

LES LEVIERS DE LA RÉUSSITE AUX **CYCLES SUPÉRIEURS** DANS LE RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

AVIS DU COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LA
GRANDE INITIATIVE RÉSEAU EN RÉUSSITE

Comment citer cet avis :

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

Vous pouvez consulter cet avis sur le site Internet de
l'Université du Québec :

<http://www.uquebec.ca/reseau/fr/publications/rapports-des-groupes-de-travail>

La traduction a été rendue possible grâce au soutien du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. Celui-ci assume le financement de ces projets en utilisant les contributions prévues à l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction inclusive, c'est-à-dire qui cherche à éviter toute discrimination sexiste par l'écriture.

Avis du Comité scientifique de la Grande initiative
réseau en Réussite de l'Université du Québec

MARIE-PIERRE BARON

Université du Québec à Chicoutimi

SYLVIE BONIN

Université du Québec

FRÉDÉRIC DESCHENAUX

Université du Québec à Rimouski

SERGE GÉRIN-LAJOIE

Télé-université

EL HADJI YAYA KONÉ

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

SÉVERINE PARENT

Université du Québec à Rimouski

CHANTAL ROYER

Université du Québec à Trois-Rivières

Avec l'essentielle collaboration de

JULIE COURCY

Agente de recherche

Et de

VÉRONIQUE D'AMOURS

Université du Québec

CATHERINE ROY-BOULANGER

Université du Québec

Remerciements

L'Avis sur **Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec** n'aurait pas été possible sans le soutien financier du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) et la participation de précieux collaborateurs. Nous les remercions sincèrement.

Alain Couillard pour l'accès aux données

Sophie Duchaine pour les réflexions communes

Julie Gagné pour l'aide à la rédaction inclusive

Caroline Gauvin pour la révision linguistique

Linda Tailleux pour la traduction

Tables des matières

.....	3
LISTE DES FIGURES	3
1. LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE	4
La Grande initiative réseau en réussite de l'Université du Québec	5
La problématique	5
Les objectifs de l'avis.....	6
Les sources de données	6
2. LA POPULATION ÉTUDIANTE AUX CYCLES SUPÉRIEURS DANS LE RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC	7
Un profil étudiant distinctif	7
Le type de sanctions (diplômes) recherchées aux cycles supérieurs	7
L'âge des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs	8
Le genre des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs	8
Les étudiantes et étudiants de première génération universitaire (EPGU) aux cycles supérieurs	9
Les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (ESH/ESHÉ) aux cycles supérieurs.....	10
Les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples aux cycles supérieurs.....	10
Les étudiantes et étudiants internationaux	11
Les résidentes et résidents permanents	12
Les responsabilités financières et familiales des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs	12
Le régime d'études choisi par les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs.....	14
Les modes de formation offerts aux cycles supérieurs	14
La population étudiante aux cycles supérieurs en bref	15
3. LA RÉUSSITE À L'UNIVERSITÉ	17
La persévérance et la réussite, un processus	17
Un bref historique des préoccupations de la recherche en termes de réussite universitaire	18
4. DES FACTEURS DE RÉUSSITE AUX CYCLES SUPÉRIEURS SELON LES PRÉOCCUPATIONS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC	21
4.1 Les facteurs d'ordre individuel et personnel	21
Le bagage individuel de l'étudiante ou de l'étudiant aux cycles supérieurs	22
La nature des programmes et les compétences visées par la formation aux cycles supérieurs.....	22
Les compétences organisationnelles	23
Les compétences informationnelles et en littératie	24
La compétence numérique	25
La compétence émotionnelle.....	26
4.2 La motivation et l'engagement de l'étudiante et de l'étudiant aux cycles supérieurs	26



La motivation	27
L'engagement.....	27
Le sens et la durée du projet d'études	28
L'intégration comme moteur de la motivation et de l'engagement.....	29
4.3 Les pratiques pédagogiques et d'encadrement	30
La relation pédagogique d'encadrement	30
La dimension personnelle	31
La dimension socioaffective.....	32
La régularité et le déroulement des échanges.....	32
Les défis potentiels rencontrés par la direction et l'étudiante ou l'étudiant	33
Les dimensions scientifique et professionnelle	34
Le design pédagogique et les modalités de formation	35
4.4 Les ressources	36
Les ressources psychologiques.....	36
Les ressources financières.....	37
4.5 Le récapitulatif des facteurs de réussite abordés	39
5. LA RÉUSSITE, UNE PRÉOCCUPATION COLLECTIVE.....	41
5.1 Le rôle de la personne étudiante aux cycles supérieurs et ses responsabilités	41
5.2 Le rôle de la direction de recherche et ses responsabilités	41
Le style d'encadrement.....	42
Les responsabilités financières	43
L'orientation des personnes étudiantes	44
5.3 Le rôle du programme et ses responsabilités	44
5.4 Le rôle de l'établissement et ses responsabilités.....	45
6. LES CONSTATS ET LEVIERS DE LA RÉUSSITE AUX CYCLES SUPÉRIEURS.....	47
6.1 Les constats	47
6.2 Des leviers pour la réussite	48
COMMUNICATION	49
COLLABORATION	49
CONSOLIDATION	50
COHÉRENCE.....	50
RECONNAISSANCE.....	50
6.3 Les suites possibles de cet avis scientifique.....	51
LISTE DES RÉFÉRENCES	52



Liste des figures

Figure 1.	Taux de diplomation après 5 ans	5
Figure 2.	Répartition de l'effectif étudiant aux cycles supérieurs à l'UQ pour l'automne 2019.	7
Figure 3.	Âge moyen de la population étudiante de l'UQ par type de programme (PRISME, UQ)	8
Figure 4.	Sommaire des caractéristiques populationnelles pour les EPGU aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ.....	9
Figure 5.	Type de financements des études (ECEMD)	12
Figure 6.	Répartition des personnes inscrites aux cycles supérieurs selon le domaine d'études	13
Figure 7.	Part des personnes aux cycles supérieurs qui étudient à temps partiel (excluant les étudiantes et étudiants internationaux)	14
Figure 8.	Sommaire des caractéristiques populationnelles des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ.....	16
Figure 9.	Raisons pour s'inscrire au troisième cycle pour les doctorantes et doctorants de l'Université du Québec (ICOPE 2016)	28
Figure 10.	Fréquence de l'offre du soutien financier aux personnes étudiantes encadrées à partir des fonds des directions de recherche (Couillard et al., 2018b).....	43
Figure 11.	Représentation de l'interaction des leviers dans la réussite du projet d'études aux cycles supérieurs	49



1. Le contexte et la problématique

Force est de constater que l'épanouissement de la société québécoise passe inévitablement par le développement des secteurs culturels, économiques, technologiques et scientifiques (Université du Québec, 2013). Dans un contexte global en évolution constante, le réseau de l'Université du Québec (UQ) poursuit son mandat d'accroître le niveau de formation de la population québécoise, d'assurer le développement scientifique du Québec et de contribuer au développement de ses régions.

Les réalités sociales, la démocratisation et l'accessibilité de l'éducation postsecondaire ont largement contribué à la diversification des populations étudiantes admises dans les universités du réseau¹. Cette effervescence entourant le rehaussement de la scolarisation de la population dans son ensemble est d'ailleurs abordée dans un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2019). À ce niveau d'études, il est possible de remarquer que les personnes étudiantes concilient généralement de multiples responsabilités (familiales, parentales et professionnelles).

L'éducation aux cycles supérieurs représente une des clés dans l'épanouissement d'une société instruite, innovatrice, performante et compétitive.

Le réseau observe une croissance continue des inscriptions aux cycles supérieurs et de l'hétérogénéité de l'effectif étudiant. Les défis en matière d'accompagnement et de besoins relatifs aux études se multiplient. Conscient de cette nouvelle réalité populationnelle et désirant répondre aux exigences professionnelles et scientifiques actuelles, le réseau de l'UQ ajuste continuellement son offre de formation et s'assure de valoriser l'accès à une pluralité de modalités. Ces stratégies permettent notamment d'encourager une meilleure conciliation des études universitaires avec le projet de vie étudiant (Université du Québec, 2020b). Grâce aux créneaux d'excellence (Université du Québec, 2020a) développés en formation et en recherche par les dix établissements autonomes du réseau de l'UQ², ce sont plus de 41 600 étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs³ qui contribuent chaque année à l'avancement scientifique de la société québécoise, à sa prospérité économique, à son épanouissement culturel et social, au développement de ses collectivités et de ses régions ainsi qu'à son rayonnement international.

-
1. Des personnes vivant en (ou provenant d'un) milieu éloigné, des étudiantes et étudiants de première génération, des membres des Premiers Peuples, des étudiantes et étudiants de l'extérieur du Québec, des personnes en situation de handicap (traditionnel ou émergent), des personnes provenant de milieux socioéconomiques historiquement absents des études supérieures.
 2. L'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Outaouais (UQO), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), l'École nationale d'administration publique (ENAP), l'École de technologie supérieure (ÉTS) et l'Université TÉLUQ (TÉLUQ).
 3. Effectif étudiant calculé à partir de la base de données PRISME de l'UQ pour l'année académique 2018-2019, ce qui représente 22 % de la population étudiante du réseau qui était inscrite à un programme de deuxième ou de troisième cycle (PRISME, Université du Québec).

La Grande initiative réseau en réussite de l'Université du Québec

Considérant la diversité des populations qui accèdent désormais aux cycles supérieurs; considérant les ressources et les services variables; considérant le contexte et les besoins des personnes étudiantes aux cycles supérieurs relativement à l'apprentissage et à la supervision; considérant les taux de diplomation plus faibles dans les universités du réseau comparativement à la moyenne québécoise et considérant la variabilité de l'engagement et de l'encadrement des membres du corps professoral sur le plan pédagogique, la Direction des études et de la recherche (DER) propose en 2018 un plan d'action visant le « rehaussement des taux de diplomation et de rétention des étudiants et des étudiantes du réseau à la maîtrise recherche et au doctorat » (p. 9). En cohérence, les vice-rectorats de l'enseignement et de la recherche des établissements du réseau lancent, en janvier 2019, la *Grande initiative réseau en réussite (GIR Réussite)* grâce au soutien financier du Fonds de développement académique du réseau (FODAR). Les visées de cette initiative : faire état de la situation, soutenir le cheminement universitaire des personnes évoluant aux deuxième et troisième cycles, appuyer le personnel encadrant dans leurs tâches et renforcer la capacité des établissements du réseau à accompagner le processus de réussite étudiante. Point tournant pour ce plan d'action, les établissements du réseau demandent à la DER de documenter cette problématique afin d'alimenter leurs réflexions sur des pistes d'action communes potentielles (Couillard et al., 2017). Un comité scientifique⁴ est ainsi créé et reçoit comme mandat de se pencher sur les plus récents écrits en matière de facteurs qui favorisent la réussite aux cycles supérieurs.

La problématique

Fière d'ouvrir les portes du savoir au plus grand nombre – notamment par un processus de recrutement et d'inscription démocratique et accessible, et ce, à tous les cycles –, l'UQ observe que le taux de diplomation est généralement plus faible aux cycles supérieurs comparativement aux autres établissements universitaires québécois.

En 2010, la comparaison des taux de diplomation et des durées moyennes d'études entre les établissements de l'Université du Québec (UQ) et du G13⁵ a révélé une situation préoccupante en matière de réussite aux cycles supérieurs (à titre d'exemple, la moyenne des taux de diplomation à la maîtrise [de type recherche] après 5 ans dans les établissements du réseau de l'UQ se situe à 55,6 % tandis que celle du G13 est de 82,4 %). (Couillard et al., 2018b)

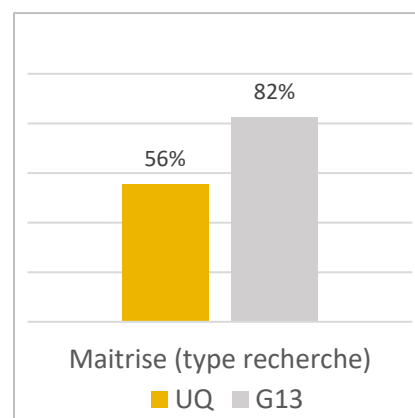


Figure 1. Taux de diplomation après 5 ans

4. Composé de six membres du corps professoral œuvrant dans un des établissements du réseau, d'une représentante de la Direction de la recherche institutionnelle (DRI), de la coordonnatrice de la GIR Réussite et d'une professionnelle de recherche.
5. Nommé U15 depuis 2011, ce regroupement d'universités canadiennes de recherche était constitué des universités suivantes : Université de l'Alberta, Université McGill, Université de Calgary, Université de la Colombie-Britannique, Université Dalhousie, Université d'Ottawa, Université de Toronto, Université McMaster, Université Laval, Université de Western Ontario, Université de Montréal, Université de Queen's et Université de Waterloo.

Considérant qu’une pluralité de profils étudiants évolue aux cycles supérieurs dans le réseau, comment s’assurer que chaque personne soit dans les meilleures dispositions possibles pour réussir son projet d’études? Sur quels aspects de la réussite les établissements devraient-ils porter leur attention pour favoriser l’épanouissement de leur population étudiante à ces niveaux d’études?

Les objectifs de l’avis

Les lignes directrices suivantes ont été adoptées par le comité scientifique pour encadrer la rédaction de cet avis portant sur les facteurs de réussite aux cycles supérieurs (Université du Québec, 2019).

- ✓ Présenter un portrait à jour de ce qui distingue les populations étudiantes aux cycles supérieurs dans les établissements du réseau de l’UQ.
- ✓ Exposer les considérations théoriques concernant la réussite étudiante universitaire aux cycles supérieurs.
- ✓ Expliciter les plus récentes connaissances sur les facteurs de réussite étudiante aux cycles supérieurs.
- ✓ Préciser les rôles et les responsabilités des actrices et des acteurs investis dans le projet commun de la réussite étudiante : la personne étudiante, le personnel enseignant encadrant, le programme et l’établissement.
- ✓ Détailler, à l’intention des gestionnaires d’établissement, les principaux facteurs de réussite ainsi que les bénéfices envisagés de la consolidation des mesures de soutien à la réussite.

Au terme de cet avis, il sera possible de 1) connaître les facteurs externes et internes qui influencent la réussite étudiante particulièrement aux cycles supérieurs, 2) connaître les rôles et responsabilités des actrices et acteurs impliqués dans le processus de réussite et 3) connaître certains leviers favorables à la réalisation du projet commun de réussite étudiante.

Les sources de données

Compte tenu des orientations souhaitées par cet avis, il a été choisi de s’attarder exclusivement aux facteurs de réussite dans le cheminement aux études de cycles supérieurs, plutôt qu’aux facteurs de risque, de décrochage ou d’abandon. Visant à apporter un éclairage nouveau et à comprendre la complexité du phénomène de réussite et de persévérance aux deuxième et troisième cycles universitaires, le présent avis s’appuie sur la recension des écrits les plus récents et fait appel à l’exploitation de plusieurs bases de données et de données d’enquêtes⁶ ayant permis de produire des statistiques propres au réseau de l’UQ.

6. Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD), Enquête réseau sur l’encadrement aux cycles supérieurs, Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études (ICOPE), Système de Gestion des données sur l’effectif universitaire du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (GDEU, MEES), Base de données institutionnelles de l’Université du Québec (PRISME), Système d’information sur les étudiants postsecondaires de Statistique Canada (SIEP, StatCan).

2. La population étudiante aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec

Tel que le soulignait le CSÉ en 2000, les travaux de recherche américains et européens ont mis en évidence l'inégalité de la représentation à l'université de divers groupes de la population, caractérisés notamment par leur âge, leur origine sociale, leur genre, leur origine ethnique, leur handicap ou leur niveau socioéconomique. Le CSÉ réitère en 2019 la complexification des profils étudiants sur la scène québécoise, naguère plutôt homogènes ou plus traditionnels; « le paysage dans lequel les universités évoluent [est] marqué par la diversité des profils étudiants et des parcours de formation » (p. 16). Le profil typique dominant n'est plus une personne « au début de la vingtaine, impliquée quasi exclusivement dans un projet de formation et fréquentant à temps plein un campus universitaire » (CSÉ, 2013, p. 86).

Bien que ce qui suit décrit les caractéristiques populationnelles en s'appuyant notamment sur les différents taux de diplomation, il importe de garder en tête que cet indicateur ne suffit pas à expliquer la complexité du phénomène de la réussite. Cet aspect sera détaillé dans la section suivante.

Un profil étudiant distinctif

Peu décrits offrent à notre connaissance une présentation des caractéristiques des profils étudiants aux cycles supérieurs. Grâce aux différentes bases de données et des enquêtes disponibles⁷, une description des principaux attributs populationnels des étudiantes et des étudiants évoluant aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ est proposée ci-dessous.

Le type de sanctions (diplômes) recherchées aux cycles supérieurs

Les données du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) de Statistique Canada montrent que le Québec comptabilise 35 % des inscriptions canadiennes pour les deuxième et troisième cycles, soit une part beaucoup plus importante que sa représentation dans la population canadienne (23 %) (StatCan, 2019). Spécifiquement pour le réseau de l'UQ, de l'ensemble des inscriptions aux cycles supérieurs, huit personnes sur dix évoluent au deuxième cycle (Figure 2). Aux cycles supérieurs, les étudiantes et les étudiants optent en majorité pour des programmes de grade⁸, soit 73 % des inscriptions à l'automne 2019⁹ (PRISME, UQ; Système GDEU, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)). Les

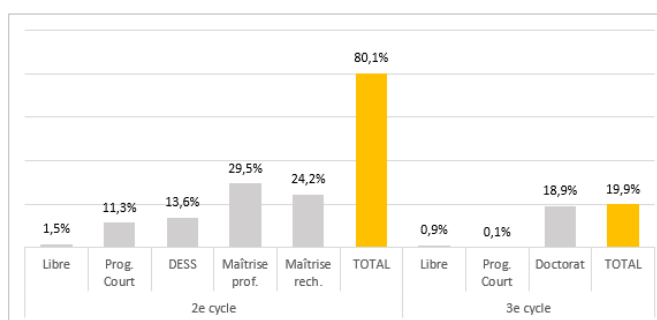


Figure 2. Répartition de l'effectif étudiant aux cycles supérieurs à l'UQ pour l'automne 2019.

7. Voir la Section 2 - Population.

8. Selon la définition issue des Règlements généraux aux cycles supérieurs de l'UQ, un programme de grade aux cycles supérieurs réfère à : « titre conféré par l'Université du Québec ou par l'Université du Québec à Montréal et attesté par un diplôme. Le grade est obtenu après la réussite d'un programme de maîtrise ou de doctorat. » (2018, p. 5).

9. Détails de cette statistique : 30 % pour la maîtrise professionnelle, 24 % pour la maîtrise recherche et 19 % pour le doctorat.

autres inscriptions s'orientent plutôt vers des programmes courts, des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou des études libres.

