shacham, M. et Od- Cohen, Y. (2009). Rethinking PhD learning incorporating communities of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 279–292. <https://doi.org/10.1080/14703290903069019>
- Shin, J. C., Kehm, B. M. et Jones, G. A. (2018). *Doctoral education for the knowledge society: Convergence of divergence in national approaches?* Springer.
- Smith, K. E., Bambra, C., Joyce, K. E., Perkins, N., Hunter, D. J. et Blenkinsopp, E. A. (2009). Partners in health? A systematic review of the impact of organizational partnerships on public health outcomes in England between 1997 and 2008. *Journal of Public Health*, 31(2), 210–221. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdp002>
- Spitzig, J. A. (2020). *Self-perceived social isolation among doctor students in the dissertation phase of their programs: A qualitative descriptive study* (publication n° 27994476) [Thèse de doctorat, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Statistique Canada. (2023). *Indicateurs de la persévérance et de la diplomation des étudiants postsecondaires, de 2011-2012 à 2020-2021* (catalogue n° 37-20-0001). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/37-20-0001/372000012023001-eng.htm>

- Stone, M., O'Donnell, P. et Williams, S. (2020). Preservice to in-service: Impact of structured peer group supervision in the training of school psychology interns. *The Clinical Supervisor*, 39(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/07325223.2019.1695160>
- Stracke, E. (2010). Undertaking the journey together: Peer learning for a successful and enjoyable PhD experience. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(1), 111–121. <https://doi.org/10.53761/1.7.1.8>
- 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, 361–388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- *(10) Swadener, B. B., Peters, L. et Eversman, K. A. (2015). Enacting feminist alliance principles in a doctoral writing support group [numéro spécial]. *New Directions for Higher Education*, 2015(171), 97–106. <https://doi.org/10.1002/he.20146>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Valentino, A. L., LeBlanc, L. A. et Sellers, T. P. (2016). The benefits of group supervision and a recommended structure for implementation. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 320–328. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0138-8>
- Van de Schoot, R., Yerkes, M. A., Mouw, J. M. et Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PloS One*, 8(7), article e68839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068839>
- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. et Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger-Trayner, E. et Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P. T., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., Davies, P., Kleijnen, J. et Churchill, R. (2016). ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of Clinical Epidemiology*, 69, 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>
- Wisker, G., Robinson, G. et Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: Communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/14703290701486720>
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate student logs. *Australian Universities Review*, 38(2), 9–11. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.832350328434132>

ANNEXE 1

MATÉRIEL SUPPLÉMENTAIRE

Définitions reliées aux modalités structurées de groupes de pairs (MSGP)

MSGP	Définitions
Action learning ^a	• Un petit groupe de quatre à huit participants, incluant un animateur/facilitateur, qui se rencontrent régulièrement afin de résoudre des problèmes concrets du travail en s'appuyant sur une méthode structurée qui implique le questionnement, la réflexion et le retour dans l'action (Marquardt et Waddill, 2004).
Coaching de groupe ^a	• Le coaching est une intervention d'apprentissage et de développement un-à-un qui utilise une approche collaborative, réflexive et orientée vers des objectifs pour accomplir des résultats professionnels valorisés par le coaché (Smither, 2011). • Les processus de coaching appliqués au groupe impliquent des rencontres entre un (ou des) coach(s) et un groupe de pairs (Mühlberger et Traut-Mattausch, 2015). Ce type de dispositif fait référence au concept de <i>peer teaching</i> (Boud et al., 1999), qui décrit un groupe dans lequel les pairs ont des rôles fixés (enseigner ou apprendre) et n'implique pas la réciprocité de tous les participants (par exemple, si un pair plus avancé joue le rôle de coach).
Groupe de codéveloppement ^a	• Une approche structurée de formation en groupe qui mise sur les interactions entre les participants dans le but d'améliorer la pratique professionnelle. « Le groupe constitue une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et qui s'entend sur la méthode : étude attentive d'une situation vécue par un participant, partage de savoirs pratiques, surtout, et de connaissances théoriques au besoin » (Payette et Champagne, 1997). Le groupe de codéveloppement implique une méthode structurée en sept étapes et comprend idéalement six à sept participants, en plus d'un animateur/facilitateur (Paquet et al., 2022).
Groupe de rédaction structuré ^b	• Un groupe développé afin de soutenir les compétences en rédaction scientifique tout au long de la phase de rédaction du doctorat. Ce type de groupe implique le partage de rétroactions constructives entre pairs et peut être animé par un (ou des) facilitateur(s) (Cahusac de Caux et al., 2017).
Mentorat de groupe ^a	• « Le mentorat est une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise, afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre » (Cuerrier, 2004, p. 520). Ce besoin de développement, personnel ou professionnel, survient fréquemment durant des périodes transitionnelles ou décisives de la vie personnelle ou professionnelle (Houde, 1999, 2010). • L'inclusion de plus de deux individus dans la relation de mentorat permet également les interactions entre pairs et donc le renforcement des liens sociaux, ainsi que le réseautage (Geesa et al., 2020).

