

Impact des facteurs relatifs à la salle de classe sur l'engagement, la persévérance et la réussite en première année universitaire

Cartier Sylvie C., professeure,
Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Bernatchez Paul-Armand, retraité,
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)

Rapport interne, Université de Montréal, 2011

Résumé

Plusieurs données montrent que le premier trimestre des études au baccalauréat joue un rôle déterminant dans le choix de poursuivre les études et dans la réussite des cours. Or, la salle de classe, un aspect spécifique de cette problématique, est la composante la plus négligée dans les études. En ciblant la salle de classe, nous voulons faire la synthèse des facteurs d'influence sur lesquels un enseignant peut avoir du contrôle dans ses cours pour influencer sur l'engagement, la persévérance et la réussite de ses étudiants. Les résultats montrent que ce sont les facteurs relatifs au climat de classe, aux comportements et attitudes de l'enseignant ainsi qu'aux pratiques évaluatives et aux activités d'apprentissage favorisant l'apprentissage actif qui peuvent avoir une telle influence. Les chercheurs expliquent ce lien positif par la contribution de ces facteurs à l'intégration académique et sociale de l'étudiant, au maintien de sa motivation à apprendre et au développement de son autonomie.

Abstract

Several studies show that the first academic semester influences the choice to pursue the undergraduate program undertaken by the student and plays a determining role in his academic success. However, the classroom is a specific and important component to this problematic which is neglected in those studies. By analysing the classroom conditions, we wish to underline the influential factors on which a teacher can have control over during his teaching hours to insure the engagement, the perseverance and the success of his students. Results show that those factors, such as the classroom environment, the teacher's attitude and behavior, as well as the assessment practices and the learning activities, can have a positive impact on the student. Researchers explain these results by relating these factors to the academic and social integration of the student, his level of motivation to learn and the development of his autonomy.

Mots clés : persévérance; abandon, situations d'apprentissage; activités d'enseignement; apprentissage actif et collaboratif; autonomie; engagement; réussite académique

Le développement professionnel des enseignants universitaires résulte souvent d'activités d'apprentissage informel. Ils acquièrent leurs compétences pédagogiques, entre autres, dans l'action même d'enseigner, dans des lectures personnelles, dans des discussions avec des collègues. Parallèlement, certains enseignants s'engagent dans des activités d'apprentissage telles que le mentorat plus ou moins formel (Bernatchez, Cartier, Bélisle, & Bélanger, 2010). Enfin, plusieurs autres participent à des activités de formation plus formelles comme des conférences, des consultations individuelles, des ateliers pédagogiques (Knight, Tait, & Yorke, 2006). Ces activités sont généralement offertes par les centres de pédagogie universitaire qui accompagnent les enseignants sur le plan pédagogique tout au long de leur carrière. Par exemple, au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal, les services offerts, dont les ateliers pédagogiques, ont pour but de bonifier la pratique enseignante en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiants et de favoriser leur engagement, leur persévérance et leur réussite (Bélisle, Bélanger, & Bernatchez, 2008; Bélisle, Bélanger, & Bernatchez 2011). Afin de soutenir le développement de pratiques pédagogiques pertinentes, les activités du CEFES mettent l'accent sur la réflexivité des participants et le partage entre pairs s'appuyant, ce faisant, sur les résultats de différentes recherches reliées aux thèmes spécifiques traités (Cartier, Bernatchez, Bélanger, Bélisle, & Dulude, 2011). À cet effet, Robitaille (2007) a identifié que la présentation d'apports théoriques aux enseignants lors d'un atelier pédagogique favorise l'appropriation dans leurs pratiques d'enseignement des nouvelles activités d'enseignement qui ont fait l'objet de l'atelier.

L'objectif de cette synthèse d'écrits est d'identifier et mettre en relation les facteurs d'influence relatifs à la salle de classe qui sont reliés à l'engagement, la persévérance et la réussite en première année universitaire. Plusieurs recherches traitent d'étude d'impact ou de relation entre les facteurs d'influence. Dans le présent texte, nous reconnaissons que les méthodes de recherche en sciences humaines sont basées sur des analyses corrélationnelles, lesquelles ne permettent pas d'indiquer le sens de la relation. Par conséquent, nous considérons l'étude de l'impact dans une relation bidirectionnelle. Cette connaissance pourrait servir de cadre de référence pour les différentes activités mises en œuvre par les centres de pédagogie universitaire ou par les enseignants eux-mêmes dans leurs activités pédagogiques.

1. Contexte

Dans l'université canadienne en général, le taux d'abandon après la première année d'études se situe autour de 8 % (Finnie & Qiu, 2008). Les abandons se produisent particulièrement au cours du premier trimestre, soit 50 % des départs institutionnels pour les étudiants du premier cycle (Metz, 2002). La recherche suggère même que l'expérience vécue par les étudiants au cours des six premières semaines d'études universitaires joue un rôle crucial dans leur adaptation et leur réussite (Heirdsfield, Walker, & Walsh, 2008). La réussite dans tous les cours au premier trimestre est ainsi la caractéristique qui influence le plus la persévérance ou l'abandon (Pageau & Bujold, 2000). Fort de ce constat, il importe

donc de connaître les facteurs d'influence relatifs à la salle de classe associés à l'engagement, à la persévérance et à la réussite scolaire en première année universitaire.

Plusieurs auteurs constatent que la salle de classe est la composante la plus négligée dans les études sur l'engagement, la persévérance et la réussite (Chénard & Fortier, 2005; Demaris & Kritsonis, 2008; Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre, & Langevin, 2007; Reason, 2009; Sauvé & Viau, 2003). Pourtant, déjà en 1995, dans une étude réalisée à l'Université de Montréal, Crespo et Houle suggèrent que l'expérience de l'étudiant en salle de classe pouvait influencer sa persévérance aux études. En effet, 51,6 % des répondants évoquaient qu'une pédagogie inadéquate justifiait leur abandon des études. Dans un rapport de recension, Sauvé et Viau (2003) soutiennent que la limite des différentes théories résidait dans le fait qu'elles ne considéraient pas suffisamment le contexte de la salle de classe pour expliquer la persévérance ou l'abandon. Ménard et al. (2007, p. 10) constatent toujours que « l'expérience de l'étudiant en salle de classe (...) est un déterminant que Tinto a ajouté à son modèle en 1997 et qui a été très peu étudié et explicité ». Même si ces études sont peu nombreuses et récentes, tout comme Sauvé et Viau (2003), nous considérons qu'elles demeurent sans aucun doute pertinentes pour mieux comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance scolaire. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la présente étude.

En ciblant la composante de la salle de classe, une vue spécifique de cette problématique complexe, le but est d'informer les enseignants des aspects sur lesquels ils ont du pouvoir à travers leurs cours pour influencer sur l'expérience scolaire et la réussite de leurs étudiants. Après avoir proposé un cadre de référence qui inclut la composante de la salle de classe, nous présenterons la synthèse des résultats des études qui se sont intéressées à la relation entre la salle de classe, l'engagement, la persévérance et la réussite. Nous relèverons d'abord que les facteurs relatifs à la salle de classe qui soutiennent l'apprentissage actif des étudiants sont le plus associés à l'engagement, la persévérance et la réussite. Ensuite, nous verrons que c'est la contribution de ces facteurs à l'intégration académique et sociale de l'étudiant, au maintien de sa motivation à apprendre et au développement de son autonomie que les chercheurs évoquent pour tenter d'expliquer leur impact positif sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire. La conclusion fera toutefois état de la présence toujours dominante de l'exposé magistral dans les classes universitaires.

2. Cadre de référence des facteurs d'influence relatifs à la classe sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire

Pour comprendre l'influence que peut avoir la salle de classe dans la réussite scolaire des étudiants, nous situerons dans un premier temps la place de la classe dans un modèle explicatif de la réussite scolaire, nous préciserons ensuite les facteurs d'influence spécifiques de la classe ainsi que le processus d'apprentissage de l'étudiant qui peuvent influencer sur sa réussite dans les cours. Mais avant, il importe de préciser les concepts de l'engagement, de la persévérance et de la réussite scolaire en général, afin d'aborder ensuite le contexte spécifique de la salle de classe.

2.1 Engagement, persévérance et réussite scolaire en général

Dans une analyse critique des concepts de réussite, d'abandon, de rétention et de persévérance aux études supérieures, Dion (2006) constate la difficulté d'en arriver à des définitions opératoires. En effet, les critères utilisés pour définir les concepts et les indicateurs servant à les mesurer varient d'une institution à l'autre. « La réussite se définit différemment selon que l'on considère la question du point de vue du gouvernement, de l'institution d'enseignement ou de l'étudiant » (Dion, 2006, p. 22). Toujours selon cette chercheuse, « Les termes de rétention et de persévérance sont souvent utilisés de façon interchangeable dans les discours institutionnels et les critères les définissant varient selon les institutions et les définitions de la réussite. » (Dion, 2006, p. 27; voir aussi Pariat, 2008; Reason, 2009).

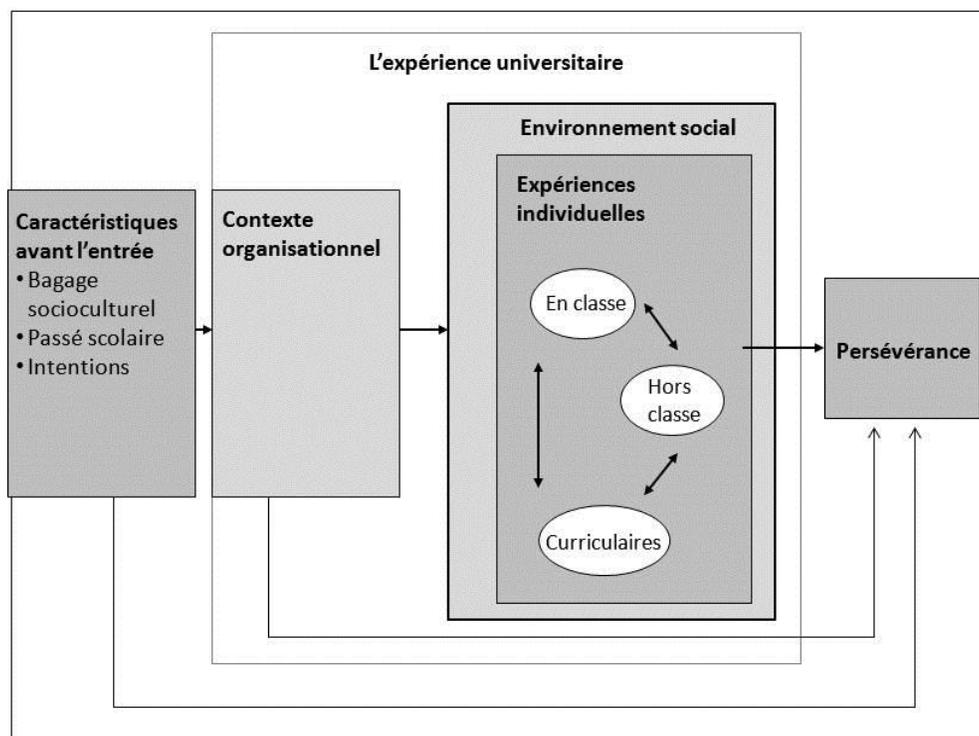
Pour les besoins de la présente synthèse des études en contexte de classe, en tenant compte des réserves émises et des nuances apportées par Dion (2006), le point de vue l'étudiant sur la réussite sera retenu. C'est la définition suivante qui semble faire consensus parmi les chercheurs : « Atteinte de l'objectif d'obtenir un diplôme universitaire », mais aussi « atteinte d'autres objectifs personnels dans toutes les dimensions de sa vie (...) qui ne sont pas nécessairement ceux ciblés par l'institution qu'il fréquente » (Dion, 2006, p. 23). Cette réussite passe par l'engagement académique et la persévérance aux études des étudiants. Pirot et De Ketele (2000, p. 370) considèrent l'engagement académique comme « un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation [affective, conative, cognitive et métacognitive] » pour l'atteinte d'un objectif personnel. La persévérance aux études pour sa part « fait référence aux désirs et aux actions de l'étudiant à demeurer dans le système de l'éducation depuis sa première admission dans une institution, et ce, jusqu'à ce qu'il obtienne un diplôme » (Dion, 2006, p. 28). Les études américaines, quant à elles, définissent souvent la persévérance à plus court terme, comme une probabilité ou l'intention d'un étudiant de revenir à la même institution pour une deuxième année consécutive (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2003; Pascarella, Seifert, & Whitt, 2008).