L'âge des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs

Comparativement aux universités hors réseau, l'entrée aux cycles supérieurs à l'UQ se fait souvent à un âge plus avancé. À l'automne 2019, 81 % des personnes étudiantes à l'UQ débutant un programme de deuxième cycle étaient âgées de 25 ans ou plus. En faisant abstraction des personnes en provenance de l'international, cette proportion augmente à 88 % (Système GDEU, MEES). De façon plus précise, l'âge moyen de la population étudiante de l'UQ s'établit à 34 ans au deuxième cycle (36 ans au DESS, 38 ans dans les programmes courts de deuxième cycle) et 36 ans au troisième cycle (PRISME, UQ) (Figure 3). Les données de l'UQ montrent que le taux de diplomation des inscriptions à temps complet décline avec l'âge, et ce, peu importe le cycle d'études (Bonin, sous presse). Les données informent aussi que les taux de diplomation des personnes qui entreprennent leurs études de deuxième cycle (DESS ou maîtrise) avant l'âge de 25 ans surpassent ceux des personnes de 25 ans et plus d'au moins 10 points de pourcentage. L'écart atteint même 30 points de pourcentage comparativement à ceux et celles qui font un retour aux études tardif (40 ans ou plus). De la même façon, les étudiantes et étudiants qui débutent un programme de doctorat avant l'âge de 25 ans obtiennent leur diplôme dans une plus forte proportion que les personnes entrant aux études après 25 ans (20 points de plus) ou celles qui les entreprennent à partir de 40 ans (40 points de plus).

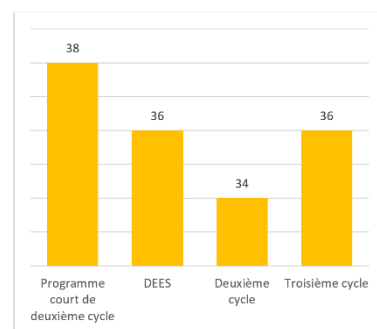


Figure 3. Âge moyen de la population étudiante de l'UQ par type de programme (PRISME, UQ)

Le genre des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs

Selon les données du MEES, les femmes représentaient, à l'automne 2019, 56 % de l'effectif étudiant aux cycles supérieurs à l'UQ. Qui plus est, les données permettent de voir que la proportion de femmes diminue graduellement au fur et à mesure de la progression dans les cycles d'études, passant de 61 % au premier cycle, à 57 % au deuxième cycle, puis à 52 % au troisième cycle pour atteindre seulement 28 % aux études postdoctorales.

Cela étant dit, chaque établissement du réseau – en raison de ses activités de recrutement, du type de programmes offerts, etc. – observe des réalités distinctes en matière d'effectif féminin et masculin. Relevé dans la plupart des provinces canadiennes, le défi de sous-représentation féminin « dans certaines disciplines des mathématiques, de l'informatique et du génie » (Conférence Board of Canada (CBC), 2020) persiste : les femmes seraient plus susceptibles de s'inscrire en lettres et sciences humaines, sociales ou en éducation et les hommes seraient plus présents en ingénierie, en mathématiques et en informatique et sciences de l'information (CBC, 2020). Cette réalité s'observe également à l'UQ où, à l'automne 2019, les femmes ne représentaient qu'entre 20 % et 25 % de l'effectif étudiant des cycles supérieurs en informatique et génie et environ 40 % de celui en mathématiques, sciences de la Terre et sciences de l'atmosphère (Système GDEU, MEES). Sur le plan de la représentativité au masculin, les hommes du réseau



semblent moins présents dans des domaines comme les sciences de la santé¹⁰, représentant moins de 20 % de la population aux cycles supérieurs dans ce domaine. Le même constat s'établit pour les sciences de l'éducation, où le ratio n'est que d'un homme pour trois femmes, et ce, tant au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles.

Indépendamment du régime d'études et du programme, il est possible de remarquer que les femmes inscrites dans un programme de maîtrise en recherche ou de doctorat obtiennent un diplôme dans une plus forte proportion que les hommes. En contrepartie, les hommes obtiennent leur diplôme dans une plus forte proportion à temps partiel dans les programmes professionnels de deuxième cycle (DESS et maîtrise professionnelle) (Bonin, sous presse). Par ailleurs, tant sur le plan de la réussite au féminin qu'au masculin, la variable genre s'avère davantage pertinente à considérer lorsque confrontée à d'autres déterminants (responsabilités, conciliation études-famille-travail, type de programmes, régime d'études, etc.).

Les étudiantes et étudiants de première génération universitaire (EPGU) aux cycles supérieurs

Les étudiantes et les étudiants de première génération universitaire (EPGU) sont désignés comme « des étudiantes et étudiants issus de familles dites à faible capital scolaire et faisant partie des groupes sous-représentés aux études supérieures » (CAPRES, 2015). Plus spécifiquement, l'appellation « EPGU » réfère aux personnes étudiantes dont les parents n'ont pas fréquenté l'enseignement supérieur. À l'image de la population du réseau, les EPGU regroupent une variété de profils étudiants : des personnes des Premiers Peuples, des personnes en situation de handicap traditionnel ou émergent, des personnes de régions rurales et de familles à faible revenu, etc. (CAPRES, 2016). Bonin et al. (2015) rappellent que la singularité des EPGU repose notamment sur un manque de soutien (académique, financier, etc.) des parents, des aspirations scolaires moins élevées, des interruptions d'études plus fréquentes, un accès plus tardif à l'université ainsi que sur des responsabilités familiales et financières plus grandes. Ces auteurs expliquent que les EPGU « doivent plus souvent définir seuls leur projet d'études et avoir recours à d'autres modèles [signifiants, autre] que celui du milieu familial » (p. 15).

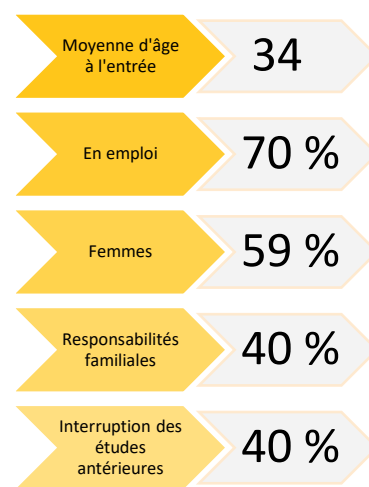


Figure 4. Sommaire des caractéristiques populationnelles pour les EPGU aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ

L'UQ accueille aux cycles supérieurs 45 % d'EPGU (Bonin et Girard, 2017), composés à 59 % de femmes. Les données montrent que les EPGU entrent aux études supérieures à un âge plus avancé que les autres personnes étudiantes (34 ans, en moyenne, comparativement à 30 ans) (Enquête ICOPE, 2016); que près de 40 % des EPGU aux cycles supérieurs à l'UQ ont déjà interrompu des études antérieures; près de 70 % occupent un emploi durant leurs études; plus du tiers financeront leurs études en travaillant à plein

10. Les sciences infirmières, l'ergothérapie, la santé communautaire et l'épidémiologie ainsi que l'orthophonie et l'audiologie.

temps; près de 40 % assument également des responsabilités familiales parallèlement aux études (Figure 4). À la maîtrise et au doctorat à temps complet, les EPGU de l'UQ obtiennent leur diplôme dans une plus faible proportion que les étudiantes et étudiants dont les parents ont fait des études universitaires¹¹.

Les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (ESH/ESHÉ) aux cycles supérieurs

Grâce notamment aux établissements qui prennent de plus en plus en compte les besoins spécifiques (Marcellini, 2017) des étudiantes et étudiants en situation de handicap traditionnel (ESH) ou émergent (ESHÉ)¹², la proportion des personnes ayant des problèmes ou des difficultés d'apprentissage, en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle, a considérablement augmenté au cours des dernières années (Bonin et Girard, 2017; Prud'homme et al., 2013). En constante croissance, cette proportion a plus que doublé en 5 ans aux cycles supérieurs à l'UQ, passant de 3 % en 2011 à 7 % en 2016 (Enquête ICOPE, 2011, 2016). Puisque de divulguer sa situation de handicap ne représente pas une obligation légale, mais bien un choix personnel (AQICESH)¹³, il est possible de supposer que les troubles de santé mentale (TSM) ou troubles neurocognitifs¹⁴ influencent le cheminement universitaire d'un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants que celui recensé. Cette situation, associée à un plus faible volume d'inscriptions, rend difficile la juste mesure de la diplomation chez les ESH/ESHÉ aux cycles supérieurs¹⁵. En terminant, il importe de nuancer que la moyenne générale ne semble pas être le seul indicateur de réussite chez les ESH/ESHÉ; les personnes étudiantes ayant un trouble d'apprentissage ou d'attention paraissent présenter des moyennes plus faibles, sans que cela ait de répercussions sur leur persévérance ou sur l'obtention de leur diplôme (Robert, Debeurme et Joly, 2016).

Les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples aux cycles supérieurs

Tout comme les EPGU et les ESH/ESHÉ, les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples constituent une population aux caractéristiques et aux défis uniques sur les plans socioéconomique, géographique et culturel (Université du Québec, 2017) nécessitant un examen distinct. Avant l'ajout, en 2016, d'une question à l'enquête ICOPE, les données institutionnelles des établissements ne permettaient pas de mesurer avec précision la présence autochtone. Depuis, les personnes répondantes peuvent volontairement s'identifier comme membres des Premiers Peuples. Actuellement, il est estimé que les

11. Ceux qui sont en plus de première génération collégiale, c'est-à-dire dont la scolarité des parents n'excède pas le niveau secondaire (incluant les programmes de formation professionnelle), affichent des taux de diplomation encore plus faibles. L'importance pour la réussite à l'université de bénéficier au moins d'un modèle d'études collégiales à la maison a d'ailleurs été documentée (Bonin, 2019b, sous presse).

12. Les « situations de handicap traditionnel » réfèrent aux déficiences auditive et visuelle graves, aux déficiences motrice et organique, aux troubles du langage et de la parole. Quant aux « situations de handicap émergent », ceci renvoie aux troubles d'apprentissage, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), trouble de santé mentale ou trouble du spectre de l'autisme (GT-ESHÉ, 2014).

13. Le rapport statistique 2018-2019 de l'AQICESH indique que 5 745 étudiantes et étudiants en situation de handicap cheminant à l'UQ ont pris contact avec le Service d'accueil et de soutien de leur établissement au cours de la dernière année. Le rapport ne permet pas cependant d'obtenir le nombre correspondant pour les cycles supérieurs de façon spécifique.

14. Incluant les troubles d'apprentissage (TA), les troubles du spectre de l'autisme (TSA) et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

15. Les données du premier cycle à l'UQ suggèrent tout de même que les programmes d'une durée plus courte (par exemple, un certificat plutôt qu'un baccalauréat) semblent favoriser la persévérance aux études des ESH (Bonin, sous presse).

Premiers Peuples représentent 2 % de la population étudiante aux cycles supérieurs à l'UQ. Bien qu'il y ait relativement moins de personnes des Premiers Peuples qui font des études universitaires, la proportion qui persévère et qui obtient un diplôme est comparable à celle de la population étudiante allochtone (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012; Hango et De Broucker, 2007; Maxim et White, 2006). Faute de pouvoir statuer sur la diplomation à l'UQ pour l'instant¹⁶, l'analyse de Bonin (2019a) souligne tout de même que certaines embûches rencontrées par les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples pourraient avoir des répercussions sur leur persévérance et leur diplomation. Par exemple, comparativement aux allochtones, une plus grande part d'étudiantes et d'étudiants ont des enfants sous leur responsabilité en plus d'être proportionnellement plus nombreux à en prendre soins seuls. L'accès aux études se fait également à un âge plus avancé, même chez ceux et celles qui ne sont pas parents. Fortement constitué d'EPGU, plusieurs étudiantes et étudiants des Premiers Peuples proviennent de famille où la scolarité des parents n'excède pas le niveau secondaire. Aussi, ce groupe de personnes étudiantes s'autoévaluent plus faiblement au niveau des compétences langagières (français et anglais) et leurs résultats au premier trimestre sont plus faibles¹⁷. Il est toutefois possible de souligner que seulement 11 % des personnes des Premiers Peuples inscrites à l'UQ évoluent aux cycles supérieurs, alors que c'est le cas de 23 % de la population étudiante en général.

Les étudiantes et étudiants internationaux

Le gouvernement du Canada (2020) définit les étudiantes et étudiants internationaux comme des personnes n'ayant pas la citoyenneté canadienne, qui sont autorisées à entrer temporairement au pays pour fins d'études. Dans les données provinciales, l'étudiante ou l'étudiant international est décrit comme « une personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens) » (MEES, 2020b).

La population étudiante de l'international a connu une forte croissance au cours des dernières années dans les universités québécoises, particulièrement aux cycles supérieurs. Diverses mesures gouvernementales et institutionnelles permettent d'expliquer cet accès facilité (MEES, 2020b). À l'UQ, la représentation de ces personnes aux cycles supérieurs a doublé en dix ans, passant de 13 % à l'automne 2009 à 26 % à l'automne 2019 (Système GDEU, MEES). Leur participation est encore plus marquée au troisième cycle où cette population représente 36 % de l'effectif étudiant total. En raison de leur profil d'études plus traditionnel, la présence accrue de ces étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs modifie le portrait global de la population du réseau. En effet, les données de l'enquête ICOPE 2016 permettent de constater que comparativement à la population locale, la population étudiante en provenance de l'international est majoritairement masculine, en moyenne plus jeune, davantage inscrite à temps complet selon un cheminement relativement continu, assumant moins de responsabilités personnelles (parentalité, emploi) parallèlement à leurs études supérieures. En ce qui a trait à la diplomation, ces

16. Les étudiantes et étudiants ayant débuté leur programme de formation à l'automne 2016 devront cheminer encore quelques années avant qu'ils ne puissent faire l'objet d'une analyse de la diplomation.

17. Les indicateurs de réussite au premier trimestre analysés sont la moyenne cumulative et la part des cours réussis sur le total des cours suivis.

personnes étudiantes décrochent généralement leur diplôme dans une plus forte proportion que les citoyennes et citoyens canadiens.

Les résidentes et résidents permanents

Les résidentes et les résidents permanents présentent un profil distinct. Aux cycles supérieurs à l'UQ, la part relative de cette population est passée de 14 % à 7 % au cours de la dernière décennie (Système GDEU, MEES). Majoritairement masculines, les personnes étudiantes ayant leur résidence permanente sont en moyenne plus âgées, avec de grandes responsabilités familiales (plus de 50 % ont des enfants, près de 15 % prennent également soin d'autres membres de leur famille) et financières (60 % travaillent plus de 30 heures par semaine en plus de leurs études, souvent réalisées à temps partiel). Les défis associés aux réalités de ce profil engendrent des taux de diplomation plus faibles que ceux des autres étudiantes et étudiants (Bonin, sous presse; Enquête ICOPE, 2016).

Les responsabilités financières et familiales des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs

Historiquement, les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs étaient issus de l'élite intellectuelle et financière. À la création des constituantes de l'UQ et de ses centres d'études associés aux quatre coins du Québec, des personnes de divers milieux aux capitaux variables (socioéconomique et culturel) accèdent aux études universitaires et aux cycles supérieurs. De nos jours, cette diversification de la population étudiante dans les établissements du réseau s'accroît davantage, où les personnes étudiantes concilient en grande partie leurs études avec des obligations familiales, financières, personnelles ou professionnelles.

À titre d'exemple (Figure 5), selon l'*Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat* (ECEMD) de 2019, 37 % des étudiantes et étudiants dans un profil de recherche à l'UQ indiquent financer leurs études principalement au moyen d'un emploi hors campus. Les autres sources de financement mises en lumière par les

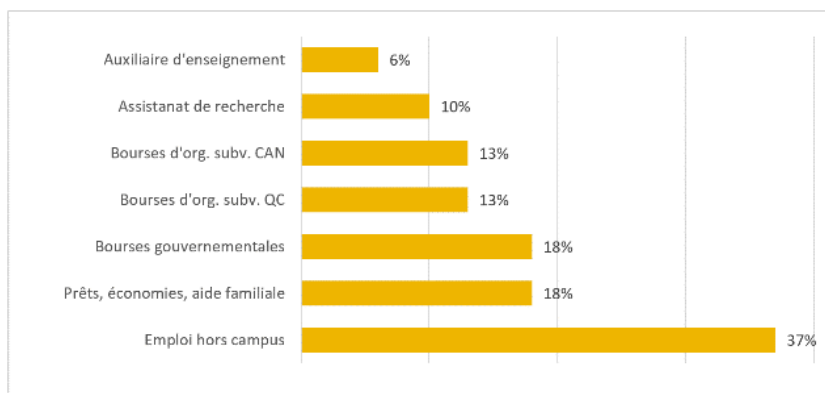


Figure 5. Type de financements des études (ECEMD)

personnes répondantes sont, par ordre d'importance, les prêts de sources diverses, les économies ou l'aide de la famille (18 %), les bourses gouvernementales fondées sur les besoins financiers (18 %), les bourses d'organismes subventionnaires provinciaux (13 %) et fédéraux (13 %). Seulement 10 % des personnes répondantes soulignent financer leurs études principalement par l'assistanat de recherche et 6 % comme auxiliaire d'enseignement¹⁸.

18. Les personnes répondantes pouvaient cocher plus d'une case pour cette même question.

Malgré ces sources de financement multiples, un peu plus du tiers des personnes étudiantes (36 %) évoluant dans un programme de recherche (maîtrise ou doctorat) qualifient leur situation financière de précaire. Cette proportion importante peut s'expliquer, en partie, par les responsabilités inhérentes à leur situation familiale (Bonin, 2014). Bien que variable d'un établissement à l'autre¹⁹, de façon générale, près de 30 % des personnes inscrites aux cycles supérieurs à l'UQ ont des enfants sous leur responsabilité (Bonin et Girard, 2017). Ainsi, les données recueillies indiquent que 73 % des étudiantes et étudiants parents aux cycles supérieurs occupent un emploi rémunéré durant leurs études, desquels 71 % travaillent plus de 30 heures par semaine. Par comparaison, seulement 59 % de la population étudiante sans enfants occupe un tel emploi et dont 37 % qui y consacrent plus de 30 heures par semaine.

Les commentaires recueillis par l'enquête ICOPE témoignent de difficultés financières vécues par celles et ceux qui ont des responsabilités familiales; ils « comptent évidemment parmi les premiers éléments mentionnés. Outre la baisse de revenu, qui va souvent de pair avec les études, on souligne également l'accès plus difficile aux bourses d'études, l'accroissement de l'endettement et le coût des frais de garde » (Bonin, 2014, p. 1-2).

Les données ICOPE (2016) permettent d'observer des choix disciplinaires distinctifs chez les personnes étudiantes aux responsabilités familiales et financières importantes (Figure 6). En effet, la majorité (65 %) des étudiantes et étudiants avec enfants a opté pour un programme en sciences de l'administration (48 %) ou de l'éducation (17 %), alors que ces deux secteurs disciplinaires ont été choisis, respectivement, par à peine 29 % et 8 % des non-parents.

Finalement, à l'UQ, il est possible d'observer que les taux de diplomation des étudiantes et étudiants parents aux cycles supérieurs à temps complet dans les programmes de recherche sont en moyenne inférieurs de 25 à 30 points de pourcentage comparativement à ceux de la population sans enfants²⁰. Pour expliquer les liens possibles entre la persévérance, la réussite et le nombre d'enfants, par exemple, il s'avère impératif de tenir compte d'autres facteurs explicatifs liés à la famille tels que l'âge des enfants, leur écart d'âge, le soutien des proches, etc. (Bonin, sous presse). En d'autres termes, l'impact des responsabilités parentales sur la persévérance aux études se traduit différemment d'une personne à une autre.

