



Association des étudiantes et des étudiants
de Laval inscrits aux études supérieures

Mémoire sur l'encadrement aux cycles supérieurs

ASSOCIATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DE LAVAL INSCRITS AUX
ÉTUDES SUPÉRIEURES (AELIÉS) INC.

MARS 2018

Document rédigé par:

Marie Louise Thiaw, attachée à la recherche

Sous la supervision de:

Ariane Keck, vice-présidente aux études et à la recherche

Pierre Parent Sirois, président

Alexandre Boutet-Dorval, attaché à l'exécutif

Révision:

Comité exécutif

Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits
aux études supérieures (AELIÉS)

Maison Marie-Sirois

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Tél. : 418-656-7190

www.aelies.ulaval.ca

Table des matières

Définitions des termes utilisés dans le présent mémoire	1
Liste des recommandations	2
Introduction	4
1 Encadrement des étudiant.e.s aux cycles supérieurs	5
1. Définition et dimensions	5
1.1.1. Dimensions relationnelles et intellectuelles des relations d'encadrement	5
1.1.2. Dimensions administratives et institutionnelles	8
1.2. Importance et les effets de l'encadrement dans une démarche d'études aux cycles supérieurs	9
1.2.1. Durée et abandon des études	10
1.2.2. Relations personnelles entre la direction de recherche et l'étudiant.e	10
1.3. Recommandations proposées par la littérature québécoise	11
2 Ressources pour l'encadrement à l'Université Laval	12
2.1. Politique d'encadrement des étudiants.es à la maîtrise avec mémoire et au doctorat	12
2.2. Règlement des études	13
2.3. Plan de collaboration	14
2.4. Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP)	15
2.5. Centre d'aide aux étudiants (CAE)	15
2.6. Bureau de soutien à l'enseignement (BSE)	15
2.7. Initiatives dans les facultés	16
2.8. Ombudsman et Centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement (CPIMH)	16
2.9. Les objectifs de recherche et la pertinence de l'étude	17
3 Méthodologie	17
3.1. Sondage	17
3.2. Diffusion du sondage	19
3.3. Description de l'échantillon	19
3.4. Analyse des résultats	22

4 Résultats	22
4.1. Résultats du sondage sur l'encadrement	22
4.2. Croisements entre les données	32
5 Discussion et recommandations	49
5.1.1. Entente d'encadrement	49
5.1.2. Comité d'encadrement	50
5.1.3. Rôle du directeur de département	52
5.1.4. Rôle du Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (VREAE)	52
5.1.5. Relations d'encadrement	54
Limites	55
Conclusion	55
Bibliographie	57
Annexe A	61
Formulaire du sondage en ligne sur l'encadrement aux cycles supérieurs	61

Définitions des termes utilisés dans le présent mémoire

Relation d'encadrement :

Il s'agit de l'ensemble des échanges entre l'étudiant.e-chercheur.euse et sa direction ou sa codirection de recherche, que ce soit lors de rencontres ou dans la correspondance. Cette relation se décline en plusieurs aspects, notamment l'encadrement du projet de recherche, l'intégration au milieu académique et le financement de la recherche. Cette relation peut également inclure une relation de travail puisqu'il est fréquent que les étudiants.es-chercheur.euse.s travaillent également comme auxiliaire pour leur direction de recherche.

Direction de recherche :

Il s'agit du directeur ou de la directrice d'un projet de recherche de maîtrise ou de doctorat. Cette personne a la tâche d'accompagner, de conseiller et d'encadrer l'étudiant.e-chercheur.euse tout au long de l'élaboration et de la réalisation de son projet de recherche.

Codirection de recherche :

Dans certains cas, la direction de recherche est assistée d'un codirecteur ou d'une codirectrice de recherche qui se rend également disponible pour accompagner, conseiller et encadrer l'étudiant.e-chercheur.euse. La codirection de recherche est habituellement choisie pour ses champs de compétences spécifiques et complémentaires à ceux de la direction de recherche.

Comité d'encadrement :

Généralement réservé aux projets de recherches doctorales, le comité d'encadrement est un comité restreint qui soutient la direction de recherche dans l'encadrement des travaux de l'étudiant.e-chercheur.euse et vient compléter le travail de la direction de recherche.

Liste des recommandations

Recommandation 1: Que l'Université Laval rende obligatoire la ratification et la signature d'une entente d'encadrement entre tous les étudiants.es aux cycles supérieurs et leur direction de recherche.

Recommandation 2: Que l'Université identifie des personnes responsables de l'application de l'entente d'encadrement.

Recommandation 3: Que l'entente d'encadrement contienne notamment les attentes de part et d'autre concernant le rôle de chacun.e, la fréquence des rencontres, le financement accordé jusqu'à la diplomation, les rétroactions transmises suivant le dépôt d'un travail (essai, mémoire, thèses, articles, etc.) ainsi que toute autre attente jugée pertinente par l'encadrant.e ou l'encadré.e. (ex. charge de travail hebdomadaire approximative).

Recommandation 4: Que chaque étudiant.e ait un comité d'encadrement composé d'au moins trois membres, s'il n'y a pas de codirection de recherche : la direction de recherche et deux membres sélectionnés à la discrétion de la direction et de l'étudiant.e. Dans le cas où l'étudiant.e a une codirection de recherche, le comité d'encadrement sera composé de quatre membres.

Recommandation 5: Que le comité d'encadrement soit responsable de l'analyse et de l'évaluation du rapport d'encadrement rédigé par l'étudiant.e ainsi que par la direction de recherche.

Recommandation 6: Que le comité d'encadrement soit avisé de situations conflictuelles entre une direction de recherche et un.e étudiant.e en lien avec leur relation d'encadrement. Dans le cas d'un conflit d'intérêts, les plaintes seront déposées à la direction de département.

Recommandation 7: Que le comité d'encadrement émette des recommandations si nécessaire auprès de la ou du directeur.trice de programme ou de département.

Recommandation 8: Que l'étudiant.e fasse un bilan écrit de l'état d'avancement de son projet de recherche au moins une fois par année et en fasse la présentation à son comité d'encadrement. Ce rapport doit également contenir un plan de travail pour les sessions suivantes, les rôles de la direction de recherche et de l'étudiant et la fréquence des rétroactions.

Recommandation 9: Que le comité d'encadrement fasse l'analyse et l'évaluation du rapport et transmette des recommandations visant à favoriser le cheminement de l'étudiant.e.

Recommandation 10: Que la direction de programme ou de département reçoive les ententes signées entre la direction de recherche et l'étudiant.e.

Recommandation 11: Que la direction de programme ou de département prenne acte des recommandations du comité d'encadrement et émette des suggestions le cas échéant.

Recommandation 12: Que la direction de l'Université recommande au Syndicat des professeurs de l'Université Laval, à la FESP ou toute autre entité compétente d'effectuer un état des lieux de la perception des professeurs sur la relation d'encadrement et sur les solutions qu'ils entendent.

Recommandation 13: Qu'une formation obligatoire soit donnée aux directions de recherche concernant l'encadrement des étudiants.es aux cycles supérieurs et que cette formation soit préalable à l'acquisition du statut de professeur.e agrégé.e.

Recommandation 14: Que l'Université exige que les professeurs.es suivent la formation obligatoire à chaque cinq ans afin de demeurer à jour à propos des meilleures pratiques en matière d'encadrement aux cycles supérieurs.

Recommandation 15: Qu'un document regroupant le Règlement des études, la Politique d'encadrement, le plan de collaboration et d'autres ressources soit envoyé à tous les étudiants.es commençant un programme de maîtrise et de doctorat.

Recommandation 16: Que la FESP rencontre les nouveaux étudiant.e.s pour leur donner des informations sur le fonctionnement général aux études supérieures.

Recommandation 17: Que les directions de programme complète la séance d'information donnée par la FESP pour expliquer les particularités du programme d'études.

Recommandation 18: Que le Centre d'aide aux étudiants fasse davantage de promotion de sa formation intitulée «Tirer profit de sa relation d'encadrement» notamment par l'entremise de l'AELIÉS, des associations étudiantes locales, des facultés et des directions départementales et de programmes.

Recommandation 19: Qu'un processus de transfert ou une codirection soit institutionnalisé dans chaque département en cas d'absence de la direction de recherche.

Introduction

L'encadrement occupe une importance primordiale dans la réussite aux cycles supérieurs. Plusieurs chercheurs ont démontré qu'un manque de disponibilité, de rétroactions ou de suivis peut mener à l'échec scolaire, voire à l'abandon des études supérieures (Belleville et Morneau-Sévigny, 2016; Gemme et Gingras, 2006; Litalien, 2014; Loisier, 2010). Les données des rapports annuels de l'Ombudsman et du Centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement (CPIMH) de l'Université Laval portant sur les situations problématiques survenant dans la relation d'encadrement montrent qu'il s'agit d'un enjeu sur lequel il faut se pencher.

Consciente de l'importance de la direction de recherche dans la réussite des études, l'Association des étudiantes et des étudiants inscrits aux études supérieures (AELIÉS) a décidé de se pencher sur cet enjeu en effectuant un sondage auprès des étudiant.e.s des deuxième et troisième cycles. Les objectifs principaux de ce mémoire sont premièrement de connaître la perception des étudiants de leur relation d'encadrement, deuxièmement de la faire connaître auprès des différentes instances de l'Université Laval et finalement d'identifier des mesures pouvant être mises en place pour l'améliorer. En faisant connaître les pratiques en matière d'encadrement, il sera possible de favoriser les échanges sur les bonnes pratiques mises en place dans certains départements. Les pistes d'amélioration concernant principalement les délais de rétroactions, de suivis et l'utilité du plan de collaboration sont émises à l'intention de l'administration universitaire et des autres acteurs concernés, dont les facultés et les étudiant.e.s.

1. Encadrement des étudiant.e.s aux cycles supérieurs

1. Définition et dimensions

La relation d'encadrement n'est pas uniquement hiérarchique. Cette relation est à la fois ascendante et descendante, ce qui peut se définir comme «une relation dyadique» (Jutras, Ntebutse, et Louis. 2010). Elle évoque aussi une coopération intellectuelle et une relation humaine dont la base est l'activité de recherche soutenue par la direction de recherche, le travail de l'étudiant.e et la disponibilité de part et d'autre (Université de Montréal, 1995).

Selon Prégent (2001), l'encadrement ramène à la mise sur pied de conditions favorables au développement et à l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle de l'étudiant.e. Ces conditions sont autant scientifiques et interpersonnelles que techniques, financières, administratives et institutionnelles. Jutras, Ntebutse, & Louis (2010) regroupent ces différentes conditions sous deux grandes dimensions : une dimension relationnelle et intellectuelle liée à la direction de recherche et une dimension administrative et institutionnelle liée à l'université. Ce mémoire s'inspire de ces dimensions pour sa définition de l'encadrement.

1.1.1. Dimensions relationnelles et intellectuelles des relations d'encadrement

Prégent (2001) identifie certaines caractéristiques qui correspondent à une direction de recherche optimale. Il s'agit principalement des suivantes :

1. Guider de façon compétente;
2. Établir des engagements mutuels explicites;
3. Manifester un intérêt véritable (personne et sujet);
4. Offrir une disponibilité régulière et exclusive;
5. Faire preuve de réalisme en ce qui concerne l'ampleur du sujet, la durée des études, les contrats, les échéanciers, la charge de travail et les charges d'enseignement;
6. Soutenir et encourager;
7. Réagir avec rapidité;
8. Favoriser une communication claire et saine;

9. Créer une relation interpersonnelle confortable, sûre et détendue ;
10. Écouter, questionner, expliquer et rétroagir.

En fonction de ces caractéristiques, il est possible de remarquer que la tâche d'une direction de recherche implique de nombreuses responsabilités, notamment : l'évaluation et la consolidation des connaissances de l'étudiant.e, le soutien moral, le soutien financier et l'accompagnement dans l'insertion professionnelle. Il sera question de ces éléments dans les prochains paragraphes.

Les principaux rôles d'une direction de recherche sont d'encourager, de stimuler et d'aider la progression ainsi que la réussite du projet de thèse ou de mémoire de l'étudiant.e encadré.e. Pour ce faire, elle doit aider l'étudiant.e à nuancer et critiquer l'ensemble de ses connaissances et celles qu'il ou elle continue d'acquérir (Arpin et Capra, 2008, Azarre, 2014; Bouchamma et Michaud, 2011; Correa Molina, 2004; Vial, 2007). La direction de recherche doit donc offrir ses conseils, un cadre et des outils nécessaires pour permettre à l'étudiant.e de façonner son jugement de manière autonome. L'étudiant.e pourrait avoir à faire face à des obstacles et situations problématiques déjà connus par la direction de recherche. À cet effet, il ou elle sait qu'il ou elle peut faire appel à l'expertise de son encadrement.

La direction de recherche contribue également à l'accompagnement de l'étudiant vers une autonomie professionnelle (Arpin et Capra, 2008). La mission de la direction de recherche est donc de travailler à l'acclimatation de l'étudiant.e à sa profession et de faciliter son insertion professionnelle (Gérald, 2009). Un.e étudiant.e est de plus évalué.e régulièrement au cours de sa formation selon des critères correspondant à son domaine d'études et aux objectifs institutionnels ou personnels (Loisier, 2010). Une particularité de l'évaluation aux cycles supérieurs est le rôle de la direction de recherche. Celui-ci, étant un spécialiste du domaine, évalue si l'étudiant.e maîtrise les notions et s'il ou elle a la capacité de continuer son programme d'études au fur et à mesure du suivi.

De plus, le soutien moral de la direction de recherche s'avère essentiel à la complétion des études supérieures. Une direction de recherche qui fait preuve d'ouverture, de sensibilité face au bien-être général et qui encourage tout au long du cheminement contribue à développer de l'autonomie et de la confiance chez l'étudiant.e. Il est recommandé par des psychologues d'exprimer les incompréhensions ou les insatisfactions le plus tôt possible. Ceci contribue à clarifier les malentendus et éviter que la situation ne se détériore (Thibaudeau et Sylvain,

2017). L'accompagnateur doit aussi être capable d'être à l'écoute et de donner des rétroactions critiques, positives ou négatives. Ultimement, la motivation et le renforcement de l'estime de soi sont les clés de la réussite en accompagnement (Loisier, 2010).

Le soutien financier peut se matérialiser dans les bourses et les contrats d'assistantat de recherche ou d'enseignement. À partir du moment où un étudiant.e a un contrat pour sa direction de recherche, la relation professeur.e/étudiant.e prend également une dimension patron.ne/employé.e. Si les rôles ne sont pas clairement définis dès le début, des tensions peuvent se mettre en place et ainsi créer des situations d'inconfort (Larouche, 2015). Travailler pour sa direction de recherche peut par contre faciliter l'aisance avec son sujet de recherche ou les sujets connexes et affiner la formation de l'étudiant. Sheridan et Pyke (1994) soulèvent toutefois un bémol quant au financement par assistance de recherche ou d'enseignement, puisque des conditions avantageuses peuvent pousser les étudiants.es à prioriser leur travail de recherche rémunéré au détriment de leur propre projet. Il est toutefois à noter que des règles sont mises en place dans les universités afin de limiter le nombre d'heures de travail des étudiant.e.s. En ce qui concerne les contrats, ils peuvent, s'ils s'intègrent à leur domaine de recherche, leur permettre de parfaire leurs connaissances parallèlement à l'accomplissement de leurs études, tout en donnant des occasions de réseautage, d'acquisition de l'expérience dans le domaine et de développement des compétences transversales (Larouche, 2015).