2.2 Salle de classe comme contexte déterminant de la réussite scolaire

Pour situer le contexte de la classe dans les différents facteurs qui peuvent influencer sur la réussite scolaire des étudiants, nous nous référons au modèle de Reason (2009). Nous retenons ce modèle pour deux raisons principales. D'abord, il met en présence la multiplicité des facteurs qui peuvent influencer sur l'engagement, la persévérance et la réussite, selon les recherches. En effet, ces facteurs ont été identifiés à la suite de sa recension récente des écrits américains sur la persévérance. Ces études présentaient toutes, selon lui, la même faiblesse, celle de ne pas prendre en compte la grande variété des facteurs qui affectent la persévérance. Ces recherches se contentaient de mettre l'accent sur des conditions, des interventions, des réformes spécifiques.

Par ailleurs, Reason (2009) intègre dans son modèle les multiples variables reliées à l'abandon qui se retrouvent dans les différentes théories mobilisées pour comprendre le

phénomène de l'abandon¹. Pour ce faire, il y ajoute, dans son cas, la composante salle de classe (voir Figure 1). Il fait ressortir que le facteur salle de classe agit en conjonction avec les autres variables déjà identifiées.



Autorisation de reproduire accordée par l'auteur.

Figure 1 : Un modèle global des influences sur l'apprentissage et la persévérance (traduction libre du modèle de Reason, 2009).

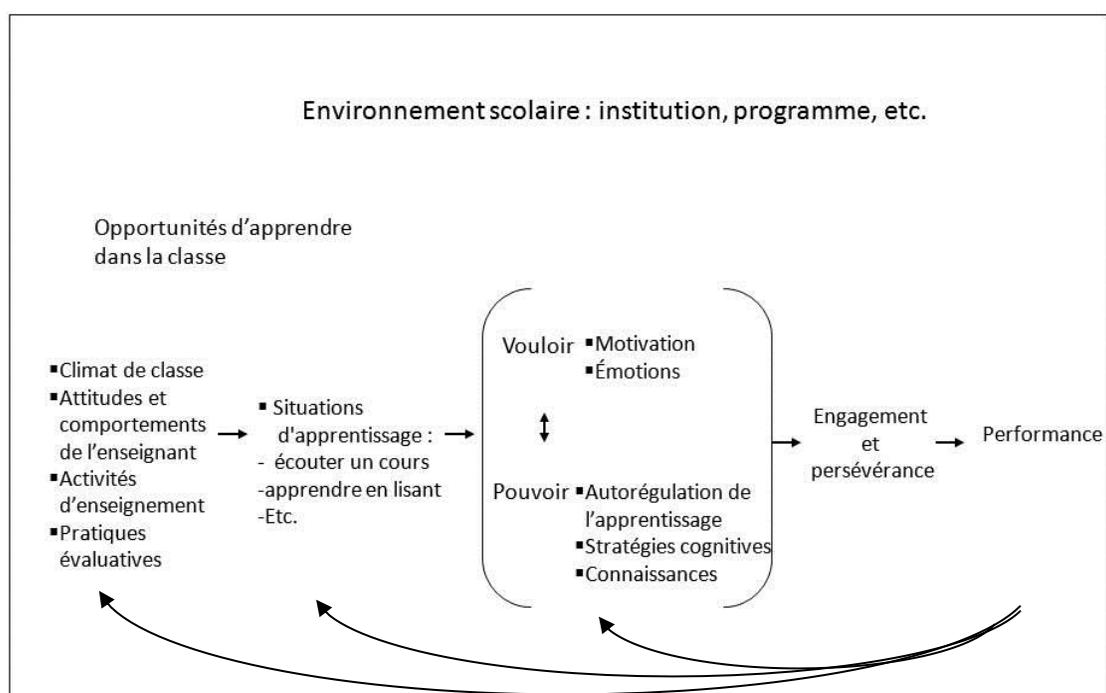
L'ensemble du modèle de Reason (2009) incorpore ainsi quatre variables dans un modèle holistique (*comprehensive model*) pour expliquer le phénomène de l'engagement, de la persévérance et de la réussite scolaire: 1) les caractéristiques et les expériences individuelles de l'étudiant avant son admission dans l'institution (par exemple, bagage socio-démographique; passé scolaire, dispositions de l'étudiant); 2) le contexte organisationnel (par exemple, taille de l'institution, soutien offert, contingentement, politiques internes, structures); 3) l'environnement social (par exemple, les pairs); et 4) les expériences individuelles de l'étudiant (par exemple, expériences dans la salle de classe, expériences à l'extérieur de la salle de classe, expériences curriculaires). Ici, le point de vue de la classe est donné à travers l'interprétation que l'étudiant fait de ce contexte. Toutefois, ce modèle ne prend pas en compte la classe en tant que telle, ce que fait le deuxième modèle retenu.

2.3 Modèle explicatif de l'engagement, la persévérance et la réussite en contexte de classe

Une version adaptée du modèle explicatif de l'engagement, la persévérance et la réussite en contexte de classe de Cartier (2008) reconnaît des facteurs similaires à ceux de Reason

¹ Diverses approches théoriques éclectiques tentent d'expliquer l'abandon des études (Zepke, Leach & Prebble, 2006) selon que les chercheurs privilégient une perspective économique, organisationnelle, psychosociale ou sociétale (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006 ; Tinto, 2006). Le rapport de recension des écrits de Sauvé, Debeurme, Wright et Fournier (2006) contient un examen détaillé de ces principaux modèles (voir aussi la recherche doctorale de Parlat, 2008).

(2009) pour expliquer la réussite scolaire des étudiants. En effet, les facteurs relatifs à l'environnement scolaire, dont les orientations de l'institution, les programmes de formation, et de manière plus spécifique les opportunités d'apprentissage en salle de classe, agissent, comme dans le modèle de Reason (2009), en conjonction avec d'autres facteurs d'influence (voir figure 2). Le modèle de Cartier (2008) est cependant plus spécifique à la salle de classe, en considérant la relation entre les opportunités d'apprentissage dans ce contexte et le processus d'apprentissage autonome de l'étudiant (Cartier & Langevin, 2001).



Adapté du modèle d'analyse de la difficulté à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe de Cartier, 1998, 2008.

Figure 2. Modèle explicatif de l'engagement, la persévérance et la réussite en contexte de classe.

La dynamique d'apprentissage autonome de l'étudiant en contexte de classe peut s'expliquer comme suit. Les opportunités d'apprentissage soient le climat de la classe, l'attitude et les comportements en classe de l'enseignant, ses activités d'enseignement, ses pratiques évaluatives, et les situations d'apprentissage forment le contexte proximal d'apprentissage en salle de classe (Viau, 2008). Ces facteurs peuvent influencer sur le processus d'apprentissage de l'étudiant, lequel comprend les aspects cognitifs (pouvoir) et affectifs (vouloir). Ses acquis cognitifs et affectifs servent de bases à l'engagement et à la persévérance de l'étudiant dans la situation d'apprentissage. En lien avec les objectifs de classe, l'apprentissage ou la réussite de l'étudiant aux situations d'apprentissage est la conséquence de son engagement et de sa persévérance dans ces dernières. La réussite observée à travers son apprentissage et sa performance désigne les connaissances théoriques, les compétences, les stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation de l'apprentissage mises en œuvre par l'étudiant dans une activité donnée. Cette performance pourra à son tour influencer sur les opportunités d'apprentissage, par exemple par des activités de rattrapage ou de perfectionnement, ainsi que sur son vouloir et son pouvoir. Dans la partie qui suit, nous développons chacune des composantes du modèle.

Le *climat de la classe* est souvent défini comme étant une conséquence de la gestion de la classe. Une bonne gestion permet de mettre en place un climat favorable à la motivation à apprendre et aux apprentissages scolaires, alors qu'une gestion inadéquate produit souvent un climat non propice. Les conditions de gestion permettant d'établir un climat de classe propice visent, entre autres, la discipline, le temps alloué à l'apprentissage, l'organisation de l'espace, la relation entre les étudiants (Viau, 2009).

En ce qui concerne les *attitudes et comportements de l'enseignant*, les attentes qu'il entretient à l'égard de ses étudiants peuvent devenir un moteur formidable pour les encourager à réussir leurs études. Il doit avoir des attentes élevées envers ses étudiants et leur servir de modèle (Viau, 2008). À l'inverse, entretenir de faibles attentes quant au succès de ses étudiants peut avoir des conséquences néfastes pour certains d'entre eux. C'est ce que démontre l'effet Pygmalion : « En pédagogie, l'effet Pygmalion consiste à effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser. » (Bari-velo & Daupiard, 2007, para. 2). Le temps qu'il consacre à son enseignement, ainsi que le soutien affectif qu'il manifeste à l'égard des étudiants sont aussi susceptibles d'affecter les performances scolaires (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Les *activités d'enseignement* sont réalisées par le professeur. Il en est l'acteur principal (Viau, 2008). Ces activités d'enseignement visent, d'une part, à communiquer le contenu à l'élève (par exemple, par l'exposé, la discussion, le questionnement, l'enseignement stratégique) et, d'autre part, à soutenir la démarche d'apprentissage de l'étudiant dans les situations qui lui sont proposées (par exemple, l'étayage, le modelage, l'enseignement explicite, la pratique guidée) (Cartier, 2008).

Les *pratiques évaluatives* jouent également un grand rôle dans l'apprentissage autorégulé (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier & Plante, 2005; Durand, Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens & Plante, 2006). Afin de bien performer à l'école, il importe que l'étudiant connaisse les attentes de l'enseignant et les critères de performance des situations afin de s'y engager et d'y persévérer.

Les *situations d'apprentissage* sont planifiées par l'enseignant, mais c'est à l'étudiant de les réaliser pour effectuer les apprentissages visés. Ce dernier en est l'acteur principal. Il s'agit, par exemple, de la réalisation d'exercices individuels ou en équipes, de projets de recherche, de simulations, de travaux en laboratoire, d'apprentissage par problème ou par projet. C'est dans ces dernières que les étudiants doivent s'engager et persévérer pour réaliser les apprentissages visés. Trois conditions permettent de juger de la qualité d'une situation soutenant l'apprentissage : 1) sa pertinence pour faire apprendre; 2) son caractère motivant pour favoriser l'investissement dans l'activité; et 3) sa complexité pour favoriser la réflexion et l'autonomie de l'étudiant dans ses apprentissages², c'est-à-dire faire des activités et réfléchir à ce qu'il fait (Bonwell & Eison, 1991). Pour le caractère motivant, par exemple, Viau (2009) a identifié dix conditions des activités qui sont reliées à la motivation à apprendre des étudiants, dont celles d'offrir des activités diversifiées et authen-

² Voir l'exemple de la situation d'apprentissage par la lecture au primaire et au secondaire dans Cartier (2007).

tiques. Parmi les activités soutenant l'apprentissage, sont généralement reconnues, mais non exclusivement, l'apprentissage par projet, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par la lecture, la discussion en panel, l'étude ou méthode de cas, les groupes de lecture, le jigsaw, le jeu de rôle, le Philips 6/6, la simulation³.

Dans le contexte de la classe, l'apprenant doit *s'engager cognitivement et affectivement et persévérer* dans les situations d'apprentissage qui lui sont proposées s'il veut performer selon les attentes. Se référant à différents auteurs, Butler et Cartier (2004) associent l'engagement à l'autonomie ou l'autorégulation de l'apprentissage. L'autorégulation de l'apprentissage de l'étudiant se définit alors comme la coordination active et réflexive par ce dernier de son autonomie, de ses stratégies cognitives et de ses connaissances à la lumière de ses caractéristiques affectives, telles que la motivation et les émotions, en relation avec les exigences de l'activité qu'il accomplit et ses objectifs personnels. Pour Jézégou (2007, p. 620), le concept *d'autodirection*, qu'elle définit comme « la capacité d'une personne à diriger par elle-même sa formation et ses apprentissages (...) » permet de comprendre les processus reliés à l'autonomie. Le développement de l'autonomie est donc souhaitable « puisque ce sentiment de pouvoir déterminer par soi-même l'espace où l'on souhaite s'investir a des effets positifs sur la motivation » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec [MELS], 2010, p. 2 ; voir aussi Viau, 2002). L'engagement et la persévérance scolaire seraient plus forts lorsque l'environnement scolaire favorise l'autonomie. Cette autonomie est souhaitable et permet de gérer les stratégies cognitives et les connaissances nécessaires pour faire les apprentissages visés. Les conceptions de l'apprentissage peuvent aussi influencer sur l'engagement, la persévérance et la réussite de l'étudiant (Cartier, Tardif, & Lane, 1997).