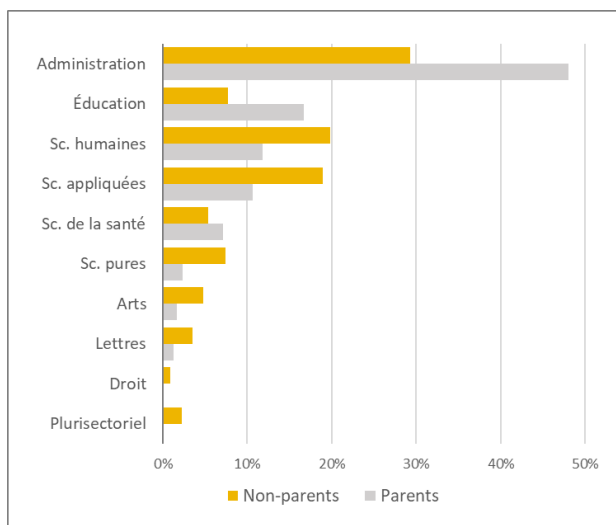


Figure 6. Répartition des personnes inscrites aux cycles supérieurs selon le domaine d'études

19. La proportion allant de 17-18 % à l'ÉTS, l'INRS et l'UQAC, à 46 % à la TÉLUQ et à 58 % à l'ENAP (Enquête ICOPE, 2016).

20. Pour les populations avec enfants qui cheminent à temps partiel, notons cependant que les écarts entre les deux groupes étudiants sont assez faibles, voire non significatifs (Bonin, sous presse).

Le régime d'études choisi par les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs

Le régime d'études privilégié aux cycles supérieurs semble différer de celui des étudiantes et étudiants des autres universités québécoises. À l'automne 2019, les données du MEES (Système GDEU) indiquent que 44 % des inscriptions aux cycles supérieurs dans le réseau étaient dans un programme à temps partiel comparativement à 35 % pour les autres universités québécoises. En faisant abstraction des étudiantes et étudiants internationaux, essentiellement à temps plein²¹, la part de temps partiel atteint 54 % aux cycles supérieurs à l'UQ, et, plus précisément, 63,5 %, au deuxième cycle.

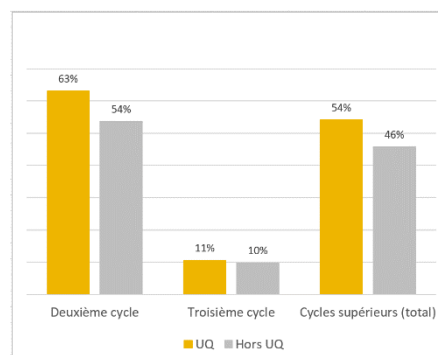


Figure 7. Part des personnes aux cycles supérieurs qui étudient à temps partiel (excluant les étudiantes et étudiants internationaux)

Sur le plan de la diplomation, les étudiantes et étudiants inscrits à temps partiel présentent des taux plus bas que ceux à temps plein, et ce, peu importe le type de programmes (Duchaine et al., 2014). Les données récentes de l'UQ confirment que les personnes qui entreprennent leurs études à temps partiel obtiennent leur diplôme dans une proportion plus faible que celles qui débutent à temps complet. Pour les programmes professionnels (DESS et maîtrise sans mémoire), le taux de diplomation à temps partiel est inférieur à celui à temps complet d'environ 20 points de pourcentage. Pour les programmes de recherche, l'écart est encore plus marqué (45 points à la maîtrise avec mémoire et 34 points au doctorat) (Bonin, sous presse).

Les modes de formation offerts aux cycles supérieurs

Plusieurs initiatives mises en place par le réseau visent à soutenir la diversité des besoins de la population étudiante en termes de modalités de formation (Université du Québec, 2020b). Les établissements offrent, par exemple, des programmes de courte durée facilitant un cheminement par étapes, des programmes de deuxième cycle sur mesure, aux horaires de cours modulables et flexibles pour répondre aux réalités professionnelles et familiales des personnes inscrites ou, encore, des cheminements partiels ou complets à distance. Comme l'indiquent Bonin et Girard (2017) : « Pour la clientèle de l'UQ, fortement composée d'étudiants adultes, dont plusieurs assument des responsabilités parentales, l'offre de cours à distance prend tout son sens ».

Le présentiel ne représente plus l'unique moyen de poursuivre une formation aux cycles supérieurs.

21. Régime généralement conditionnel à l'obtention d'un visa d'études.

Les établissements de l'UQ encouragent et soutiennent de plus en plus la formation à distance (FAD) (synchrone²², asynchrone²³, mixte²⁴, comodal²⁵) ou hybride²⁶, notamment en tentant de soutenir l'accès aux outils numériques et technologiques. Il importe de préciser que les données institutionnelles des établissements du réseau (PRISME, UQ) et, par conséquent, les données transmises au MEES (Système GDEU) ne permettent pas, pour l'instant, un recensement complet des activités de FAD²⁷. Il est également fort probable que la conjoncture 2020-2021 liée à la pandémie de la COVID-19 vienne modifier les données et les analyses à venir, quant à la place qu'occupe la FAD dans le réseau de l'UQ.

Cela étant dit, selon les sources consultées (Bonin et Girard, 2017; Enquête ICOPE, 2016), il est possible d'expliquer que comparativement à la population étudiante aux cycles supérieurs exclusivement en présentiel, les 10 % de l'effectif étudiant de deuxième et troisième cycles avec au moins un cours à distance²⁸ sont davantage inscrits à temps partiel (64 % contre 36 %) et sont plus nombreux à occuper un emploi (74 % contre 61 %), dont une plus grande proportion travaillant plus de 30 heures par semaine (69 % contre 43 %). Cette population a aussi vécu davantage d'interruptions d'études antérieures (44 % contre 35 %); elle entre aux études supérieures en moyenne à un âge plus avancé (36 ans contre 31 ans) et assume plus fréquemment des responsabilités parentales (50 % contre 26 %).

La population étudiante aux cycles supérieurs en bref

La section ci-dessus a permis de mettre en lumière les principales caractéristiques des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ. Voici les faits saillants de cette section (Figure 7). Compte tenu de ces caractéristiques populationnelles dominantes, plusieurs comités et organismes internes et externes aux établissements et au réseau de l'UQ se posent déjà de pertinentes questions sur la réussite universitaire selon les différents profils étudiants. Dans une perspective inclusive, cette

-
22. « L'enseignement en ligne synchrone (téléprésence) s'appuie sur des systèmes de formation multimédia qui reproduisent le modèle d'enseignement en face à face où la personne enseignante est en contact médiatique direct et en temps réel avec les personnes apprenantes » (Sauvé, Villardier et Prost, 2008, p. 69).
 23. « L'enseignement en ligne asynchrone se construit à l'aide de plateformes d'apprentissage en ligne qui permettent d'indexer et de rendre disponibles toutes les ressources nécessaires à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage ou au développement de compétences dans un même endroit » (Sauvé et al., 2008, p. 69).
 24. « Lorsque les technologies Web synchrones et asynchrones sont intégrées dans les environnements d'enseignement en ligne, le concept d'enseignement en ligne mixte s'installe » (Sauvé et al., 2008, p. 70).
 25. Cours ou formation offerts à la fois en présence et à distance (le plus souvent en synchrone).
 26. Alternance de rencontre en présence et à distance (synchrone ou asynchrone).
 27. « Dans les données institutionnelles, l'indicateur de formation à distance (FAD) se situe au niveau de chacune des activités d'enseignement plutôt qu'au niveau du programme ou de l'étudiant. Seules les activités de formation autonome à distance, de type asynchrone, qui ne requièrent pas d'espace de formation particulier, sont ainsi identifiées. Cet indicateur, déclaré au système GDEU du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), a été conçu pour calculer le financement des espaces. Il ne permet de recenser qu'une partie des activités de formation à distance » (Bonin, 2018, p. 4). Précisions que des améliorations au système de la déclaration étudiante sont prévues en 2020-2021, en vue de recueillir également l'information relative aux activités de formation de type synchrone. Malgré ces ajustements, puisque les résultats de cette enquête sont basés sur les personnes répondantes (et non sur la population entière), il n'est pas possible d'obtenir un nombre total de personnes dans cette situation, mais bien la proportion des personnes qui sont en formation à distance aux cycles supérieurs.
 28. Les statistiques de cette section excluent la TÉLUQ, puisque tous les cours de cet établissement sont offerts à distance. Ainsi, hormis la TÉLUQ dont la population étudiante est entièrement à distance, aux cycles supérieurs, l'ENAP est l'établissement du réseau avec la plus grande part d'étudiantes et d'étudiants qui suivent au moins un cours en FAD (38 %). L'UQAT arrive au deuxième rang avec une part de 25 %. Viennent ensuite l'UQAC, l'UQTR et l'UQAR avec une part de 10 % chacune (Bonin, 2018).



troisième section vise à présenter des facteurs qui favorisent la réussite de l'ensemble des profils étudiants.



Figure 8. Sommaire des caractéristiques populationnelles des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ

3. La réussite à l'université

La modification des effectifs étudiant et professoral, le développement rapide des savoirs et la concurrence sociale des ressources matérielles, humaines et financières (Halse et Malfroy, 2010; Lessard, 2007, dans Denis et Lison, 2016), accélèrent certainement la transformation de l'environnement universitaire. De ce fait, les attentes scientifiques et sociales par rapport à la production, la diffusion et l'accès ou à la maîtrise d'habiletés et de compétences de haut niveau s'accroissent.

Une récente revue de la littérature a permis de constater un éventail important d'études empiriques tentant d'expliquer, dans ce contexte, les différents facteurs de la réussite des étudiantes et étudiants universitaires. Par ailleurs, il s'avère qu'un nombre restreint d'études porte un regard détaillé sur les déterminants de la réussite spécifiques aux populations des cycles supérieurs (Litalien et Guay, 2015). Malgré cette limite, la présente section permet de constater comment la littérature scientifique explique le phénomène de réussite et d'identifier les principaux facteurs d'influence qui favorisent l'achèvement du projet d'études aux cycles supérieurs.

La persévérance et la réussite, un processus

La réussite à l'université a longtemps été expliquée dans la littérature par les concepts d'efficacité et de diplomation. Le rapport du CSÉ (2000)²⁹ exprime une perspective de plus en plus répandue dans la recherche : l'obtention d'un diplôme ne suffit plus pour expliquer la réussite. Graduellement, une perspective systémique s'est installée (CSÉ, 2019). Actuellement, le point de vue dominant permet d'expliquer la réussite des études universitaires comme un parcours non linéaire, un cheminement éducatif modulé par les expériences personnelles et scolaires qui influencent la poursuite ou non d'un projet d'études (gouvernement du Québec, 2017). La réussite inclut notamment « l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification; l'atteinte d'un objectif de formation; la progression dans un cheminement personnel ou professionnel; l'inscription dans un autre secteur d'enseignement ou de formation » (gouvernement du Québec, 2017, p. 18).

La réussite des études universitaires représente « une direction » et non pas seulement une finalité (CSÉ, 2019).

Complémentaire à la notion de réussite, Monfette (2016) explique que la persévérance réfère au résultat d'un phénomène soutenu, multivariable, aux interactions complexes entre personnes apprenantes, environnement et système éducatif. Bien que selon l'auteur certains éléments de définition rallient la littérature – processus dynamique et interactif, « la capacité de poursuivre son but », « l'importance de la prise en compte du parcours pour atteindre le but, et ce, malgré les obstacles rencontrés (Duckworth et al., 2007; Rothmund, 2003; Stailescu, 2011; Tinto, 1975) » (p. 116) –, Monfette rappelle toutefois un manque de consensus sur la définition de la persévérance au postsecondaire (Bélair et Lebel, 2007; Lison et al., 2011; Mukamurera, 2014).

29. Ce rapport souhaitait mieux cerner la complexité de la réussite universitaire et prendre en compte les populations dites non traditionnelles pour lesquelles la définition de la réussite en matière d'efficacité ne peut s'appliquer.



La réussite se comprend comme un processus de persévérance, multifactoriel (CSÉ, 2019), transitif, évolutif, influencé par une multitude de paramètres.

Les études sur la persévérance et la réussite portent une attention particulière aux étapes de la trajectoire des étudiantes et des étudiants à l'université (premier contact avec les responsables du recrutement, inscription, début des études, transition vers les cycles supérieurs, diplomation, insertion professionnelle, etc.) (CSÉ, 2000; Robert et al., 2016; Roberts, 2018;). Le processus de réussite est ainsi marqué de multiples facteurs en interaction qui, conjugués les uns aux autres et intervenant selon le cheminement universitaire, façonnent des probabilités d'accéder à l'université, d'y réaliser une formation et d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion socioprofessionnelle imminente et généralement souhaitée (Robert et al., 2016). Il ne s'agit plus de traiter les facteurs de façon distincte afin d'en constater leurs répercussions chez la personne étudiante. La recherche tend actuellement à observer l'interactivité des facteurs et les possibles répercussions qu'ils peuvent avoir les uns sur les autres et, ultimement, sur l'expérience étudiante (Sverdlik et al., 2018).

Les études universitaires sont marquées à chaque étape par une pluralité de déterminants d'ordre individuel et contextuel (De Clercq, 2019) interreliés (Vasseur, 2015), qui agissent de façon systémique (CSÉ, 2019) et en complémentarité.

Finalement, selon plusieurs sources (CSÉ, 2000; Kljajic et al., 2017; Larose et al., 2011; Phillion et al., 2016), réussir à l'université réside aussi dans la représentation ou de la perspective qu'a l'étudiante ou l'étudiant de la réussite plutôt que des standards de réussite imposés par les normes sociales ou universitaires. Ainsi, bien avant l'atteinte des exigences universitaires ou l'obtention d'un diplôme, c'est le sens que la personne étudiante donne au concept même de réussite, en regard de sa perspective, de son cheminement sociohistorique et de ses expériences scolaires et de la satisfaction de ses propres standards de réussite qui compte (CSÉ, 2000).

Un bref historique des préoccupations de la recherche en termes de réussite universitaire

Dans les années 1980, le paradigme dominant en sciences de l'éducation s'attarde à la qualité des apprentissages et à la mesure de la performance académique. Les recherches s'intéressent à ce qui motive les universitaires à continuer leurs études et à ce qui influence leur adaptation (Demal, 1989; Gossuin et Devoet, 1984, cités par Pirot et De Ketele, 2000). La recherche s'intéresse aussi aux déterminants de la réussite, en lien avec l'expérience transitoire dans l'environnement universitaire (Gossuin et Devoet, 1985). Dans les années 1990 et 2000, le courant compréhensif dominant soutient la valeur fondamentale des déterminants sociaux (le contexte familial, sociohistorique, culturel ou économique) et des déterminants de nature individuelle (les aspects affectifs, cognitifs et psychologiques) sur la réussite des études supérieures. Sur le plan des caractéristiques endogènes, la recherche reconnaît alors le caractère indissociable du vécu de l'universitaire et les visées de son projet d'études (Pirot et De Ketele, 2000). La persévérance est également de plus en plus observée sous l'angle des déterminants individuels (Romainville, 2000; Sauvé, Racette et al., 2008), notamment par rapport à la perception étudiante et du rapport entretenu avec ses études (CSÉ, 2000). En cohérence, dans les années 2000 apparaît un intérêt



grandissant pour ce qui influence la santé psychologique des étudiantes et des étudiants et leurs besoins en termes d'accompagnement cognitif et psychologique (Direction de la recherche institutionnelle (DRI), 2012). De nombreuses recherches portent notamment sur le bien-être mental des universitaires, leurs principaux facteurs de stress, les interventions à favoriser selon les parcours et les besoins spécifiques, etc. (Comité interordres, 2013; Daigle et al., 2019; Marcellini, 2017; Martineau et al., 2017; Philion et al., 2016).

Encore aujourd'hui, un consensus s'observe quant aux répercussions multiples des caractéristiques personnelles ou individuelles des étudiantes et des étudiants sur leur réussite à l'université (Audet, 2008; Berthaud, 2019; Fontaine et Peters, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Tinto, 1975, 2017). Une importante nuance se dessine : l'influence mutuelle des déterminants permet d'expliquer la réussite. Ainsi, la recherche s'entend sur le rôle capital que jouent, dans la poursuite du projet d'études, des connaissances et des compétences préalables (organisationnelles, en littératie, techniques, etc.), du rapport aux études entretenu par la personne étudiante (CSÉ, 2000), et des caractéristiques personnelles (âge, genre, scolarité antérieure, statut économique familial, état mental, aptitudes, etc.) (Giamos et al., 2017). Sur les plans interpersonnel et social, le soutien familial et parental (Sauvé et al., 2006; Sauvé et al., 2012; Sauvé, Racette et al., 2008), les relations interpersonnelles notamment encouragées par l'intégration académique et sociale et la participation étudiante aux activités offertes à l'université (Sauvé et Viau, 2003) constituent des facteurs déterminants de la réussite à l'université mis en relation dans la littérature. Sur le plan pédagogique, les liens de la relation d'encadrement professeur-étudiant et la réussite représentent un objet de recherche assez fertile. Sur le plan psychologique, ce sont les liens entre la motivation et la poursuite du projet d'études qui apparaissent bien détaillés. Les études s'accordent pour dire que les besoins en termes d'accompagnement psychologique et psychopédagogique se sont complexifiés et diversifiés dans les 20 dernières années et que les nombres d'étudiantes et d'étudiants s'identifiant comme étant en détresse psychologique augmentent, et ce, à tous les cycles (Martineau et al., 2017; Robert et al., 2016). En outre, la littérature soutient le caractère impératif d'un équilibre mental et d'un sentiment de bien-être psychologique chez la personne apprenante.

Une approche plurielle et nuancée des facteurs de la réussite à l'université domine dans la littérature depuis plus de 10 ans.

En 2020, la réussite étudiante ne peut plus être envisagée comme un processus individuel et singulier. Chaque personne qui gravite dans le milieu académique et dans l'entourage de l'universitaire, incluant les responsables des programmes, les directions universitaires, le corps professoral, les différents corps professionnels et même la famille de l'étudiante ou de l'étudiant joue un rôle dans la réussite de ses études. Le projet d'études de la personne étudiante devient non seulement la préoccupation de tout le personnel, mais la diversité, la pluralité et la spécificité grandissante des besoins signalés ou observés (Bain De Los Santos et al., 2019) deviennent le point d'ancrage des interventions. Ainsi, à chacune des étapes du cheminement universitaire (Wibrowski et al., 2017), différentes ressources (ou personnes) clés (Vasseur, 2015), facteurs ou déterminants de la réussite prédominent (Acker et Haque, 2017; Denis et al., 2019). Par exemple, les recherches abondent sur l'importance de la première année ou session d'études (Kirkby, 2018; Lussier, 2004; Roland et al., 2015; Sauvé et al., 2012); l'entrée à l'université est un moment



particulièrement sensible (De Clercq, 2019) où il est possible d'avoir un impact décisif sur les attitudes et croyances étudiantes.