Qui plus est, un financement adéquat favorise l'obtention du diplôme d'études dans les délais prescrits (Sheridan et Pyke, 1994). Ce n'est cependant pas tous les professeur.e.s qui ont la possibilité d'offrir des contrats à leurs étudiant.e.s. Une étude menée sur les détenteurs.trices de bourses d'excellence aux États-Unis arrive à la conclusion que ces prestigieuses bourses n'augmentent pas significativement les chances de réussite si elles ne s'accompagnent pas de mesures d'encadrement adéquates. En revanche, la socialisation académique, semblable à la socialisation professionnelle, est un gage de réussite académique pour les étudiants.es à la maîtrise et au doctorat (Gemme et Gingras, 2006). En somme, avoir une aide financière aux études est positif dans la mesure où cela contribue à la socialisation de l'étudiant.e en l'amenant à créer et à intensifier ses liens avec sa communauté académique, que ce soit avec les pairs ou avec les professionnel.le.s du domaine.

En fonction des caractéristiques d'une direction de recherche optimales mentionnées au début de la section 1.1.1, Prigent (2001) identifie cinq principes pédagogiques dans l'encadrement qui sont nécessaires à son bon fonctionnement :

1. travailler avec méthode ;
2. reconnaître la responsabilité première à l'étudiant.e à l'égard de son projet de recherche ;
3. optimiser le temps de travail et l'efficacité de leur rencontre ;
4. établir une communication claire ;
5. favoriser un sentiment d'appartenance chez l'étudiant.e.

Bien que la majorité des directions de recherche aient les caractéristiques et les principes pédagogiques pour mettre en place de bonnes conditions d'encadrement, elles peuvent être très variables selon les attentes, la personnalité et les styles de travail des directions de recherche. Quatre styles d'encadrement peuvent toutefois être identifiés selon Thibeaudeau et Sylvain (2017) :

1. **directif**, dans lequel les étudiant.e.s sont suivi.e.s pas à pas pour chaque étape de la recherche et sont rencontré.e.s fréquemment ;
2. **conseiller**, dans lequel le ou la professeur.e agit comme conseiller.ère pendant les étapes intermédiaires et redevient plus directif.ve au moment de la rédaction ;
3. **guide**, dans lequel le ou la professeur.e dirige plus étroitement au cours premières étapes de recherche, puis devient graduellement moins directif.ve ;
4. **non directif.ve**, dans lequel les étudiant.e.s sont autonomes tout au long de la réalisation de la recherche.

1.1.2. Dimensions administratives et institutionnelles

L'institution universitaire a une responsabilité dans l'encadrement des étudiants.es. Elle se doit en effet d'offrir un environnement favorisant la réussite académique, et ce, grâce à des ressources financières et matérielles accessibles aux étudiants.es des cycles supérieurs (Jutras, Ntebutse, et Louis, 2010). Une enquête réalisée dans 18 départements de deux universités américaines² par Lovitts (2001) démontre que mener à terme des études doctorales résulte du degré d'in-

² L'auteur ne précise pas les noms des universités.

tégration sociale et surtout académique des étudiants.es ainsi que des aptitudes académiques. Pour Gemme et Gingras (2006), les étudiant.e.s bien entourés.es ont plus de chances de compléter leur doctorat que ceux qui ne le sont pas. L'étudiant.e ayant un.e encadreur.e soutenant et des collègues connaissant les mêmes réalités que lui ou elle a ainsi de grandes chances de mener ses études à terme. En fonction de ces éléments, l'administration universitaire occupe un rôle important dans la réussite des étudiant.e.s aux cycles supérieurs puisque c'est elle qui met en place des possibilités de réseautage.

Dans certaines universités d'autres pays, comme au Royaume-Uni, le gouvernement impose des codes et des pratiques aux établissements postsecondaires en ce qui a trait à la direction de recherche. Ainsi, au Royaume-Uni, l'organisme Quality Assurance Agency for Higher Education impose des activités de développement pour garantir les compétences en matière de direction de recherche. Les professeurs.res ont l'obligation de soumettre les preuves de leur perfectionnement professionnel (Galt, 2013). Un tel organisme n'existe pas encore au Québec. En revanche, les universités font de nombreux efforts pour faciliter l'accès aux formations en matière d'encadrement, principalement en lien avec l'information et la communication, l'évaluation, le soutien financier et l'accompagnement (Loisier, 2010).

1.2. Importance et les effets de l'encadrement dans une démarche d'études aux cycles supérieurs

Le manque d'encadrement est l'un des facteurs principaux pouvant causer l'allongement ou l'abandon des études aux cycles supérieurs (Gemme et Gingras, 2006). La direction de recherche joue ainsi un rôle central dans le cheminement académique puisque c'est elle qui insuffle la confiance et la motivation à l'étudiant.e (Litalien, 2014). La capacité à éviter de procrastiner de l'étudiant.e pourrait ainsi être améliorée. Selon Belleville et Morneau-Sévigny (2016), une relation d'encadrement négative peut causer du stress et de la détresse psychologique, tandis qu'une relation positive avec la direction de recherche est une source d'efficacité personnelle chez l'étudiant.e. Ce mémoire se penchera plus particulièrement sur la durée, l'abandon des études et les relations interpersonnelles entre la direction de recherche et l'étudiant.e.

1.2.1. Durée et abandon des études

Un allongement de la durée des études supérieures est observé au cours des dernières décennies dans la province de Québec. Normalement, la maîtrise avec mémoire s'étend sur deux années, mais en réalité certain.e.s étudiant.e.s ont parfois besoin de plus d'un trimestre supplémentaire pour terminer leur programme selon l'Association des doyens des études supérieures au Québec (2009). Parmi les facteurs pouvant expliquer l'augmentation de la durée des études, il est possible de nommer la pression due à la nécessité de publier et de communiquer, les difficultés financières et l'obligation d'occuper un emploi en parallèle, la hausse des exigences et le travail individuel (Bourdages, 2001; Tanguay, 2014).

La finalité des programmes des cycles supérieurs est la production de connaissances scientifiques, ce qui les distingue du premier cycle, qui lui vise l'acquisition des connaissances. L'étudiant.e qui entre aux cycles supérieurs doit alors s'adapter à un système qui lui est complètement nouveau (Loisier, 2010). Selon Gemme et Gingras (2006), la relation entre la direction de recherche et l'étudiant.e est primordiale dans l'adaptation sociale et académique de l'étudiant.e. La relation influence par le fait même l'intérêt de l'étudiant.e. envers ses études, sa satisfaction générale et sa réussite académique. D'après Loisier (2010), débiter un nouveau programme d'études demande beaucoup de résilience et d'adaptation chez l'étudiant.e. Il ou elle peut être amené.e à intégrer de nouveaux principes pédagogiques, à contrer un sentiment d'isolement et à acquérir de nouvelles compétences concernant la communication écrite et la gestion du temps.

Dans certains cas, l'encadrement est mis en cause dans l'abandon des études supérieures, car il est intrinsèquement relié à un encadrement négatif (Prégent, 2001). Une direction de recherche «insuffisante» est caractérisée par une absence d'encouragements, un manque de soutien dans les difficultés personnelles et académiques et une absence de rétroactions dans les travaux de recherche. Elle génère donc un impact négatif sur le cheminement de l'étudiant.e, principalement sur la durée des études et la persévérance (Gérard, 2009; Leduc, 1990). Ces éléments, qu'ils soient perçus ou réels, constituent un facteur d'échec ou d'abandon des études (Gérard, 2009). La notion de «perçu» fait principalement référence au caractère subjectif de «l'insuffisance». Une situation peut être problématique pour un.e étudiant.e alors qu'elle ne l'est pas pour un.e autre étudiant.e.

1.2.2. Relations personnelles entre la direction de recherche et l'étudiant.e

Au fil du progrès de l'étudiant et de son ascension dans les différents cycles d'études, le statut de l'étudiant se rapproche de plus en plus de celui de sa direction de recherche. La relation d'autorité entre une direction de recherche et un étudiant se transformera alors peu à peu en une relation de travail. La transformation de la relation en fonction du statut de l'étudiant est primordiale pour sa réussite académique (Coulon, 1997; Gérard, 2009). Prégent (2001) souligne que la pratique de direction de recherche est une activité pédagogique qui se distingue entre autres de l'enseignement par la relation plus individuelle que celle en groupe-classe (Fontaine, 2002). Posséder des compétences en enseignement et en recherche ne suffit donc pas. Or, les professeurs.es ne disposent pas de formations leur permettant de bonifier leur pratique en matière de supervision de recherche (Gérard, 2009).

1.3. Recommandations proposées par la littérature québécoise

De nombreuses recherches ont mis à l'avant-plan la nécessité de bonifier les pratiques d'encadrement des étudiants.es aux études supérieures (FAECUM, 2015; Gemme et Gingras, 2006, Hadchiti, 2015; Litalien, 2014). Plusieurs recommandations en ressortent, la plupart s'adressant plus particulièrement aux universités, à la direction de recherche et aux étudiants.es. Ces recommandations font mention de l'importance du financement, d'une relation positive avec la direction de recherche et de la contribution à la production de nouvelles connaissances.

L'Association canadienne pour les études supérieures (ACES) a publié en 2008 un ensemble de principes directeurs qui servent de balises autant pour la direction de recherche que pour les étudiants.es. Les voici :

- Mettre sur pied rapidement les comités de direction ou leur équivalent;
- Clarifier les attentes, les rôles et les responsabilités des étudiants.es et de leurs directeurs;
- Pouvoir rencontrer facilement leurs directeurs et obtenir régulièrement leur évaluation et leurs commentaires;
- Avoir des relations étudiant-directeur professionnelles;
- Voir les directeurs comme des mentors;
- Régler les conflits à la base;
- Avoir une continuité dans la direction des études supérieures;
- Responsabiliser les étudiants.es en grande partie de la gestion de leurs études supérieures.

2. Ressources pour l'encadrement à l'Université Laval

Plusieurs ressources sont disponibles à l'Université Laval pour soutenir les professeurs.es et les étudiants.es dans la relation d'encadrement. Ce mémoire présente six d'entre elles, soit la Politique d'encadrement des étudiants.es à la maîtrise avec mémoire et au doctorat et le Règlement des études, la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP), du Centre d'aide aux étudiants (CAE) et du Bureau de soutien à l'enseignement (BSE) et les initiatives des facultés universitaires. Il est à noter que la FESP, le CAE et le BSE visent des populations différentes. La FESP et le BSE sont davantage à l'intention des professeur.e.s alors que le CAE s'adresse principalement aux étudiant.e.s.

2.1. Politique d'encadrement des étudiants.es à la maîtrise avec mémoire et au doctorat³

En 2008, l'Université Laval a mis en place une politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat pour définir les modalités de la formation en recherche aux cycles supérieurs. L'un des principaux objectifs de ce document est l'amélioration des relations d'encadrement entre étudiants.es et tout le personnel encadrant. Dans ce document, les principes directeurs qui régissent ce travail de collaboration sont définis. Ainsi, l'étudiant.e est tout d'abord le premier agent de sa formation. L'Université a, de son côté, l'obligation de l'accompagner et de l'évaluer dans son processus de formation. Le succès d'un encadrement repose sur la volonté manifeste d'une collaboration active et c'est pourquoi la direction de recherche et l'étudiant.e doivent, dès le départ, parafer une entente dont l'objectif premier est la réussite.

Le professeur.e et l'étudiant.e doivent ainsi s'entendre sur un plan de collaboration qui sert notamment à définir le sujet de recherche et les conditions dans lesquelles se déroulent le travail (ex. recherche subventionnée ou contractuelle). Les échéanciers, les formes et formats des productions, la décision de participer ou non à des séminaires ou la contribution à des publications, les ressources matérielles et financières, les modalités d'encadrement, à savoir, les tâches qui reviennent à chacun, le mode de fonctionnement entre autres, doivent pouvoir trouver leur place dans ce plan de collaboration (FESP, 2008).

³https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Politiques/Politique_d_encadrement_des_etudiants_maitrise_memoire_et_doctorat__CU-2015-75.pdf

La politique d'encadrement définit aussi les responsabilités et les devoirs afférents à l'étudiant, à la direction de recherche, à la direction de programme et enfin à la direction de département, d'école ou de faculté. L'étudiant.e s'engage à prioriser ses études en prenant part aux activités de formation et en étant réceptif.ve aux conseils et suggestions de sa direction de recherche. Il ou elle est considéré le premier garant.e de sa réussite. La direction de recherche doit guider et appuyer le cheminement intellectuel de l'étudiant.e. Elle veille au progrès de l'étudiant.e et le dirige dans ses travaux. Pour ce faire, elle l'aide dans la planification de son projet, dans l'établissement de calendrier réaliste, le rencontre régulièrement et commente ses travaux dans des délais raisonnables. En ce qui concerne la direction de programme, elle approuve le choix de la direction et de la codirection de recherche et met à la disposition de l'étudiant.e les informations sur les règles du programme et les différents outils dont les sources financières disponibles.

2.2. Règlement des études⁴

Le Règlement des études de l'Université Laval définit les pratiques de l'Université en matière de gestion des études. Une section porte spécifiquement sur l'encadrement au doctorat et à la maîtrise. Il est, entre autres, question du plan de collaboration et des rôles du directeur de recherche, du codirecteur de recherche, du comité d'encadrement et du directeur d'essai ou conseiller. Il est mentionné que la direction de recherche est responsable de l'encadrement de l'étudiant.e. Elle doit l'accompagner dans la conception de son projet de recherche, dans le choix de ses activités de formation et dans l'établissement d'un échéancier pour son projet de recherche. Les tâches de la direction de recherche sont résumées ci-dessous :

- Propose à la direction de programme, le cas échéant, le nom des membres du comité d'encadrement dont il coordonne et anime les activités et lui transmet toute proposition de ce comité ;
- Si nécessaire, propose à l'étudiant.e et recommande à la direction de programme une scolarité complémentaire ;
- Lorsque le projet de recherche fait appel à des sujets humains, s'assure que l'étudiant.e satisfait aux exigences relatives à l'approbation par le Comité d'éthique de la recherche ;
- Supervise et évalue les travaux de recherche de l'étudiant.e ;
- Aide l'étudiant.e à résoudre les difficultés inhérentes à ses études et

⁴https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Reglements/Reglement_des_etudes.pdf

à sa recherche ;

- Signale à la direction de programme, dans les meilleurs délais, tout problème survenant dans le cheminement de l'étudiant.e ;
- Fait rapport à la direction de programme, au moins une fois par année, des progrès que l'étudiant.e a accomplis ;
- Participe à l'évaluation du mémoire ou de la thèse de l'étudiant.e et supervise normalement les corrections exigées par le jury (Université Laval, 2017).

Pour ce qui est de la codirection de recherche, elle assume des responsabilités assez semblables à celles de la direction en raison du caractère transdisciplinaire de certaines recherches.

2.3. Plan de collaboration⁵

Le plan de collaboration est considéré comme un contrat informel pris entre la direction de recherche et l'étudiant.e, son objectif étant de poser les bases d'une bonne collaboration en réduisant dès le départ tout quiproquo sur la relation d'encadrement. Pour la Faculté des études supérieures et postdoctorales, le plan de collaboration a quatre visées ;

- Établir une organisation du travail productive et satisfaisante pour chacun ;
- Poser les jalons d'un travail d'équipe de longue haleine ;
- Réduire toute ambiguïté sur les responsabilités de chacun ;
- Maximiser les chances d'atteindre les buts fixés.

Prenant la forme d'un document écrit, le plan définit et décrit en détail l'entente de travail convenu entre les deux parties concernées. Son contenu est variable. Il doit toutefois comporter minimalement les éléments suivants : le choix du sujet de recherche, les réalisations attendues de la part de l'étudiant.e et les modalités de l'encadrement. On peut y mentionner, entre autres, les calendriers et échéanciers, la participation à des séminaires de recherche, des colloques ou des congrès, la participation à une publication et le format de la thèse ou du mémoire. Il peut aussi contenir les fréquences et le format des rencontres et des échanges, la rétroaction sur les travaux de rédactions.