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

Note. ^aMSGP répertoriée lors de la revue préliminaire; ^bMSGP répertoriée lors de la revue systématique mixte.

RÉFÉRENCES

Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6^e éd.). Pearson.

Boud, D., Cohen, R. et Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>

Cahusac de Caux, B. K. C. D., Lam, C. K. C., Lau, R., Hoang, C. H. et Pretorius, L. (2017). Reflection for learning in doctoral training: Writing groups, academic writing proficiency and reflective practice. *Reflective Practice*, 18(4), 463–473. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307725>

Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9(3-4), 519–530. https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2004/02/Volume09_3-4_14_cuerrier.pdf

Geesa, R. L., McConnell, K. R., Elam, N. P. et Clark, E. (2020). Mentor support systems in a doctoral mentoring program. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 311–327. <https://doi.org/10.1108/SGPE-10-2019-0081>

Hanetz Gamliel, K., Geller, S., Illuz, B. et Levy, S. (2020). The contribution of group supervision processes to the formation of professional identity among novice psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 70(3), 375–398. <https://doi.org/10.1080/00207284.2020.1727747>

Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte*. Gaëtan Morin.

Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.

Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: Analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533–550. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1307725>

- Lafranchise, N. (2012). *Développement de la gestion du savoir. Guide d'accompagnement*. CSSS d'Argenteuil.
- MacDonald, R. B. (1993). Group tutoring techniques: From research to practice. *Journal of Developmental Education*, 17(2), 12–18.
- Marquardt, M. et Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185–202. <https://doi.org/10/dhbb49>
- Mühlberger, M. D. et Traut-Mattausch, E. (2015). Leading to effectiveness: Comparing dyadic coaching and group coaching. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(2), 198–230. <https://doi.org/10.1177/0021886315574331>
- Newman, D. S., Nebbergall, A. J. et Salmon, D. (2013). Structured peer group supervision for novice consultants: Procedures, pitfalls, and potential. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(3), 200–216. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.814305>
- Ordre des psychologues du Québec. (2019). *La supervision. Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/La+supervision+Balises+de+pratiques,+reflexions+ethiques+et+encadrement+reglementaire/04578ade-f5f1-4901-a982-7ab85e12835e>
- Paquet, M., Lafranchise, N., Sabourin, N., Lauzon, V. et Fazez, N. (2022). Codev-Action : accompagnement, optimisation et retombées des groupes de codéveloppement professionnel. Dans M. Desjardins, F. Vanderclayen et P. Meurens (dir.), *Le groupe de codéveloppement en pratique : l'expérience des codéveloppeurs* (p. 153–168). JFD Éditions.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Smither, J. W. (2011). Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? An agenda for the next decade. *Journal of Business and Psychology*, 26(2), 135–145. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9216-7>
- Stone, M., O'Donnell, P. et Williams, S. (2020). Preservice to in-service: Impact of structured peer group supervision in the training of school psychology interns. *The Clinical Supervisor*, 39(1), 85–105. <https://doi.org/10/gg7kfb>