Constatant les intérêts de la recherche sur les déterminants de la réussite à l'université, qu'en est-il de la documentation portant spécifiquement sur les cycles supérieurs? Il appert qu'un nombre beaucoup moins important de recherches empiriques abordent les facteurs de réussite spécifiques aux deuxième et troisième cycles.



4. Des facteurs de réussite aux cycles supérieurs selon les préoccupations du réseau de l'Université du Québec

Inspiré des propos de Martineau et al. (2017), analyser rigoureusement la littérature ne peut « se limiter à des données empiriques sans considérer les particularités d'une population, de même que le contexte politique, social et culturel » (p. 179). En cohérence avec ce point de vue, la section suivante porte non seulement sur les facteurs de la réussite qui influencent davantage les études de deuxième et de troisième cycles, mais s'attarde à les expliciter au regard des caractéristiques populationnelles principales du réseau de l'UQ aux cycles supérieurs.

Les étudiants aux cycles supérieurs représentent une population faisant face à des obstacles et des difficultés uniques (Clapham et al., 2012, cités par Daigle et al., 2019).

L'ensemble des dix établissements du réseau partage une mission d'accessibilité et de démocratisation des études supérieures. La pluralité des profils étudiants engendre des défis liés à la réussite qui s'observe notamment par des taux de diplomation plus faibles³⁰. Comment favoriser la réussite chez ses étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs, compte tenu de la diversité des parcours, des besoins et des attentes ?

Inspirés par les zones d'intervention suggérées par *l'Enquête sur l'encadrement aux cycles supérieurs* de l'UQ en 2018 et grâce à l'examen des plus récentes données issues de la recherche, quatre regroupements de facteurs de réussite aux cycles supérieurs sont proposés :

- 1- Les caractéristiques individuelles et ses liens avec les compétences cognitives et méthodologiques attendues et visées par une formation aux cycles supérieurs.
- 2- Le rôle central de la motivation et de l'engagement de la personne étudiante dans la poursuite de son projet d'études.
- 3- Les pratiques pédagogiques d'encadrement et l'aspect relationnel inhérent à la formation de deuxième et de troisième cycles.
- 4- L'apport significatif des services et des ressources humaines, financières et matérielles offerts par les établissements et les programmes.

4.1 Les facteurs d'ordre individuel et personnel

Plusieurs caractéristiques individuelles peuvent influencer le cheminement et la réussite (Robert et al., 2016). Parmi ces caractéristiques explorées par la recherche et par l'UQ dans son référentiel de données sur la réussite des études (Bonin, sous presse), des nuances se dessinent pour les cycles supérieurs par rapport à l'âge, au genre, aux responsabilités parentales, au niveau de scolarité des parents, à la préparation aux études (antécédents scolaires, parcours antérieur (traditionnel ou atypique), etc.) et aux compétences émotionnelles. La recherche porte aussi un intérêt sur les habiletés et les compétences

30. Par exemple, au doctorat dans le réseau de l'UQ, seulement la moitié des personnes inscrites persévèrent jusqu'au diplôme (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Cheminement des étudiantes et des étudiants qui poursuivent un projet d'études dans un établissement universitaire québécois. Direction des indicateurs et des statistiques, Gouvernement du Québec.).

attendues par la formation de maîtrise ou de doctorat et en quoi elles influencent le processus de réussite des futures chercheuses et futurs chercheurs.

Le bagage individuel de l'étudiante ou de l'étudiant aux cycles supérieurs

Traiter les caractéristiques individuelles de l'étudiante ou de l'étudiant de façon interreliée permet de mieux comprendre leur influence sur la réussite. L'effet de l'âge sur la réussite et sur la persévérance des études aux cycles supérieurs ne semble pas faire consensus dans la littérature. La pertinence de cette variable apparaît lorsqu'abordée en lien avec d'autres caractéristiques telles que la maturité, le cycle de vie, l'état civil, les responsabilités familiales et financières ou, encore, le régime d'études (Sung, 2006, cité par Audet, 2008).

L'accès et la persévérance à l'université et le niveau de scolarité des parents ont aussi été abondamment documentés, notamment sous l'angle des EPGU (Bonin et al., 2015; Chatoor et al., 2019). L'enjeu premier des EPGU aux cycles supérieurs, considérant leur caractéristique populationnelle (section 2), ne serait pas d'achever un programme, mais bien d'y accéder (Chatoor et al., 2019). De façon complémentaire, les résultats de l'enquête de Groleau (2017) mettent en lumière que les parents détenteurs d'un diplôme de maîtrise ou de doctorat n'assurent en rien le fait que leur enfant complètera un diplôme équivalent, et ce, bien « que la famille demeure un pôle important de transmission culturelle intergénérationnelle qui favorise la poursuite de la scolarité jusque dans l'ES [enseignement supérieur] » (p. 39). La poursuite des études universitaires n'apparaît pas uniquement tributaire des ressources familiales (intellectuelles, financières, etc.), mais que les « hésitations » et « choix scolaires » « sont le plus souvent liés à des aspects de l'expérience vécue dans et hors de l'institution scolaire » (Groleau, 2017, p. 1).

La nature des programmes et les compétences visées par la formation aux cycles supérieurs

Au premier cycle, le but général de la formation réside dans l'acquisition de connaissances (AELIÉS, 2018) disciplinaires (Van der Maren et al., 2019). Aux cycles supérieurs, le processus se distingue, entre autres, par les visées de production (AELIÉS, 2018) et de transfert de connaissances et par le processus de recherche (Bégin, 2019). Dans le réseau de l'UQ, malgré les différences disciplinaires, les programmes offerts s'organisent globalement par des buts et des types de formations similaires : par exemple, à la maîtrise ou au doctorat, le type « professionnel » forme des praticiennes et des praticiens dans les milieux de pratique et le type « recherche » forme des chercheuses et des chercheurs, ou encore des professionnelles ou professionnels de recherche.

Indépendamment du cycle, inscrits dans un curriculum de recherche, les étudiantes et étudiants doivent être en mesure, à la fin de leur parcours, de mener une recherche selon les exigences de leur discipline. Ainsi, la maîtrise et le doctorat visent une certaine maîtrise du processus de recherche et une capacité à l'appliquer pour répondre à des questions ou pour résoudre des problèmes (CSÉ, 1998, selon Van der Maren et al, 2019). Plus spécifiquement, le doctorat devrait servir à acquérir une autonomie et une capacité d'innovation dans les activités de recherche (Åkerlind et McAlpine, 2017), de le faire de façon



autonome, et d'apporter une contribution originale à un domaine d'études (Bégin, 2019; CSÉ, 1998, selon Van der Maren et al., 2019). Plusieurs recherches anglo-saxonnes s'attardent en effet à nuancer le but de la formation de doctorat (ACES, 2018), soit de créer du contenu original pour la connaissance, soit de préparer des chercheuses et chercheurs outillés et innovants (Åkerlind et McAlpine, 2017). Pour résumer le débat, la vision traditionnelle du doctorat axée sur l'accumulation de compétences analytiques et techniques a fait place à une version plus moderne. Celle-ci, orientée davantage sur l'individu derrière la doctorante ou le doctorant en formation et axée sur la création et le transfert de connaissances (Muller, 2009, cité par Lee, 2018). Malgré ce changement graduel de perspective quant à la fonction du troisième cycle, la thèse demeure l'élément central du doctorat, ce qui permet des apprentissages les plus approfondis (ACES, 2018).

Il importe de nuancer que, compte tenu de la différence entre les buts de formation selon les cycles, les résultats obtenus au premier cycle n'annoncent pas forcément la détention des compétences et des connaissances nécessaires aux activités des cycles supérieurs (Bégin, 2019). En effet, à ce niveau d'études, les compétences attendues sont davantage de l'ordre de la mobilisation de compétences, d'habiletés et de connaissances en contexte (Van der Maren, 1994, dans ADÉSAQ, 2018). La maîtrise et le doctorat offrent la possibilité aux étudiantes et étudiants de développer et d'acquérir ces compétences à mobiliser (Université de Montréal (UdeM), 2019, p. 52), spécifiques aux exigences de la recherche scientifique, selon leur domaine d'études.

De quelles natures sont ces compétences essentielles aux cycles supérieurs ? Tel que le rappelle le réseau de l'UQ sur son site Internet (Université du Québec, 2020c) : « Pour mener à bien une formation de cycle supérieur et réussir [ensuite] son insertion professionnelle, le développement et la mobilisation de compétences sont primordiaux. » De cette façon, des compétences transversales de nature organisationnelle, informationnelle, technologique et émotionnelle sont nécessaires pour aspirer à réussir son projet de mémoire ou de thèse.

Les compétences organisationnelles

À tous les cycles, dès l'accès au programme, l'universitaire doit gérer, structurer et planifier son temps, son horaire, ses priorités, ses finances, etc. En d'autres termes, l'universitaire doit être en mesure de gérer et d'organiser efficacement des ressources humaines, matérielles et financières (UdeM, 2019). Il relève de la responsabilité de chaque individu de respecter, par exemple, les délais prescrits pour la réalisation des activités de formation. Aux cycles supérieurs, considérant l'âge plus avancé des populations étudiantes dans le réseau, il est possible de supposer que la conciliation de ces responsabilités organisationnelles est plus importante. Ainsi, de telles compétences organisationnelles deviennent essentielles et déterminantes non seulement pour la réussite de leur projet d'études, mais dans la saine gestion de leurs responsabilités familiales, scolaires et financières. Le développement d'une logique d'action fonctionnelle et efficace apparaît en effet essentiel non seulement pour la transition vers le marché du travail et l'insertion professionnelle, mais tout au long du projet d'études.

Les compétences informationnelles et en littératie

Indispensables aux cycles supérieurs, les compétences informationnelles réfèrent à la compréhension des procédés grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, à la recherche d'informations, à l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et à la participation dans les règles aux communautés d'apprentissage (GT-PDCI, 2016a). Le développement de ces compétences informationnelles permet notamment aux personnes apprenantes d'être efficaces, de trouver, d'exploiter, d'analyser, de structurer l'information, d'utiliser adéquatement les bases de données, de fournir des sources de qualité et d'apprendre sur la propriété intellectuelle (GT-PDCI, 2018). Les résultats d'une enquête³¹ sur les compétences informationnelles en enseignement supérieur (GT-PDCI, 2016b) détaillés par l'UQ (GT-PDCI, 2018) montrent que pour les trois cycles confondus, 95 % des personnes répondantes croient qu'il est extrêmement ou très important de développer ce type de compétences durant leur scolarité et qu'elles seront nécessaires dans leur contexte professionnel futur. Selon ce qu'en rapporte Dubuc (2018), l'enquête informe également que « 67 % [des personnes répondantes] du deuxième cycle et 46 % du troisième cycle considèrent que l'acquisition de compétences informationnelles contribue à améliorer leurs résultats scolaires ». En effet, le développement de telles compétences agit notamment sur la consolidation d'habiletés et de compétences connexes telles que la résolution de problèmes, la pensée critique ou les capacités rédactionnelles (Daugherty et Russo, p. 9, cités par GT-PDCI, 2018). Les étudiantes et les étudiants « démontrent [par exemple] plus de persévérance dans leurs recherches d'information, ainsi qu'une plus grande capacité à rédiger de bonnes questions de recherche et à sélectionner les ressources appropriées (Shao et Purpur, 2016) » (Dubuc, 2019, selon GT-PDCI, 2018). Ultimement, les compétences informationnelles acquises peuvent agir sur la qualité de l'écriture (Sverdlik et al., 2018), sur les capacités lecture, d'interprétation et d'organisation de l'information.

En complémentarité, les compétences en littératie s'avèrent aussi essentielles aux cycles supérieurs. Elles permettent à la fois une meilleure appropriation des connaissances sur un sujet, un degré soutenu d'analyse, de synthèse et de réflexion et un traitement plus précis de l'information (Bégin, 2019). Il s'avère en effet déterminant qu'à la maîtrise et au doctorat, la personne étudiante apprenne ce qu'est le style scientifique (Bégin, 2019) et qu'elle développe « comment écrire de façon scientifique/académique », soit de façon itérative, non linéaire et nuancée (McAlpine et Amundsen, 2012).

Élément clé dans la réussite académique aux cycles supérieurs (Lee, 2018), le style d'écriture argumentatif nécessaire en recherche scientifique s'acquiert par la pratique et est généralement acquis au moment où les étudiantes et étudiants accèdent au doctorat (Bégin, 2019).

Finalement, le développement des compétences informationnelles et en littératie pourrait atténuer certains défis qui surviennent au cours de la maîtrise ou du doctorat comme les problèmes

31. « Une revue de littérature, des entrevues avec divers intervenants (professeurs(eures) [5], conseillers(ères) pédagogiques [4], bibliothécaires-formateurs(trices) [10], etc.) ainsi que l'envoi d'un questionnaire en ligne à des étudiantes et étudiants universitaires [74] et à des employeurs [36] ont permis de recueillir des données et d'approfondir nos connaissances sur l'apport des compétences informationnelles dans le contexte universitaire québécois » (GT-PDCI, 2018, dans Dubuc, 2019).

d'interprétation, de production de textes, d'appropriation des contenus ou de prise de position qui surviennent en raison d'une mauvaise compréhension de la recension des écrits (Bégin, 2019).

La compétence numérique

Selon le MEES, la compétence numérique réfère à la « capacité de repérer, d'organiser, de comprendre, d'évaluer, de créer et de diffuser de l'information par l'intermédiaire de la technologie numérique » (gouvernement du Québec, 2019). Le Ministère précise que la compétence numérique comporte des dimensions sociale, collaborative, cognitive et inclut « l'apprentissage de comportements éthiques et responsables » (p. 28). La maîtrise de la compétence numérique est utile pour soutenir les apprentissages et le déroulement du projet d'études, en plus d'agir de façon transversale au service des autres compétences (organisationnelles, informationnelles et en littératie).

L'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) précisait dans son *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation* que la formation devrait habiliter la population étudiante à maîtriser les technologies (Van der Maren et al., 2019). Pour la réalisation des étapes d'un projet de recherche, il est indispensable à notre époque que l'universitaire connaisse et sache utiliser et mobiliser les outils numériques liés au domaine de la recherche : moteurs de recherche documentaire, logiciels de gestion bibliographique, logiciels de traitement de texte ou de données, de création de présentatives ou de cartes heuristiques, applications de travail collaboratif en ligne, etc. En cohérence, à la suite des plus récents événements mondiaux liés à la COVID-19, la compétence numérique se révèle plus importante que jamais dans la réussite du processus universitaire. Considérant la pluralité des modes de formation exploités, il apparaît peu probable en 2020 d'entreprendre des études de deuxième ou troisième cycle sans un minimum de connaissances, voire une certaine maîtrise associée à la compétence numérique.

Cela étant dit, il importe de prendre en considération que tous les étudiantes et les étudiants ne disposent pas des mêmes opportunités et habiletés techniques. Vincent et al. (2019) le rappellent, chaque personne possède un bagage numérique qui lui est propre; la maîtrise de la compétence numérique n'est pas équivalente pour tous (CAPRES, 2019). Comme le souligne une étude britannique de 2004 – toujours d'actualité en 2020 –, les populations étudiantes au profil non traditionnel ne disposeraient pas toujours des outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle, ce qui peut représenter un obstacle à la réussite (University of London Arts, 2004, p. 17). Le CSÉ (2015) précise d'ailleurs que l'accessibilité envisageable par la technologie, notamment sur le plan de la formation à distance, peut être entravée par diverses variables :

si certaines régions n'ont pas accès à un réseau en ligne suffisamment robuste (Guri-Rosenblit, 2012); si certaines personnes n'ont pas de moyens financiers suffisants pour acquérir l'équipement informatique nécessaire (Makhanya, 2015); si certaines personnes n'ont pas les compétences numériques nécessaires pour suivre un cours à distance (Loisier, 2013).
(p. 20)



La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle réfère à un instrument de mesure de l'intelligence émotionnelle (Petrides et Furnham, 2000) et du sentiment d'efficacité émotionnelle qui inclut le contrôle de soi. Cette métacompétence transversale (Porter et Phelps, 2014) permet à la personne de mieux connaître ses émotions, de les maîtriser, pour éventuellement atteindre un certain équilibre (Goleman, 2014)³². Selon Vasseur (2015), la compétence émotionnelle représente une façon de tirer « profit de sa capacité à provoquer et à gérer le changement en montrant initiative et leadership » (p. 13), face aux problèmes rencontrés.

Cette compétence agit notamment sur la durée et l'intensité des tâches.

Actuellement, les recherches portant sur l'autonomie intellectuelle et la capacité et les stratégies d'autorégulation (Bertucat, 2017) démontrent que ces déterminants peuvent être associés à un taux de succès académique plus grand chez les personnes inscrites au doctorat (Sverdlik et al., 2018). Ce phénomène s'explique notamment par le développement de stratégies d'autorégulation qui favorisent une réduction de l'anxiété et des émotions négatives (Castello et al., 2009; Koltz et al., 2010, cités par Sverdlik et al., 2018).

Selon la littérature, la maîtrise de la compétence émotionnelle s'avère particulièrement pertinente dans un contexte comme la formation à distance. Dans une activité de formation en ligne, par exemple, les personnes étudiantes doivent mettre à profit des stratégies et des compétences supplémentaires associées à leur environnement virtuel (gestion des cours asynchrones, communications orales et écrites, etc.) (Kizilcec et al., 2017). La personne étudiante doit, pour y arriver, se sentir compétente. Les recherches démontrent en ce sens qu'un universitaire démontrant un état d'esprit ouvert, orienté vers la croissance et le développement de soi (*growth mindset*) permet d'accentuer le sentiment de compétences³³ (Vasseur, 2015).

4.2 La motivation et l'engagement de l'étudiante et de l'étudiant aux cycles supérieurs

L'arrivée aux cycles supérieurs représente l'accès à un nouveau système (Loisier, 2010, cité par AELIÉS, 2018), où la résilience et l'adaptation de la personne apprenante s'avèrent essentielles. Comme abordé précédemment, les cycles supérieurs sous-entendent des modes de fonctionnement bien différents de ceux observés au premier cycle; les compétences à développer sont implicites et de haut niveau, les attentes institutionnelles émergent et les types d'enseignement et d'accompagnement pédagogique se

32. Un autre modèle : selon le modèle de Goleman (1995) rapporté par Letor (2006), les dimensions de la compétence émotionnelle incluent l'autoconscience (prise de conscience des émotions), l'autorégulation (autocontrôle, intégrité, sens des responsabilités, capacité d'innovation), l'automotivation (persévérance, engagement, initiative), les compétences sociales et les compétences interpersonnelles.

33. Vasseur (2015) souligne aussi l'importance, pour développer un sentiment de compétences, de la qualité de la relation d'encadrement, les occasions de socialisation scientifique (présentations de résultats de recherche) et les interactions entre pairs et avec les membres du département.



transforment. Dans ces conditions, une personne étudiante motivée qui s'engage dans son projet d'études et qui a confiance en ses capacités apparaît plus encline à persévérer et à réussir.