⁵ <https://www.fesp.ulaval.ca/etudiants-actuels/preparer-votre-projet-de-recherche>

2.4. Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP)⁶

La Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) assure un soutien constant aux facultés et aux activités de formation des cycles supérieurs. Ainsi, elle travaille à superviser la qualité de l'encadrement des étudiants.es. La FESP balise les principes de base de l'encadrement et en assure la supervision par la contribution au suivi du cheminement de l'étudiant.e. Elle contribue également à la participation à l'élaboration de la réglementation sur les études, l'élaboration et la promotion de la Politique d'encadrement des étudiants.es à la maîtrise et au doctorat. Elle est de plus responsable de l'organisation d'ateliers de formation à l'intention des directions de recherche. Plusieurs ressources sont disponibles pour favoriser la réussite des études aux cycles supérieurs telles que le guide de cheminement et le guide de référence des compétences à développer à la maîtrise et au doctorat. Ces ressources sont à l'attention des étudiant.e.s et des professeur.e.s.

2.5. Centre d'aide aux étudiants (CAE)⁷

Le principal objectif du Centre d'aide aux étudiants (CAE) est d'outiller les étudiants.es dans la relation d'encadrement avec leur direction de recherche. À cet effet, l'atelier «Tirer le meilleur de la relation d'encadrement» est offert une fois par session. Durant cette présentation, il est question des rôles et responsabilités de chacun, des styles d'encadrement, de la relation avec la direction de recherche, des modalités de fonctionnement, des stratégies pour maintenir une bonne communication et des étapes à suivre en situation d'impasse ou de conflits.

2.6. Bureau de soutien à l'enseignement (BSE)⁸

Le Bureau de soutien à l'enseignement propose des conférences pédagogiques sur le thème de l'encadrement à tous les membres du personnel enseignant, aux conseillers en formation et aux responsables facultaires des technologies de l'Université Laval. Il est question plus spécifiquement des pratiques propres à l'encadrement pédagogique de qualité. Pour ce faire, des enseignants.es de l'Université Laval sont invités.es à parler de leurs démarches d'encadrement réalisées dans divers contextes d'enseignement, soit : en stages, auprès des étudiants.es des cycles supérieurs et en formation à distance.

⁶ <https://www.fesp.ulaval.ca>

⁷ <https://www.aide.ulaval.ca>

⁸ <https://www.bse.ulaval.ca>

2.7. Initiatives dans les facultés

Certaines facultés de l'Université Laval se sont dotées de leur propre politique d'encadrement. De façon générale la Politique d'encadrement des facultés sert de levier pour atteindre les objectifs propres aux programmes de formation en précisant les devoirs et responsabilités de chaque parti (FESP, 2008). Pour la Faculté de médecine⁹, à titre d'exemple, l'étudiant.e est le premier responsable de son programme de formation et de la réalisation des activités de recherche qui y sont liées. Il s'évertue à connaître et respecter les règles et procédures de l'Université Laval et de son centre de recherche. La direction de recherche doit établir avec l'étudiant.e un échéancier réaliste permettant de compléter le programme dans les délais prévus et convenir de modifier l'échéancier si des problèmes imprévus surviennent. La Faculté suggère pour l'encadrement de mémoire ou de thèse d'accompagner l'étudiant.e dans la planification et la réalisation d'un projet de recherche. La Faculté de philosophie (2017) suggère également aux différentes parties de prendre le temps de l'établir en début de cheminement.

2.8. Ombudsman et Centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement (CPIMH)

Il existe des structures de prévention du harcèlement dans la majeure partie des universités du Québec. Les étudiants.es et le personnel peuvent s'y rendre afin de faire entendre leurs plaintes. À titre d'exemple, selon des données colligées par le Centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement (CPIMH) de l'Université Laval, au cours de l'année 2015-2016, 42 % (73/175) des demandes provenaient des étudiants.es, particulièrement de cycles supérieurs. Comparativement à l'année précédente, les plaintes provenant des étudiants.es des cycles supérieurs seraient en hausse (4 sur 6 en 2014-2015). Les plaignants.es sont majoritairement de nationalités autres que canadiennes et mettent très souvent en cause les professeurs.es (CPIMH, 2016). La raison des plaintes plus élevées pour les étudiant.e.s étrangers.ères n'est toutefois pas précisée dans le rapport annuel du CPIMH.

Au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval, les enjeux soulevés par les étudiant.e.s aux cycles supérieurs concernent principalement les délais déraisonnables de correction ou de rétroaction et les conflits dans la relation d'encadrement. (Ombudsman, 2016). Pour l'année 2017, 12 % des dossiers traités ont porté sur l'encadrement pédagogique. Les cas traités vont du conflit¹⁰, à la qualité de

⁹ <http://www.fmed.ulaval.ca/les-programmes-detudes/programmes-de-2e-et-3e-cycles/maitrises-et-doctorats-en-recherche/politique-dencadrement/>

¹⁰ Les conflits peuvent exister entre enseignant.e et étudiant.e; entre superviseur.euse et supervisé.e ou direction de recherche et étudiant.e.

l'enseignement¹¹ en passant par l'accès à un stage¹² (Ombudsman, 2017).

2.9. Les objectifs de recherche et la pertinence de l'étude

En fonction des éléments qui ont été présentés précédemment, il est important de retenir que la relation d'encadrement peut avoir des effets sur la persévérance de l'étudiant.e, la durée des études, le financement et l'intégration dans le milieu universitaire et dans le marché du travail. Étant une relation interpersonnelle, il peut toutefois arriver que la relation d'encadrement ne se déroule pas comme espéré par les deux parties.

Rappelons que les objectifs de cette recherche sont de connaître la perception des étudiants face à leur relation d'encadrement et d'émettre des recommandations à l'intention de la direction universitaire et des acteurs concernés. Plus précisément, l'AELIÉS cherche à répondre aux questions suivantes : 1) comment la relation d'encadrement est-elle perçue par les étudiants.es à l'UL ? et 2) quelles mesures pourraient être prises afin d'améliorer la relation d'encadrement à l'UL ?

3. Méthodologie

Pour répondre aux objectifs, un sondage a été envoyé aux étudiants.es des cycles supérieurs de l'Université Laval. Il est décrit dans les prochaines sections.

3.1. Sondage

Afin de recueillir les données de ce mémoire, un sondage a été créé via Google Forms (annexe A). Les questions ont été élaborées en comité restreint et en comité exécutif à partir de la recension des écrits, puis vérifiées par des administrateurs de l'AELIÉS, choisis aléatoirement. Les questions sont majoritairement à choix multiples. Quelques-unes sont toutefois ouvertes afin de préciser quelques

¹¹ Certains étudiants.es sont confrontés à des difficultés de trouver une direction de recherche ou de stages.

¹² Interruption en cours de stage ou mauvaise évaluation par l'encadrement.

informations. Le sondage est composé de six sections, dont les éléments sont précisés dans le tableau 1.

Tableau 1. Sections du mémoire et thèmes présents

Informations sociodémographiques	Genre; âge; cycle d'études; programme d'études; statut de citoyenneté au Canada; enfants à charge; situation d'emploi; Nombre d'années d'études dans le programme
Direction de recherche	Codirection de recherche; affiliation à un centre de recherche; relation d'encadrement sur les délais de travaux préétablis; encouragements dans l'avancement de la recherche; fréquence des rétroactions ou des suivis; soutien lors des moments plus difficiles; Disponibilité de la direction de recherche
Entente d'encadrement	Contrat d'entente; Entente d'encadrement sur la réalisation du projet d'études
Financement	Type de financement obtenu par la direction de recherche; conseils relatifs à l'accès à des sources de financement; Contrats d'auxiliaire d'enseignement ou de recherche
Intégration	Intégration au milieu académique et au marché du travail
Relation avec la direction de recherche	Ouverture à l'égard des idées; intérêt pour le sujet de recherche; perception de la relation d'encadrement; niveau d'exigence de la direction de recherche; situations inconfortables ou vulnérables dans la relation d'encadrement; Mesures pouvant être mises en place pour améliorer la relation d'encadrement

Pour s'assurer que les répondant.e.s étaient éligibles, ils devaient mentionner s'ils réalisent un travail de recherche encadré dans le cadre de l'obtention de leur diplôme. Il leur était également demandé si leurs travaux sont actuellement sous la supervision d'un.e professeur.e qui agit à titre de direction de recherche.

3.2. Diffusion du sondage

Le sondage a été en ligne pendant trois semaines, soit du 12 au 29 octobre 2017. La promotion du sondage a été faite par des méthodes de communications en ligne, soit l'infolettre de l'AELIÉS aux étudiants.es des cycles supérieurs, publications Facebook, la diffusion du Bureau de la vie étudiante ainsi que des doyens et par courriel portant l'adresse institutionnelle des membres.

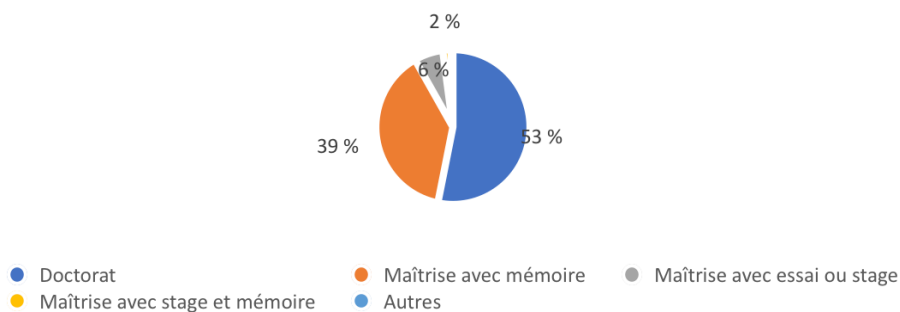
3.3. Description de l'échantillon

La présente étude s'intéresse aux étudiants.es inscrits.es à un programme de maîtrise ou de doctorat à l'Université Laval. Au total, 1 042 étudiants.es sur 11 247 ont répondu aux quarante questions qui leur étaient soumises dans le cadre de cette enquête. Toutefois, 53 répondants.es ont dû être retirés.es de l'échantillon comme ils et elles n'avaient pas de direction de recherche. Cet élément était un critère de sélection et les disqualifiait automatiquement. L'échantillon final est donc composé de 989 étudiants.es. Parmi ceux-ci, 60,6 % (n=600) sont des femmes, 39,1 % (n=387) sont des hommes et 0,2 % (n=2) se sont identifiés à «Autre». L'âge des participants.es varie entre 21 et 72 ans avec une moyenne de 29 ans et un écart type de 7,8.

Parmi les répondants, 74 % sont citoyens.nes canadiens.nes (n=732), 23,2 % détiennent un visa d'études ou sont en programme d'échange (n=229) et 2,8 % ont le statut de résidents.es permanents.es (n=28). Pour ce qui est de la situation familiale, 15,7 % (n=155) ont un ou des enfants à charge contre 84,3 % (n=834) qui n'en ont pas. Chez les étudiant.e.s ayant participé au sondage, 50,2 % (n=496) travaillent à temps partiel, 10,7 % (n=106) travaillent à temps plein et 39,1 % n'ont pas d'emploi (n=387).

Dans le domaine académique, 46,8 % (n=463) des répondants sont inscrits.es à un programme de deuxième cycle et 53,1 % (n=526) à un programme de troisième cycle. Le graphique 1 ci-dessous représente les proportions du cycle d'études.

Graphique 1. Cycle d'études des répondants.es



Les domaines d'études des étudiants.es ayant répondu au sondage étaient très diversifiés. Le tableau 2 présente les dix programmes avec le plus haut taux de réponse, le tableau 3 résume le nombre de tous les répondants.es par faculté et le tableau 4 résume le nombre d'années d'études des étudiants à l'intérieur de leur programme.

Tableau 2. Les 10 programmes avec la participation au sondage la plus forte

PROGRAMME	N (%)
Psychologie	82 (8,2 %)
Service social	38 (3,8 %)
Droit	34 (3,4 %)
Biologie	33 (3,3 %)
Psychopédagogie	31 (3,1 %)
Biologie cellulaire et moléculaire	28 (2,8 %)
Études littéraires	25 (2,5 %)
Sciences cliniques et biomédicales	25 (2,5 %)
Génie mécanique	22 (2,2 %)
Sciences infirmières	21 (2,1 %)

Tableau 3. Facultés représentées

FACULTÉ	N (%)
Sciences et génie	203 (20,5 %)
Sciences sociales	200 (20,2 %)
Lettres et sciences humaines	117 (11,8 %)
Médecine	107 (10,8 %)
Sciences de l'éducation	93 (9,4 %)
Foresterie, géographie et géomatique	49 (4,9 %)
Sciences de l'agriculture et de l'alimentation	44 (4,4 %)
Aménagement, architecture, art et design	35 (3,5 %)
Droit	34 (3,4 %)
Sciences de l'administration	27 (2,7 %)
Sciences infirmières	27 (2,7 %)
Philosophie	17 (1,7 %)
Théologie et sciences religieuses	13 (1,3 %)
Musique	10 (1,0 %)
Pharmacie	10 (1,0 %)
Hautes études internationales	2 (0,2 %)
Médecine dentaire	1 (0,1 %)

Tableau 4. Temps depuis le début des études

TEMPS	N (%)
Moins de 1 an	263 (26,6 %)
1 an à moins de 2 ans	282 (29,5 %)
2 ans à moins de 3 ans	173 (17,5 %)
3 ans à 5 ans	206 (20,8 %)
Plus de 5 ans	65 (6,6 %)

Pour ce qui est de l'environnement académique des répondants.es, 44 % (n=435) avaient une codirection, 54,4 % (n=538) n'en avaient pas et 1,6 % (n=16) ne savaient pas. En ce qui concerne l'affiliation à un centre de recherche, 68,7 % (n=679) ont mentionné faire partie d'un centre de recherche, 28,4 % (n=281) n'en faisaient pas partie et 2,9 % (n=29) ne savaient pas. Finalement, 30,6 % (n=303) avaient un comité d'encadrement, 40,4 % (n=399) n'en avaient pas, 10,9 % (n=108) ont mentionné que leur programme n'offre pas de comité d'encadrement et 18,1 % (n=179) ne savaient pas.

3.4. Analyse des résultats

Le sondage comportait des questions à choix multiples ainsi que quelques questions ouvertes. Pour les questions à choix multiples, les réponses ont été compilées afin d'obtenir des fréquences et des pourcentages pour chacun des choix. Pour ce qui est des questions pour lesquelles le ou la répondant.e devait expliquer son choix, les réponses ont été regroupées par thèmes et la fréquence de chacun des thèmes a été compilée. Les fréquences des réponses sont indiquées entre parenthèses dans la présentation des résultats.

4. Résultats

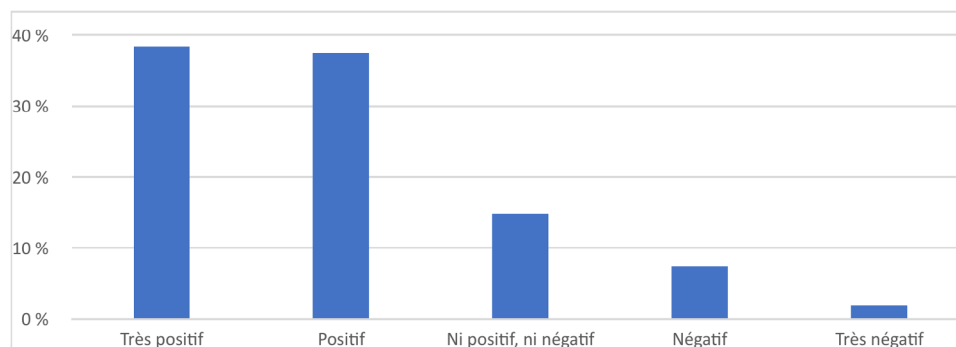
Afin de répondre aux objectifs du présent mémoire, les résultats du sondage envoyé aux étudiants.es inscrits.es à un programme de maîtrise ou de doctorat sont présentés dans cette section.