Lorsqu'il consacre le temps nécessaire à la réalisation de l'activité d'apprentissage dans laquelle il est engagé jusqu'à ce que celle-ci soit terminée, il fait preuve de persévérance (Viau, 2008). La réussite en classe s'explique donc en relation étroite avec l'engagement et la persévérance à accomplir des activités d'apprentissage. Viau (2008, p. 3) établit ainsi cette relation : « La persévérance se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique; la réussite est la conséquence finale de la motivation. Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère, réussit ». De ce point de vue, l'utilisation dans notre texte de l'un des termes de la trilogie engagement–persévérance–réussite implique souvent, de façon implicite, sa connexion logique avec les deux autres termes.

3. Les facteurs d'influence sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire de l'étudiant en première année universitaire

Les études recensées dans cette synthèse sont généralement représentatives du type de recherches qui se sont intéressées à l'impact de la salle de classe sur l'engagement, la persévérance et la réussite.

³ Voir les définitions en annexe 1 - Méthodes pour un apprentissage actif

Afin d'interpréter les résultats, trois précisions s'imposent quant aux études recensées. Sur le plan de l'extension donnée au vocable d'enseignement supérieur ou postsecondaire, les résultats des études amalgament souvent les clientèles collégiales et universitaires alors qu'il serait utile de pouvoir départager plus clairement les données touchant spécifiquement l'université ou le collège (aux États-Unis et au Canada anglais). Il faut également prendre en compte des différences dans les structures éducatives européennes, américaines, canadiennes et québécoises. De plus, il existe une variation dans la définition et l'opérationnalisation des concepts d'engagement, de persévérance et de réussite comme mentionné précédemment. Les indicateurs servant à les étudier peuvent aussi varier d'une recherche à l'autre. Par ailleurs, le moment précis de la mesure de la persévérance, de l'engagement et de la réussite dans le parcours des étudiants n'est pas toujours explicite. Nous avons constaté que les recherches recensées se sont surtout penchées sur la réussite en prenant comme indicateur la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme et plus rarement, la persévérance entre la première et la deuxième année d'études ou entre le premier et le deuxième trimestre universitaire.

Bien que ces aspects soient à prendre en compte, cette synthèse présente l'intérêt d'être une des premières, à notre connaissance, à documenter ainsi ce domaine. Comme ce domaine est peu exploré et qu'il est de grande importance pour l'amélioration de la formation universitaire, il convient de faire cette synthèse pour comprendre le phénomène de l'abandon, de la persévérance et de la réussite du point de vue de la salle de classe.

Les résultats des études recensées seront d'abord présentés selon le regroupement des facteurs relatifs à la classe que la littérature scientifique considère comme les plus importants, selon Viau (2008). Il sera, dès lors, question 1) du climat de classe; 2) de l'enseignant, dont ses attitudes, ses comportements et ses activités d'enseignement; et 3) des situations d'apprentissage et des pratiques évaluatives. Nous argüerons que ces facteurs sont reconnus pertinents pour encourager l'engagement, la persévérance et la réussite dans la mesure où ils favorisent l'apprentissage actif. Ensuite, nous verrons comment les chercheurs expliquent l'influence des facteurs soutenant l'apprentissage actif sur l'engagement, la persévérance et la réussite : ces facteurs facilitent l'intégration académique et sociale de l'étudiant, favorisent sa motivation à apprendre et développent son autonomie.

3.1 Le climat de classe

Gainen (1995) identifie le climat de la salle de classe comme facteur influençant l'abandon. Sa propre recension montre que des étudiants en situation de minorité (femmes, minorités ethniques, par exemple) semblent être plus affectés par un climat de classe inhospitalier ou dominé par des hommes. Elle recommande que les enseignants se préoccupent du climat de classe en accordant le droit de parole de façon plus équitable dans les discussions, en demandant aux étudiants d'établir des lignes directrices en ce sens et en demandant leur rétroaction sur le climat de la classe de façon périodique.

Un climat de classe plus chaleureux et moins compétitif semble influencer l'intégration sociale (Schmitz, 2006). Surtout s'il s'articule autour de pratiques pédagogiques qui valorisent le contact des étudiants entre eux dans des occasions de collaboration et les échanges avec les enseignants, de même que la recherche d'aide, la motivation et les efforts intellectuels (Kinzie, Gonyea, Shoup, & Kuh, 2008; Schmitz, Frenay, Wouters, Garland & Boudrenghien, 2006). La rétention peut être améliorée avec une approche centrée sur l'étudiant (Yorke & Thomas, 2003; Zepke et al., 2006) quand les étudiants peuvent éprouver un sentiment d'appartenance, quand ils expérimentent un enseignement de qualité, quand ils reçoivent du soutien pour leur apprentissage et quand les diverses habitudes d'apprentissage sont prises en considération (Zepke et al., 2006).

La reconnaissance de l'importance de la dimension sociale dans les activités d'apprentissage (Yorke & Thomas, 2003), la possibilité offerte à l'étudiant de prolonger le temps consacré à une tâche (Kinzie et al., 2008; McHugh Engstrom, 2008) créent un climat de classe qui tend à favoriser la persévérance. Il en est de même du modèle américain des *Freshmen seminars* (Gaussel, 2007; Kinzie et al., 2008; Langevin, 1996) qui préconise des stratégies pédagogiques comme le suivi individualisé des étudiants, la valorisation de leurs progrès, l'importance accordée au contenu plus qu'à la forme. Également, un climat de classe qui prend en compte l'internationalisation et la diversité culturelle peut influencer la persévérance (Kinzie et al., 2008).

3.2 L'enseignant : ses attitudes, ses comportements et ses activités d'enseignement

Les attitudes de l'enseignant, ses comportements et ses activités d'enseignement peuvent influencer l'engagement, la persévérance et la réussite. Par exemple, l'incompétence d'un enseignant à communiquer la matière et à animer une classe fait partie des facteurs d'abandon évoqués par les étudiants (Gainen, 1995).

Autres exemples, l'enseignant qui peut exercer une influence positive sur la décision de partir ou de rester est celui qui accorde de l'importance à la préparation et à l'organisation de son cours et à la présentation du contenu (Braxton, Bray, & Berger, 2000). Il utilise efficacement le temps de classe et sait formuler des objectifs pédagogiques (Pascarella et al., 2008; Pascarella, Salisbury, & Blaich, 2011). Il identifie des habiletés intellectuelles et pratiques comme résultats attendus de son cours (Pascarella et al., 2008). Il planifie des mesures d'aide et de soutien (Laird, Chen, & Kuh, 2008) comme le tutorat et le monitorat (Schmitz et al., 2006) ou encore, comme des outils multimédias d'aide et de soutien (Sauvé, Debeurme, Fournier, et al., 2006; Sauvé, Debeurme, Wright, et al. 2006). C'est un enseignant dont le discours est expressif et qui maintient un contact visuel avec ses étudiants (Pascarella et al. 2008). Ses exposés sont clairs et il utilise des exemples pertinents dans les consignes et dans les réponses aux questions des étudiants (Ménard, 2009; Ménard et al., 2007; Pascarella et al., 2008; Pascarella et al., 2011). Il a recours à des stratégies d'enseignement variées et interactives, donne des exemples concrets et de bonnes explications, fait preuve de dynamisme, maîtrise le contenu, se préoccupe de la compréhens-

sion par les étudiants, répond aux questions (Ménard, 2009; Ménard et al., 2007; Pascarella et al., 2011). Bref, c'est un enseignant qui interagit avec ses étudiants et leur offre des défis sur le plan académique (Umbach & Wawryzinski, 2005). Il manifeste du respect envers la diversité des talents des étudiants et il prend en compte leurs différentes manières d'apprendre (Briggs, 2000; Garton, Dyer, & King, 2000; Kinzie et al., 2008). Il valorise auprès des étudiants leur appartenance à une institution où ils peuvent réussir (McHugh Engstrom, 2008).

3.3 Les situations d'apprentissage et les pratiques évaluatives

La plupart des recherches qui se sont intéressées à la salle de classe mettent l'accent sur les relations entre une sélection de situations d'apprentissage et leur impact sur l'engagement, la persévérance et la réussite (Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005).

Le projet de recherche DEEP (*Documenting Effective Educational Practice*) dirigé par G. D Kuh (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007) dans 20 collèges américains avait pour but d'identifier les pratiques éducatives associées à l'engagement de l'étudiant et, par conséquent, à la persévérance et à la diplomation. Les résultats montrent que les situations d'apprentissage privilégiées dans ces collèges et celles qui sont corrélées à l'engagement, la persévérance et la réussite sont : l'apprentissage par projet, l'étude de cas, l'apprentissage par résolution de problèmes, le séminaire, le travail en équipe, le groupe de discussion, le jeu, la simulation, l'évaluation par les pairs, l'intégration des TIC (voir aussi Demaris & Kritsonis, 2008; Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007). Ces situations sont reconnues pour favoriser l'apprentissage actif et collaboratif.

Dans le même sens, la recherche de Umbach et Wawryzinski (2005), portant sur les relations entre les pratiques des enseignants et l'engagement étudiant, montrent que les étudiants perçoivent qu'ils sont plus engagés et qu'ils apprennent mieux quand les enseignants utilisent des situations d'apprentissage actif ou collaboratif, proposent des expérimentations et privilégient des activités de haut niveau cognitif.

Les étudiants qui ont l'occasion de discuter des idées et des concepts véhiculés dans le cours sont des étudiants qui ont l'intention de persévérer (Braxton, Jones, Hirschy, & Hartley, 2008; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). Les discussions peuvent se dérouler en classe (Nora, Cabrera, Hagedorn, & Pascarella, 1996) en empruntant la forme de débats (Braxton, 2008; Braxton, Milem et al., 2000) ou à l'extérieur de la classe (Braxton, Milem et al., 2000; Hurtado & Carter, 1997).

Les situations d'apprentissage collaboratif (Braxton, 2008; Braxton, Milem et al., 2000; Kinzie et al., 2008; Schmitz, 2006; Tinto, 1997; Tinto, 2003) et d'apprentissage par problème (Severiens & Schmidt, 2009; Van Den Berg & Hofman, 2005) semblent contribuer également à la persévérance, de même que le jeu de rôle (Braxton, 2008; Braxton, Milem et al., 2000) et l'expérience des ateliers animés par des pairs (Tien, Roth, & Kampmeier, 2002).

Les étudiants qui suivent des cours offrant plus de défis à relever au plan intellectuel (Kinzie et al., 2008; Laird et al., 2008; Umbach & Wawryzinski, 2005) ou intégrant la recherche dans l'enseignement dès le premier cycle universitaire (Kinzie et al., 2008) sont aussi des étudiants qui expriment leur intention de poursuivre leurs études.

Les pratiques évaluatives où les professeurs donnent de la rétroaction aux étudiants (Kinzie et al., 2008; Pascarella et al., 2008) et qui accordent une importance accrue aux évaluations formatives plutôt que sommatives (Yorke & Thomas, 2003) semblent encourager également la persévérance de même que les questions (aux examens, mais aussi en classe) exigeant des habiletés supérieures (*higher order thinking*) (Braxton, 2008; Braxton, Bray et al., 2000; Nora et al., 1996).

Les études empiriques recensées suggèrent donc, comme l'ont constaté Braxton, Milem et al. (2000) et Reason (2009), que l'utilisation de situations associées à l'apprentissage actif serait un facteur d'influence direct ou indirect d'engagement, de réussite et de persévérance. Selon Christensen Hughes et Mighty (2009), les situations associées à l'apprentissage actif influenceraient positivement la persévérance et la réussite dans les études en favorisant l'engagement des étudiants dans leur apprentissage, mais la relation entre ces variables semble complexe et pas encore complètement expliquée. Les prochaines sections examineront comment ces situations peuvent avoir un impact sur l'engagement, la persévérance et la réussite par leur contribution à l'intégration académique et sociale de l'étudiant, au maintien de sa motivation à apprendre et au développement de son autonomie.

4. Les facteurs d'influence de la classe qui soutiennent l'apprentissage actif et leur impact sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire

Nous venons de voir que les facteurs relatifs à la classe qui peuvent influencer sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire renvoient aux pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage actif que ce soit dans les activités pédagogiques et les pratiques évaluatives, ainsi que dans l'attitude de l'enseignant et le climat de classe. De façon générale, les recherches font valoir que ces facteurs peuvent exercer leur influence en favorisant l'intégration académique et sociale, en soutenant la motivation à apprendre et en développant l'autonomie.