La motivation

Longtemps, la motivation a été considérée par la littérature comme le facteur premier de la réussite à l'université (Jutras et al., 2010). Aux cycles supérieurs, la motivation est perçue comme un facteur de persévérance et d'« achèvement » (Sverdlik et al., 2018). Hautement documentée, la motivation incarne un processus complexe, dynamique et systémique qui s'ajuste au fil des expériences d'apprentissage (Bandura, 1986, dans Tremblay-Wragg et al., 2018). Ce concept réfère donc à « l'énergie qui sous-tend les actions nécessaires à la réussite » (Cabot et Dagenais, 2016, p. 2). Perméable aux influences internes (santé psychologique, santé physique, etc.) et externes (relations interpersonnelles, responsabilités familiales, soutien familial, etc.), la motivation dépend, entre autres, de la phase du cheminement académique de chaque personne.

Depuis 15 ans, les écrits se penchent de plus en plus sur les liens entre l'expérience étudiante et la motivation ou, encore, sur la satisfaction académique et ses répercussions sur la motivation, le bien-être psychologique, la persévérance, etc. (Dericks et al., 2019). Selon les écrits de Dericks et al. (2019), une plus grande satisfaction du processus doctoral accentue le sentiment de bien-être et, ultimement, favorise la performance, l'avancement dans son projet et donc, un plus grand succès académique. Selon eux, le sentiment de satisfaction peut motiver une personne étudiante à poursuivre une carrière scientifique et contribuer à « améliorer les réseaux de recherche de leur université ainsi que la profession de l'éducation supérieure dans son ensemble » [traduction libre] (p. 1054).

La motivation peut être encouragée chez la personne étudiante à chacune des étapes du projet d'études par la direction de recherche, par exemple (Sverdlik et al., 2018). Ce sont les différentes dynamiques motivationnelles en jeu dans l'apprentissage qui influencent l'engagement cognitif, la persévérance et la performance de la personne (Viau, 2004, dans Tremblay-Wragg et al., 2018).

L'engagement

Mise en relation avec la réussite depuis les années 80 (Pirot et De Ketele, 2000), la notion d'engagement réfère « à la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études » incluant « l'investissement personnel et les efforts consacrés par l'étudiant à son travail » (CSÉ, 2008). En d'autres termes, il s'agit du degré d'efforts (Solomon, 1983, selon Viau, 2004) et du « lien qui relie un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement » (Pirot et De Ketele, 2000, p. 368).

La motivation c'est « vouloir » et l'engagement c'est « faire » (Cabot et Dagenais, 2016).

Intimement lié à la notion de motivation, l'engagement peut s'observer selon diverses dimensions (cognitive, affective et comportementale)³⁴. Un défi majeur dans l'analyse de ce déterminant : l'engagement s'appuie sur la perception de l'individu (Tremblay, 2004).

34. La dimension cognitive réfère à l'utilisation de stratégies métacognitives dans la résolution de problèmes complexes et dans la construction de connaissances. L'étudiante ou l'étudiant fournit un effort en temps et en énergie, par l'utilisation de

Le sens et la durée du projet d'études

Selon Vasseur (2015), le sens du projet d'études (finalité poursuivie, intentions de formation, visées, etc.) représente une composante importante de la motivation et de l'engagement et l'une des ressources clés de la réussite à l'enseignement supérieur. L'auteur précise en effet que les personnes croyant en leur potentiel et qui ont des aspirations précises ou des intentions de formation claires « recherchent et exploitent des stratégies et des activités d'apprentissage convenant à leurs objectifs, évitent mieux les distractions, font preuve d'une plus grande persistance face aux difficultés et apprécient davantage leur formation » (p. 10).

Les intentions de formation peuvent aussi être liées aux sources de motivation pour entreprendre des études de haut niveau. Sverdlík et ses collègues (2018) rapportent que les universitaires s'investissent dans un projet de troisième cycle pour se développer intellectuellement, parce qu'ils ont un intérêt pour la discipline, pour gagner de l'expérience en recherche, parce qu'ils ont besoin de faire une différence, pour les possibilités d'emploi ou pour le prestige du diplôme. À l'UQ, l'enquête ICOPE (2016) permet de relever des résultats similaires pour ses doctorantes et doctorants.

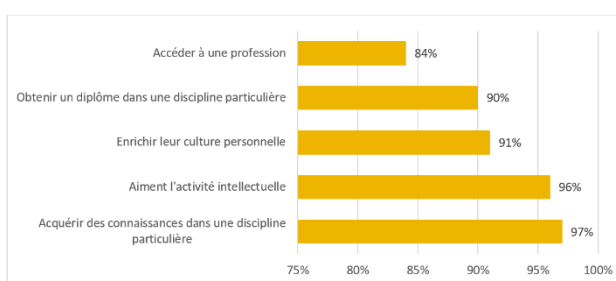


Figure 9. Raisons pour s'inscrire au troisième cycle pour les doctorantes et doctorants de l'Université du Québec (ICOPE 2016)

Hormis l'importance pour la réussite de définir ses intentions, un défi semble se dessiner quant à la concrétisation de telles aspirations : la durée du projet d'études (McCallin et Nayar, 2012). Bégin (2019) constate en ce sens que le prolongement des études peut influencer la persévérance et l'intérêt au projet, puisque « l'étudiant n'est pas engagé de façon régulière pour maintenir une idée suffisamment claire de ce qui est à faire et des raisons pour le faire » (p. 27). Tel que le disaient Jutras et ses collaborateurs en 2010, au Québec, « selon les indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), la durée réelle des études de maîtrise et de doctorat dépasse largement la durée prévue par le financement accordé aux universités » (p. 3). Force est de constater que cette réalité s'observe encore aujourd'hui dans le réseau de l'UQ; la durée réelle des études aux cycles supérieurs dépasse pour plusieurs la durée prévue par le financement³⁵.

stratégies d'apprentissage comme l'autorégulation. La dimension socioaffective réfère aux intérêts, aux valeurs, aux émotions et sentiments, aux attitudes et aux perceptions (environnement, etc.). Elle influence le sentiment d'appartenance, le rapport aux professeurs et professeurs, l'intérêt par rapport au projet, etc. Finalement, la dimension comportementale s'attarde davantage à l'effort, à la persévérance et à l'implication (Adams et Paquet, 1991; Miller, 1977, selon Pirot et De Ketele, 2000). Plus facilement observable, cette dimension réfère à la participation et au respect des règles, par exemple.

35. Plus récemment, Bégin (2019) rapporte que les délais « sont à peu près respectés dans les domaines des sciences et des sciences appliquées, mais [qu']ils sont plus longs dans les disciplines des sciences humaines et sociales, en administration et en éducation » (p. 26-27). Il souligne aussi que tous domaines confondus, « les étudiants à temps complet terminent dans des délais plus proches de ceux attendus que les étudiants à temps partiel [tous domaines confondus] » (p. 27).

L'intégration comme moteur de la motivation et de l'engagement

L'engagement académique étudiant aux cycles supérieurs peut être soutenu par son intégration dans son milieu d'études et de recherche. Selon Berthaud (2019), l'intégration sociale étudiante est un concept multidimensionnel qui réfère à la perception (Tinto, 1975), à l'implication (Pascarella et Tenrenzini, 1980), à la qualité du réseau (soutien apporté) entourant la personne apprenante (Berthaud, 2019) et aux comportements (interactions internes et externes).

Dans ce champ théorique, l'intégration sociale est vue comme un facteur de régulation des engagements des étudiants : ceux qui sont satisfaits des interactions et de leur intégration sociale au sein du groupe étudiant maintiennent leur investissement et persistent davantage dans leurs études (Berthaud, 2019, p. 7).

Il importe de nuancer que l'engagement diffère pour chaque personne, selon des facteurs individuels, selon le sens et les visées de leur projet, selon leur motivation et selon l'importance accordée au rôle du groupe de pairs. L'adaptation à la culture de recherche universitaire peut contribuer aux répercussions positives de l'intégration sur l'engagement et la motivation étudiante (Berthaud, 2019).

L'intégration institutionnelle et sociale de l'universitaire s'avère souhaitable en matière de persévérance (Diallo et al., 2009).

Plusieurs recherches montrent en effet qu'en l'absence de temps pour s'intégrer dans son milieu institutionnel, disciplinaire ou personnel, pour socialiser ou s'engager à l'extérieur des études, les doctorantes ou doctorants seraient plus susceptibles de se sentir isolés et de noter des répercussions néfastes sur leur motivation et leur bien-être psychologique (Pocock et al., 2011, dans Sverdlik et al., 2018). Ainsi, il apparaît déterminant qu'une étudiante ou un étudiant accorde du temps à son intégration (participation aux activités extracurriculaires, socialisation scientifique lors d'événements, etc.) puisque ce type de comportements a été associé « positivement au développement de stratégies d'autorégulation, aussi associées à des niveaux plus élevés de succès académique et de bien-être émotionnel » [traduction libre] (Guilmette et al., 2019, p. 8).

La motivation et l'engagement sont ainsi tributaires d'un certain équilibre entre le travail académique et la vie personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant.

De cette façon, réduire l'isolement et encourager les interactions entre les personnes étudiantes permet de favoriser le bien-être étudiant (Daigle et al., 2019). Le bien-être psychologique ou mental représente un important facteur pouvant influencer le parcours aux cycles supérieurs (Litalien, 2014) et la capacité de production (Bégin, 2019). Selon les étapes du projet de recherche, Bégin (2019) explique que les étudiantes ou étudiants peuvent être sujets à des niveaux variables d'isolement, ce qui peut mener à de la fatigue psychologique. En phase de rédaction, par exemple, les personnes qui n'évoluent pas au sein d'une équipe de travail seraient plus enclines à procrastiner ou à varier la répartition de leurs efforts (Dionne et al., 2020). En contrepartie, l'intégration intellectuelle et sociale encouragée par les équipes de travail réduirait l'isolement. Par le partage d'idées, d'espaces de travail ou par la collaboration sur les



projets, la personne étudiante serait plus encline à parfaire ses connaissances et élargir son réseau, tout en acquérant de l'expérience dans le domaine (Larouche, 2005, dans Vasseur, 2015).

« Le succès de la formation à la maîtrise et au doctorat semble donc passer, au moins en partie, par une socialisation encadrée aux différents aspects du métier de chercheur » (Gemme et Gingras, 2006, p. 23).

4.3 Les pratiques pédagogiques et d'encadrement

Cette section vise à proposer une vue d'ensemble sur les considérations nouvelles et récentes de la recherche quant aux pratiques pédagogiques et d'encadrement et ses liens avec les facteurs de réussite aux cycles supérieurs.

La relation pédagogique d'encadrement

Depuis les années 1960, l'importance d'une relation pédagogique de qualité entre la personne étudiante et sa direction de recherche s'avère abondamment documentée. Caractéristique propre aux cycles supérieurs, cette relation pédagogique (Gerard, 2009) réfère à l'ensemble des échanges entre une personne aux cycles supérieurs et une direction de recherche (unique ou en codirection) et se définit comme étant une relation humaine d'aide-intellectuelle complexe (UdeM, 1995, citée par Jutras et al., 2010), basée sur la coopération (Denis et al., 2019), autant ascendante que descendante (AELIÉS, 2018; Jutras et al., 2010).

Il s'agit d'un partenariat éducatif multidimensionnel de nature personnelle, socioaffective, relationnelle, administrative, financière, institutionnelle et intellectuelle (Denis et al., 2019; Denis et Lison, 2016; Jutras et al., 2010; McCallin et Nayar, 2012).

Évolutive, la relation pédagogique d'encadrement s'adapte au gré des étapes du projet et des attentes des deux parties qui se transforment (Denis et al, 2019). Bien qu'il n'existe pas à proprement parler de procédures standardisées pour la supervision aux cycles supérieurs au Québec, la majorité des écrits s'entend sur le fait qu'un encadrement de qualité influence positivement le parcours étudiant aux cycles supérieurs et favorise la réussite du projet d'études (AELIÉS, 2018; Bégin, 2019; Brassard, 2016; CSÉ, 2019; Couillard et al., 2018b; Denis et al., 2019; Denis et Lison, 2016; Fonds de recherche du Québec, 2016; Gerard, 2009; Hutchings, 2017; Jutras et al., 2010). En effet, « les croyances, la compréhension et les initiatives d'une variété d'acteurs jouent un rôle important dans la définition de ce que devrait être la supervision [par exemple] doctorale (Bégin, 2018; Prigent 2001; Voyer 1992) » (Denis et al, 2019, p. 31).

Les écrits informent abondamment sur le rôle clé des pratiques d'encadrement pédagogiques et leurs liens avec l'achèvement du projet et le respect des délais prescrits (Åkerlind et McAlpine, 2017; AELIÉS, 2018; Couillard et al., 2018b; Halse, 2011), leurs effets sur la motivation des étudiantes et étudiants (Litalien, 2014), sur le niveau de stress, l'isolement intellectuel (Bégin, 2019; Denis et Lison, 2016; McCallin et Nayar, 2012) ou, encore, sur la confiance et la satisfaction de la personne étudiante face à son projet d'études (Jutras et al., 2010). La relation entre une personne étudiante et sa direction peut faire toute la



différence entre sa réussite, son désintéressement progressif ou son manque de motivation (McCallin et Nayar, 2012).

Souvent l'un des facteurs les plus importants réfère à l'expérience qu'a [l'étudiante ou] l'étudiant aux cycles supérieurs avec son ou ses superviseurs. La direction de recherche contribue non seulement à comprendre la discipline, mais aussi les rôles et responsabilités du personnel professionnel universitaire, leur socialisation en tant que professeur [(e)] et chercheur [(e)], le choix du sujet de recherche, la qualité de la dissertation, la persévérance et l'accomplissement académique (Gube, Getenet, Satariyan et Muhammad, 2017; Murphy, Bain et Conrad, 2007; Solem, Hopwood et Schlemper, 2011; Zhao et al., 2007). [traduction libre] (Sverdlik et al., 2018, p. 369)

En outre, bien qu'il existe certains écrits québécois récents sur la question de l'encadrement aux cycles supérieurs (AELIÉS, 2018; Bégin, 2019; Couillard et al., 2018b; Université Laval, 2020a, 2020b), les études qualitatives sur la complexité de la relation d'encadrement pédagogique selon la discipline entre la personne étudiante et la direction de recherche sont encore peu nombreuses (Denis et al., 2019; Denis et Lison, 2014; Denis et Lison, 2016; Sverdlik et al., 2018; Turner, 2015).

La dimension personnelle

Pour comprendre et apprécier la pertinence de la relation d'encadrement, il est nécessaire de considérer comment les deux parties sont associées, le type de relations qu'ils développent et qu'ils entretiennent. La littérature fait en effet consensus : l'accompagnement des apprenantes et des apprenants dans leur projet de recherche ne peut pas représenter une formule universelle applicable à toutes et tous de la même manière (AELIÉS, 2018; Bégin, 2019; McCallin et Nayar, 2012). Pour favoriser un encadrement de qualité, la direction de recherche a tout intérêt à tenir compte de la spécificité de chaque individu (De Clercq, 2019), de ses besoins, de son niveau d'autonomie, de ses expériences antérieures, de son sujet de recherche (Bégin, 2019) et même des distinctions entre les disciplines (Denis et Lison, 2019; Sverdlik et al., 2018).

Les spécialistes s'entendent sur le fait qu'il n'existe pas de modèle « *one size fits all* » pour l'encadrement aux cycles supérieurs (AELIÉS, 2018; McCallin et Nayar, 2012).

Afin de soutenir le développement des compétences d'un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, divers styles d'encadrement³⁶ sont décrits dans la littérature selon l'intensité de l'encadrement et l'ingérence de la direction dans les tâches qui incombent à l'étudiante ou l'étudiant (AELIÉS, 2018; Bégin, 2019; Couillard et al., 2018a, 2018b; McCallin et Nayar, 2012). Malgré les quelques outils ou guides disponibles dans la littérature pour aider les membres du corps professoral dans leur rôle d'encadrement aux cycles supérieurs (ACES, 2008; AELIÉS, 2018; Bégin, 2019; Theall et al., 2010; Université Laval, 2020a), il ne semble pas y avoir de pratiques communes ou généralisées à cet effet dans le réseau.

36. « Abordés sous divers angles dans la littérature, les styles d'encadrement sont souvent caractérisés par les niveaux de structure et de soutien offert par [la professeure ou] le professeur, et sont reconnus comme un facteur influençant la qualité de la relation avec l'étudiant » (Couillard et al., 2018b, p. 15).

La dimension socioaffective

Vu l'exclusivité de la relation et pour en assurer l'efficacité (Jutras et al., 2010), il apparaît déterminant pour l'encadrement que les attentes mutuelles, les ressources et les défis pressentis puissent être rapidement clarifiés (Pyhältö et Keskinen, 2012; Pyhältö et al., 2015). Une bonne compréhension des rôles et responsabilités des membres impliqués dans l'encadrement est essentielle dans la « construction » d'une relation d'encadrement collaborative, saine et productive (Ali et al., 2016). Cette convergence des perceptions (Holbrook et al., 2014) améliore notamment la satisfaction étudiante et l'engagement dans les études.

Une vision commune de l'encadrement doit être développée et partagée par l'ensemble des parties impliquées.

Pour y arriver, une bonne communication est à favoriser afin d'optimiser la qualité d'échanges et de prévenir les problèmes (Denis et al., 2019; Halse, 2011). Dans une enquête conduite en 2016 par la DRI, les membres du corps professoral encadrant aux cycles supérieurs dans le réseau de l'UQ ont notamment été questionnés sur les critères de sélection, les étapes de l'encadrement et les modalités de rencontre et de suivi. Selon le rapport publié en 2018, à l'étape de mise en place de la relation d'encadrement, les professeures et professeurs accordent une importance centrale à leur intérêt envers le projet de recherche de l'étudiante ou de l'étudiant (95 %), à la disponibilité envisagée pour l'encadrer (94 %), au lien entre le sujet de recherche et leur champ de recherche (87 %), et, finalement, à la qualité du dossier académique de la personne supervisée (83 %) (Couillard et al., 2018b).

La relation d'encadrement efficace est tributaire de la qualité, de la régularité et de la fluidité des communications, et ce, dès les premiers instants de la rencontre entre la direction et la candidate ou le candidat.

En effet, dès les premiers échanges, il apparaît déterminant que les règles de fonctionnement et les modalités de suivi et d'encadrement soient établies. À l'étape critique de la première rencontre – étape « très souvent sous-estimée » selon Bégin (2019) –, les professeures et professeurs encadrants de l'UQ soulignent discuter avec la personne sélectionnée de : son projet d'études (97 %) et des rôles, responsabilités et des attentes des deux parties (77 %) (Couillard et al., 2018b). La direction de recherche aborde aussi, dans une grande majorité, le cheminement académique envisagé par la personne encadrée.

Finalement, une nuance semble émerger par rapport aux champs disciplinaires : le critère de sélection relatif aux aspects matériels et financiers apparaît plus présent dans les disciplines liées aux sciences pures et appliquées; ce sont « 86 % des personnes répondantes qui abordent la question du soutien financier avec les étudiantes ou les étudiants comparativement à 26 % pour les directions de recherche en arts et lettre » (Couillard et al., 2018b, p. 9).