4.1. Résultats du sondage sur l'encadrement

4.1.1. Direction de recherche

À la question «Considérez-vous que la relation d'encadrement que vous avez avec votre direction de recherche a un effet positif ou négatif sur l'avancement de vos travaux dans les délais préétablis?», la grande majorité des répondants.es ont répondu très positif ou positif (76 %, n=751). À l'inverse, 9,1 % (n=90) ont mentionné que la relation d'encadrement avait un effet négatif. Les autres considéraient que l'effet n'était ni positif ni négatif (14,9 %, n=147). Le graphique ci-dessous résume les résultats obtenus.

Graphique 2. Effet de la relation d'encadrement sur l'avancement des travaux dans les délais préétablis.

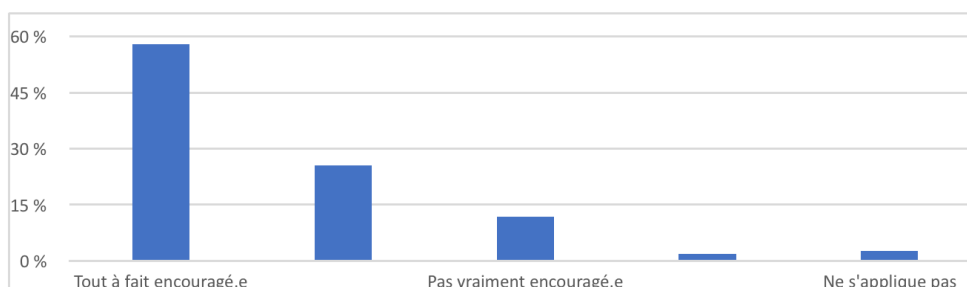


Parmi les personnes qui ont fourni une réponse positive, on mentionne un effet positif de la direction de recherche sur la motivation, la compréhension et la réflexion. On mentionne des avis et rétroactions utiles, du soutien et de la rigueur. Les personnes ayant fourni une réponse neutre sont évidemment plus nuancées, mais dénotent parfois un manque d'encadrement (62)¹³, une distance de la direction de recherche et un manque de disponibilité (37). Les personnes ayant fourni une réponse négative se plaignent de négligence (11) et d'absentéisme (6). Des répondants au doctorat mentionnent avoir terminé leur projet, mais que leur direction de recherche refuse de les laisser graduer. On mentionne également des difficultés relationnelles, et dans les pires cas, des échanges passifs agressifs, de l'intimidation et du mépris (3).

Quand il était demandé aux étudiants.es si leur direction de recherche les encourageait dans l'avancement de leur recherche, 83,6 % (n=827) ont répondu «Tout à fait encouragé.e» ou «Plutôt encouragé.e». À l'inverse, 13,7 % (n=135) considéraient que leur direction de recherche ne les avait pas vraiment ou pas du tout encouragés.es. Pour les autres, la situation ne s'appliquait pas (2,8 %, n=27). Le graphique 3 résume les résultats obtenus.

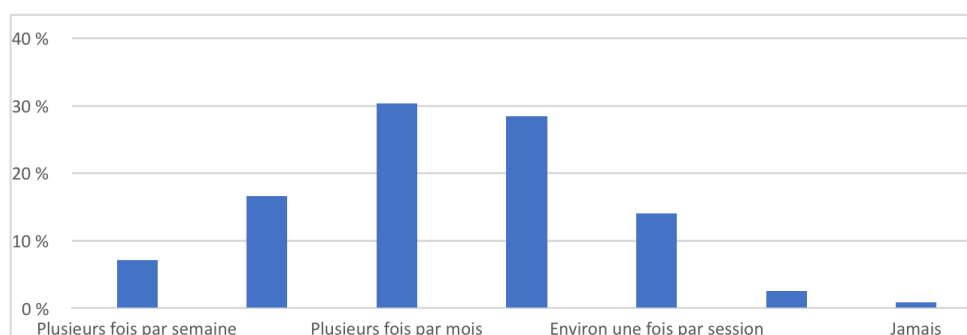
¹³ Les nombres entre parenthèses représentent les fréquences des réponses.

Graphique 3. Encouragements de la part de la direction de recherche



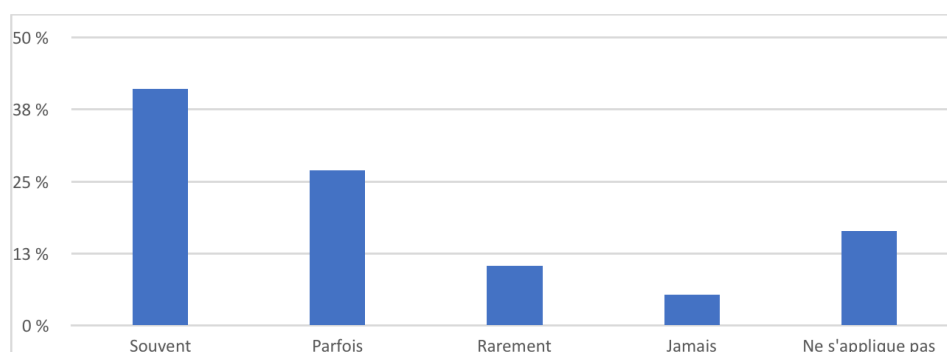
En ce qui concerne la fréquence à laquelle les répondant.es recevaient des rétroactions ou suivis de la part de la direction de recherche, les résultats sont très variables. Certains.es en reçoivent plusieurs fois par semaine (7,2 %, n=71) ou une fois par semaine (16,6 %, n=164) alors que d'autres en reçoivent seulement une fois par session (14,1 %, n=139) ou une fois par année (2,5 %, n=25). Plus de la moitié des répondant.es ont des rétroactions ou des suivis plusieurs fois par mois (30,3 %, n=300), ou environ une fois par mois (28,4 %, n=281). Le graphique 4 ci-dessous résume les résultats obtenus.

Graphique 4. Fréquence des rétroactions ou suivis



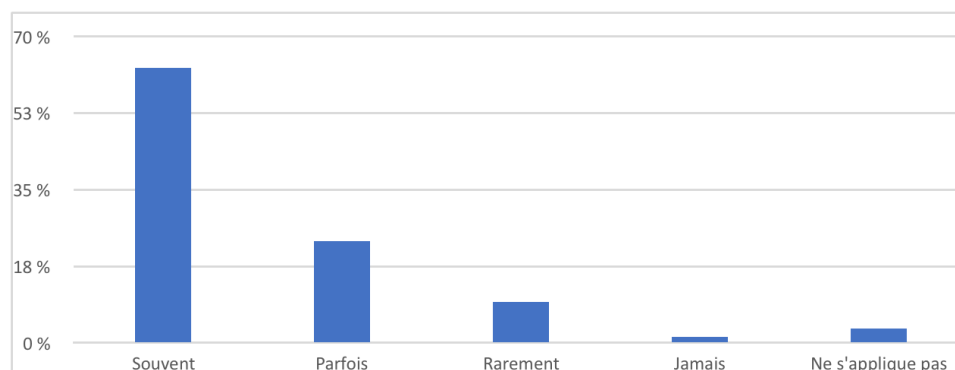
En ce qui concerne le soutien lors des moments plus difficiles pendant la recherche, la plupart des répondants.es ont répondu «Souvent» (41,05 %, n=406) ou «Parfois» (26,90 %, n=266). Les autres ont mentionné que c'était rarement (10,31 %, n =102) ou jamais (16,38 %, n =53). En tout, 162 répondants.es (n=162) ont répondu que la question ne s'appliquait pas. Le graphique ci-dessous résume les résultats obtenus.

Graphique 5. Soutien lors des moments plus difficiles pendant la recherche



À la question «Votre direction de recherche vous a-t-elle offert la disponibilité dont vous aviez besoin ?», la majorité des répondants.es ont répondu «Souvent» (62,8 %, n=621) ou «Parfois» (23,3 %, n=230). À l'inverse, 9,4 % (n=93) ont répondu «Rarement» et 1,3 % (n=13) ont répondu «Jamais». Pour les autres, la question ne s'appliquait pas à eux ou elles (3,2 %, n=32). Le graphique 6 ci-dessous résume les résultats obtenus.

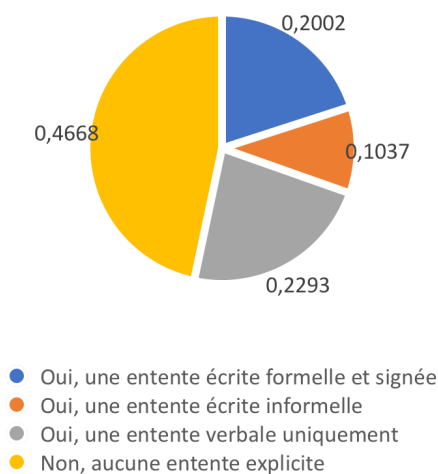
Graphique 6. Disponibilité de la direction de recherche



4.1.2. Entente d'encadrement

En ce qui concerne l'entente d'encadrement, écrite ou verbale, avec la direction de recherche, seulement 19,4 % (n=193) ont affirmé avoir une entente écrite formelle et signée. Les ententes informelles étaient soit écrites (10,1 %, n=100) ou verbales (22,3 %, n=221). 46,4 % (n=450) des répondants.es n'avaient aucune entente explicite. Les autres répondants.es ont répondu «Autre» (2,5 %, n=25). Le graphique 7 résume les résultats obtenus.

Graphique 7. Entente d'encadrement

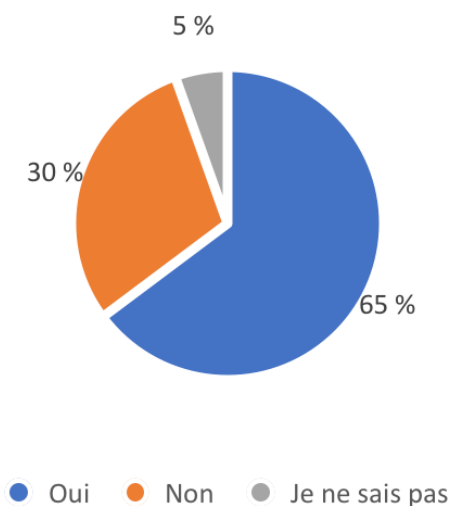


Il était ensuite demandé aux étudiants.es qui avaient répondu qu'ils ou elles avaient une entente d'encadrement si elle avait un effet positif ou négatif pour la réalisation du projet d'études. Dans la grande majorité des cas, elle avait un effet très positif (24,3 %, n=181) ou positif (30,8 %, n=229). Pour une faible minorité, elle avait un effet très négatif (0,1 %, n=1) ou négatif (1,4 %, n=10). Dans quelques cas, elle avait un effet ni positif ni négatif (22,1 %, n=164). Pour les autres, la situation ne s'appliquait pas (21,3 %, n=158).

4.1.3. Financement

Pour ce qui est du financement, 64,8 % (n=641) ont déjà reçu ou vont recevoir un financement de la part de leur direction de recherche. Ce financement était principalement sous forme de bourse (59,4 %, n=409), de contrat d'auxiliaire (53,7 %, n=370) ou de financement privé (4,79 %, n=33)¹⁴. Pour ce qui est des autres, 29,7 % (n=294) ont répondu à la négative et 5,5 % (n=54) ne savaient pas. Le graphique 8 résume les résultats obtenus.

Graphique 8. Financement de la part de la direction de recherche



Parmi les sources de financement conseillées par la direction de recherche, il est question des programmes de financement offerts par l'AELIÉS, les bourses de chaires et d'instituts spécifiques aux différents champs de recherche des étudiants.es, les bourses des organismes subventionnaires du Québec et du Canada, les bourses d'excellence et le financement facultaire et départemental. Certaines personnes ont mentionné avoir été encouragées à obtenir un emploi d'auxiliaire pour leur département, leur faculté ou auprès d'autres professeurs. Plusieurs personnes ont également mentionné avoir reçu de l'aide de leur direction de recherche pour remplir les diverses demandes de financement.

¹⁴ 689 répondants.es ont répondu à cette question au lieu de 641.

La majorité des répondants.es travaillent ou ont travaillé pour leur direction de recherche, que ce soit en tant qu'auxiliaire ou pour un groupe de recherche. Les autres réponses incluent des emplois comme professionnel.le de recherche, comme chargé.e de cours, pour de la rédaction d'article, des organismes affiliés et autres. Certaines personnes ont répondu avoir été sollicitées pour agir non officiellement comme auxiliaire de recherche ou d'enseignement de façon non rémunérée.

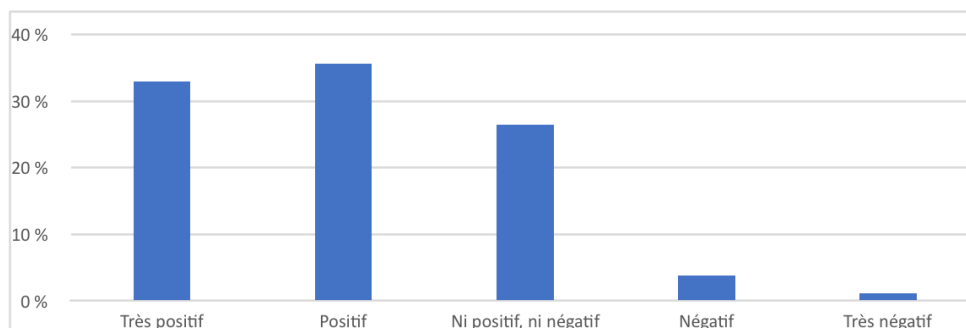
Pour ce qui est de la fréquence de renouvellement des contrats d'auxiliaire, la majorité des répondants.es parlent de contrats ad hoc, ponctuels, sporadiques ou sans garantie de renouvellement. Les réponses sont toutes très différentes et indiquent des réalités tout à fait propres à chaque cas. Quelques personnes font état de contrats systématiquement renouvelés, mais à chaque fois sans garantie.

À la question «Dans l'optique où votre maîtrise ou votre doctorat vous offre un salaire, votre ou vos bourses d'excellence ou vos revenus d'auxiliaire sont-ils déduits du salaire versé par votre direction de recherche?», 12,5 % (n=94) ont répondu que cette pratique est effectuée. 49,7 % (n=374) ont répondu par la négative et 37,8 % (n=285) ne savent pas¹⁵.

4.1.4. Intégration

En ce qui concerne l'effet de la relation d'encadrement sur l'intégration au milieu académique, 33 % (n=326) ont répondu très positif ou positif (35,7 %, n=353). À l'inverse, 1,1 % (n=11) des répondants.es ont mentionné que l'effet était très négatif ou négatif (3,7 %, n=37). Pour les autres, l'effet n'était ni positif ni négatif (26,5 %, 262). Le graphique 9 ci-dessous résume les résultats obtenus.

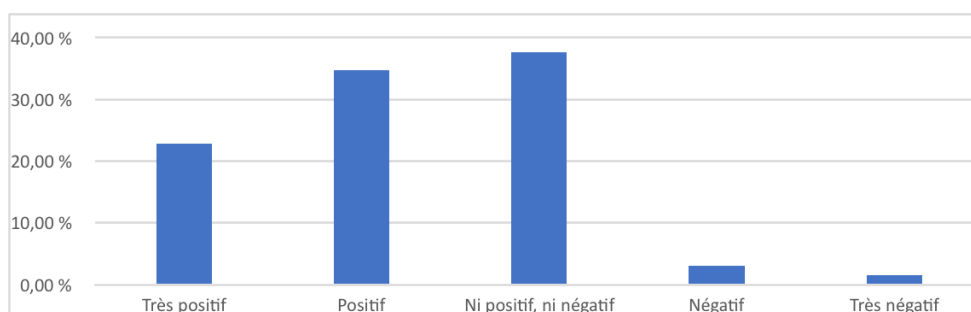
Graphique 9. Effet de la relation d'encadrement sur l'intégration au milieu académique



¹⁵ 753 personnes ont répondu à cette question.