4.1 En favorisant l'intégration académique et sociale de l'étudiant

Selon Bourdages (1996), le pivot de la théorie interactionniste de Tinto pour expliquer la persévérance (ou la persistance) repose sur le concept d'intégration qui comprend deux aspects avec, d'une part, l'intégration académique (ou scolaire) et, d'autre part, l'intégration sociale, les deux aspects s'influencent réciproquement (Stage, 1989). Selon Bourdages (1996, para. 13) « L'intégration académique est mesurée d'une part, en termes de performance scolaire et de développement intellectuel de l'étudiant et d'autre part, par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, i.e. par le degré de congruence entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et celles de l'établissement. L'inté-

gration sociale est pour sa part, définie par l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, etc.) et est mesurée aussi par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement. »

Pour Bachy (2006, p. 1), l'intégration mesure « combien on adhère au monde étudiant et académique, dans ses activités et ses codes culturels. L'intégration recoupe ici une dimension unique : l'étudiant adhère ou n'adhère pas à la culture étudiante qui se construit au travers d'activités avec les enseignants [intégration académique] et les pairs [intégration sociale ou collective] » puisque les « ... deux niveaux d'intégration sont indissociables pour favoriser la réussite. » (Bachy, 2006, p. 2).

Ménard (2009) constate que dans le modèle de Tinto, révisé en 1997, la participation des étudiants en classe assure leur intégration académique et sociale et influe sur la perception d'apprendre, donc sur la persévérance scolaire. Le MELS (2009, p. 5), évoquant la recherche de Ménard, affirme que, selon Tinto, « l'intégration sociale et scolaire [ou académique] de l'étudiant à son arrivée en milieu universitaire est directement liée à la décision d'abandonner ou de persévérer, car elle a un impact direct sur l'engagement de l'étudiant. »

La recension des écrits de Prince (2004) sur les relations entre les environnements d'apprentissage actif et l'intégration sociale montre que l'apprentissage actif, l'apprentissage collaboratif et coopératif ainsi que l'apprentissage par problème ou par projet sont associés à une bonne qualité d'intégration sociale. Le facteur le plus important dans la qualité des apprentissages à l'université serait la manière dont les différents paramètres (contenu du cours, type de ressources disponibles, méthode d'enseignement) rendent l'étudiant actif (Romainville, 2000).

Pour Braxton, Milem et al. (2000), qui ont évalué le modèle de Tinto aux plans empirique et conceptuel, quatre des 13 propositions du modèle initial de 1975 sont inter reliées : 1) les caractéristiques individuelles avant l'entrée à l'université influencent le niveau d'engagement initial envers l'institution; 2) le niveau d'engagement initial envers l'institution influence le niveau d'engagement ultérieur envers l'institution; 3) ce niveau d'engagement ultérieur envers l'institution est influencé positivement par l'étendue de l'intégration sociale; et 4) plus grand est le niveau d'engagement ultérieur envers l'institution, plus grande est l'intention de persévérance de l'étudiant.

Cependant, selon Braxton, Milem et al. (2000), les recherches n'expliquent pas comment se réalise cette intégration sociale de l'étudiant. Ces auteurs pensent que des explications pourraient venir justement en examinant en général, le rôle de la salle de classe relativement au processus de l'abandon des études et en particulier, en identifiant les forces qui influencent l'intégration sociale. Ils rappellent la conviction exprimée par Tinto (1997) à savoir que si l'intégration sociale de l'étudiant doit se produire, c'est dans la salle de classe qu'elle doit se produire, parce que la salle de classe agit comme une porte d'entrée pour son intégration académique et son intégration sociale. La salle de classe devient alors une source d'influence possible sur l'intégration sociale, l'engagement ultérieur envers

l'institution et l'abandon ou la poursuite des études. C'est ce que Tinto (2006, p. 4) réaffirme pour expliquer l'importance de l'implication des étudiants dans la salle de classe : « (...) *the classroom is, for many students, the one place, perhaps only place, where they meet each other and the faculty. If involvement does not occur there, it is unlikely to occur elsewhere.* ».

Selon Braxton et al. (2008), l'apprentissage actif jouerait un rôle indirect, mais évolutif (*formatif*) dans la rétention des étudiants de première année d'une session à une autre. En s'appuyant sur plusieurs recherches, ces auteurs tentent d'expliquer comment pourrait s'établir le lien entre les situations soutenant l'apprentissage actif, l'intégration sociale et la persévérance. Leur explication suit le raisonnement suivant : d'abord, les étudiants sentent que les situations reliées à l'apprentissage actif dans lesquelles ils s'engagent dans leurs cours contribuent à augmenter leurs connaissances et leur compréhension des contenus. En conséquence, ils perçoivent que ces situations sont gratifiantes ou valorisantes, ce qui les mène à investir leur énergie psychologique dans l'établissement de contacts sociaux. Ils sentent qu'ils peuvent investir plus de temps à la vie sociale puisqu'ils passent moins de temps à préparer leurs cours et à étudier en vue des examens. De plus, pendant les situations inhérentes à l'apprentissage actif, ils développent des relations amicales et un réseautage avec leurs pairs qui facilitent leur intégration sociale. De cette façon, en lien avec le modèle théorique de Tinto, les situations d'apprentissage actif peuvent influencer directement l'intégration sociale et indirectement l'engagement ultérieur envers l'institution et la décision de persévérer ou d'abandonner.

C'est à une conclusion générale similaire qu'en arrivent Severiens et Schmidt (2009) après avoir recensé les recherches qui ont étudié les liens entre les situations d'apprentissage actif, l'engagement, la persévérance et la réussite. Les situations d'apprentissage actif et collaboratif encourageraient l'intégration sociale et académique et, en retour, l'intégration exerce une influence positive sur l'engagement, la persévérance et la réussite. Ces auteurs font cependant remarquer que les liens établis ne sont pas toujours statistiquement significatifs et qu'ils entretiennent une relation d'interdépendance.

4.2 En soutenant la motivation à apprendre de l'étudiant

La contribution des situations reliées à l'apprentissage actif au maintien de la motivation à apprendre ressort de l'enquête menée auprès de 4820 étudiants de l'Université de Sherbrooke par Bédard et Viau (2001). Ces résultats se trouvent également confirmés dans les travaux que Viau a poursuivis par la suite dans d'autres établissements québécois : à la Télé-université (Sauvé & Viau, 2003), à l'École polytechnique (Viau, Prigent, & Forest, 2004) et à l'École de technologie supérieure (Doré, Viau, Brasseur, & Oliva, 2007; Viau, 2005).

Viau (2002) aborde le problème de la persévérance dans les études sous l'angle de la dynamique motivationnelle qui est présente chez les étudiants à leur entrée à l'université, mais qui a tendance à diminuer et doit, par conséquent, être maintenue (Viau, 2006). Parmi les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant se retrouvent

les facteurs relatifs à la classe : les activités, l'évaluation, l'enseignant et le climat de classe.

Dans le contexte universitaire belge, Schmitz (2006, p. 81) établit une relation entre l'intégration sociale, la motivation et la persévérance : « ... l'intégration dans un tissu de relations sociales positives semble un élément important pour soutenir la dynamique motivationnelle des apprenants ». Sur la base du modèle de Tinto, Schmitz (2006, p. 81) a observé auprès de 2463 étudiants de première année que ceux qui se sentaient « intégrés parmi leurs pairs et soutenus par leurs enseignants [avaient] plus envie de persévérer dans leurs études que ceux qui se sentent plutôt exclus et isolés sur le campus universitaire. »

En contexte universitaire québécois, Viau (2008, p. 10) met en relation la motivation à apprendre avec ce réseautage avec les pairs qui facilite l'intégration sociale. En effet, une des dix conditions à respecter pour susciter la motivation à apprendre consiste à permettre à l'étudiant d'interagir et de collaborer avec les autres dans une activité d'apprentissage : « Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les étudiants à travailler ensemble pour atteindre un but commun. L'apprentissage coopératif est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation à apprendre de la majorité des étudiants, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages. »

La recherche tend également à montrer que la motivation à apprendre peut être soutenue par le développement de l'autonomie qui est favorisé par l'apprentissage actif.

4.3 En développant l'autonomie de l'étudiant

Le bulletin *Objectif persévérance et réussite* (MELS, 2010) rapporte que de nombreuses recherches établissent un lien positif entre le sentiment d'autonomie chez les jeunes, leur motivation à apprendre à l'école et leur persévérance.

Selon Yorke et Thomas (2003), l'investissement institutionnel pour développer l'autonomie des étudiants, dès la première année d'études, s'avère un investissement à long terme. On a, en effet, constaté que les étudiants qui réussissent leur première année à l'université faisaient preuve d'autonomie. Ils affichent une combinaison de différents facteurs qui ont été notés par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) et par Goldfinch et Hughes (2007)⁴ : une appréciation élevée de la confiance en soi, de la capacité à gérer le temps et à travailler en équipe. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) dressent un portrait type de conduites et d'attitudes de l'étudiant qui persévère et réussit. Il valorise : a) la mise en évidence du contenu important à apprendre; b) la recherche de la logique inhérente au contenu pour organiser la matière; c) l'attitude de compter plus sur soi-même que sur les autres. Cet étudiant accorde priorité au travail scolaire sur les autres activités et est capable de fournir des efforts en dépit d'obstacles comme : a) des professeurs qu'il apprécie

⁴ Cette étude ne relie pas ces caractéristiques à la persévérance, mais à la réussite aux examens. Les auteurs suggèrent cependant : « *Research following up the withdrawals and failures to identify how these factors link to the reasons given for withdrawal (such as academic personal or financial difficulties, or dissatisfaction with the university experience) would add further to the understanding of success at university in the first year.* » (Goldfinch & Hughes, 2007, p. 271)

cie moins; b) une matière qui l'intéresse moins ou qu'il juge plus difficile; c) le manque d'envie de travailler; d) des problèmes personnels à résoudre. Il utilise des stratégies cognitives d'organisation comme rassembler les éléments importants d'un thème en un tout cohérent. Il démontre des compétences pour l'élaboration d'un plan détaillé avant la rédaction d'un travail de même que pour la gestion des ressources notamment la planification du temps : a) périodes de travail plus longues et moins fréquentes; b) choix d'un endroit tranquille pour étudier; c) travail autonome en solitaire.

Les situations qui favorisent l'apprentissage actif semblent contribuer au développement de cette autonomie comme l'indiquent les travaux de Bédard et Viau (2001), de Cartier (2002) et de Cartier, Plante et Tardif (2001). Dans le contexte français, Jézégou (2007) montre aussi que les pédagogies actives exercent une influence sur le développement de l'autonomie plus spécifiquement sur l'autodirection des étudiants en comparant les comportements de deux groupes inscrits dans deux dispositifs de formation différents pour un même cursus (approche par projet dans un dispositif et approche plus traditionnelle dans l'autre).

Railton et Watson (2005) affirment que les étudiants doivent apprendre à devenir des apprenants autonomes, l'autonomie étant une composante essentielle de l'apprentissage. L'autonomie peut s'apprendre et peut être enseignée dès la première année à l'université par des activités qui offrent l'occasion d'un apprentissage actif comme les groupes de lecture (Finlay & Faulkner, 2005), l'utilisation du portfolio (Meeus, Petegem, & Meijer, 2008), l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2000; Cartier, 2007) ou l'apprentissage par problème (Cartier, 2002; Cartier, Plante, & Tardif, 2001).

5. Discussion

Les résultats montrent que les situations d'apprentissage favorisant l'apprentissage actif (par exemple, la discussion, le jeu de rôle, l'apprentissage coopératif, les débats, etc.) auraient un impact sur l'engagement, la persévérance et la réussite en favorisant l'intégration académique et sociale, la motivation à apprendre ainsi que l'autonomie de l'étudiant. De plus, l'intégration académique et sociale ainsi que l'autonomie contribueraient au développement de la motivation à apprendre. Ces résultats confirment le modèle théorique de l'étude qui mettait en lien les aspects cognitifs de l'apprentissage (autonomie) et affectifs (motivation) comme deux conditions essentielles de l'apprentissage dans des situations favorisant l'engagement, la persévérance et la réussite.

En plus de cet impact, les études montrent les retombées d'intégration sociale de ces activités de classe. Ce résultat est important, car les modèles sur la persévérance aux études misent sur l'intégration sociale en dehors de la classe, alors que les résultats des études recensées montrent déjà cet impact dans la classe. Miser sur la salle de classe semble donc donner des retombées non seulement académiques, mais aussi sociales, deux conditions à la persévérance, à l'engagement et à la réussite aux études.

Christensen et Mighty (2009, p. 6) constatent toutefois que « La majorité des membres du corps professoral continue d'enseigner selon des méthodes traditionnelles axées sur l'enseignant, ce qui a pour résultat des carences permanentes dans l'apprentissage à l'échelle du système». Selon Kinzie et al. (2008), il est aussi de plus en plus évident que les situations d'apprentissage actif sont utilisées seulement par un petit nombre d'activités et de programmes. Au Québec, cette prévalence des cours magistraux au détriment des approches actives est constatée par Viau (2008) et confirmée par les recherches de Ménard (2009) et de St-Pierre, Bédard, Lefebvre, Ntebutse, Myre et Martel (2009).