La régularité et le déroulement des échanges

La relation d'encadrement repose sur un rythme régulier et fréquent de rencontres, ce qui peut favoriser la satisfaction étudiante et la diplomation (Cornér et al., 2017). Toujours selon l'enquête de la DRI, les professeures et professeurs du réseau considèrent qu'une relation d'encadrement de qualité passe



inévitablement par leur disponibilité et l'importance d'un suivi régulier. Ainsi, les membres du corps professoral indiquent consacrer en moyenne le tiers de leur tâche professorale à l'encadrement. Une plus grande part de la tâche est réservée à l'encadrement en sciences pures et appliquées, avec plus de 30 % des personnes répondantes y consacrant plus de 50 % de leur temps (Couillard et al., 2018b, p. 7). Bien que la majorité (59 %) trouve cet investissement en temps « correcte », un peu plus du tiers du corps professoral juge cette part « élevée ou trop élevée » (33 %)³⁷.

« Le temps est perçu comme une ressource précieuse » (Couillard et al., 2018b, p. 6).

Bien que Bégin (2019) soutienne que d'établir les modalités de rencontre et de suivi s'avère central pour une dynamique satisfaisante chez les parties impliquées, lors de la première rencontre, seulement 54 % des directions de recherche disent discuter de la fréquence de l'encadrement. Aucune règle de fonctionnement n'est non plus colligée dans une entente écrite (57 % rapportent ne jamais le faire).

En outre, bien que la littérature permette de comprendre qu'il existe certaines étapes inhérentes au processus relationnel d'encadrement à la recherche³⁸,

Il n'existe pas, *a priori*, une séquence de rencontres ou des modalités précises qui sont reconnues pour assurer un encadrement optimal efficace. La raison est simple, l'encadrement dépend de l'étudiant, de ses besoins, de son autonomie, de ses expériences antérieures, des situations rencontrées dans sa démarche, de son sujet de recherche, du contexte d'expérimentation ou de collecte de ses données et de plusieurs autres facteurs ou événements qui peuvent demander ou non une intervention du directeur de recherche. (Bégin, 2019, p. 101)

Les défis potentiels rencontrés par la direction et l'étudiante ou l'étudiant

À l'UQ, le rapport d'enquête sur l'encadrement souligne que 27 % du corps professoral encadrant a déjà vécu un conflit avec une étudiante ou un étudiant (Couillard et al., 2018a). Pour réduire la possibilité de conflits, une relation basée sur la confiance mutuelle s'avère cruciale : une confiance qui se construit grâce au respect des engagements (ce qui commence par le respect des engagements quant à la fréquence des rencontres et des rétroactions). La personne étudiante peut bénéficier d'un sentiment de confiance envers son cheminement, sa direction, son programme et son établissement (Jutras et al., 2010). Cette confiance influence positivement sa formation, son projet et de façon complémentaire son niveau de motivation et d'engagement.

Il importe de garder en tête que le mélange des rôles entre la personne étudiante et sa direction peut apporter des défis supplémentaires (Bégin, 2019). Par exemple, le fait de travailler dans d'autres projets menés par la directrice ou le directeur peut ralentir le travail de la personne étudiante sur son propre

37. La pertinence d'aborder cet aspect de l'encadrement réside aussi dans la croissance des effectifs étudiants aux cycles supérieurs qui a dépassé, depuis les années 2010, celle du corps professoral (CSÉ, 2010, dans Fonds de recherche du Québec, 2016). Des difficultés supplémentaires apparaissent, notamment sur le plan des disponibilités pour l'encadrement.

38. L'étape de prise de contact avec la direction de recherche, généralement effectuée par l'étudiant, peut être intimidante, encore plus à la maîtrise (Bégin, 2019). Ensuite, viennent les étapes d'engagement réciproque, du cœur de la relation (l'instauration de la relation (apprendre à travailler ensemble), la mise à l'épreuve (solidifier ou dissoudre la relation) et du travail d'orientation de la recherche) et de la fin de la relation (Jutras, et al., 2010).

projet. Ainsi, peu importe le type de défis relationnels rencontrés, la gestion des conflits varie d'un établissement à un autre, notamment en raison des ressources disponibles.

Les dimensions scientifique et professionnelle

La relation pédagogique d'encadrement joue un rôle de premier plan dans la socialisation scientifique et professionnelle de l'étudiante ou de l'étudiant aux cycles supérieurs.

La socialisation scientifique et professionnelle réfère aux différentes situations permettant à un étudiant des cycles supérieurs de participer à la vie scientifique, d'interagir avec des communautés de recherche et de faire des apprentissages complémentaires à sa formation disciplinaire. Ultimement, l'objectif est de permettre à l'étudiant d'intégrer la culture, les normes et les règles propres à une carrière en recherche, contribuant ainsi à son insertion professionnelle en tant que futur chercheur. (Couillard et al., 2018b, p. 11)

Cette « composante centrale de l'encadrement, au sens où elle influence la persévérance et la réussite des étudiants » (Couillard et al., 2018b, p. 11), contribue à l'intégration du marché du travail et à la réalisation autonome du processus de recherche. De cette façon, la disponibilité d'un environnement permettant la socialisation scientifique des étudiantes et des étudiants et l'interaction entre pairs représente un facteur déterminant de la persévérance et de la réussite puisqu'il permet de briser l'isolement (Pyhältö et Keskinen, 2012). Cornér et al. (2017) sont aussi d'avis que d'offrir des occasions de participation à la recherche, de manière équitable, aux personnes étudiant au sein d'un programme ou évoluant au sein d'un groupe de recherche contribue à leur satisfaction et à leur rétention.

Dans le réseau, les directions de recherche soulignent offrir à leurs étudiantes et étudiants de deuxième et troisième cycles des occasions de socialisation scientifique sous plusieurs formes : communication dans un événement scientifique (dans 71 % des cas à la maîtrise et 86 % au doctorat), signer ou cosigner un texte scientifique (60 % des cas à la maîtrise, 77 % au doctorat) ou intégrer une équipe de recherche (62 % à la maîtrise, 72 % au doctorat) (Couillard et al., 2018b).

La collaboration est à la fois de nature académique, professionnelle et scientifique.

Selon ce qu'explique l'ADEREQ, la socialisation scientifique peut également être favorisée par le soutien du programme et de l'établissement (Van der Maren et al., 2019). Ainsi, bien que la direction de recherche ait de grandes responsabilités dans le processus d'encadrement, ce noyau dur (Jutras et al., 2010), ou élément central de la formation à la recherche (Couillard et al., 2018b), va au-delà de la dyade entre une personne étudiante et sa direction de recherche (Prégent, 2001, dans Jutras et al., 2010). « La fonction d'encadrement est une responsabilité partagée entre plusieurs [actrices et] acteurs ([professeures et] professeurs, programme, département, services aux étudiants, établissement) où les rôles de chacun doivent être complémentaires » (Couillard et al., 2018b, p. 6).

Le design pédagogique et les modalités de formation

À la lumière de ce portrait de l'encadrement et en lien avec l'utilisation et la complexification des modalités de formation, une nouvelle réalité semble se dessiner. Les pratiques d'enseignement et d'encadrement, qu'elles soient déployées en présentiel, de façon hybride ou par la formation en ligne ou à distance³⁹, sont dorénavant fondamentales à la formation et à l'accompagnement des étudiantes et étudiants aux deuxième et troisième cycles. Dans les institutions d'enseignement, tant chez les établissements ayant une offre unimodale à distance que chez celles qui adoptent des pratiques multimodales, des activités de formation à distance émergent et engendrent une très grande variété de dispositifs. L'aspect « distance » est ainsi compris comme une modalité intégrée à d'autres approches pédagogiques dans le but d'améliorer l'offre de services et la qualité des parcours de formation (Parr, 2019). Depuis quelques années, de nombreuses réflexions sont effectuées concernant le design et les stratégies pédagogiques, en lien avec les divers modes de formation. Le CSÉ (2015) note d'ailleurs qu'il est possible de lier l'essor de ces modes de formations aux avancés technologiques et à la diversification des profils et des parcours des étudiantes et des étudiants.

En contexte de formation à distance, tous cycles confondus, il appert que la réussite repose notamment sur les stratégies d'apprentissage utilisées, sur la rétroaction offerte par le biais de l'encadrement, mais également sur le design pédagogique des cours et formation (Audet, 2008). L'adoption d'une technologie ne suffit pas à changer la pédagogie. La comparaison des modes ou des différentes technologies ne se limite pas à leur recours, la valeur ajoutée des technologies dépendrait des usages qu'en font les professeurs et plus globalement de la richesse du dispositif, notamment la variété, la complémentarité et l'adéquation pédagogique des outils et des usages (Endrizzi, 2012). Au-delà des choix technologiques dans les cours, c'est davantage la manière avec laquelle ces technologies sont intégrées dans les activités de formation qui peut avoir des répercussions positives sur la réussite des étudiantes et des étudiants (Karsenti, 2003). Comme l'indique Bernard et al. (2004), la qualité des stratégies pédagogiques a une plus grande influence sur les résultats et la persistance dans les études que le mode de formation. Ce qui semble ressortir des écrits : peu importe le mode d'enseignement, les choix pédagogiques doivent être adaptés et modulés en fonction de l'étudiante ou de l'étudiant, de ses caractéristiques personnelles, de ses habiletés et de ses compétences, de son niveau d'études, etc. (Audet, 2008). Lakhal et Bazinet (2015) le soulignent, l'utilisation des technologies (soit l'expérience technologique antérieure, la variété des technologies utilisées, l'usage des réseaux sociaux, etc.) est un déterminant significatif de l'apprentissage et de l'encadrement à distance et de la persévérance.

39. Selon le site Internet du Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD), la formation à distance se définit comme « un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme [...] [qui] permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement et avec le soutien à distance de personnes-ressources ».

4.4 Les ressources

Les établissements du réseau proposent actuellement une pluralité de services et de ressources visant à répondre aux besoins diversifiés des nouvelles populations étudiantes, en tenant compte le plus possible de leurs réalités spécifiques⁴⁰. La littérature se rallie et confirme qu'une telle stratégie représente une des clés de la réussite, notamment aux cycles supérieurs.

Une nuance se dessine toutefois dans la littérature : la présence de ces services à elle seule ne représente pas un facteur de réussite.

En effet, bien que la qualité des services et l'accueil proposé soient impératifs, le facteur de réussite repose en grande partie sur la fréquentation et l'utilisation de ces services par les étudiantes et étudiants ciblés. Dans le réseau, il est possible d'observer que malgré une offre variée, les taux de fréquentation ou d'utilisation enregistrés demeurent faibles. Selon une étude réalisée par le comité intersectoriel étudiant du Fonds de recherche du Québec en 2017, une proportion de seulement 11 % des personnes étudiantes sondées avait déjà utilisé :

les services d'aide à l'emploi et d'orientation offerts dans leur université pour définir leur plan de carrière et se préparer à intégrer le marché du travail. En comparaison, 40 % se sont plutôt tournés vers leur réseau professionnel, 34 %, vers leur famille ou leurs amis, 32 %, vers leur directrice ou leur directeur de recherche et 29 %, vers des ressources en ligne et les réseaux sociaux (CSÉ, 2019, p. 88).

Une hypothèse permettant d'expliquer ce phénomène réfère aux habiletés d'autonomie et de prise de décisions de la personne étudiante. Les auteurs Robert, Debeurme et Joly (2016) précisent qu'à tous les cycles, le fait d'avoir une bonne connaissance de soi et de son diagnostic (si applicable) est nécessaire pour que l'universitaire maximise les bénéfices des ressources offertes. Tout comme chez les ESH/ESHÉ, l'accès aux services (ici adaptés) et une bonne connaissance de soi agissent en tant que facteurs de réussite centraux (Dauphinais et al., 2016).

Les ressources psychologiques

L'environnement d'apprentissage (modes de formation, compétences attendues, etc.) se complexifie et se répercute sur la santé et le bien-être psychologique étudiant. L'épuisement émotionnel, la détresse psychologique ainsi que les symptômes dépressifs ont abondamment été documentés comme facteurs influençant négativement la poursuite d'un projet d'études (Union étudiante du Québec (UEQ), 2018). Bien que de nombreux services et de nombreuses ressources visant le soutien psychologique des étudiantes et étudiants soient disponibles et accessibles dans l'ensemble du réseau de l'UQ, selon Martineau et al. (2017) :

40. Association étudiante, aide financière, accueil et intégration, centre pour les étudiantes et étudiants autochtones, centre d'aide, registraire, services aux étudiantes et étudiants internationaux, services d'aide à l'emploi, services de langues, services de la bibliothèque, services aux étudiantes et étudiants en situation de handicap traditionnel ou émergent, soutien en sciences, etc.

l'offre des services psychosociaux de la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire n'arrive plus à répondre à la demande. Pourtant, et de façon tout à fait paradoxale, les études continuent de démontrer la sous-utilisation des services par la grande majorité des jeunes adultes en besoin, soit au sein de l'établissement soit dans la communauté (Zivin, Eisenberg, Gollust et Golberstein, 2009). (p. 167).

Par une diffusion adéquate et un « recrutement » adapté et ciblé, une des solutions proposées par le CAPRES (2018) repose sur la promotion et la prévention pour améliorer la santé mentale, atténuer les symptômes et éviter leur émergence. Ultimement, l'idée est de « favoriser le développement d'habiletés permettant aux étudiants d'être mieux outillés pour faire face aux aléas dans différentes sphères de leur vie : scolaire, sociale, familiale, etc. » (CAPRES, 2018, p. 2).

Les ressources financières

Le financement ou l'autofinancement des études représente un facteur de réussite prédominant pour la population des cycles supérieurs. Récemment, le corps professoral encadrant du réseau soulignait d'ailleurs que la sécurité financière représentait un facteur déterminant de la réussite aux cycles supérieurs : « En l'absence de financement adéquat, les étudiants sont contraints de s'endetter ou de travailler davantage pour subvenir à leurs besoins » (Couillard et al., 2018b, p. 15).

Bien que les Québécoises et les Québécois du réseau bénéficient d'un système de prêts et bourses avantageux ainsi que de frais de scolarité parmi les plus bas en Amérique du Nord (Université du Québec, 2013), les personnes étudiantes doivent tout de même financer leurs études. Pour ce faire, les occasions d'autofinancement incluent, entre autres, des prêts (gouvernement, banque, etc.), des bourses (organisme subventionnaire, établissement, programme, direction de recherche, etc.), des possibilités d'emploi à l'université (assistantat de recherche ou d'enseignement, travail sur le campus, etc.) ou à l'extérieur de l'université.

Les études s'entendent pour dire que les universitaires aux cycles supérieurs qui sont financés, notamment par l'assistantat de recherche ou les bourses d'organismes subventionnaires, apparaissent comme étant plus persévérants. Dans l'enquête sur l'encadrement (2016), le corps professoral affirme l'importance d'offrir suffisamment de bourses et de contrats d'assistantat de recherche ou d'auxiliaire d'enseignement pour contribuer à la sécurité financière de leurs étudiantes et étudiants. Indépendamment de la discipline, certains critères sont soulignés dans l'octroi de soutien financier de la part de la direction de recherche : la qualité scientifique du travail de la candidate ou du candidat, son rendement et son implication scientifique, sa situation financière, l'équitabilité de la répartition des fonds entre personnes encadrées, etc. (Couillard et al., 2018b). Sur le plan des contraintes quant à l'obligation de proposer un financement aux universitaires à la maîtrise et au doctorat, elles varient d'un établissement ou d'un programme à un autre : « À titre comparatif, dans l'ensemble du réseau [de l']UQ, 14 % des [professeures et des] professeurs indiquent être contraints par leur établissement d'offrir un soutien financier à la maîtrise, et 19 % au doctorat » (Couillard et al., 2018a, p. 28).



Au-delà des règles et des programmes de financement à l'échelle de l'établissement, [les professeures et] les professeurs peuvent évidemment offrir un appui à même leurs propres fonds. [...] Précisons qu'à l'échelle du réseau, [les professeures et] les professeurs en sciences pures et appliquées semblent effectivement plus enclins à offrir des bourses d'études, tandis que leurs collègues en sciences humaines et sociales offrent davantage de contrats d'assistants de recherche comme forme principale de financement. (Couillard et al., 2018a, p. 29)

Finalement, Larivière (2013) nuance que l'intégration dans le programme et dans l'établissement ainsi que la proximité avec le domaine de la recherche permettant de favoriser la persévérance et, ultimement, l'employabilité, apparaissent autant sinon plus importante que la capacité à financer ces études et le gain financier relié⁴¹. En d'autres termes, la participation à la recherche est un déterminant plus fort que le financement sur la réussite des doctorants et doctorantes.

41. « Même si le financement a clairement été lié à un taux de diplomation plus élevé pour les étudiants qui n'ont pas publié, ceci n'est pas vrai pour les étudiants qui sont parvenus à publier au moins un article durant leur doctorat, ce qui suggère que l'intégration étudiante à la recherche – telle que mesurée par la participation à des articles revus par les pairs – a une plus grande influence sur le taux de diplomation que les bourses » [Traduction libre] (Larivière, 2013, p. 38).

4.5 Le récapitulatif des facteurs de réussite abordés

Cette section fournit une brève revue des facteurs repérés dans les écrits récents et abordés précédemment. Ce sommaire en sept catégories ne prétend pas fournir une liste exhaustive de tous les déterminants de la réussite; il vise plutôt à inspirer une réflexion sur les actions possibles pour favoriser la réussite.

1. Développement de compétences cognitives et méthodologiques

La formation aux cycles supérieurs suppose l'acquisition de connaissances, d'habiletés et le développement de compétences personnelles et professionnelles de niveau élevé qui se trouve au fondement du projet d'études.

Mots clés : analyse, capacités, connaissances, compétences (émotionnelles, en littératie, informationnelles, organisationnelles, numériques), curriculum, écriture, habiletés, littératie, méthodologie, outils technologiques, procédures, personnelles, professionnelles, recherche, réflexion, synthèse, transversales, etc.

2. Formulation d'intentions claires face au projet d'études

La personne étudiante donne un sens à son projet d'études. Elle envisage le déroulement et la finalité. Ces stratégies permettent de soutenir la motivation et l'engagement nécessaires à la réussite.

Mots clés : aspirations, but, cheminement, durée (réelle, prévue), engagement, étapes, finalité, intentions, intérêt, interruption, motivation, objectifs, parcours, persévérance, persistance, rapport aux études, sens du projet, satisfaction, visées, etc.

3. Intégration institutionnelle et sociale comme soutien à l'équilibre

Favorisée par l'environnement universitaire, l'intégration institutionnelle, scientifique et sociale réfère au besoin des personnes étudiantes de socialiser, de collaborer et d'apprendre grâce aux échanges avec les autres.

Mots clés : aide, adaptation, autonomie, bien-être (physique, psychologique, etc.), bourses, cheminement, coconstruction, discussions, échanges, encadrement par les pairs, engagement, entraide, équipe de travail, expérience, expertise, insertion, interaction, interventions, isolement, milieux (d'études, de recherche, de travail, etc.), motivation, partage, participation, rapport aux études, responsabilités (familiales, financières, perception, professionnelles, etc.), santé mentale, satisfaction, sécurité financière, sentiment d'appartenance, socialisation, soutien (familial, parental, etc.), etc.