Pour ce qui est de l'effet de la relation d'encadrement sur l'intégration au marché du travail, il était très positif (22,9 %, n=227) ou positif (34,8 %, n=344) pour la majorité des répondants.es. Toutefois, quelques-uns.es ont répondu que l'effet était très négatif (1,5 %, n=15) ou négatif (3,1 %, n=30). Pour les autres, l'effet n'était ni positif ni négatif (37,7 %, n=373). Le graphique 10 résume les résultats obtenus.

Graphique 10. Effet de la relation d'encadrement sur l'intégration au marché du travail



Pour la question «Votre direction de recherche vous propose-t-elle des formations en lien avec la recherche?», les réponses étaient à égalité. Parmi les répondants.es, 49,7 % (n=491) ont répondu par l'affirmative alors que 50,3 % (n=498) ont répondu à la négative. Pour ceux et celles qui ont répondu que leur direction de recherche leur proposait des formations en lien avec la recherche, elles étaient subventionnées dans 67,7 % (n=321) des cas.¹⁶

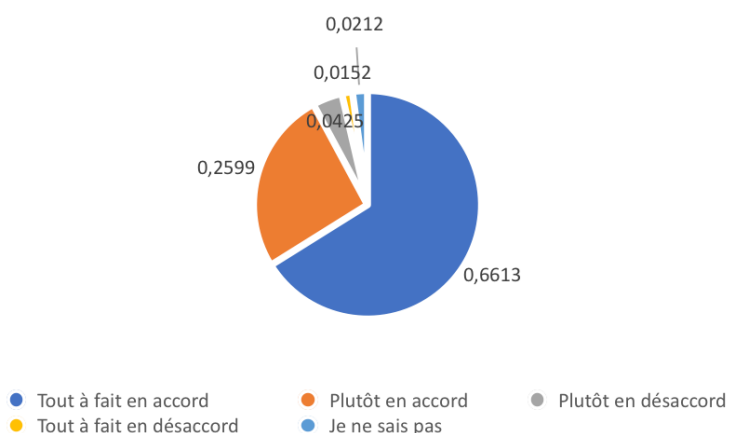
4.1.5. Relation avec la direction de recherche

En ce qui concerne l'ouverture à l'égard des idées de la part de la direction de recherche, la grande majorité des répondants.es ont répondu «Oui» (87,4 %, n=864). Pour ce qui est des autres, ils ou elles ont répondu par la négative dans 4,7 % (n=47) des cas et 7,9 % (n=78) ne savaient pas. Pour ce qui est de l'intérêt de la direction de recherche pour le sujet de recherche, la grande majorité des répondants.es ont répondu «Tout à fait en accord» (66,1 %, n=654) et «Plutôt en accord» (26 %, n=257). Les autres étaient tout à fait en désaccord (1,5 %, n=15)

¹⁶ 474 personnes ont répondu à cette question au lieu de 491.

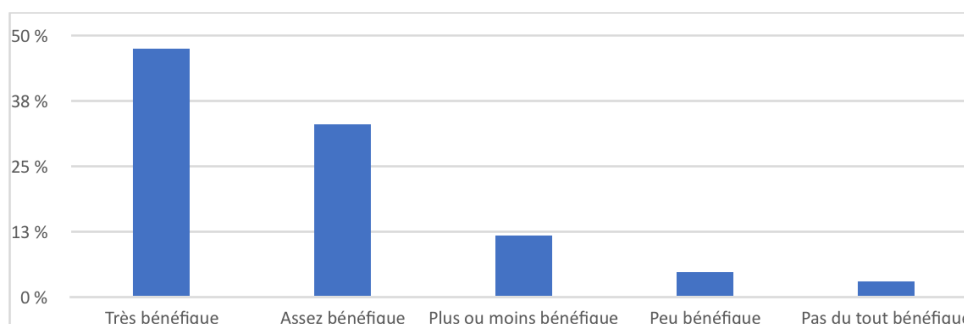
ou plutôt en désaccord (4,3 %, n=42). Parmi les répondants.es, 2,1 % (n=21) ne savaient pas. Le graphique 11 résume les résultats obtenus.

Graphique 11. Intérêt de la direction de recherche pour le sujet de sujet de recherche



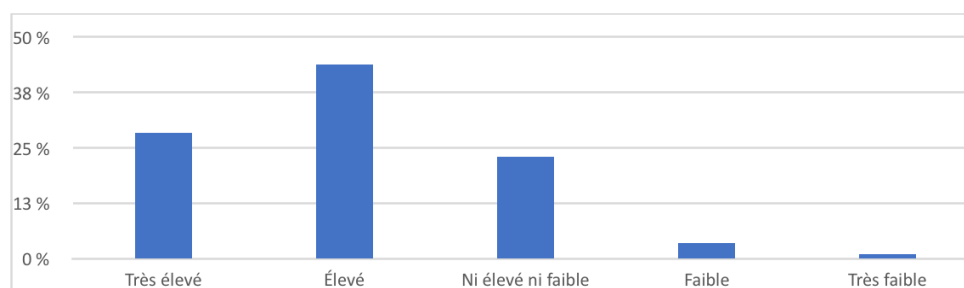
À la question «Comment percevez-vous la relation d’encadrement de votre direction de recherche ?», la majorité des répondants.es ont répondu qu’elle était très bénéfique (47,5 %, n=470) ou assez bénéfique (33 %, n=326). À l’inverse, quelques répondants.es ont mentionné qu’elle n’était pas du tout bénéfique (3 %, n=30) ou peu bénéfique (4,8 %, n=47). Pour les autres, la relation d’encadrement était plus ou moins bénéfique (11,7 %, n=116). Le graphique 12 résume les résultats obtenus.

Graphique 12. Perception de la relation d’encadrement



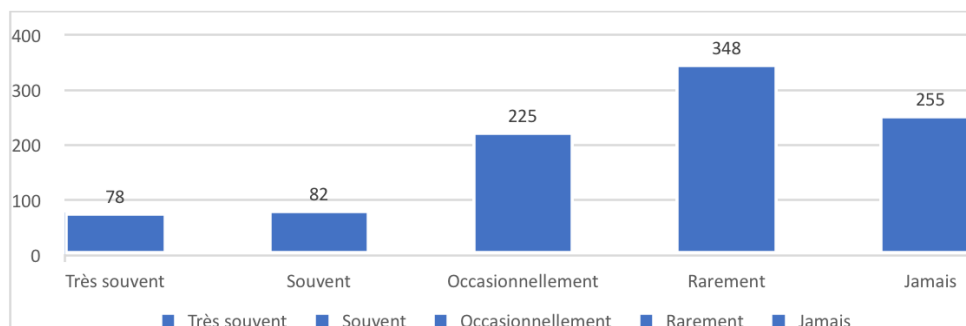
Pour ce qui est de la perception du niveau d'exigence de la direction de recherche, il était très élevé ou élevé pour la grande majorité des répondants.es. (72,4 %, n=716). À l'opposé, certains étudiants.es ont mentionné que le niveau d'exigence était très faible (1,1 %, n=11) ou faible (3,5 %, n=35). Pour ce qui est des autres, il n'était ni élevé, ni faible (23 %, n=227). Le graphique 13 ci-dessous résume les résultats obtenus.

Graphique 13. Perception du niveau d'exigence de la direction de recherche



À la question «Vous arrive-t-il de vous sentir inconfortable ou vulnérable dans votre relation d'encadrement?», quelques répondants.es ont répondu très souvent (7,9 %, n=78) ou souvent (8,3 %, n=82). Pour la majorité des répondants.es, ces situations se produisent seulement rarement (35,3 %, n=349) ou occasionnellement (22,7 %, n=225). Le quart des répondant.es ont répondu ne jamais vivre ou avoir vécu des situations de vulnérabilité ou d'inconfort (25,8 %, n=255). Le graphique 14 résume les résultats obtenus.

Graphique 14. Sentiment d'être inconfortable ou vulnérable dans la relation d'encadrement



Les répondants.es qui ont répondu «Très souvent» ou «Souvent» parlent notamment de la peur de décevoir (21), de l'inconfort dans la relation hiérarchique et de dépendance (20), du niveau d'exigence élevé (17), du manque d'ouverture et d'empathie (16), du manque de rétroactions et de suivis (13), de manque d'encadrement (12), d'attentes floues ou changeantes (11) et d'un manque de disponibilité (10)¹⁷. Dans certains cas, on parle même de commentaires dégradants (9), de harcèlement et d'intimidation (5).

À titre de suggestion, sur les 358 répondant.es ayant répondu à la question 40 du questionnaire qui portait sur leur avis concernant les mesures qui pourraient être mises en place à l'Université Laval pour améliorer la relation d'encadrement, 89 ont répondu que l'entente d'encadrement serait un moyen efficace, tandis que 119 ont mentionné que plus de disponibilités, plus de communication, plus de financement, rétroactions, moins de pression et plus de confiance sont des aspects de la relation d'encadrement qui devraient être améliorés. Notons que ces éléments pourraient facilement être inclus dans une entente d'encadrement entre une direction de recherche et son étudiant.e.

4.2. Croisements entre les données

Afin de préciser les résultats obtenus, des croisements ont été effectués sur les variables suivantes : informations sociodémographiques, affiliation à un centre de recherche, entente d'encadrement, comité d'encadrement, financement, niveau d'exigence, disponibilité de la direction de recherche, fréquence des rétroactions ou suivis et situations inconfortables. Des analyses descriptives ont dans un premier temps été effectuées. Par la suite, des tests de chi-carré ont été faits pour appuyer les propos.

¹⁷ Les nombres entre parenthèses représentent les fréquences des réponses.

4.2.1 Analyses croisées entre le statut de citoyenneté et perception de la relation d'encadrement

Tableau 5. Analyses descriptives - statut de citoyenneté et perception de la relation d'encadrement

	Citoyenneté canadienne	Résidence permanente	Visa d'études ou programme d'échange
Très bénéfique	347 (47,4 %)	17 (60,7 %)	106 (46,2 %)
Assez bénéfique	248 (33,8 %)	8 (28,5 %)	70 (30,5 %)
Plus ou moins bénéfique	87 (11,8 %)	2 (7,1 %)	27 (11,7 %)
Peu bénéfique	32 (4,3 %)	1 (3,5 %)	14 (6,1 %)
Pas du tout bénéfique	18 (2,4 %)	0 (0 %)	12 (5,2 %)

En observant ce tableau, les proportions des réponses sont similaires entre les répondant.e.s qui sont citoyens canadiens, résidents permanents ou qui ont un visa d'études ou sont en programme d'échange. La perception de la relation d'encadrement est très ou assez bénéfique dans la majorité des cas.

Tableau 6. Résultats du chi-carré – statut de citoyenneté et perception de la relation d'encadrement

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,929	8	0,348
Rapport de vraisemblance	9,104	8	0,334
Association linéaire par linéaire	2,189	1	0,139

Un chi-carré permettant de comparer la perception de la relation d'encadrement en fonction du statut de citoyenneté révèle qu'il n'y a pas de différence significative ($\chi^2(8)=8,93$, $p=0,348$) à un niveau alpha de 0,05. Ainsi, peu importe le statut de citoyenneté, il n'y a pas de différence dans la perception de la relation d'encadrement.

4.2.2 Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et le secteur

Tableau 7. Analyses descriptives - entente d'encadrement et secteur

Oui, une entente écrite formelle et signée	37 (25,5 %)	58 (11,3 %)	98 (29,6 %)
Oui, une entente écrite informelle	12 (8,3 %)	58 (11,3 %)	30 (9 %)
Oui, une entente verbale uniquement	35 (24,1 %)	124 (24,1 %)	62 (18,7 %)
Non, aucune entente explicite	57 (39,3 %)	263 (51,2 %)	130 (39,3 %)

Les facultés ont été regroupées en trois secteurs; santé, sciences humaines et sciences naturelles, pour voir s'il y avait une différence concernant l'entente d'encadrement. En observant le tableau ci-dessus, il est possible de remarquer les étudiant.e.s provenant des secteurs de la santé et science naturelles sont plus nombreux.ses à avoir une entente écrite formelle et signée. Les étudiants.e.se du secteur des sciences humaines sont plus nombreux.ses à n'avoir aucune entente explicite.

Tableau 8. Résultats du Chi-carré – entente d'encadrement et secteur

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	51,494	6	0,000
Rapport de vraisemblance	52,266	6	0,000
Association linéaire par linéaire	3,941	1	0,047

Un chi-carré permettant de comparer l'entente d'encadrement en fonction du secteur d'activité révèle que les étudiant.e.s du secteur de la santé et des sciences naturelles ont plus fréquemment une entente écrite formelle et signée que les étudiant.e.s provenant du secteur des sciences humaines ($\chi^2(6)=51,5, p<0.01$). L'indice Phi suggère que la taille d'effet de cette relation est faible.

4.2.3. Analyses croisées entre l'affiliation à un centre de recherche et l'avancement des travaux dans les délais préétablis

Tableau 9. Analyses descriptives - affiliation à un centre de recherche et avancement des travaux

	Oui	Non	Je ne sais pas
Très positif	267 (39,3 %)	102 (36,2 %)	11 (37,9 %)
Positif	256 (37,7 %)	102 (36,2 %)	13 (44,8 %)
Ni positif ni négatif	97 (14,2 %)	48 (17 %)	2 (6,8 %)
Négatif	46 (6,7 %)	24 (8,5 %)	3 (10,3 %)
Très négatif	13 (1,9 %)	5 (1,7 %)	0 (0 %)

Lorsqu'on regarde les résultats entre les étudiants.e.s qui sont affilié.e.s à un centre de recherche et ceux qui ne le sont pas, l'avancement des travaux dans les délais préétablis est généralement similaire.

Tableau 10. Résultats du chi-carré – affiliation à un centre de recherche et avancement des travaux

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,317	8	0,723
Rapport de vraisemblance	6,033	8	0,644
Association linéaire par linéaire	0,140	1	0,709

Les résultats du chi-carré révèlent qu'il n'y a pas de différence sur l'avancement des travaux de recherche, que les étudiant.e.s soient affilié.e.s ou non à un regroupement de recherche ($\chi^2(8)=5,32$, $p=0,723$).

4.2.4. Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et l'effet sur l'avancement des travaux dans les délais

Tableau 11. Analyses descriptives – entente d'encadrement et avancement des travaux dans les délais

	Oui, une entente écrite formelle et signée	Oui, une entente écrite informelle	Oui, une entente verbale uniquement	Non, aucune entente explicite	Autre
Très positif	83 (42,3 %)	43 (43,0 %)	114 (51,4 %)	135 (29,3 %)	3 (50 %)
Positif	84 (42,9 %)	40 (10,8 %)	77 (34,7 %)	168 (36,4 %)	1 (16,7 %)
Ni positif ni négatif	98 (9,7 %)	11 (11,0 %)	19 (8,6 %)	97 (21,0 %)	0 (0 %)
Négatif	9 (4,6 %)	5 (5,0 %)	10 (4,5 %)	47 (3,0 %)	2 (33,3 %)
Très négatif	1 (0,5 %)	1 (1 %)	2 (0,9 %)	14 (3 %)	0 (0 %)

En croisant les données sur l'entente d'encadrement et l'effet sur l'avancement des travaux dans les délais, 42,3 % (n=83) qui avaient une entente écrite formelle et signée ont mentionné que la relation d'encadrement a un effet très positif sur l'avancement des travaux dans les délais. Pour ceux qui ont répondu que l'effet était très négatif, 3 % (n=14) n'avaient aucune entente explicite.