St-Jean (2001, p. 1) explique ainsi la difficulté pour un professeur d'expérimenter de nouvelles façons de faire : « Laisser, à certains moments, l'exposé magistral pour expérimenter une nouvelle approche dans de grands groupes d'étudiants toujours plus nombreux peut faire craindre le pire. Ce peut être aussi la quantité de contenu à communiquer qui freine l'élan : des activités impliquant les étudiants, surtout en classe, peuvent sembler un gaspillage de temps. Sans oublier le temps de réflexion et de préparation qu'il faut retirer à d'autres activités importantes de la carrière professorale. »

Pour Tinto (2000), l'absence de pédagogie active explique l'absence d'engagement des étudiants. Selon lui, la plupart des étudiants de première année font une expérience de l'apprentissage en solitaire sans connexion avec les autres étudiants. Ils continuent à se comporter comme spectateurs solitaires de cours magistraux où la participation active n'est pas sollicitée. S'ils semblent si peu impliqués dans leur apprentissage, c'est que l'expérience qui leur est proposée sollicite peu leur implication.

Christensen Hughes et Mighty (2010) déplorent également qu'en dépit des recherches qui établissent une relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants et l'apprentissage en profondeur chez les étudiants, l'exposé magistral à de grands groupes et les examens à choix multiples soient toujours majoritairement utilisés.

6. Conclusion

L'objectif de cette synthèse d'écrits consistait à identifier et à mettre en relation les facteurs d'influence relatifs à la salle de classe qui sont reliés à l'engagement, la persévérance et la réussite en première année universitaire. Il en ressort que les situations d'apprentissage favorisant l'apprentissage actif auraient un impact sur l'engagement, la persévérance et la réussite en favorisant l'intégration académique et sociale, la motivation à apprendre ainsi que l'autonomie de l'étudiant. De plus, l'intégration académique et sociale ainsi que l'autonomie contribueraient au développement de la motivation à apprendre.

Dans la présente synthèse, plusieurs travaux proviennent de recherches réalisées aux États-Unis, ce qui apporte un éclairage contextuel des résultats présentés. Depuis quelques années, toutefois, de plus en plus de recherches sur le sujet ont été réalisées au Québec, au Canada et dans l'Europe francophone, ce qui apporte déjà un éclairage plus varié sur cette question. Des travaux plus nombreux dans le domaine permettront de répondre aux cri-

tiques actuelles sur les limites des données telles que l'échantillonnage réduit ne permettant pas toujours de relier les variables; le faible taux de réponse pouvant biaiser les résultats; les divergences entre chercheurs sur le plan théorique influençant les interprétations et les divergences entre institutions sur le plan du fonctionnement obligeant la contextualisation nécessaire des résultats (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2003).

De plus, les études sont souvent basées sur l'intention de l'étudiant de poursuivre ses études et non sur la persévérance réelle, c'est-à-dire la réinscription effective d'un semestre à un autre ou d'une année à une autre (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2003; voir aussi Prince, 2004; Upcraft et al., 2005). En ce sens, une analyse des trajectoires d'apprentissage réalisées par les étudiants aiderait à compléter l'étude de ce domaine.

Tout en appelant à ces réserves, cette synthèse de recherches est importante, car elle montre que la salle de classe semble être le lieu où les enseignants ont le pouvoir d'influencer positivement l'intégration académique et sociale, la motivation et l'autonomie de leurs étudiants. Et c'est en leur proposant des situations d'apprentissage actif et collaboratif qu'ils peuvent exercer ce pouvoir. Axer le développement professionnel des enseignants sur le développement de programmes de formation et d'activités d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage actif et collaboratif et soutenir les étudiants dans leur autonomie à les accomplir semble être une voie prometteuse pour favoriser l'engagement, la persévérance et la réussite en première année universitaire.

Bibliographie

- Bachy, S. (2006, avril). *Faciliter la réussite des étudiants en premier baccalauréat : réflexion sur l'intégration*. Communication présentée à la 8^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/116.pdf>
- Barivelo, J. & Daupiard, V. (2007). *L'effet Pygmalion*. Repéré à http://www.iencolombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/effet_pygmalion.pdf
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Bélisle, M., Bélanger, C., & Bernatchez, P.-A. (2008, mai). *L'évaluation des services d'un centre de pédagogie universitaire : une démarche incontournable de légitimation du centre et de valorisation de la pédagogie*. Communication présentée au 25^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (A.I.P.U.), Montpellier, France.
- Bélisle, M., Bélanger, C., & Bernatchez, P.-A. (2011). A study of the impact of services of a university teaching center on teaching practice : Changes and conditions. *Journal on Centers for Teaching & Learning*, 3, 131-165.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-22. Repéré à <http://ripes.revues.org/374>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Repéré à <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1(1), 51-68. Repéré à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf
- Braxton, J. M. (2008). Toward a scholarship of practice centered on college student retention. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 101-112.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of college student development*, 41, 215-227.
- Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley III, H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 71-83.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of higher education*, 71(5), 569-590.
- Briggs, A. R. (2000). Promoting learning style analysis among vocational students. *Education + Training*, 42(1), 16-24.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit : A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Cartier, S. C. (2000). Intervenir en classe pour aider les étudiants à mieux apprendre en lisant. *Science et comportement*, 28(2), 171-184.
- Cartier, S. C. (2002). Étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problème (APP). *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 32(1), 1-29.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Cartier, S. C. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Document inédit.

- Cartier, S. C., Bernatchez, P.-A., Bélanger, C., Bélisle, M., & Dulude, É. (2011). *Rapport des activités 2008-2011 du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur*. Repéré à http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/rapport/vf_rapport_et_annexes.pdf
- Cartier, S. C., & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Cartier, S. C., Plante, A., & Tardif, J. (2001). *Learning by reading : Description of learning strategies of students involved in a problem-based learning program*. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED452511.pdf>
- Cartier, S., Tardif, J., & Lane, J. (1997). Un portrait des connaissances acquises et des perceptions d'étudiants universitaires à l'égard des stratégies d'enseignement. *Les cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 1-30.
- Chénard, P., & Fortier, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. Dans M. Venne, *L'annuaire du Québec 2005* (p. 341-348). Montréal, Québec : Fides.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I., & Butler, D. (2005). *L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire et du secondaire*. Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://www.gres-umontreal.ca/pdf/Chouinard_Roch_Approche_evaluative_Rapport_FQRSC.pdf
- Christensen Hughes, J., & Mighty, J. (2009). *Faisons le point : rapport du Colloque sur la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Guelph, Ontario : University of Guelph; Kingston, Ontario : Queen's University. Repéré à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Taking%20Stock%20Report%20FR.pdf>
- Christensen Hughes, J., & Mighty, J. (2010). *Taking Stock*. Montréal, Québec et Kingston, Ontario : Mc Gill-Queen University Press.
- Crespo, M., & Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Demaris, M. M., & Kritsonis, W. A. (2008). The classroom : Exploring its effects on student persistence and satisfaction. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 2(1), 1-9.
- Dion, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec). Repéré à <http://www.fesp.umontreal.ca/fileadmin/Documents/Cheminement/soutien-reussite/CaroleDion.pdf>
- Doré, S., Viau, R., Brasseur, N., & Oliva, D. (2007). La persévérance et la réussite des étudiants en génie : Étude de caractéristiques d'apprentissage pouvant aider les professeurs à adopter des pédagogies actives. Dans M. Frenay, B. Raucent, & P. Wouters, *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : les pédagogies actives : enjeux et conditions / Actes du quatrième colloque, Louvain-la-Neuve, du 21 au 26 janvier 2007, Vol. 2* (p. 863-870). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Durand, M.-J., Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., & Plante, I. (2006). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Éditions HMH.
- Finlay, S.-J., & Faulkner, G. (2005). Tête à tête : Reading groups and peer learning. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 32-45.
- Finnie, R., & Qiu, H. T. (2008). *The patterns of persistence in post-secondary education in Canada : A MESA Project Research Paper*. Toronto, Ontario : Educational Policy Institute.
- Fondation canadienne des bourses du millénaire (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Repéré à <http://hdl.handle.net/1974/5794>
- Gainen, J. (1995). Barriers to Success in Quantitative Gatekeeper Courses. *New Directions for Teaching and Learning*, (61), 5-14.

- Garton, B. L., Dyer, J. E., & King, B. O. (2000). The use of learning styles and admission criteria in predicting academic performance and retention of college freshmen. *Journal of Agricultural Education*, 41(2), 46-53.
- Gaussel, M. (2007). *Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire*. Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/28-juin-2007.php>
- Goldfinch, J. M., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259–273.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., & Walsh, K. M. (2008). Enhancing the firstyear experience - longitudinal perspectives on a peer mentoring scheme. Dans *Proceedings Australian association for research in education. Research impacts : Providing or improving (25-29)*. Australia : Fremantle. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/12150/1/12150.pdf>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70, 324-345.
- Jézégou, A. (2007). Pédagogies actives et autonomie dans les apprentissages. Dans M. Frenay, B. Raucant, & P. Wouters, *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, les pédagogies actives : enjeux et conditions /Actes du quatrième colloque, Louvain-la-Neuve, du 21 au 26 janvier 2007 Vol. 2* (p. 617-626). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Shoup, R., & Kuh, G. D. (2008). Promoting persistence and success of underrepresented students : Lessons for teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning* (115), 21-38.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R., & Gonyea, R. M. (2007). *Connecting the dots : Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement. Results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success*. Bloomington, IN : Center for Postsecondary Research Indiana University Bloomington.
- Laird, T. F., Chen, D., & Kuh, G. D. (2008). Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates : What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 85-99.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, Québec.: Les éditions Logiques.
- McHugh Engstrom, C. (2008). Curricular learning communities and unprepared students: How faculty can provide a foundation for success. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 5-19.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Meijer, J. (2008). Portfolio as a means of promoting autonomous learning in teacher education : A quasi-experimental study. *Educational Research*, 50(4), 361-386.
- Ménard, L. (2009, mai). *L'apprentissage en salle de classe au baccalauréat*. Communication présentée au 77e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Ontario.
- Ménard, L., Jolin, L., Lachance, Y., Saint-Pierre, C., & Langevin, L. (2007). *La persévérance et la réussite scolaire dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LMenard.pdf>
- Metz, G. (2002, octobre). *Challenges and changes to Tinto's persistence theory*. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-Western educational research association, Columbus, OH. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED471529.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (MELS, 2010). La satisfaction des besoins des adolescents dans divers contextes de vie : Un impact important sur la réussite scolaire au secondaire. *Bulletin Objectif Persévérance et Réussite*, 2(2), 2-3.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (MELS, 2009). Passer de la formation collégiale technique à l'université : une véritable expérience d'intégration. *Bulletin Objectif Persévérance et Réussite*, 1(3), 4-5.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. S., & Pascarella, E. T. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioral outcomes versus different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37, 427-452.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études / Analyse des données des enquêtes ICOPE / Premier volet - Les Programmes de bac*. Québec : Université du Québec. Repéré à http://www.uquebec.ca/dreri-public/Rapport_detaille_bac.pdf
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.ememoire.net/consulter/7519--tude-des-liens-entre-le-soutien-social--l-ajustem.html> .
- Pascarella, E. T., Salisbury, M. H., & Blaich, C. (2011). Exposure to effective instruction and college student persistence : A multi-institutional replication and extension. *Journal of College Student Development*, 52(1), 4-19.
- Pascarella, E., Seifert, T. A., & Whitt, E. J. (2008). Effective instruction and college student persistence: Some new evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, (115), 55-70.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 223-231.
- Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching autonomy : Reading groups and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 182-193.
- Reason, R. D. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682.
- Robitaille, M. (2007). Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs. Dans L. Allal, & L. Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 171-190). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, France : L'Harmattan.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/recherche/labandon_et_la_perseverance_a_luniversite.pdf
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & 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.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., & Fournier, J. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport de recension*. Québec : Télé-université.
- Schmitz, J. (2006). Sous le regard d'une autre discipline : Relations sociales et réussite universitaire. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, (*Se Motiver à apprendre* (p. 81). Paris : PUF.