4. Modalités de formation variées et flexibles

Une pluralité de modalités de formation est offerte par les établissements et les programmes (formation à distance, stage, tutorat, etc.). Les professeures et les professeurs utilisent des modalités pédagogiques variées. L'ensemble de ces modalités sont adaptées et adaptables.

Mots clés : activités de formation, adaptation, asynchrone, autonomie, choix pédagogiques, communauté d'apprentissage, comodal, design pédagogique, en ligne, enseignement, flexibilité, formation à distance, hybride, interaction, médiation technologique, mixte, modalités, modes (d'enseignement, de formation), pratiques pédagogiques, présentiel, rétroaction, souplesse, synchrone, technologies, etc.

5. Relation pédagogique et d'encadrement personnalisé et de qualité

Une relation d'encadrement de qualité réfère aux échanges fluides et réguliers entre une direction de recherche et une personne étudiante. Les répercussions positives de la relation sont maximisées si l'encadrement offert est ajusté en fonction des besoins et des attentes de l'étudiante ou de l'étudiant accompagné.

Mots clés : ajustements, attentes, comité d'encadrement, cheminement, compagnonnage, confiance, culture disciplinaire, direction de recherche, disponibilité, échanges, étapes du projet, expertise, flexibilité, fluidité, formation, guidance, individualiser, intensité, modalités, pédagogie, pratiques d'encadrement, régularité, rencontres, respect, rétroaction, satisfaction, soutien (affectif, financier, intellectuel, matériel, etc.), suivi, etc.

6. Offre de services d'accompagnement adaptée et en continu

Le soutien et l'accompagnement adaptés et en continu réfèrent aux ressources et aux services offerts à la personne étudiante par le programme ou l'établissement. L'encadrement et le suivi offerts gagnent à être modulés en fonction des besoins individuels et des étapes du projet d'études.

Mots clés : accueil, accompagnement, activités de programme, adaptabilité, besoins, cheminement, disponibilité, diversité, environnement d'apprentissage, établissement, flexibilité, inclusion, mentorat, parcours, personnaliser, processus, profil, programme, projet (d'études, de recherche), ressources, services, soutien, transition, etc.

7. Fréquentation des ressources et des services offerts

Les établissements et les programmes ont la responsabilité de promouvoir, de diffuser et d'encourager la fréquentation de ses ressources et de ses services. La personne étudiante est responsable d'utiliser ce qui est offert.

Mots clés : accessibilité, agentivité, aide, apprentissage, besoins, connaissance de soi, conseils, décision, diffusion, disponibilité, flexibilité, fréquentation, inclusion, outils, ouverture, prévention, promotion, ressources, sensibilisation, services, utilisation, etc.



5. La réussite, une préoccupation collective

L'UQ soutient que « le développement et l'épanouissement de tous les talents dépendent » non seulement des capacités individuelles des universitaires, mais également « de la valorisation des études et du soutien offert tout au long du parcours scolaire » (Université du Québec, 2013). Pour ce faire, les personnes étudiantes, le corps professoral encadrant, le personnel lié à l'apprentissage et aux Services aux étudiants, les membres de la direction, etc. – toutes personnes travaillant ou étudiant à l'université – se partagent des responsabilités complémentaires par rapport à la réussite. Pour comprendre l'efficacité et la pertinence d'un tel réseau collaboratif, les rôles et les responsabilités attendues sont décrits ci-dessous pour chaque regroupement de personnes ciblées.

5.1 Le rôle de la personne étudiante aux cycles supérieurs et ses responsabilités

Le rôle premier de la personne étudiante aux cycles supérieurs est d'être active dans ses apprentissages, d'être motivée et de faire preuve d'autonomie (Audet, 2008). Le développement, la progression et la concrétisation du projet de formation dépendent ainsi, en partie, de l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant face à son projet d'études. Sa réussite est en effet grandement influencée par son habileté directe d'action⁴² et son niveau d'engagement dans son projet d'études : « Il faut que l'étudiant assume les responsabilités qui concernent son cheminement » (Bégin, 2019, p. 144). Aux cycles supérieurs, ces responsabilités s'incarnent, par exemple, par la connaissance du plan de cheminement du programme d'études et des étapes prescrites, ou encore la gestion et l'organisation de son horaire de travail selon ses obligations académiques, familiales et financières⁴³. Selon ce qu'en rapporte la littérature, cette attitude de prise en charge se répercute positivement sur plusieurs aspects de la réussite, comme la relation pédagogique (le respect des délais, le niveau de préparation aux rencontres, etc.) (Goldman et Goodboy, 2017; Sverdlik et al., 2018).

L'étudiante ou l'étudiant demeure le premier responsable des aspects organisationnels (échanciers, formulaires, rédaction, etc.) entourant son projet d'études et de recherche. Récemment, il est possible de noter un intérêt de la littérature pour l'autonomie et l'attitude responsable attendues chez les personnes aux cycles supérieurs. À ce propos, certains écrits précisent que les directions de recherche sentent que les nouvelles personnes inscrites au doctorat, qualifiées de modernes (Section 4 - Facteurs), nécessiteraient davantage d'encadrement, notamment au début de leur programme (Lee, 2018).

5.2 Le rôle de la direction de recherche et ses responsabilités

Aux cycles supérieurs, le rôle principal de la direction de recherche est d'accompagner, de conseiller et d'encadrer la personne apprenante et de la soutenir dans ses apprentissages tout au long de son projet

42. En anglais, le terme *agency* réfère à l'habileté d'initier et de diriger ses actions, à la faculté d'agir d'un individu (Antidote, 2020). En science de l'éducation, certains écrits utilisent le terme « agentivité » pour décrire ce phénomène.

43. Étant donné son statut aux cycles supérieurs, la personne étudiante de deuxième et de troisième cycles est considérée par le réseau comme autonome financièrement.

de recherche (AELIÉS, 2018), du premier contact avant (ou après) l'admission jusqu'à la diplomation et l'employabilité (Denis et al., 2019). Les personnes qui assurent l'encadrement interviennent – officiellement ou non – à titre de critique, de conseiller, d'expert, de formateur, de personne-ressource, de guide et, de façon complémentaire, de confident (Bégin, 2019; Brassard, 2016; Couillard et al., 2018b).

Les responsabilités de la direction de recherche se rapprochent davantage d'un certain compagnonnage cognitif, où l'expert amène « progressivement les étudiants qu'il encadre à développer le même type d'expertise que lui » (Bégin, 2019, p. 137).

La vision « moderne » d'une direction de recherche réfère en quelque sorte à la notion d'intermédiaire. La direction devient cet intermédiaire qui ne vise plus le simple passage d'habiletés méthodologiques, mais qui s'attarde activement à « rendre explicites et conscients la réflexion et les critères de choix qu'il utilise depuis plusieurs années de manière implicite et automatique » (Bégin, 2019, p. 168-169).

Bien que les responsabilités relatives aux directions de recherche soient bien documentées dans la littérature (ACES, 2008, 2018; AELIÉS, 2018; Couillard et al., 2018b; Denis et al., 2019; Denis et Lison, 2016; Lee, 2018; Van der Maren et al., 2019), aucun critère standardisé ni de formation officielle ou systématique n'existe à travers les établissements universitaires⁴⁴. Actuellement, l'apprentissage des pratiques d'encadrement et des compétences pédagogiques (Amundsen et McAlpine, 2011) se fait essentiellement par l'expérience : l'expérience même du doctorat, la codirection, le mentorat, l'évaluation de thèse, les opportunités de réflexion, etc. (Denis et Lison, 2016; Lee, 2018). Embauchés sur la base d'un certain savoir disciplinaire (Vasseur, 2015), le ou les membres de la direction de recherche doivent développer des compétences et habiletés pour l'encadrement pédagogique sophistiquées (McCallin et Nayar, 2012), dynamiques et de nature variable⁴⁵. Ces exigences implicites amalgamées à un perfectionnement pédagogique non obligatoire engendrent d'importantes inégalités dans l'encadrement offert : motivations diverses, formules pédagogiques, accompagnement variable et tributaire des aléas des professeurs et professeuses, de leur emploi du temps, de leur intelligence émotionnelle, etc. (Denis et al., 2019). Le rapport d'enquête sur l'encadrement de la DRI réitère cette affirmation : une variété d'éléments peut influencer l'encadrement pédagogique offert (Couillard et al., 2018b).

Le style d'encadrement

Le style⁴⁶ d'encadrement de la direction de recherche représente un aspect déterminant de l'expérience étudiante aux cycles supérieurs récemment documentés. Le style d'encadrement adopté peut dépendre de variables telles que la discipline, l'expérience et la personnalité de la direction de recherche, le type d'individus encadré, la phase du projet (AELIÉS, 2018), la tâche à exécuter, la relation entretenue (McCallin

44. « Pourtant, cet aspect de la tâche professorale [l'encadrement à la recherche] relève de nombreuses conditions d'ordre scientifique, interpersonnel, technique, financier, administratif et institutionnel essentiel à la réussite des étudiants des cycles supérieurs ainsi qu'au développement de différentes facettes de leur autonomie, soit intellectuelle, scientifique et professionnelle, qui exigent des connaissances et des compétences spécifiques (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010; Prigent, 2001) » (Denis et Lison, 2016, p. 375).

45. Quelques exemples de compétences et d'habiletés à développer : collaboration, communication, écoute, encadrement, évaluation, leadership d'expertise, professionnalité (savoir-agir, éthique, etc.), raisonnement critique, résolution de problèmes, techniques et technologiques, etc. (Brassard, 2016; Couillard et al., 2018b).

46. L'UQ distingue six profils types d'encadrement chez les professeurs et professeuses encadrants (scientifique, psychologue, pédagogue, administrateur, vétéran et humaniste) (Couillard et al., 2018b).



et Nayar, 2012), les contraintes et les événements externes (Couillard et al., 2018b). L'encadrement peut aussi être influencé par le type de soutiens offert (actions proactives, encouragement, ressources proposées, etc.) et son intensité (fréquence, disponibilité, etc.), par les modes d'enseignement privilégiés (à distance, hybride, présentiel) (Denis et Lison, 2016), les modalités d'encadrement et les règles de déroulement ou encore, par la structure du programme d'études et ses différents processus (Bégin, 2019).

Puisque les pratiques d'encadrement gagnent à être flexibles et inclusives, la direction de recherche n'a d'autres choix que d'adapter et de personnaliser ses actions « en fonction du niveau d'études, de la personnalité, des aptitudes de l'étudiant, etc. » (Couillard et al., 2018b, p. 7), en anticipant les besoins des personnes étudiantes, en restant à l'affût des défis potentiels rencontrés ou encore en créant des conditions favorables au développement de leur autonomie (Bégin, 2019). Le témoignage des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs à propos des qualités attendues chez leur direction de recherche valide d'ailleurs ce constat :

vaste expérience de recherche, capacité de faire apprendre, de fournir des ressources, des idées, engagement auprès des étudiants, ouverture à la multidisciplinarité, sensibilité aux besoins des étudiants, bon sens de l'organisation, image positive, bonne capacité de rédaction, de compréhension en profondeur, intelligence, clarté dans les attentes et soutien aux étudiants (Jutras et al., 2010, p. 5).

Les résultats de l'UQ à l'ECMD (2019) permettent de réitérer cette affirmation. Selon les répondantes et les répondants, la qualité première d'une direction de recherche repose sur la disponibilité et la régularité des suivis. En effet, la majorité des personnes répondantes (84 %) précise être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que leur direction de recherche était disponible pour des rencontres régulièrement. Ces données apparaissent rassurantes considérant la pression importante observée sur les ratios d'encadrement aux cycles supérieurs (Couillard et al., 2018b).

Les responsabilités financières

Un volet qui semble récurrent quant aux responsabilités de la direction de recherche : les obligations financières face aux personnes encadrées. Selon les données issues de l'ECMD (2019), nuancées pour les établissements du réseau, seulement 6 % des étudiantes et des étudiants de deuxième et troisième cycles disent avoir comme principale source de financement le soutien proposé par leur direction de recherche⁴⁷. Selon les disciplines et les programmes, les formes de financement qu'offrent les directions de recherche à partir de leurs propres fonds varient en effet grandement. Le rapport d'enquête de

		Toujours et Souvent	
		Maîtrise	Doctorat
Remboursement de frais divers	SPA	72%	79%
	SSH	37%	49%
Bourses	SPA	75%	84%
	SSH	26%	35%
Contrats d'assistantat de recherche	SPA	30%	34%
	SSH	58%	63%
Contrats d'auxiliaires d'enseignement	SPA	34%	43%
	SSH	36%	39%

Figure 10. Fréquence de l'offre du soutien financier aux personnes étudiantes encadrées à partir des fonds des directions de recherche (Couillard et al., 2018b)

47. Cette statistique exclut les contrats d'assistantat de recherche et d'auxiliaire d'enseignement. À cet effet, 10 % des étudiantes et étudiants indiquent avoir un poste d'assistante ou d'assistant de recherche comme principale source de financement et 6 %, un poste d'auxiliaire d'enseignement.

Couillard et ses collaborateurs (2018b) fait ressortir qu'à l'UQ, en sciences pures et appliquées, les directions de recherche offrent davantage de bourses à la maîtrise et au doctorat, en comparaison à leurs homologues des sciences sociales et humaines (Figure 10). Pour les sciences sociales et humaines, les contrats d'assistantat de recherche semblent être privilégiés à la maîtrise et les remboursements de divers frais, au doctorat (Figure 10)⁴⁸.

L'orientation des personnes étudiantes

Parmi les autres responsabilités inhérentes à la pratique d'encadrement, de récents écrits portent une attention particulière à l'orientation qu'offre la direction de recherche. D'une part, il apparaît optimal qu'une direction de recherche connaisse et suggère aux personnes encadrées des ressources ou des services disponibles à l'université, appropriés à leurs besoins ou aux défis observés (aide financière, bibliothèques, orientation, orthopédagogie, psychologie, etc.). D'autre part, la direction de recherche est encouragée à proposer des occasions de développement professionnel – à l'interne et à l'externe de l'université –, afin notamment de favoriser l'employabilité des personnes encadrées (contrat d'aide pédagogique ou d'assistantat de recherche, participation à des colloques, rédaction d'articles, etc.) (Denis et al., 2019).

Considérant les aspects de la pratique d'encadrement présentés ci-dessus, il semble que les personnes évoluant aux cycles supérieurs au sein de l'une des universités du réseau soient somme toute satisfaites de leur direction de recherche. Selon les étudiantes et les étudiants, les directions auraient bien rempli leur rôle⁴⁹ et si elles ou ils avaient à recommencer leur parcours aux cycles supérieurs, les trois-quarts (75 %) choisiraient « probablement » ou « sans aucun doute » la même direction de recherche (Enquête ECEMD, 2019).

5.3 Le rôle du programme et ses responsabilités

Les programmes jouent un rôle de « pivot »⁵⁰ aux cycles supérieurs : les conditions de réussite mises en place par ceux-ci favorisent la persévérance des étudiantes et des étudiants. Comme le formulent Jutras et ses collègues (2010), « l'encadrement ne se limite pas à l'action du directeur vis-à-vis du développement des compétences à la recherche de son étudiant » (p. 1).

Dans les établissements du réseau, les programmes ont d'indispensables responsabilités sur le plan de l'accueil et de l'encadrement du cheminement des personnes étudiantes. Non seulement le comité de programme est-il responsable des curriculum, de la cohérence et de la qualité des cours offerts, mais il

48. Cette disparité sur le plan du financement étudiant peut s'expliquer par les types de financement (public, privé, organisme subventionnaire, etc.), par les fonds alloués aux projets de recherche ainsi que par la culture de recherche qui diffèrent grandement d'un programme à un autre.

49. Selon l'ECEMD, 85 % des répondantes et répondants de l'UQ soulignent être d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que la direction de recherche a en général bien rempli son rôle.

50. « Dans un texte rédigé à l'intention de Commission nationale américaine sur l'obtention de diplômes postsecondaires, Rhoades (2012) présente les facultés, les départements et leurs membres comme les pivots du devenir des [personnes étudiantes]. Il affirme que [il importe de] reconnaître l'impact favorable considérable qu'ils peuvent exercer sur la réussite, tant quant au pourcentage [d'étudiantes et] d'étudiants diplômés que quant à leur degré d'atteinte des grands résultats visés dans chaque programme d'études [...] » (Vasseur, 2015, p. 68).

s'assure aussi de recruter et de choisir les étudiantes et les étudiants et de leur offrir diverses possibilités de développement de compétences. Par ces initiatives adaptées aux besoins et aux exigences de la société et du marché du travail actuels (Van der Maren et al., 2019), les programmes soutiennent et encouragent la progression de l'étudiante ou de l'étudiant dans l'atteinte de ses visées d'études.

La littérature permet de documenter une responsabilité complémentaire essentielle du programme : accompagner la socialisation scientifique des personnes aux cycles supérieurs, et ce, dès leur entrée dans la discipline.

[...] les programmes de doctorat ont été analysés au regard de ce qui facilite l'expérience doctorale, notamment par sa culture et sa structure, démontrant une capacité à soutenir non seulement l'agentivité des doctorants, mais aussi le développement de leurs compétences, leur socialisation dans la communauté académique et conséquemment, leur satisfaction et leur succès. [traduction libre] (Sverdlik et al., 2018, p. 375)

Cet accompagnement du cheminement peut se traduire par des opportunités de développement professionnel offertes (Sverdlik et al., 2018) ou, encore, par des activités qui incluent la participation conjointe des personnes étudiantes et des directions de recherche. Ces activités favorisent et encouragent le dynamisme de l'environnement intellectuel et ainsi soutiennent le développement des compétences à la recherche (Jutras et al., 2010). De la même façon, au terme d'une enquête sur les réalités d'emplois des personnes étudiantes au doctorat, Ross et ses collaborateurs (2018) soulignent que les programmes de troisième cycle en recherche gagnent à inclure « davantage de possibilités de partenariats de recherche externes aux étudiants doctoraux, ce qui [contribue] à mieux les soutenir à travers des cheminements de carrière variés » (p. 82). Une consultation québécoise auprès des personnes doctorantes a également permis de démontrer que la valorisation de la carrière professionnelle après le doctorat pourrait être plus soutenue par les programmes, notamment en fournissant des occasions de financement supplémentaire : bourse, stage, etc. (Fonds de recherche du Québec, 2016).

Les choix organisationnels, administratifs ou financiers (personnel en quantité suffisante, expérience du corps professoral, etc.) effectués par le programme peuvent se répercuter sur le parcours étudiant. Orientées implicitement ou non par une certaine culture⁵¹, selon plusieurs auteurs (McCallin et Nayar, 2012; Sverdlik et al., 2018), les répercussions de ces décisions teintées d'influences disciplinaires peuvent jouer un rôle encore plus déterminant que l'intérêt pour la discipline dans la satisfaction et la persévérance de la personne aux cycles supérieurs.