Tableau 12. Résultats du chi-carré – entente d'encadrement et l'effet sur l'avancement des travaux dans les délais préétablis

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	70,220	116	0,000
Rapport de vraisemblance	69,739	6	0,000
Association linéaire par linéaire	10,619	1	0,001

Les résultats du chi-carré suggèrent que les étudiant.e.s n'ayant pas une entente d'encadrement constatent un effet négatif à très négatif sur l'avancement de leurs travaux dans les délais ($\chi^2(16)=70,22, p < 0,001$). Il est également intéressant de noter qu'il ne semble pas y avoir de différence significative entre le fait de recevoir une entente écrite formelle signée, une entente verbale ou une entente écrite informelle en termes d'avancement très positif.

4.2.5. Analyses croisées entre l'affiliation à un centre de recherche et la fréquence des rétroactions

Tableau 13. Analyses descriptives - affiliation à un centre de recherche et fréquence des rétroactions

	Oui	Non	Je ne sais pas
Plusieurs fois par semaine	57 (8,3 %)	12 (4,2 %)	2 (6,8 %)
Une fois par semaine	117 (17,2 %)	40 (14,2 %)	7 (24,1 %)
Plusieurs fois par mois	209 (30,7 %)	85 (30,2 %)	6 (20,6 %)
Environ une fois par mois	183 (26,9 %)	89 (31,6 %)	9 (31,0 %)
Environ une fois par session	91 (13,4 %)	43 (15,3 %)	5 (17,2 %)
Environ une fois par année	19 (2,7 %)	6 (2,1 %)	0 (0 %)
Jamais	3 (0,4 %)	6 (2,1 %)	0 (0 %)

Pour ce qui est de l'affiliation à un centre de recherche et la fréquence des rétroactions, les résultats semblent similaires pour les étudiant.e.s qui sont affiliés et ceux qui ne le sont pas.

Tableau 14. Résultats du chi-carré – Affiliation à un centre de recherche et fréquence des rétroactions

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	15,920	12	0,195
R a p p o r t de vraisemblance	16,723	12	0,160
Association linéaire par linéaire	5,291	1	0,021

Les résultats du chi-carré révèlent qu'il n'y a pas de différence significative quant à la fréquence des rétroactions, peu importe si les étudiant.e.s appartiennent ou non à un regroupement de recherche ($\chi^2(12)=15,92$, $p=0,195$).

4.2.6. Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et la fréquence des rétroactions

Tableau 15. Analyses descriptives - entente d'encadrement et fréquence des rétroactions

	Oui, une entente écrite formelle et signée	Oui, une entente écrite informelle	Oui, une entente verbale uniquement	Non, aucune entente explicite	Autre
Plusieurs fois par semaine	20 (28,1 %)	5 (28,2 %)	22 (31 %)	23 (32,4 %)	1 (1,4 %)
Une fois par semaine	35 (21,5 %)	24 (14,6 %)	45 (27,6 %)	57 (35,0 %)	2 (1,2 %)
Plusieurs fois par mois	65 (21,7 %)	44 (14,7 %)	62 (20,7 %)	126 (42,1 %)	2 (0,7 %)
Environ une fois par mois	60 (21,4 %)	17 (6,0 %)	66 (23,6 %)	137 (48,9 %)	1 (0,4 %)
Environ une fois par session	11 (7,9 %)	8 (5,8 %)	23 (16,5 %)	97 (69,8 %)	0 (0 %)
Environ une fois par année	3 (12,0 %)	2 (8,0 %)	3 (12,0 %)	17 (68,0 %)	0 (0 %)
Jamais	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	4 (50,0 %)	0 (0 %)

Pour ce qui est de l'entente d'encadrement et la fréquence des rétroactions, il est possible d'observer que les étudiant.e.s qui n'ont aucune entente explicite ont moins fréquemment de rétroactions que ceux qui en ont une. Les résultats sont toutefois variables pour les rétroactions une fois ou plusieurs fois par semaine. La proportion d'étudiant.e.s qui ont une entente et ceux qui n'en ont pas est assez similaire.

Tableau 16. Résultats du chi-carré – Entente d'encadrement et fréquence des rétroactions

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	15,920	12	0,195
Rapport de vraisemblance	16,723	12	0,160
Association linéaire par linéaire	5,291	1	0,021

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui ont une entente d'encadrement reçoivent plus fréquemment des rétroactions de la part de leur direction de recherche ($\chi^2(24)=72,19$, $p < 0,001$). L'indice Phi de cette relation présente un effet faible.

4.2.7. Analyses croisées entre la fréquence des rétroactions et l'effet sur l'avancement des travaux dans les délais

Tableau 17. Analyses descriptives – fréquence des rétroactions et avancement des travaux dans les délais

	Très positif	Positif	Ni positif ni négatif	Négatif	Très négatif
Plusieurs fois par semaine	49 (13,0 %)	16 (4,3 %)	4 (2,7 %)	2 (2,7 %)	0 (0 %)
Une fois par semaine	94 (24,9 %)	51 (13,8 %)	16 (11,0 %)	2 (2,7 %)	0 (0 %)
Plusieurs fois par mois	144 (38,1 %)	119 (39,8 %)	21 (14,4 %)	14 (19,2 %)	1 (5,6 %)
Environ une fois par mois	79 (20,9 %)	132 (35,7 %)	49 (33,6 %)	17 (23,3 %)	3 (16,7 %)
Environ une fois par session	11 (2,9 %)	47 (12,7 %)	44 (30,1 %)	27 (37,0 %)	10 (55,6 %)
Environ une fois par année	1 (0,3 %)	4 (1,1 %)	7 (4,8 %)	10 (13,7 %)	3 (16,7 %)
Jamais	0 (0 %)	1 (0,3 %)	5 (3,4 %)	1 (1,4 %)	1 (5,6 %)

Tableau 18. Résultats du chi-carré – fréquence des rétroactions et avancement des travaux dans les délais

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	300,050	24	0,000
Rapport de vraisemblance	277,541	24	0,000
Association linéaire par linéaire	3,303	1	0,069

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui reçoivent de la rétroaction plus fréquemment avancent plus rapidement dans leurs travaux de recherche ($\chi^2(24)=72,19, p < 0,001$). L'indice Phi de cette relation présente un effet faible.

4.2.8. Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et la perception de la relation d'encadrement

Tableau 19. Analyses descriptives – entente d'encadrement et perception de la relation d'encadrement

	Oui, une entente écrite formelle et signée	Oui, une entente écrite informelle	Oui, une entente verbale uniquement	Non, aucune entente explicite	Autre
Très bénéfique	104 (22,1 %)	58 (12,3 %)	136 (28,9 %)	163 (34,5 %)	10 (2,2 %)
Assez bénéfique	68 (20,8 %)	27 (8,3 %)	62 (19,0 %)	161 (49,4 %)	8 (2,5 %)
Plus ou moins bénéfique	14 (12,1 %)	7 (6,0 %)	16 (13,8 %)	77 (66,4 %)	2 (1,7 %)
Peu bénéfique	4 (8,5 %)	8 (17,0 %)	4 (8,5 %)	28 (59,6 %)	3 (6,4 %)
Pas du tout bénéfique	3 (10,0 %)	0 (0 %)	3 (10,0 %)	22 (73,3 %)	2 (6,7 %)

En ce qui concerne l'entente d'encadrement et la perception de l'encadrement, les résultats ne permettent pas de dégager une tendance. Les étudiant.e.s qui n'ont aucune entente explicite ont toutefois été plus nombreux à mentionner que leur relation d'encadrement était «plus ou moins bénéfique», «peu bénéfique» ou «pas du tout bénéfique».

Tableau 20. Résultats du chi-carré – entente d'encadrement et perception de la relation d'encadrement

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	76,929	16	0,000
Rapport de vraisemblance	81,886	12	0,000
Association linéaire par linéaire	15,454	1	0,000

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui ont une entente d'encadrement ont une perception plus positive de la relation d'encadrement ($\chi^2(16)=76,93, p < 0,001$). L'indice Phi de cette relation présente un effet faible.

4.2.9. Analyses croisées entre l'affiliation à un centre de recherche et la disponibilité de la part de la direction de recherche

Tableau 21. Analyses descriptives – affiliation à un centre de recherche et disponibilité de la part de la direction de recherche

	Oui	Non	Je ne sais pas
Souvent	434 (63,9 %)	164 (58,3 %)	23 (79,3 %)
Parfois	166 (24,4 %)	63 (22,4 %)	1 (3,4 %)
Rarement	57 (8,3 %)	32 (11,3 %)	4 (13,7 %)
Jamais	8 (1,1 %)	5 (1,7 %)	0 (0 %)
Ne s'applique pas	14 (2 %)	17 (6 %)	1 (3,4 %)

En comparant les réponses des étudiant.e.s qui sont affilié.e.s à un centre de recherche et celles qui ne le sont pas, il est possible d'observer que ceux qui en font partie ont des directions de recherche légèrement plus disponibles.

Tableau 22. Résultats du chi-carré – affiliation à un centre de recherche et disponibilité de la part de la direction de recherche

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	21,012	8	0,007
Rapport de vraisemblance	22,897	8	0,003
Association linéaire par linéaire	0,149	1	0,699

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui sont affilié.e.s à un centre de recherche perçoivent une disponibilité plus grande de la part de leur direction de recherche ($\chi^2(8)=21,01, p=0,007$). L'indice Phi de cette relation présente un effet faible.

4.2.10. Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et le niveau d'exigence

Tableau 23. Analyses descriptives – entente d'encadrement et niveau d'exigence

	Oui, une entente écrite formelle et signée	Oui, une entente écrite informelle	Oui, une entente verbale uniquement	Non, aucune entente explicite	Autre
Très élevé	55 (19,5 %)	33 (11,7 %)	61 (21,6 %)	128 (45,4 %)	5 (1,7 %)
Élevé	92 (21,2 %)	44 (10,1 %)	110 (25,3 %)	177 (40,8 %)	11 (2,5 %)
Ni élevé ni faible	43 (18,9 %)	19 (8,4 %)	44 (19,4 %)	114 (50,2 %)	7 (3,1 %)
Faible	3 (8,6 %)	3 (8,6 %)	4 (11,4 %)	24 (68,6 %)	1 (2,8 %)
Très faible	0 (0 %)	1 (9,1 %)	2 (18,2 %)	7 (63,6 %)	1 (9,1 %)

Il est possible d'observer que la majorité des répondant.e.s considèrent que le niveau d'exigence est élevé ou très élevé, peu importe s'ils ont une entente écrite formelle et signée ou aucune entente explicite. Les étudiant.e.s qui ont répondu que le niveau d'exigence est faible ou très faible n'ont dans une plus grande proportion aucune entente explicite.

Tableau 24. Résultats du chi-carré – entente d'encadrement et niveau d'exigence

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,328	16	0,083
R a p p o r t d e vraisemblance	25,351	16	0,064
Association linéaire par linéaire	2,779	1	0,096

Les résultats du chi-carré révèlent qu'il n'y a pas de différence significative quant au niveau d'exigence, peu importe si les étudiant.e.s ont une entente d'encadrement ou non.

4.2.11 Analyses croisées entre le financement et le niveau d'exigence

Tableau 25. Analyses descriptives – financement et niveau d'exigence

	Oui	Non	Je ne sais pas
Très élevé	187 (66,3 %)	82 (29,1 %)	13 (4,6 %)
Élevé	288 (66,3 %)	123 (28,3 %)	23 (5,3 %)
Ni élevé ni faible	138 (60,8 %)	73 (32,1 %)	16 (7,0 %)
Faible	21 (60 %)	12 (34,3 %)	2 (5,7 %)
Très faible	7 (63,6 %)	4 (36,4 %)	0 (0 %)

En croisant les résultats des questions portant sur le financement et le niveau d'exigence, il a été possible d'observer que le niveau d'exigence est plus élevé pour les répondant.e.s qui reçoivent du financement de la part de leur direction de recherche.

Tableau 26. Résultats du chi-carré – financement et niveau d'exigence

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,225	8	0,836
Rapport de vraisemblance	4,746	8	0,784
Association linéaire par linéaire	0,029	1	0,864

Les résultats du chi-carré révèlent qu'il n'y a pas de différence significative quant au niveau d'exigence, peu importe si les étudiant.e.s reçoivent du financement ou non.

4.2.12. Analyses croisées entre le statut de citoyenneté et les situations inconfortables ou vulnérables

Tableau 27. Analyses descriptives – statut de citoyenneté et situations inconfortables ou vulnérables

	Citoyenneté canadienne	Résidence permanente	Visa d'études ou programme d'échange
Jamais	198 (27 %)	6 (21,4 %)	51 (22,2 %)
Rarement	250 (34,1 %)	13 (46,4 %)	86 (37,5 %)
Occasionnellement	165 (22,5 %)	8 (28,5 %)	52 (22,7 %)
Souvent	63 (8,6 %)	1 (3,5 %)	18 (7,8 %)
Très souvent	56 (7,6 %)	0 (0 %)	22 (9,6 %)

En observant les proportions des réponses en ce qui concerne le statut de citoyenneté et les situations inconfortables, il est possible d'observer que les résultats sont similaires, peu importe leur statut de citoyenneté.

Tableau 28. Résultats du chi-carré – statut de citoyenneté et situations inconfortables ou vulnérables

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,313	8	0,403
Rapport de vraisemblance	10,616	8	0,224
Association linéaire par linéaire	1,725	1	0,189

Les résultats du chi-carré révèlent qu'il n'y a pas de différence significative quant à la fréquence des situations inconfortables ou vulnérables, peu importe leur statut de citoyenneté.

4.2.13. Analyses croisées entre l'entente d'encadrement et les situations inconfortables ou vulnérables

Tableau 29. Analyses descriptives – entente d'encadrement et situations inconfortables ou vulnérables

	Oui, une entente écrite formelle et signée	Oui, une entente écrite informelle	Oui, une entente verbale uniquement	Non, aucune entente explicite	Autre
Très souvent	6 (7,7 %)	6 (7,7 %)	9 (11,5 %)	52 (66,6 %)	5 (6,4 %)
Souvent	11 (13,4 %)	10 (12,2 %)	14 (17,1 %)	45 (54,8 %)	2 (2,4 %)
Occasionnellement	21 (9,3 %)	49 (21,7 %)	42 (18,6 %)	108 (48,0 %)	5 (2,2 %)
Rarement	49 (14,0 %)	56 (16,0 %)	91 (26,1 %)	143 (40,9 %)	10 (2,8 %)
Jamais	59 (23,1 %)	26 (10,2 %)	65 (25,5 %)	102 (40,0 %)	3 (1,2 %)

Des croisements ont été effectués entre les données portant sur l'entente d'encadrement et les situations inconfortables ou vulnérables. Dans l'ensemble, il est possible d'observer que les répondant.e.s qui n'ont aucune entente explicite vivent en plus grande proportion très souvent ou souvent des situations inconfortables ou vulnérables. Le pourcentage diminue pour les réponses suivantes, soit : souvent, occasionnellement, rarement et jamais.

Tableau 30. Résultats du chi-carré – entente d'encadrement et situations inconfortables ou vulnérables

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	33,907	16	0,006
Rapport de vraisemblance	35,238	16	0,004
Association linéaire par linéaire	7,297	1	0,007

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui ont une entente d'encadrement vivent moins fréquemment des situations d'inconfort ou de vulnérabilité ($\chi^2(16)=33,91$, $p=0,006$). L'indice Phi de cette relation est faible.