- Schmitz, J., Frenay, M., Wouters, P., Galand, B., & Boudrenghien, G. (2006, mai). *Rôle des dispositifs pédagogiques dans le soutien académique, l'intégration académique et sociale et la persistance des étudiants de premier Baccalauréat*. Communication présentée au 23e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Monastir, Tunisie. Repéré à <https://alfresco.uclouvain.be/.../SchmitzFrenayWouters-AIPU-2006.p>
- Severiens, S., & Schmidt, H. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *High Educ*, 58, 59-69. Repéré à <http://www.springerlink.com/content/w0826327vg2182r4/fulltext.pdf>
- Stages, F. K. (1989). Reciprocal effects between the academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 30(5), 517-530.
- St-Jean, M. (2001). L'apprentissage actif. Comment les professeurs engagent leurs étudiants dans un apprentissage actif. *Bulletin CEFES*, 4, 1. Repéré à www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno4.pdf
- St-Pierre, L., Bédard, D., Lefebvre, N., Ntebutse, J.-G., Myre, J., & Martel, D. (2009, mai). *De nouveaux rôles et actes pédagogiques à intégrer dans un programme universitaire innovant*. Communication présentée au 77e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Ontario.
- Tien, L., Roth, V., & Kampmeier, J. A. (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course. *Journal of Research in Science Learning*, 39(7), 606-632.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2000). Taking student retention seriously : Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-10. Repéré à <http://suedweb.syr.edu/Faculty/Vtinto/Files/AACRAOSpeech.pdf>
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education Monograph Series, Higher Education Program*, 1, 1-8.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf
- Umbach, P., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter : The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Van Den Berg, M., & Hofman, W. (2005). Student success in university education : A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.
- Viau, R. (2002, août). *La persévérance et l'engagement dans ses études : une affaire de motivation*. Communication présentée à l'Observatoire des innovations pédagogiques des Hautes Études Commerciales, Montréal, Québec. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_perseverance_et_lengagement_dans_ses_etudes.pdf
- Viau, R. (2005). *L'apprentissage et l'enseignement dans les écoles de génie : Analyse de la littérature portant sur la réussite et la persévérance dans les études*. Montréal, Québec : École de technologie supérieure. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/recherche/Lapprentissage_et_lenseignement_dans_les_ecoles_de_genie%20_analyse_de_la_litterature_portant_sur_la%20reussite_et_la_perseverance_dans_les_etudes.pdf

Viau, R. (2006, juin). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Communication présentée à l' Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Université de Liège, Liège, Belgique. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_etudiants_a_luniversite.pdf

Viau, R. (2008, mai). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Communication présentée à l'Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick. Repéré à :

<http://www.umoncton.ca/sase/files/sase/wf/wf/documents/presentationViau20082.doc>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Editions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).

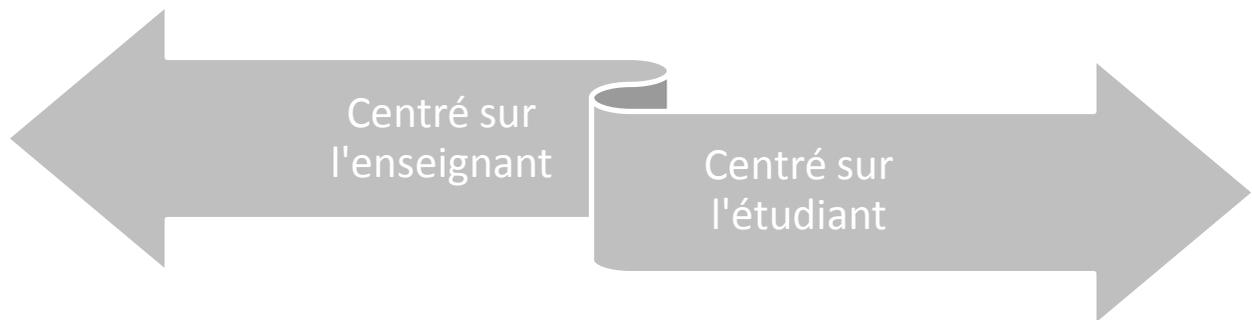
Viau, R., Prigent, R., & Forest, L. (2004). *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*. Montréal, Québec : École Polytechnique.

Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.

Zepke, N., Leach, L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred : one way to improve student retention? . *Studies in Higher Education*, 31(5), 587-600.

Annexe 1 - Méthodes pour un apprentissage actif⁵

© 2009. Centre d'études et de formation en enseignement supérieur | Université de Montréal
Initiation à l'enseignement universitaire pour les nouveaux professeurs



Exposé magistral

Apprentissage par projet

Stage

Apprentissage par problèmes

Apprentissage par la lecture

Discussion en panel

Étude ou méthode de cas

Exposé interactif

Groupes de lecture

Jigsaw

Jeu de rôle

Philipps 6/6

Simulation

⁵ © 2009. Centre d'études et de formation en enseignement supérieur | Université de Montréal
Initiation à l'enseignement universitaire pour les nouveaux professeurs

Apprentissage par projet

« Le projet est une activité de synthèse qui est soit multidisciplinaire, soit monodisciplinaire. Les mandats confiés aux apprenants pour la réalisation du projet sont complexes, signifiants et stimulants. Les tâches sont généralement issues de la pratique professionnelle. Les formes du projet sont variées, et parmi les plus fréquemment mises en place, on retrouve entre autres : les études de besoins ; le développement d'innovations; la création d'œuvres; la recherche, en réponse à des besoins particuliers, à des attentes d'une entreprise ou d'un organisme social. (...)

Le projet correspond généralement à l'atteinte de plusieurs objectifs ou au développement de plusieurs compétences, ce qui entraîne une étendue de l'activité sur une longue période (cinq à six semaines ou plus). L'envergure du projet est donc variable et directement en lien avec les objectifs poursuivis. Le projet est habituellement réalisé en équipes d'environ quatre étudiantes et étudiants, mais cela dépend du contexte. Le projet favorise le passage de la théorie à la pratique. En effet, le recours au projet comme activité permet, notamment, la mise en œuvre de savoir-faire pratiques et vise l'apprentissage dans l'action et dans la création, tout en fournissant à l'apprenant une perspective professionnelle. »

Dubeau, A. (2002). L'apprentissage par projets. *Trait d'union express*, 4(6), 4-5. http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_6/approjet.html

Apprentissage par problèmes

« Ça ressemble à « l'étude de cas » mais ce n'est pas tout à fait, ni de « la résolution de problème », parce qu'il ne faut pas nécessairement le résoudre... Dans l'APP, on part de situations problématiques authentiques, donc très complexes ou de cas construits. Les processus individuels et collectifs de recherche, d'exploration de la documentation et de communication, ainsi que la réflexion sur le processus lui-même (métacognition) sont aussi importants que la solution. On apprend à apprendre seul ou en groupe. Les étudiants et l'enseignant changent de rôles, les uns et les autres « enseignent » et apprennent. Les enseignants constituent une équipe et deviennent guide, tuteur, mentor, moniteur, selon les cultures. »

Romainville (1999). L'apprentissage par problèmes. *Réseau 44*. SPU – FUNDP. www.det.fundp.ac.be/spu/reseau/reseau44.pdf

Apprentissage par la lecture

La lecture occupe une place importante au sein de la formation universitaire. Or, il ne suffit pas de lire pour apprendre : l'information doit être traitée! C'est donc en utilisant diverses stratégies de mémorisation, d'organisation, et d'élaboration que les étudiants s'approprient davantage le contenu de leurs lectures. D'ailleurs, l'utilisation de questions guides permet d'orienter la lecture des étudiants alors que l'utilisation de diverses techniques (ex. : voir document sur les activités implicatives) facilite la rétention des informations en mémoire et leur réutilisation future.

Discussion en panel

« Cette technique s'apparente à une présentation orale. Une équipe de trois ou quatre « spécialistes », composée d'étudiants qui ont travaillé sur un sujet particulier, fait un exposé oral. Les étudiants proposent une synthèse de leur travail et répondent aux questions de la salle. Un des aspects intéressants de cette méthode est qu'elle permet aux étudiants de développer leurs habiletés orales, de synthèse et de vulgarisation. De plus, chaque groupe ayant un sujet différent à aborder, une très vaste sélection de thèmes peut ainsi être couverte par la classe. Pour que cette technique fonctionne, il faut cependant bien encadrer le travail des étudiants, les motiver suffisamment, tout en gardant en tête que les talents d'orateur et de pédagogue des étudiants varient de l'un à l'autre... »

CEFES (2005). *Guide des auxiliaires d'enseignement*. Université de Montréal. http://www.cefes.umontreal.ca/ressources_documents/Documents/guide_AE.pdf

Étude ou méthode de cas

« Avant de présenter cette technique, il importe de définir ce qu'est un cas. Un cas est une situation problématique concrète. Il s'agit d'une situation observée dans la vie quotidienne qui réclame une résolution ou une décision. Un cas peut être observé, relaté ou vécu par le groupe lui-même. Il peut aussi être hypothétique, mais vraisemblable.

Ainsi, un cas est soumis. Individuellement, en équipe ou collectivement, les étudiants

devront :

- préciser les différents aspects du problème;
- proposer des solutions;
- examiner et conforter les solutions;
- retenir une solution et la formuler clairement.

Une synthèse devra être proposée par l'animateur, l'équipe ou l'étudiant à l'ensemble du

groupe. Cette méthode s'avère très avantageuse pour provoquer la confrontation des opinions, la découverte des idées d'autrui et développer les habiletés d'analyse de problèmes. »

CEFES (2005). *Guide des auxiliaires d'enseignement*. Université de Montréal. http://www.cefes.umontreal.ca/ressources_documents/Documents/guide_AE.pdf

Groupe de lecture

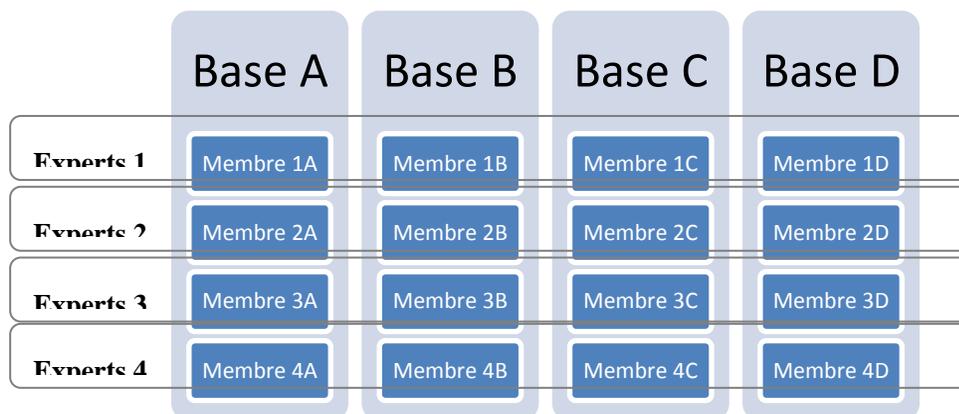
Le groupe de lecture est composé de 3 à 5 étudiants qui partagent entre eux, et s'expliquent les uns aux autres, les résumés de lecture que chacun a effectués. Une formule suggérée est que, chaque semaine, chaque étudiant est responsable d'un texte différent pour lequel il prépare un résumé à remettre et à présenter aux autres membres de son groupe. Après la présentation informelle du résumé, les membres du groupe discutent et se font une compréhension commune du texte en répondant aux questions générées par le groupe et à celles proposées par l'enseignant.

Finlay, S.-J., et Faulkner, G. (2005). Tête à tête: Reading groups and peer learning. *Active learning in higher education*, 6(1), 32-45.

Jigsaw

« Méthode qui vise l'interdépendance entre les membres d'une équipe par l'appropriation individuelle de concept et son enseignement aux membres de l'équipe. Chaque étudiant est responsable d'un élément d'une tâche globale à réaliser par l'équipe de base. Les étudiants responsables d'un même élément se regroupent alors pour former une équipe temporaire d'experts visant à (1) maîtriser les concepts dont ils ont la responsabilité, et (2) développer une stratégie pour enseigner à leur équipe de base ce qu'ils ont appris.»

<http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/jigsaw.htm>



Jeu de rôle

Cette technique permet de faire jouer quelques participants devant un groupe ou de faire

jouer toute une classe, divisée en petites équipes, en même temps. Chaque personne interprète des rôles inhabituels, de manière à faire prendre conscience de modes de pensée différents. Si le temps le permet, la scène peut ensuite être rejouée en redistribuant les rôles entre les participants. Laissez aussi une place à l'improvisation. Bien qu'ils se ressemblent, ce qui distingue fondamentalement le jeu de rôle de la simulation est que dans cette dernière, l'étudiant joue son propre rôle ou un rôle qu'il pourra avoir plus tard, tandis que dans le jeu de rôle, il fait semblant d'être quelqu'un ou quelque chose d'autre. La simulation est plus réaliste que le jeu de rôle qui laisse plus de place à l'imagination, raison pour laquelle il est souvent très apprécié des étudiants.

CEFES (2005). *Guide des auxiliaires d'enseignement*. Université de Montréal. http://www.cefes.umontreal.ca/ressources_documents/Documents/guide_AE.pdf

Philipps 6/6

Cette technique pédagogique implique un travail de recherche en temps limité par petits groupes, soit des délibérations de six minutes entre six participants, d'où le nom Phillips 6/6. L'animateur expose et inscrit au tableau le problème à étudier. Des équipes sont alors formées (six participants). Chaque équipe élit un président et un rapporteur. Les équipiers délibèrent ensuite sur le sujet. Le président doit s'assurer que chacun s'exprime et lui, ne donne son avis qu'à la fin de la période. Lorsque six minutes se sont écoulées, les rapporteurs se rassemblent sous la conduite de l'animateur devant les participants silencieux. Les rapporteurs présentent brièvement l'idée principale retenue et esquissent un débat. Celui-ci terminé, les petits groupes se réunissent de nouveau et reprennent le problème différemment. La démarche peut être recommencée plusieurs fois jusqu'à ce qu'une décision soit prise. Dans chaque équipe, chacun devient, à tour de rôle, rapporteur et président.

CEFES (2005). *Guide des auxiliaires d'enseignement*. Université de Montréal. http://www.cefes.umontreal.ca/ressources_documents/Documents/guide_AE.pdf

Simulation

La simulation consiste en une situation concrète reconstituée selon un modèle. Elle reproduit les caractéristiques essentielles d'une situation réelle, un peu à l'image d'une petite pièce de théâtre. Cette technique permet de visualiser ou de « vivre » des scénarios qui conduisent les participants à réagir à une situation intimidante ou difficile. En général, l'individu joue un rôle très proche de celui qu'il pourrait être amené à tenir dans la réalité. L'animateur organise et stimule cette simulation par des encouragements et par des commentaires. Cette technique permet de susciter et d'analyser des réactions spontanées, de trouver des réponses alternatives, d'ajuster ses réactions aux situations, de mieux se connaître et d'oser discuter de sujets qui pourraient être difficiles à aborder dans la réalité. La simulation peut aussi avoir comme objectif d'initier l'étudiant à une situation de travail relativement réaliste afin de développer certaines compétences professionnelles.

CEFES (2005). *Guide des auxiliaires d'enseignement*. Université de Montréal. http://www.cefes.umontreal.ca/ressources_documents/Documents/guide_AE.pdf

Annexe 2 - Tableau 1 : Principales études recensées

(Classement par année de publication)

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
1.	Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella (1996)	26 institutions américaines (2 et 4 ans)	Quantitative <i>Longitudinal panel study</i>	4 instruments spécifiques (tests et sondages par questionnaires)	3900 étudiants de 1re année	Automne 1992; Printemps 1993	Présentation du matériel Discussions en classe Questions (en classe et aux examens) dont les réponses exigent un raisonnement de haut niveau (<i>higher order thinking</i>)	Impact positif sur la persévérance, mais inégal selon les groupes (mâles/femelles; minorités ou non)
2.	Hurtado et Carter (1997)	127 collèves américains	Quantitative Longitudinale	4 sources de données sur les étudiants faisant partie du <i>National Survey of Hispanic Students (NSHS)</i> -	272 étudiants (latinos)	1990-1993	Sentiment d'appartenance et activités académiques	Discussions sur le contenu du cours à l'extérieur de la classe : impact positif sur le sentiment d'appartenance qui est relié à la persévérance.
3.	Tinto (1997)	Seattle Central Community Collège (USA)	Qualitative Quantitative	-2 questionnaires -Étude de cas : observation, entrevues, études de divers documents (matériel pédagogique, publications institutionnelles, etc.)	517 et 287 répondants du <i>Coordinated Studies Programs</i> + un panel constitué des 287 répondants aux 2 questionnaires	Début et fin du semestre d'automne (année non spécifiée)	Apprentissage collaboratif	Impact positif sur la persévérance

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
4.	Braxton, Bray et Berger (2000)	<i>Highly selective, private research I university (USA)</i>	Quantitative - Longitudinale <i>(Longitudinal panel)</i>	3 sondages -Student Information Form (SIF) -Early Collegiate Experiences Survey (ECES) -Freshman Year Survey (FYS)	696 étudiants de 1re année, temps plein (44.9 % de la cohorte d'origine)	1995 : 1 an	L'étude examine les perceptions des étudiants concernant les compétences pédagogiques de leurs enseignants (préparation du cours et organisation, présentation claire du contenu) comme indicateurs de leur persévérance.	Ces variables influencent significativement la persévérance
5.	Briggs (2000)	6 collèges du centre de l'Angleterre	Évaluation de l'utilité des instruments	Investigation et évaluation d'une série d'instruments disponibles (questionnaires, etc.) pour analyser les styles d'apprentissage	182 étudiants de 18 cours de métiers	Non mentionnée.	Évaluer si les styles d'enseignement pouvaient être ajustés en fonction des styles d'apprentissage Respect envers des talents divers et des styles d'apprentissage différents	La prise en compte des styles d'apprentissage peut contribuer à changer les styles d'enseignement en passant d'une approche centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprentissage.
6.	Garton, Dyer et King (2000)	College of Agriculture, food and natural resources (University of Missouri, USA)	Quantitative <i>Post facto correlational study</i>	<i>The group embedded figures test (GEFT)</i> Analyse des sources suivantes : <i>ACT composite score</i> <i>High school class rank</i> <i>High school score GPA</i> <i>Learning styles</i>	Nb=326 Tout un groupe d'étudiants débutants leurs études collégiales (<i>enrolled in a college learning and development course</i>)	Semestre d'automne 1997	Évaluer l'efficacité des variables utilisées à l'admission à l'université et les styles d'apprentissage des étudiants pour prédire la réussite et la rétention	Attitude de respect envers des talents divers et des styles d'apprentissage différents influence la persévérance Les étudiants avec un style d'apprentissage indépendant ou neutre face au domaine d'étude ont réussi mieux que les autres (dépendant du domaine d'études). Les meilleurs prédicteurs de réussite sont les résultats scolaires au secondaire (<i>ACT composite score, High school score GPA</i>) Les meilleurs prédicteurs de la persévérance ont été les styles d'apprentissage et le <i>ACT composite score</i> .

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
7.	Bédard et Viau (2001)	Université de Sherbrooke (Québec, Canada)	Enquête	Questionnaire : 23 dimensions, 124 énoncés : passation dans des classes ciblées de toutes les facultés	Ensemble des étudiants de l'Université de Sherbrooke (excluant le campus de Longueuil) : 4820 étudiants (1 ^{er} et 2 ^e cycles)	Cohorte d'octobre 2000	<p>Les visées et perceptions des étudiants à l'égard d'eux-mêmes</p> <p>Leurs perceptions du rôle pédagogique du professeur et de la contribution des méthodes d'enseignement à leur apprentissage</p> <p>Leurs stratégies d'apprentissage et la motivation qui les anime</p>	<p>[Variable non retenue pour cette synthèse]</p> <p>Les étudiants au premier cycle considèrent que :</p> <p>-l'approche par projet est la situation qui favorise le plus les différents types d'apprentissage et contribue davantage au développement des connaissances académiques (4,26/5) et professionnelles (4,10/5), de même qu'au développement de l'autonomie (4,15/5) que l'approche par problèmes, les études de cas, les ateliers, séminaires de lecture, exposés).</p> <p>L'exposé magistral est perçu comme la situation qui contribue le moins à chacun des types d'apprentissage</p> <p>L'approche par projet les motive le plus, suivie de l'étude de cas, l'approche par problèmes et les ateliers.</p> <p>Les séminaires de lecture suscitent le moins de motivation.</p> <p>Ces résultats se trouvent confirmés dans les travaux qui se sont poursuivis par la suite dans d'autres établissements québécois : à la Télé-université (Sauvé et Viau, 2003), à l'École polytechnique (Viau, Prigent et Forest, 2004) et à l'École de technologie supérieure (Viau, 2005; Doré, Viau, Brasseur et Oliva, 2007).</p>

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
8.								
9.	Tien, Roth et Kampmeier (2002)	N.Y. (USA)	Quantitative Qualitative	Sondages auprès des étudiants et des chefs d'équipes Journaux de bord Entrevues	2157 étudiants du premier semestre de bac. dans un cours de chimie organique de 1992 à 1994 (groupe contrôle : traditionnel) et de 1996-1999 (groupe témoin : Ateliers)	8 ans	Relations entre l'expérience des ateliers (Peer-led-team learning (PLTL) Instructional Approach et la performance et l'attitude des étudiants	Les analyses statistiques montrent des améliorations significatives quant aux résultats, la rétention et les attitudes envers le cours. L'utilisation de pairs comme responsable de l'implantation de cette méthode socio-constructiviste et centrée sur l'étudiant est un moyen efficace pour favoriser le changement dans les cours de sciences.
10.	Yorke et Thomas (2003)	Royaume - Uni	Qualitative Étude de cas (<i>case study approach</i>)	Entrevues semi-structurées Documentation institutionnelle Discussion entre les membres du personnel	Gestionnaires supérieurs responsables de la persévérance et de la réussite de 6 institutions qui ont performé au-dessus de leurs prévisions selon les données de 1998-1999 de <i>Higher Education Funding Council for England (HEFCE)</i>	Non mentionnée	Question de recherche : Pourquoi certaines institutions réussissent-elles mieux que d'autres à soutenir vers la réussite et la persévérance des étudiants sous-représentés (groupes socioéconomiques défavorisés)?	Parmi les facteurs ayant eu un impact positif sur la réussite et la persévérance : -une importance accrue accordée aux évaluations sommatives plutôt que formatives -la reconnaissance de l'importance de la dimension sociale dans les activités d'apprentissage -un climat institutionnel de soutien amical envers le développement des étudiants -une attention accrue accordée aux besoins des étudiants durant la première année Pour que l'environnement d'apprentissage stimule la rétention, il doit être adapté aux diverses caractéristiques des étudiants (centré sur l'étudiant).

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
11.	Umbach et Wawryzinski (2005)	Institutions américaines (Les chercheurs sont de University of Iowa et de Michigan State University)	<i>Large scale quantitative survey</i>	2 séries de données nationales : - National Survey of Student Engagement (NSSE) -A parallel study	1) 20 226 étudiants « seniors » et 22 033 étudiants de 1re année qui ont complété le NSSE au printemps 2003 et provenant de 137 collèges et universités 2) 14 336 enseignants de ces 137 institutions	Printemps 2003	Les relations entre les pratiques pédagogiques et l'engagement des étudiants et leur apprentissage	Les étudiants perçoivent qu'ils sont plus engagés et qu'ils apprennent mieux quand les enseignants utilisent des techniques d'apprentissage actif ou collaboratif, proposent des expérimentations, privilégient des activités de haut niveau cognitif, interagissent avec eux, leur offrent des défis au plan académique. Les résultats suggèrent aussi que les étudiants déclarent des niveaux plus élevés d'engagement et d'apprentissage dans les institutions où les enseignants utilisent des techniques d'apprentissage actif ou collaboratif, engagent les étudiants dans des expérimentations, mettent l'accent sur des activités de haut niveau au plan cognitif dans la classe, interagissent avec les étudiants, leur offrent des défis au plan académique et valorisent des expériences éducatives enrichissantes.
12.	Van Den Berg et Hofman (2005)	Pays-Bas Les chercheurs sont d'Erasmus University, Rotterdam Pays-Bas	<i>Large scale quantitative study</i>	Entrevues téléphoniques	9000 étudiants temps plein, 60 cours dans 4 universités hollandaises	4 ans 1996/1997 à 1999/2000	Les facteurs influençant l'obtention des crédits (study progress)	Les activités passives (comme les cours magistraux) seraient associées à l'obtention d'un moins grand nombre de crédits (study progress) alors que l'APP par exemple stimule davantage l'obtention de crédits.

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
13.	Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006) et Sauvé, Debeurme, Wright, et Fournier (2006)	Canada (3 chercheurs appartiennent à des universités québécoises et un à une institution ontarienne)	Recension des écrits	Documents recensés avec ERIC/EBSCOhost, FRANCIS' REOPÈRE, PSYCLIT, PROQUEST et Webscience et analysés à l'aide d'une grille d'analyse de contenu validée par la méthode inter juges	130 articles, rapports de recherches et thèses	Documents principalement publiés entre 2002 et 2005	Présentation des facteurs d'abandon et de persévérance ainsi que des mesures de soutien envisagées Planification de mesures d'aide et de soutien comme des outils multimédias	Les auteurs concluent que des mesures de soutien à la persévérance aux études doivent être planifiées le plus tôt possible avant même l'admission des nouveaux étudiants
14.	Schmitz (2006)	Université catholique de Louvain (Belgique)	Non mentionné [Dans le cadre d'une recherche doctorale]	Non mentionnés	2463 étudiants de 1re année	Non mentionnée	Vérifier l'importance des relations sociales vs L'intention de persévérer et la réussite.	Les étudiants qui se sentent intégrés parmi les autres étudiants sur le campus et qui se sentent soutenus par leurs enseignants disent avoir plus envie de persévérer que ceux qui se sentent exclus et isolés. Le climat de classe plus ou moins chaleureux, plus ou moins compétitif, instauré par les enseignants et les occasions de coopération offertes aux étudiants joue un rôle déterminant pour favoriser leur intégration sociale et leur support social.