4.2.14. Analyses croisées entre la perception de la relation d'encadrement et fréquence des rétroactions

Tableau 31. Analyses descriptives – perception de la relation d'encadrement et fréquence des rétroactions

	Très bénéfique	Assez bénéfique	Plus ou moins bénéfique	Peu bénéfique	Pas du tout bénéfique
Plusieurs fois par semaine	61 (85,9 %)	9 (12,6 %)	1 (1,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Une fois par semaine	119 (72,5 %)	33 (20,1 %)	10 (6,0 %)	2 (1,2 %)	0 (0 %)
Plusieurs fois par mois	166 (38,6 %)	113 (37,6 %)	15 (5,0 %)	5 (1,6 %)	1 (0,3 %)
Environ une fois par mois	105 (37,3 %)	115 (40,9 %)	39 (13,8 %)	14 (4,9 %)	8 (2,8 %)
Environ une fois par session	17 (12,2 %)	48 (34,5 %)	42 (30,2 %)	17 (12,2 %)	15 (10,8 %)
Environ une fois par année	2 (8,0 %)	4 (16,0 %)	7 (28,0 %)	9 (36,0 %)	3 (12,0 %)
Jamais	0 (0 %)	4 (44,4 %)	2 (22,2 %)	0 (0 %)	3 (33,3 %)

Le tableau ci-dessus présente les résultats des croisements entre la perception de l'encadrement et la fréquence des rétroactions. Il est possible d'observer que, dans l'ensemble, les répondant.e.s qui considèrent que leur relation d'encadrement est très bénéfique reçoivent fréquemment des rétroactions ou des suivis de la part de leur direction de recherche (plusieurs fois par semaine ou une fois par semaine). À l'inverse, ceux qui considèrent que la relation est peu bénéfique ont moins fréquemment de rétroactions.

Tableau 32. Résultats du chi-carré – perception de la relation d’encadrement et fréquence des rétroactions

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	359,988	24	0,000
Rapport de vraisemblance	322,741	24	0,000
Association linéaire par linéaire	43,802	1	0,000

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s perçoivent plus positivement leur relation d’encadrement quand la fréquence des rétroactions est élevée ($\chi^2(24)=359,99$, $p < 0,001$). L’indice Phi de cette relation est modéré.

4.2.15. Analyses croisées entre le comité d’encadrement et les situations inconfortables ou vulnérables

Tableau 33. Analyses descriptives – comité d’encadrement et situations inconfortables ou vulnérables

	Oui	Non	Je ne sais pas	Mon programme n’offre pas de comité d’encadrement
Très souvent	29 (37,1 %)	37 (47,4 %)	8 (10,2 %)	4 (5,1 %)
Souvent	26 (31,7 %)	30 (36,5 %)	17 (20,7 %)	9 (10,9 %)
Occasionnellement	72 (32,0 %)	94 (41,7 %)	34 (15,1 %)	25 (11,1 %)
Rarement	122 (34,9 %)	122 (34,9 %)	65 (18,6 %)	40 (11,4 %)
Jamais	54 (21,1 %)	116 (45,5 %)	55 (21,5 %)	30 (11,7 %)

En observant les données du tableau précédent, il est possible d’observer que les proportions sont assez similaires en ce qui concerne le comité d’encadrement et les situations inconfortables ou vulnérables.

Tableau 34. Résultats du chi-carré – comité d’encadrement et situations inconfortables ou vulnérables

	Valeur	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,972	12	0,015
R a p p o r t d e vraisemblance	26,731	12	0,008
Association linéaire par linéaire	7,704	1	0,006

Les résultats du chi-carré révèlent que les étudiant.e.s qui ont un comité d’encadrement vivent moins fréquemment des situations d’inconfort ou de vulnérabilité ($\chi^2(12)=24,97$, $p=0,015$). L’indice Phi de cette relation est faible.

5. Discussion et recommandations

En fonction de la recension des écrits et des résultats du sondage sur l’encadrement aux cycles supérieurs, il est possible de faire ressortir quelques constats et d’émettre des recommandations. Ces constats et recommandations sont divisés en cinq sections : l’entente d’encadrement, le comité d’encadrement, les rôles de la direction de département et le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes et finalement les relations interpersonnelles liées à l’encadrement.

5.1.1. Entente d’encadrement

Près de la moitié des répondants.es (46,6 %) n’ont aucune entente explicite avec leur direction de recherche au démarrage de leurs études. Ce pourcentage est problématique considérant que la relation d’encadrement occupe une place significative dans le parcours de l’étudiant.e aux cycles supérieurs, particulièrement dans la persévérance et la durée des études (Gemme et Gingras, 2006; Gérard,

2009; Leduc, 1990). Quand une relation qui s'échelonne sur des années n'est pas définie au préalable, le risque de conflits est accru. Il faut que les étudiants.es soient en mesure de verbaliser leurs attentes, mais également de connaître leurs droits et leurs responsabilités en s'engageant dans leurs études. Il s'agit de plus d'un aspect pédagogique puisque l'étudiant.e apprend ainsi à se fixer des objectifs et à les réévaluer au cours de sa formation. De plus, l'entente d'encadrement peut permettre d'avoir un recours en cas de conflit.

Force est de constater par ailleurs l'impact positif qu'a l'entente d'encadrement formelle sur plusieurs aspects de la relation d'encadrement, notamment en augmentant la fréquence des rétroactions, en favorisant l'avancement des travaux ainsi qu'en diminuant la fréquence des situations d'inconforts et de vulnérabilité. En effet, les résultats du sondage ont montré que les étudiant.e.s provenant des secteurs de la santé et des sciences naturelles sont plus nombreux à avoir une entente d'encadrement signée et formelle. Ces résultats ont également montré que les étudiant.e.s qui ont une entente d'encadrement signée et formelle vivent moins fréquemment des situations d'inconfort ou de vulnérabilité. Ainsi nous proposons de resserrer la politique d'encadrement de l'Université Laval de sorte :

- **Recommandation 1** : Que l'Université Laval rende obligatoire la ratification et la signature d'une entente d'encadrement entre tous les étudiants.es aux cycles supérieurs et leur direction de recherche ;
- **Recommandation 2** : Que l'Université identifie des personnes responsables de l'application de l'entente d'encadrement ;
- **Recommandation 3** : Que l'entente d'encadrement contienne notamment les attentes de part et d'autre concernant le rôle de chacun.e, la fréquence approximative des rencontres, le financement accordé jusqu'à la diplomation, les rétroactions transmises suivant le dépôt d'un travail (essai, mémoire, thèses, articles, etc.) ainsi que toute autre attente jugée pertinente par l'encadrant.e ou l'encadré.e. (ex. charge de travail hebdomadaire approximative).

5.1.2. Comité d'encadrement

De façon générale, la relation d'encadrement se déroule adéquatement chez les répondants.es de cette étude. Parmi ceux-ci, toutefois, une part notable éprouve des problèmes liés aux dimensions de la relation d'encadrement. Certains programmes d'études demandent des rapports de cheminement à leurs étudiants.es pour prendre la mesure de l'avancement de leurs études supérieures. Ce n'est

cependant pas tous les programmes d'études qui rendent obligatoire cette mesure, ce qu'il serait pertinent de faire. Il est en outre important d'assurer des rencontres régulières afin d'évaluer l'environnement et les conditions de l'étudiant.e en ce qui concerne sa relation d'encadrement. Dans le sondage effectué par l'AELIÉS, environ le tiers des répondants.es ont mentionné avoir un comité d'encadrement. En sachant que cet élément peut diminuer les impacts de la relation entre une direction de recherche et un.e étudiant.e, il serait souhaitable que ce pourcentage soit plus élevé. À cet égard, l'AELIÉS recommande :

- **Recommandation 4** : Que chaque étudiant.e¹⁸ ait un comité d'encadrement composé d'au moins trois membres, s'il n'y a pas de codirection de recherche : la direction de recherche et deux membres sélectionnés à la discrétion de la direction et de l'étudiant.e. Dans le cas où l'étudiant.e a une codirection de recherche, le comité d'encadrement sera composé de quatre membres ;
- **Recommandation 5** : Que le comité d'encadrement soit responsable de l'analyse et de l'évaluation du rapport d'encadrement rédigé par l'étudiant.e ainsi que par la direction de recherche ;
- **Recommandation 6** : Que le comité d'encadrement soit avisé de situations conflictuelles entre une direction de recherche et un.e étudiant.e en lien avec leur relation d'encadrement. Dans le cas d'un conflit d'intérêts, les plaintes seront déposées à la direction de département.;
- **Recommandation 7** : Que le comité d'encadrement émette des recommandations si nécessaire auprès de la ou du directeur.trice de programme ou de département.
- **Recommandation 8** : Que l'étudiant.e fasse un bilan écrit de l'état d'avancement de son projet de recherche au moins une fois par année et en fasse la présentation à son comité d'encadrement. Ce rapport doit également contenir un plan de travail pour les sessions suivantes, les rôles de la direction de recherche et de l'étudiant et la fréquence des rétroactions ;
- **Recommandation 9** : Que le comité d'encadrement fasse l'analyse et l'évaluation du rapport et transmette des recommandations visant à favoriser le cheminement de l'étudiant.e.

¹⁸ Ex. directeur de programme, représentants d'associations étudiantes, collègues, etc.

5.1.3. Rôle du directeur de département

Considérant l'article 202 des Statuts de l'Université Laval, la direction de département a pour fonctions :

(...) de voir à l'organisation et à la qualité de l'enseignement et de la recherche dans le département dont il a la responsabilité; de s'assurer à l'intérieur de son département de la qualité du travail universitaire des professeurs et des étudiants, selon les normes déterminées par les règlements de la faculté et de l'Université; de veiller à ce que soient observées dans le département les décisions du Conseil d'administration, du Conseil universitaire, du Comité exécutif et celles du conseil de la faculté dont le département fait partie (Université Laval, 2011).

En fonction de l'article mentionné précédemment, il est possible de voir que la direction de département peut avoir un rôle à jouer dans la qualité de l'encadrement dont bénéficient les étudiant.e.s. L'AELIÉS recommande donc :

- **Recommandation 10** : Que la direction de programme ou de département reçoive les ententes signées entre la direction de recherche et l'étudiant.e;
- **Recommandation 11** : Que la direction de programme ou de département prenne acte des recommandations du comité d'encadrement et émette des suggestions le cas échéant.

5.1.4. Rôle du Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (VREAE)

Le sondage effectué par l'AELIÉS a permis d'avoir la perception des étudiant.e.s quant à la relation d'encadrement. Il serait toutefois intéressant d'avoir la perception des professeur.e.s de l'Université Laval afin d'avoir un portrait plus juste de la situation. L'AELIÉS recommande à cet effet :

- **Recommandation 12** : Que la direction de l'Université recommande au Syndicat des professeurs de l'Université Laval, à la FESP ou toute autre entité compétente d'effectuer un état des lieux de la perception des professeurs sur la relation d'encadrement et sur les solutions qu'ils entrevoient.

Le VREAE peut également avoir un rôle important auprès des professeur.e.s et des étudiant.e.s. Il en est question dans les deux prochaines sections.

5.1.4.1 Formation aux professeurs

La formation à la recherche constitue un enjeu universitaire important. L'institution doit de ce fait soutenir et encourager la formation des professeurs.es. Comme mentionné précédemment, l'organisme Quality Assurance Agency for Higher Education au Royaume-Uni veille à ce que les professeurs.res soumettent les preuves de leur perfectionnement professionnel. Bien que certaines formations d'appoint en lien avec l'encadrement soient toutefois offertes de façon facultative à l'Université Laval, nous sommes inquiets de constater qu'il n'existe aucune formation obligatoire pour les professeurs.es. Considérant le caractère fondamental que revêt l'encadrement pour un.e étudiant.e dans son cheminement aux cycles supérieurs et que plusieurs lacunes ont été soulevées par la présente recherche, l'AELIÉS recommande :

- **Recommandation 13** : Qu'une formation obligatoire soit donnée aux directions de recherche concernant l'encadrement des étudiants.es aux cycles supérieurs et que cette formation soit préalable à l'acquisition du statut de professeur.e agrégé.e;
- **Recommandation 14** : Que l'Université exige que les professeurs.es suivent des formations continues au moins à chaque cinq ans afin de demeurer à jour à propos des meilleures pratiques en matière d'encadrement aux cycles supérieurs.

5.1.4.2. Formations aux étudiants

Plusieurs ressources sont offertes à l'Université Laval par le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, la Faculté des études supérieures et postdoctorales et le Centre d'aide aux étudiants en matière d'encadrement. Elles sont toutefois inconnues des étudiants.es aux cycles supérieurs dans la majorité des cas. Consciente que ces ressources sont méconnues des étudiants.es et qu'elles peuvent avoir un effet positif sur la relation d'encadrement, l'AELIÉS recommande :

- **Recommandation 15** : Qu'une trousse d'information regroupant le Règlement des études, la Politique d'encadrement, le plan de collaboration et d'autres ressources soit envoyée à tous les étudiants.es commençant un programme de maîtrise et de doctorat;
- **Recommandation 16** : Que la FESP rencontre les nouveaux étudiant.e.s pour leur donner des informations sur le fonctionnement général aux études supérieures.

- **Recommandation 17** : Que les directions de programme complète la séance d'information donnée par la FESP pour expliquer les particularités liées au programme d'études.
- **Recommandation 18** : Que le Centre d'aide aux étudiants fasse davantage la promotion de sa formation intitulée «Tirer profit de sa relation d'encadrement» notamment par l'entremise de l'AELIÉS, des associations étudiantes locales, des facultés et des directions départementales et de programmes.

5.1.5. Relations d'encadrement

La grande majorité des répondants.es ont qualifié leur relation d'encadrement comme étant positive puisqu'elle agit comme un levier sur leur motivation et cela se ressent de façon tangible dans leurs études. Certains (9,1 %) n'ont cependant pas hésité à qualifier leur relation de négative puisqu'à certains égards de l'intimidation et du mépris ont été subis. Une part importante (16,2 %) d'étudiants.es estiment par ailleurs avoir vécu des situations d'inconfort ou de vulnérabilité sur un continuum allant de souvent à rarement. Si parmi ces situations on retrouve des cas où la direction de recherche n'est pas en cause, d'autres exposent le manque de recours des étudiants.es et le manque de protection offert à un.e étudiant.e qui souhaiterait en entamer un processus de plainte s'exposant ainsi à des représailles.

Nous croyons que la relation d'encadrement doit rester, autant que faire se peut, professionnelle et académique. Les relations sentimentales, les relations d'affaires ou financières et les relations de pouvoir malsaines sont à proscrire. Nous remarquons en ce sens qu'il est très difficile de changer de direction de recherche et qu'aucun mécanisme de remplacement n'est prévu lorsque la relation d'encadrement devient problématique pour l'une et l'autre des parties. Les directions de recherche doivent être conscientes de la vulnérabilité des étudiant.e.s vis-à-vis d'eux et de la place centrale qu'ils et elles occupent dans le succès de leur cheminement. Nous proposons ainsi :

- **Recommandation 19** : Qu'un processus de transfert ou une codirection soit institutionnalisé dans chaque département en cas d'absence de la direction de recherche.

6. Limites

Comme toute étude, celle-ci comporte des limites dont il faut tenir compte. Premièrement, l'identifiant unique n'était pas demandé aux étudiants.es. Il n'était ainsi pas possible de s'assurer que les répondants.es soient des étudiants.es de deuxième ou troisième cycle inscrits.es en règle à l'Université Laval. Les canaux de communications les plus susceptibles de rejoindre les étudiants.es de cycles supérieurs ont été utilisés, ce qui ne garantit pas que d'autres personnes ont également pu être rejointes par ces canaux.