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
15.	Schmitz, Frenay, Wouters, Galand, et Boudrenghien (2006)	Université catholique de Louvain (Belgique)	Quantitative (<i>Case study approach</i>)	2 questionnaires	955 étudiants de 1re année dans 4 facultés	1 semestre	<p>Rôle de la perception du soutien académique (professeurs/pairs), des interactions sociales et du climat de classe sur la décision de persévérer</p> <p>Effet spécifique de l'engagement académique (la participation aux dispositifs d'accompagnement facultatifs et des efforts académiques sur la persévérance.</p> <p>Pratiques pédagogiques qui valorisent le contact des étudiants entre eux et avec leurs enseignants et favorisent la recherche d'aide, la motivation et les efforts intellectuels.</p>	<p>De manière générale, l'étude a pu mettre en évidence l'importance du soutien académique et du climat de classe dans la décision de persévérer après huit semaines de fréquentation.</p> <p>La planification de mesures d'aide et de soutien comme tutorat et moniteurat semble favoriser la décision de persévérer</p>
16.	Zepke, Leach et Prebble (2006)	Nouvelle-Zélande	Qualitative/quantitative Étude de cas (<i>case study approach</i>)	Questionnaire dans le cadre d'un projet subventionné « <i>Teaching and Learning Research initiative</i> Échelle de Lickert»	681 répondants qui revenaient à l'institution en 2004 après une période de fréquentation en 2003 7 institutions	Cohorte de 1 an (2004)	Question de recherche : Que peuvent faire les institutions d'enseignement supérieur néo-zélandaises et leurs professeurs pour que leurs pratiques améliorent la rétention, la persévérance et la réussite de différents étudiants de 1re année?	La rétention peut être améliorée avec une approche centrée sur l'étudiant quand les étudiants peuvent éprouver un sentiment d'appartenance, quand ils expérimentent un enseignement de qualité, quand ils reçoivent du soutien pour leur apprentissage et quand les divers styles d'apprentissage sont pris en considération.

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
17.	Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre et Langevin (2007) et Ménard (2009)	Trois universités québécoises différentes offrant le parcours régulier et en continuum	Empirique, descriptive, comparative	6 études de cas, chaque programme constituant un cas -Entrevues semi-dirigées (174 étudiants) -Questionnaire (530 étudiants) + directions de programmes et enseignants	Étudiants de première année, directions de programmes, enseignants de trois programmes offerts en continuum de formation (cégep technique/université) et des trois programmes semblables offerts selon le mode régulier (cégep général et technique / université)	À deux moments de la première année de formation : au 2/3 de la 1re et de la 2 ^e session	Variables concernant les compétences, attitudes et comportements des enseignants Clarté et utilisation d'exemples pertinents dans les consignes et dans les réponses aux questions des étudiants Usage de stratégies d'enseignement variées et interactives : exemples concrets, dynamisme, bonne explication, maîtrise du contenu, préoccupation de la compréhension par les étudiants, réponses aux questions	« En somme -Les activités offertes en classe ne permettent pas une participation importante de la part des étudiants. -Les étudiants perçoivent apprendre en classe... mais ce qu'ils apprennent est au niveau de la connaissance. Les activités d'enseignement contribuent le plus souvent au fait d'apprendre plus ou moins en classe. -Le parcours des étudiants influence leurs perceptions à l'égard de leur environnement pédagogique et social. -L'importance de l'intégration sociale et des liens établis par Tinto en 1997 entre la participation active de l'étudiant en classe, l'apprentissage et la persévérance aux études.» (Source : Ménard, 2009)
18.	Braxton, Jones, Hirschy et Hartley (2008)	8 institutions américaines (collèges et universités désignés comme <i>residential and regionally affiliated</i>)	Quantitative Longitudinale	Sondages	408 étudiants de 1re année à temps plein	Automne 2002 Printemps 2003 Automne 2003	Persévérance et pratiques d'apprentissage actif telles que : -Discussion des idées et des concepts véhiculés dans le cours -Jeu de rôle -Apprentissage collaboratif -Débats	Confirmation des résultats de Braxton, Mitlem et Sullivan (2000) : impacts positifs des variables sur la persévérance.

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
19.	Kinzie, Gonyea, Shoup, Kuh et Gonyea (2008)	Référence à des recherches menées dans plusieurs collèges et universités américaines qui ont administré le NSSE ((National Survey of Student Engagement) incluant des institutions noires et hispaniques	Quantitatives et qualitatives	Données provenant du NSSE + Données des institutions (inscriptions)	Des milliers d'étudiants (incluant des minorités historiquement sous-représentées)	Entre 2000 et 2003	<p>Apprentissage collaboratif</p> <p>Cours présentant plus de défis au plan intellectuel</p> <p>Intégration de la recherche dans l'enseignement au baccalauréat</p> <p>Rétroaction aux étudiants</p> <p>Politiques curriculaires et pratiques pédagogiques qui favorisent les étudiants sous-représentés</p> <p>Relations entre des indicateurs de la réussite, tels la persévérance et l'engagement des étudiants dans des pratiques pédagogiques efficaces (<i>effective educational practices</i>) avec des groupes historiquement sous-représentés.</p> <p>Pratiques pédagogiques qui valorisent le contact des étudiants entre eux et avec leurs enseignants et favorisent la recherche d'aide, la motivation et les efforts intellectuels</p> <p>Prolongation du temps consacré à une tâche</p> <p>Modèle américain des Freshmen seminars qui préconise des stratégies pédagogiques comme le suivi individualisé, la valorisation de leurs progrès, l'importance au contenu plus qu'à la forme.</p> <p>Internalisation et diversité culturelle</p>	<p>Impact positif des variables sur l'engagement et la persévérance de populations étudiantes sous-représentées.</p> <p>Les approches d'apprentissage collaboratif et actif sont efficaces quand ils respectent des talents divers et des styles d'apprentissage différents et quand ces approches s'appuient sur l'implication des étudiants, augmentent le temps pour s'acquitter d'une tâche et bénéficient de l'influence des pairs.</p> <p>Impact positif des variables sur l'engagement et la persévérance de populations étudiantes sous-représentées.</p>

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
20.	Laird, Chen et Kuh (2008)	USA	Quantitative	NSSE (National survey on student engagement) + FSSE (Faculty survey on student engagement) – [Coordination : Indiana University Center for Postsecondary Research]	924 institutions qui ont participé au NSSE entre 2003 et 2007. 174 institutions ont un taux de persévérance dépassant les attentes et 570 répondent simplement aux attentes pour la variable engagement étudiant et 66 et 224 pour la variable pratiques pédagogiques	5 ans : 2003 à 2007	Comparaison entre les institutions dépassant les attentes et celles répondant aux attentes aux plans : - de l'engagement étudiant (défi académique, apprentissage actif et collaboratif, interactions professeurs/étudiants, soutien institutionnel) - des pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage en profondeur : interactions étudiants/professeurs, habiletés intellectuelles, habiletés pratiques, responsabilité individuelle et sociale). Comparaison entre les institutions dépassant les attentes et celles répondant aux attentes aux plans (entre autres): -du soutien institutionnel, -des pratiques pédagogiques (interactions étudiants/professeurs,).	Les résultats établissent un lien positif entre le niveau d'engagement des étudiants (NSSE) et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques orientées vers l'apprentissage actif (FSSE). Les institutions dépassant les attentes au plan de la persévérance affichent un niveau d'engagement étudiant plus élevé dans les activités de la salle de classe (défi académique ainsi qu'apprentissage actif et collaboratif et une fréquence plus élevée d'utilisation de pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant. La persévérance est favorisée quand l'institution augmente le niveau de défi académique et le niveau de soutien aux étudiants La persévérance est favorisée quand l'institution augmente le niveau de défi académique et le niveau de soutien aux étudiants

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
21.	McHugh Engstrom (2008)	3 collèges communautaires américains	Qualitative	300 entrevues	182 étudiants (1re génération, de la classe ouvrière, de différents horizons raciaux, ethniques, socioéconomiques et inscrits à des communautés d'apprentissage des compétences de base (<i>basic skills learning communities</i>)).	4 ans	Utilisation de stratégies pédagogiques actives encourageant la poursuite de l'apprentissage à l'extérieur de la classe Valorisation auprès des étudiants de leur appartenance à une institution où ils pourront réussir Prolongation du temps consacré à une tâche	Les étudiants qui se décrivaient eux-mêmes comme passifs, non impliqués et désintéressés se sont engagés dans des environnements d'apprentissage actif. L'auteur en arrive à la conclusion que ces pratiques sont essentielles pour assurer la persévérance et la réussite.
22.	Pascarella, Seifert et Whitt (2008)	Une université de 30 000 étudiants (<i>primarily residential research university</i>) située dans une petite ville américaine du <i>midwest</i>	Quantitative - Longitudinale : données collectées à 4 moments différents (août 2005; mars 2006; été 2006 et automne 2006)	Questionnaire en ligne de 10 items (30 minutes à compléter); échelle de Lickert	1353 étudiants de 1re année	2 ans Août 2005 Mars 2006 Été 2006 Automne 2006	Des instructions claires et organisées Utilisation efficace du temps de classe, utilisation d'objectifs pédagogiques Discours expressif et contact visuel avec les étudiants Clarté et utilisation d'exemples pertinents dans les consignes et dans les réponses aux questions des étudiants Identification d'habiletés intellectuelles et pratiques comme résultats attendus (<i>outcomes</i>) Rétroaction aux étudiants	Impact positif sur la persévérance (intention de revenir à la même institution pour une 2 ^e année). Impact positif sur la persévérance (intention de revenir à la même institution pour une 2 ^e année). Résultat corroboré à une plus large échelle par Pascarella, Salisbury et Blaich (2011)

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
23.	Reason (2009)	S/O	Recension	Sources secondaires : les recensions existantes -Reason (2003) -Tinto (2006-2007) -Pascarella et Terenzini (1991) -Les travaux de Braxton (2008) Sources primaires : les plus récentes recherches sur la persévérance-	S/O	S/O	Recension des recherches sur la persévérance	Le cadre conceptuel utilisé offre aux théoriciens et aux praticiens une conception intégrée des facteurs qui influencent la persévérance.
24.	Severiens et Schmidt (2009)	Pays-Bas Les chercheurs sont de Risbo/ Erasmus University, Rotterdam,	Empirique Quantitative	Questionnaire en ligne	305 étudiants de 1re année en psychologie (v. 20 ans) dans 3 établissements : 1) APP; 2) Mixte; 3) Conventionnel	1 an	Effets de l'apprentissage par problème (APP) sur l'intégration sociale et académique et sur la réussite (<i>study progress : Number of credits points after one year of studying</i>)	(1) APP est supérieure aux deux autres curriculums pour la réussite, l'intégration sociale et académique.

	Auteurs	Endroit	Type de recherche	Instruments	Échantillon	Durée	Variables	Résultats
25.	Pascarella, Salisbury et Blach (In press)	19 collèges (2 ans et 4 ans) et universités situés dans 11 différents états américains	Quantitative	-Collecte initiale : <i>A WNSLAE precollege survey + une série d'instruments pour mesurer les dimensions du développement intellectuel et personnel</i> -Collecte de suivi avec un questionnaire + NSSE +WSES	4501 étudiants de 1re année en 2006; 3081 en 2007 (Autonne 2006; printemps 2007; autonne 2007	Utilisation d'instructions claires et organisées incluant : -présentation organisée du contenu -bonne préparation de classe des enseignants -utilisation efficace du temps de classe -objectifs du cours et exigences bien explicités -bonne connaissance des contenus de l'enseignant -explications claires -utilisation d'exemples et d'illustrations pour expliquer les points difficiles -révision et résumés des contenus -interprétation claire des idées abstraites et des théories par l'enseignant -travaux qui aident dans l'acquisition des contenus	Cette étude confirme à plus large échelle les résultats obtenus en 2008 dans une seule institution : Impact positif des variables sur la persévérance (intention de revenir à la même institution pour une 2 ^e année). (Pascarella, Seifert et Whitt, 2008).