Deuxièmement, les questions étaient principalement à choix multiples. La compréhension des questions par les répondant.e.s n'a donc pas pu être validée. Il ne peut être garanti que l'interprétation des questions par les répondants.es était la même que celle des auteurs lors de l'élaboration des questions. De plus, l'option « neutre » ou « je ne sais pas » a pu influencer les résultats comme les répondant.e.s ne prenaient pas clairement position.

Troisièmement, le sondage a seulement été diffusé en français. Les étudiant.e.s allophones pourraient donc être sous-représentés dans les résultats présentés. La réalité pourrait différer en fonction de cette variable, considérant que les étudiant.e.s internationaux représentent 20 % des membres de l'AELIÉS.

Finalement, bien que l'échantillon comporte 989 répondant.e.s, nous ne pouvons affirmer d'un point de vue que l'échantillon est représentatif de l'entièreté de la population des étudiants.es aux cycles supérieurs à l'Université Laval. Autrement dit, nous ne pouvons pas tirer de conclusions générales, nous sommes seulement en mesure de dégager des tendances.

Conclusion

En portant un intérêt sur la relation d'encadrement aux cycles supérieurs, l'objectif était de démontrer l'importance de cette réalité dans la réussite d'une maîtrise ou d'un doctorat, mais il était également souhaité de soulever les éléments positifs et négatifs de la relation d'encadrement à l'Université Laval. La démarche suivie s'est articulée autour de la nécessité de comprendre les pratiques à l'Université Laval et les conséquences qu'elles engendrent.

Diriger un mémoire ou une thèse exige une implication de la part de l'encadrement et un travail soutenu du côté de l'étudiant.e. Chaque parcours de formation étant unique, il importe aux différentes parties de s'engager dans une relation de confiance basée sur une bonne communication et des échanges de qualité. Nous croyons en ce sens qu'il est nécessaire de rendre obligatoire l'établissement d'une feuille de route dès le début des études graduées. Cette pratique permettra de clarifier les attentes de part et d'autre et, par le fait même, d'aplanir les difficultés susceptibles d'être rencontrées. Ces difficultés, comme on l'a vu précédemment, peuvent être multiples, les plus fréquentes étant d'ordre relationnel, académique, et financier. Le parcours à la maîtrise ou au doctorat est riche en expériences et en développement. Il s'agit d'un défi intellectuel important qui nécessite du support et de l'accompagnement. Dans la relation d'encadrement, la direction de recherche doit agir en tant que guide dans cette démarche. Nos recommandations convergent ce faisant toutes dans le sens de cette vision de l'encadrement.

Enfin, le rôle d'une association étudiante est d'écouter et de documenter les préoccupations de ses membres telles que les pratiques d'encadrement. L'Université et les facultés ont également le devoir de mettre en place des mesures pour appuyer la réussite des étudiants.es ou d'améliorer celles qui sont existantes. Elles ont également la responsabilité de former les professeurs.es ainsi que les étudiants.es dans l'optique d'accroître les bénéfices d'un encadrement de qualité.

Bibliographie

Arpin, L., et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.

Association canadienne pour les études supérieures (ACES). (2008). *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa : ACES. <http://www.cags.ca/documents/publications/working/Guiding%20Principles%20GRD%20STD%20SPV%20FR%20-%2008%2010%2010.pdf>

Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ) (2009). *État de la situation de la maîtrise au Québec*. Ottawa : ADESAQ.

Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2007a). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 2 : corps professoral*. Ottawa : AUCC.

Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2007b). f. *Mémoire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes*. Ottawa : AUCC.

Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti*. Mémoire. Université Laval. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2014/30361/>

Belleville, Geneviève et Flore Morneau-Sévigny. (2016). «Santé psychologique et rôle de recherche». En ligne. <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/09/editorial-sante-psychologique-role-du-directeur-recherche>. Pages consultées le 24 octobre 2017

Bouchamma, Y., et Michaud, C. (2011). *Communities of Practice with Teaching Supervisors: A Discussion of Community Members*. In: *Experiences*. *Journal of Educational Change*, 12.

Bureau de l'ombudsman. (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Ombudsman. Québec : Université Laval.

Bureau de l'ombudsman. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Ombudsman. Québec : Université Laval.

Centre d'aide aux étudiants (2017). *Les études supérieures : savoir tirer le meilleur de la relation d'encadrement*. En ligne. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/2e-et-3e-cycles/les-etudes-superieures-savoir-tirer-le-meilleur-de-la-relation-d-encadrement/>

Centre de prévention et d'intervention en matière de harcèlement. (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Québec : Université Laval.

Conseil national des cycles supérieurs (CNCS). (2001). *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*. Montréal : Fédération étudiante universitaire du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : Une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 307-325.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.

Faculté des études supérieures et postdoctorales. (2008). *Politiques d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat*. En ligne. https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_d_encadrement_des_etudiants_maitrise_memoire_et_doctorat_CU-2015-75.pdf pages consultées le 25 octobre 2017

Faculté des études supérieures et postdoctorales. (2016). *Préparer votre projet de recherche*. En ligne. <https://www.fesp.ulaval.ca/etudiants-actuels/preparer-votre-projet-de-recherche> pages consultées le 17 janvier 2018.

Faculté de médecine. (2017). *L'encadrement des étudiants en recherche*. En ligne. <http://www.fmed.ulaval.ca/les-programmes-detudes/programmes-de-2e-et-3e-cycles/maîtrises-et-doctorats-et-doctoars-en-recherche/politique-d-encadrement/> pages consultées le 30 octobre 2017

Faculté de philosophie. (2017). *Plan de collaboration à la maîtrise et au doctorat*. En ligne. <http://www.fp.ulaval.ca/etudes/2e-et-3e-cycles/programmes/plan-de-collaboration-a-la-maitrise-et-au-doctorat/> pages consultées le 24 octobre 2017

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM). (2015). *Cheminement aux cycles supérieurs : suivi du plan global d'études et encadrement*. Montréal : Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM).

Fontaine, F. (2002). L'encadrement des étudiants de premier cycle : une vision systémique. *Bulletin du CEFES*, 5, 1-7.

Galt, V. (2013). *L'importance cruciale de la relation entre les étudiants aux cycles supérieurs et leur directeur de recherche*. En ligne. <http://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/importance-cruciale-de-la-relation-entre-les-etudiants-aux-cycles-superieurs-et-leur-directeur-de-recherche/> consultée le 3 octobre 2017.

Gemme, B. & Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises. *Canadian Journal of Higher Education*, 36 (2), 23-47.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, Nancy.

Gremmo, M.-J. & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.

Hadchiti, R. (2015). *Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directeurs d'établissements scolaires primaires et secondaires au Québec*. Mémoire. En ligne. www.theses.ulaval.ca/2015/31633/31633.pdf pages consultées le 2 octobre 2017

Jutras, F., J. G. Ntebutse, et R. Louis. (2010). «L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne] URL : <http://ripes.revues.org/333.26-1>, pages consultées le 1er septembre 2017.

Larouche, L. (2015). *La conciliation du travail d'assistant de recherche et du rôle d'étudiant : une visée exploratoire*. En ligne. <http://mageuqac.com/wp-content/uploads/2015/06/Rapport-sur-les-conditions-des-assistants-chercheurs.pdf> pages consultées le 17 janvier 2018.

Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation*. Un projet impossible? Paris : LHarmattan.

Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et thèses*, Brossard, Behaviora, 95 p.

Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph.D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon*. Thèse, Université Laval. Repéré à. <http://www.theses.ulaval.ca/2014/30573/> pages consultées le 13 décembre 2017

Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. En ligne. http://archives.refad.ca/recherche/memoire_encadrement/Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf pages consultées le 23 octobre 2017.

Lovitts, B. E. (2001). Being a good course taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

Paul, M. (2007). *Ce qu'accompagner veut dire*. In: Carrierologie. En ligne. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/index.html pages consultées le 13 septembre 2017

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Sheridan, P. M. & Pike, S. W. (1994). Predictors of Time to Completion of Graduate Studies. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (2), 68-88.

Tanguay, D. (2014). *L'incidence de la maternité et de la paternité sur la persévérance aux études doctorales*. Thèse. En ligne. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2013-2014/TheseDTanguay.pdf pages consultées le 9 octobre 2017

Université de Montréal (1995). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal : Faculté des études supérieures.

Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. In Rencontres Ariane Sud.com. Récupéré sur le site : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/14762>

Formulaire du sondage en ligne sur l'encadrement aux cycles supérieurs

L'Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS) effectue actuellement un sondage pour effectuer un état de la situation sur l'encadrement aux cycles supérieurs. Vos réponses nous aideront à documenter notre mémoire sur l'encadrement aux cycles supérieurs qui est en cours de rédaction. Merci de prendre quelques minutes de votre temps pour répondre à ce court questionnaire. Veuillez prendre note que toutes vos réponses demeureront confidentielles et qu'il ne sera pas possible de vous identifier à partir des résultats.

Trois (3) cartes-cadeaux de 10 \$ au Café Fou AELIÉS seront tirées parmi les participants.es au sondage. Pour ce faire, vous devez répondre à toutes les questions et indiquer votre adresse courriel à la fin du présent questionnaire.

**** À lire avant de répondre au questionnaire ****

Avis de confidentialité

Nous vous assurons que vos réponses demeureront confidentielles et ne seront en aucun cas associées à votre identité. Les données recueillies ne seront utilisées qu'aux seules fins de notre mémoire. L'utilisation de votre adresse courriel n'est essentielle que pour communiquer avec les gagnants.es du tirage.

Termes utilisés dans le présent sondage :

Direction de recherche :

Il s'agit du directeur ou de la directrice d'un projet de recherche de maîtrise ou de doctorat. Cette personne a la tâche d'accompagner, de conseiller et d'encadrer l'étudiant.e-chercheur.euse tout au long de l'élaboration et de la réalisation de son projet de recherche.

Codirection de recherche :

Dans certains cas, la direction de recherche est assistée d'un codirecteur ou d'une codirectrice de recherche qui se rend également disponible pour accompagner, conseiller et encadrer l'étudiant.e-chercheur.euse. La codirection de recherche

est habituellement choisie pour ses champs de compétences spécifiques et complémentaires à ceux de la direction de recherche.

Comité d'encadrement :

Généralement réservé aux projets de recherche doctorale, le comité d'encadrement est un comité restreint qui soutient la direction de recherche dans l'encadrement des travaux de l'étudiant.e-chercheur.euse et vient compléter le travail de la direction de recherche.

Relation d'encadrement :

Il s'agit de l'ensemble des échanges entre l'étudiant.e-chercheur.euse et sa direction ou sa codirection de recherche, que ce soit lors de rencontres ou dans la correspondance. Cette relation se décline en plusieurs aspects, notamment l'encadrement du projet de recherche, l'intégration au milieu académique et le financement de la recherche. Cette relation peut également inclure une relation de travail puisqu'il est fréquent que les étudiants.es-chercheur.euse.s travaillent également comme auxiliaire pour leur direction de recherche.

Questions sociodémographiques

1. À quel genre vous identifiez-vous ?
2. Quel âge avez-vous ?
3. Quel cheminement correspond le mieux à vos études ?
4. À quel programme êtes-vous inscrit.e ?
5. Quel est votre statut de citoyenneté au Canada ?
6. Est-ce que vous, ou votre conjoint.e, avez un ou plusieurs enfants d'âge mineur à votre charge ?
7. Occupez-vous un emploi pendant vos études ?
8. Dans le cadre de l'obtention de votre diplôme, devez-vous réaliser un travail de recherche encadré (mémoire, thèse, essai, rapport réflexif, etc.) ?
9. Si vous avez répondu «Oui» à la question précédente, vos travaux de recherche ou de rédaction sont-ils actuellement sous la supervision d'un.e professeur.e qui agit à titre de direction de recherche ?

10. Depuis combien de temps avez-vous commencé votre programme d'études ?

Direction de recherche

11. Avez-vous une codirection de recherche ?

12. Faites-vous partie d'un groupe, d'un centre, d'une chaire, d'un laboratoire ou d'un institut de recherche ?

13. Avez-vous un comité d'encadrement ?

14. Considérez-vous que la relation d'encadrement que vous avez avec votre direction de recherche a un effet positif ou négatif sur l'avancement de vos travaux dans les délais préétablis ?

15. Veuillez expliquer votre réponse à la question précédente dans l'encadré ci-dessous.

16. Votre direction de recherche vous a-t-elle encouragée dans l'avancement de votre recherche ?

17. À quelle fréquence recevez-vous des rétroactions ou un suivi de votre direction de recherche ?

18. Votre direction de recherche vous a-t-elle offert son soutien lors des moments plus difficiles pendant votre recherche ?

19. Votre direction de recherche vous a-t-elle offert la disponibilité dont vous aviez besoin ?

Entente d'encadrement

Une entente d'encadrement vise à établir les responsabilités respectives de l'étudiant.e et de la direction de recherche afin de respecter l'échéancier du projet de recherche.

20. Avez-vous établi une entente d'encadrement (par exemple, un plan de collaboration), écrite ou verbale, avec votre direction de recherche ?

21. Si vous avez une entente d'encadrement avec votre direction, quelle que soit la forme, estimez-vous qu'elle est positive ou négative pour la réalisation de votre projet d'études ?

Financement

22. Avez-vous déjà reçu ou allez-vous recevoir un financement de la part de votre direction de recherche ?

23. Si oui, de quel type s'agit-il ?

24. Sinon, votre direction de recherche vous a-t-elle conseillé.e afin de trouver une source de financement ?

Si votre direction de recherche vous a conseillé afin de trouver une source de financement, de quelle s'agit-il ?

25. En dehors de vos travaux de recherche, travaillez-vous ou avez-vous travaillé pour votre direction de recherche (cochez tout ce qui s'applique)

26. Si vous avez indiqué avoir un ou plusieurs contrats d'auxiliaire, quelle est la fréquence de renouvellement de celui-ci ou ceux-ci ? (cochez tout ce qui s'applique)

27. Dans l'optique où votre maîtrise ou votre doctorat vous offre un salaire, votre ou vos bourses d'excellence ou vos revenus d'auxiliaire sont-ils déduits du salaire versé par votre direction de recherche ?

Intégration

L'intégration au milieu académique est une part intégrante du cheminement de recherche aux études supérieures et inclut, sans s'y limiter, la rencontre d'autres chercheurs et chercheuses, des visites de laboratoire, la participation à des colloques, etc.

28. Considérez-vous que la relation d'encadrement que vous avez avec votre direction de recherche a un effet positif ou négatif sur votre intégration au milieu académique ?

29. Considérez-vous que la relation d'encadrement que vous avez avec votre direction de recherche a un effet positif ou négatif sur votre intégration au marché du travail ?

30. Votre direction de recherche vous incite-t-elle à communiquer les résultats de vos recherches, par exemple sous forme d'article ou de communication ?

31. Votre direction de recherche vous propose-t-elle des formations en lien avec la recherche ?

32. Si oui, subventionne-t-elle les formations qu'elle considère obligatoires ?

Relation avec la direction de recherche

34. Votre direction de recherche fait-elle preuve d'ouverture à l'égard de vos idées ?

35. Votre direction de recherche manifeste-t-elle de l'intérêt pour votre sujet de recherche ?

36. Comment percevez-vous la relation d'encadrement de votre direction de recherche ?

37. Comment percevez-vous le niveau d'exigence de votre direction de recherche ?

38. Vous arrive-t-il de vous sentir inconfortable ou vulnérable dans votre relation d'encadrement ?

39. Si vous avez répondu «Très souvent» ou «Très souvent» à la question précédente, veuillez expliquer pourquoi dans l'encadré ci-dessous.

40. Quelles sont les mesures qui pourraient être mises en place afin d'améliorer votre relation d'encadrement avec la direction de recherche ?