5.4 Le rôle de l'établissement et ses responsabilités

Dans leur livre sur le rôle de l'université, les auteurs Tremblay et Freire Vieira (2012) expliquent qu'historiquement, la mission générale de cette institution concerne principalement la formation et la recherche. Graduellement, son rôle se transforme. L'établissement porte désormais un intérêt soutenu pour la sphère sociale et le développement collectif et communautaire. La littérature scientifique exprime également ce focal pour une approche universitaire environnementale, globale, transversale et en

51. Ce que Litalien (2014) appelle dans sa thèse la culture départementale et le champ d'études.

continu⁵² où le cheminement étudiant à l'enseignement supérieur est placé au cœur des préoccupations institutionnelles.

Tel que l'expliquent Jutras et ses collaborateurs en 2010, l'université est perçue « en tant qu'instance ultime de prévision, de décision, de contrôle et de communication en matière de formation » (p.3). Cette instance de formation « assume des fonctions qui ont des incidences sur la qualité générale de l'encadrement par l'entremise des activités de gestion académique au sein des unités que sont les programmes, les départements et les facultés (Université de Montréal, 2003) » (Jutras et al., 2010, p. 3). En lien avec la complexification des profils et des parcours étudiants, des défis émergent dans les établissements universitaires, « notamment sur le plan de l'adaptation des services et de la formation » (CSÉ, 2019, p. 43). Sur le plan de la disponibilité et de l'accessibilité des ressources, il apparaît souhaitable que les établissements s'assurent d'offrir un milieu d'apprentissage et un environnement adéquat de qualité, « aspect incontournable de la réussite des études de deuxième et troisième cycles » (Jutras et al., 2010, p. 5). Les établissements coordonnent et maintiennent dorénavant les services de soutien personnalisés et adaptés aux étapes du cheminement académique étudiant. Pour ce faire, les établissements sont aussi – de façon connexe et dans une certaine mesure –, responsables de s'assurer que son personnel se développe professionnellement, notamment en les encourageant à rester à l'affût des plus récentes études (Vasseur, 2015).

Finalement, des responsabilités politiques et financières incombent aux établissements, ce qui se répercute nécessairement sur la formation offerte et le cheminement des étudiantes et étudiants. Précisons simplement que dans le réseau, « lorsqu'interrogés sur le soutien financier offert aux étudiants par leur établissement, les [professeures et] professeurs tendent davantage à l'évaluer comme insuffisant » (Couillard et al., 2018b, p. 12).

52. Traduction libre de « *student lifecycle approach* ».

6. Les constats et leviers de la réussite aux cycles supérieurs

L'objectif principal de cet avis (Section 1 - Contexte) était de présenter un portrait à jour de ce qui caractérise les populations étudiantes aux cycles supérieurs dans les établissements du réseau de l'UQ (Section 2 - Population). Par une revue des considérations théoriques récentes, la réussite universitaire en tant que processus a été explicitée et il a été possible de revoir les intérêts de la recherche qui ont pavé la voie aux recherches d'aujourd'hui (Section 3 - Réussite). Rappelons-le, cet exercice ne visait pas la recension de tous les écrits sur le sujet, mais bien l'analyse et le traitement des récentes avancées en termes de réussite et de cheminement aux cycles supérieurs. Ainsi, considérant les caractéristiques populationnelles et les récentes connaissances notées dans la littérature, des facteurs de réussite ont ensuite été détaillés (Section 4 - Facteurs). Les rôles et les responsabilités des actrices et des acteurs accompagnant la réussite étudiante (l'étudiante ou l'étudiant même, le personnel enseignant encadrant, l'ensemble des employés et employées des programmes et de l'établissement) ont ensuite été précisés (Section 5 - Acteurs). Finalement, la section (6) ci-dessous permet de porter un regard interprétatif inédit sur la mise en action possible des affirmations théoriques exposées.

6.1 Les constats

Voici un résumé des principaux constats présentés dans cet avis scientifique :

Diversification de la population étudiante

Le réseau de l'UQ remarque une croissance dans la diversité et la pluralité des besoins des étudiantes et des étudiants dans leur cheminement aux cycles supérieurs (Section 1 - Contexte). Cette hétérogénéité de la population étudiante aux cycles supérieurs et la diversité grandissante de leurs besoins accentuent l'émergence de défis d'ordre individuel et contextuel (Section 2 - Population).

Réussite comme processus transitoire

La réussite ne se mesure pas que par la diplomation; il s'agit d'une direction, incluant notamment l'ensemble des étapes du cheminement du projet d'études, incluant sa finalité. La réussite du projet d'études inclut ainsi la notion de persévérance. La réussite et la persévérance des études universitaires se manifestent notamment dans la réalisation d'un projet, à travers un parcours, un cheminement ou un processus, multifactoriel, évolutif et transitoire (Section 3 - Réussite).

Synergie de facteurs de réussite propre aux cycles supérieurs

La recension réalisée permet de faire ressortir que les facteurs de réussite s'influencent mutuellement. Cette perspective est en effet privilégiée dans la littérature. Puisque peu d'études portent spécifiquement sur la réussite aux cycles supérieurs, la correspondance entre les facteurs – peu importe leur nature – s'inscrit au cœur de cette analyse (Section 4 - Facteurs).

Les facteurs qui permettent de soutenir la réussite sont multiples et étroitement liés au bagage personnel de l'étudiante ou de l'étudiant, aux visées de son projet d'études, à la relation d'encadrement entretenue avec sa direction de recherche (si applicable), à son intégration institutionnelle et sociale, à l'accompagnement personnalisé offert par le personnel des programmes et de l'établissement ainsi qu'à son utilisation des services et des ressources disponibles (Section 4 - Facteurs).

Afin de faciliter la réflexion par rapport aux constats théoriques de cet avis, une section récapitulative (Section 4.5) permet de mettre en lumière sept catégories de facteurs de réussite. Ce tableau propose une revue des éléments constitutifs de chaque déterminant ainsi qu'une liste de mots clés.

Réussite comme préoccupation collective

L'accompagnement dans le cheminement étudiant aux cycles supérieurs représente une préoccupation partagée. L'étudiante et l'étudiant, le personnel enseignant encadrant, le programme et l'établissement ont des responsabilités spécifiques et complémentaires quant à la réussite étudiante. Ces responsabilités réfèrent notamment à l'importance de l'individualisation des interventions et du soutien offert, à la mise à jour de ses connaissances professionnelles et à la connaissance des autres ressources et services offerts dans l'établissement et ses programmes (Section 5 - Acteurs).

À la lumière de ces constats, est-ce que des lignes directrices inclusives peuvent être tracées afin de développer de nouvelles mesures, de mettre à jour ou de bonifier les mesures et les stratégies déjà en place pour soutenir la réussite étudiante?

6.2 Des leviers pour la réussite

L'analyse des récents écrits sur la question de la réussite aux cycles supérieurs a permis de dégager certains **leviers de la réussite** partagés par l'ensemble des facteurs. De façon évidente, cette interprétation ne vise pas l'uniformisation des pratiques; chaque établissement observe des réalités distinctes. Pour cette raison, les leviers proposés visent davantage à favoriser la synergie des forces vives dans les établissements autour de la réussite étudiante.

Cinq leviers ont été dégagés : **communication, collaboration, consolidation, cohérence et reconnaissance**. Chaque levier agit à la fois de façon indépendante et de concert avec les autres, dans un but partagé : optimiser les répercussions positives des facteurs de réussite sur le projet d'études. De nature variable, chaque stratégie mise en action par chacun de ces leviers peut s'adapter en fonction du cheminement étudiant, du contexte institutionnel ou encore, de la culture du programme.

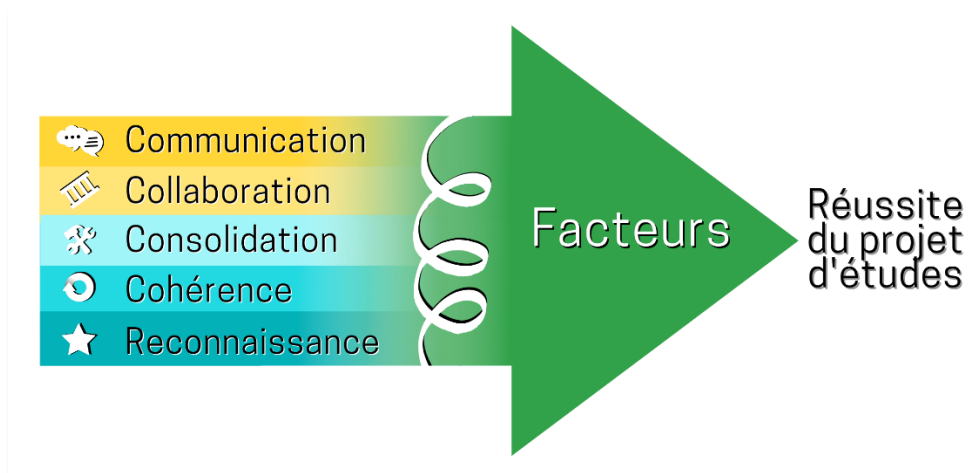


Figure 11. Représentation de l'interaction des leviers dans la réussite du projet d'études aux cycles supérieurs

COMMUNICATION

Ce levier repose sur la qualité de la communication interpersonnelle et institutionnelle comme élément déterminant de la réussite. Considérant que la réussite des étudiantes et des étudiants constitue une préoccupation collective, ce levier soutient l'importance de placer au cœur de ce processus les échanges interpersonnels de toutes les personnes employées ou étudiantes de l'établissement. Les stratégies et les moyens de communication choisis et mis à profit se doivent d'être adaptés aux services offerts, aux besoins de la personne étudiante et aux compétences des parties impliquées. Favoriser la communication réfère ultimement à encourager une culture institutionnelle et de programme axée sur le partage de connaissances, l'accessibilité, la transmission, la diffusion et la démocratisation de l'information.

Mots clés : accessibilité, coordination, diffusion, échange, information, institutionnelle, interpersonnelle, moyens de communication, partage, promotion, sensibilisation, stratégies de communication, transmission, etc.

COLLABORATION

Ce levier réfère au processus de coopération et de contribution aux réseaux d'échanges avec les étudiantes et étudiants et avec les divers partenaires internes de l'établissement (Brassard, 2016). Aux cycles supérieurs, il apparaît déterminant que le partage des savoirs devienne une pratique normalisée et implicite. Le partage d'expertise professionnelle ou encore la mutualisation des connaissances entre une direction et les personnes encadrées s'avère souhaitable. Une des forces de l'UQ est d'impliquer ses étudiantes et ses étudiants dans plusieurs des processus décisionnels, ce qui peut favoriser cette culture de travail favorable au processus de réussite aux cycles supérieurs. Le processus social et interpersonnel sous-jacent encourage chez la personne étudiante l'atteinte d'un plus haut niveau de raisonnement et de résolution de problèmes, en plus de favoriser la consolidation de son sentiment d'autoefficacité.

Mots clés : coconstruction, collectivité, communauté (d'apprentissage, de pratique, de recherche), comité, complémentarité, concertation, coopération, échange, équipe de recherche, encadrement collectif, interdisciplinaire, multidirectionnel, mutualisation des connaissances, partage d'expertise, relation d'encadrement, réseau, travail d'équipe, etc.

CONSOLIDATION

La consolidation s'appuie sur l'ajustement et l'amélioration des pratiques ou des stratégies déjà employées pour soutenir la réussite étudiante. De façon plus spécifique, ce levier intégrateur réfère à l'examen des stratégies existantes et à leur bonification ou à l'amélioration de ce qui est déjà en place et, dans l'éventualité d'un manque observé, au développement de nouvelles mesures. Cette posture sous-entend de prendre en considération les réalités de l'environnement sans viser l'uniformisation des pratiques dans tous les établissements. En concordance aux autres leviers, la consolidation des pratiques s'appuie non seulement sur la rétroaction des étudiantes, des étudiants et du personnel, mais aussi sur les résultats de la recherche récente.

Mots clés : ajustement, amélioration, aspiration, développement, évaluation, formation (formelle, informelle), modulation, optimisation, proactivité, rétroaction, transformation, etc.

COHÉRENCE

La cohérence apparaît comme fondamentale au fonctionnement et à l'optimisation des effets de tous les autres leviers. Elle s'avère en effet favorable qu'une culture institutionnelle commune soit mise de l'avant et véhiculée de prime abord par les établissements, et soutenue par la communauté universitaire, les corps d'employés et les membres partenaires externes (Wilson et Corr, 2018). La réussite étudiante, au centre des préoccupations, agit comme point d'ancrage à la cohérence. Chaque personne ou service est appelé à orienter ses actions en accord avec le sens du projet d'études de la personne étudiante et en conformité avec les valeurs et la culture du programme et de l'établissement. En outre, il s'agit de soutenir les initiatives qui visent l'harmonisation des perceptions.

Mots clés : clarté, communauté, culture (institutionnelle, programme, etc.), flexibilité, harmonisation, modalités, perception, politique, processus, vision, volonté, etc.

RECONNAISSANCE

Ce levier renferme d'importantes considérations pour la valorisation et la reconnaissance de l'individualité des actrices et acteurs impliqués dans la réussite. Il s'agit ici de mettre de l'avant la reconnaissance de l'apport possible et souhaitable de chaque groupe de personnes professionnelles qui accompagne les personnes étudiantes. Chaque membre du personnel évolue dans un contexte professionnel, un programme ou un champ d'action distinct. Cette reconnaissance des disparités permet de rendre compte de toute la diversité et la richesse des modes d'accompagnement et de soutien possibles. La valorisation de l'expertise de chacune ou chacun apparaît ainsi favorable à la réussite. Finalement, la reconnaissance réfère aussi à la prise en compte de l'individualité des personnes

étudiantes, à un accompagnement personnalisé, adapté à la spécificité de leur besoin : son parcours, son rythme, sa discipline, etc.

Mots clés : appréciation, contexte, communauté, employé, expertise, intérêt, légitimation, réalité, responsabilité, parcours, personnalisé, validation, valorisation, etc.

6.3 Les suites possibles de cet avis scientifique

Nombreuses sont les structures, services et ressources disponibles pour soutenir la réussite des étudiantes et étudiants dans les établissements du réseau. À la lumière des facteurs, des rôles et des leviers discutés au cours des pages précédentes, il s'avère intéressant de se questionner sur les retombées des constats réalisés. Considérant les leviers exposés en conclusion, il serait souhaitable de s'interroger sur les bonnes pratiques d'encadrement et d'accompagnement aux cycles supérieurs qui sont déjà en place. Comment les optimiser? Comment les ajuster aux réalités et besoins des cycles supérieurs? Comment vérifier les bénéfices chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs?

Cela étant dit, compte tenu de la conjoncture mondiale en lien avec la COVID-19 et ses répercussions multiples envisagées, notamment dans les sphères culturelles, économiques, politiques, scientifiques, scolaires et sociales, il va sans dire que la question de la réussite éducative devra être revisitée à la lumière des données et des études actualisées dans les prochaines années. Quels nouveaux facteurs de réussite émergeront comme déterminant du cheminement aux cycles supérieurs dans une réalité institutionnelle et sociale post-COVID? Il sera certainement intéressant, par exemple, de voir les avancées et les ajustements réalisés sur le plan de la formation à distance.

Liste des références

- Acker, S. et Haque, E. (2017). Left Out in the Academic Field: Doctoral Graduates Deal with a Decade of Disappearing Jobs. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 101-119. <https://doi.org/10.7202/1043240ar>
- Åkerlind, G. et McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Ali, P., Watson, P. et Dhingra, K. (2016). Postgraduate Research Students' and their Supervisors' Attitudes towards Supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227-241. <http://www.informingscience.org/Publications/3541>
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES). (2008). *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. <http://www.cags.ca/documents/publications/working/Guiding%20Principles%20GRD%20STD%20SPV%20FR%20-%2008%2010%2010.pdf>
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES). (2018). *Rapport du Groupe de travail sur les thèses de l'ACES. Objectif, contenu, structure, évaluation*. <https://cags.ca/wp-content/uploads/2018/09/Rapport-du-groupe-de-travail.pdf>
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES). (2019). *Enquête Canadienne Auprès Des Étudiants À La Maîtrise Et Au Doctorat (ECEMD). Rapport National*. https://secureservercdn.net/45.40.150.136/bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/NATIONAL_ECEMD_2019_TOUS.pdf
- Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ). (2018). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs*. http://adesaq.ca/?page_id=761
- Association des étudiantes et des étudiants de l'Université Laval inscrits aux études supérieures (AELIÉS). (2018). *Mémoire sur l'encadrement aux cycles supérieurs*. Université Laval. <https://www.aelies.ulaval.ca/enjeux/lencadrement/>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). *Entreprendre mes études universitaires*. <https://www.aqicesh.ca/etudiant/entreprendre-mes-edudes-universitaire/>
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada-REFAD. <http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/publications/recherche-sur-la-perseverance-en-fad/>
- Bain De Los Santos, S., Kupczynski, L. et Mundy, M.-A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Bégin, C. (2019). *Encadrer aux cycles supérieurs: étapes, problèmes et interventions*. PUQ.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walset, P. A., Fiset, M. et Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-

- Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
- Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante. *Agora débats/jeunesses*, 81(1), 7-26.
<https://doi.org/10.3917/agora.081.0007>
- Bertucat, F. (2017). *Methodological accompaniment and training in self-regulation of learning : an essential challenge for the university*. Université de Lyon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01887757>
- Bonin, S. (2014). *Être parent aux études universitaires - Conséquences pour le projet de formation et la poursuite des études*. Université du Québec.
- Bonin, S. (2017). *Des indicateurs de conditions de poursuite des études : Bilan de l'enquête ICOPE de l'automne 2016*. Université du Québec.
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_enquete_icope_2016_vf_2.pdf
- Bonin, S. (2018). *Les enjeux de la formation universitaire à distance. Une analyse ICOPE*. Université du Québec.
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/portrait_fad_reseau_UQ.pdf
- Bonin, S. (2019a). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples - Une analyse ICOPE*. Université du Québec.
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/premiers_peuples_UQ.pdf
- Bonin, S. (2019b). *Les étudiants de première génération universitaire: Toujours d'actualité!*. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec.
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/etudiants_premiere_gen_uni_v_2016.pdf
- Bonin, S. (sous presse). *Référentiel de données sur la réussite des études – Premier, deuxième et troisième cycles universitaires*. Université du Québec.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). Portrait socioéducatif des étudiants de première génération: faits saillants. *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Université du Québec.
https://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/portrait_epg_faits_saillants.pdf
- Bonin, S. et Girard, S. (2017). *Enquête ICOPE 2016. Rapport d'enquête*. http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_enquete_icope_2016_vf.pdf
- Brassard, N. (2016). Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. *Enseignement et recherche*. École nationale d'administration publique.
- Cabot, I. et Dagenais, A. (2016). Motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, Décembre(17), 23. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/12/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf>
- CAPRES. (2015). *Un portrait des étudiants de première génération*. Résumé d'une étude.
<https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-de-premiere-generation/un-portrait-des-etudiants-de-premiere-generation/>

- CAPRES. (2016). *EPG - Guide de référence pour les intervenants en éducation*. <https://www.capres.ca/dossiers/epg/>
- CAPRES. (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. <https://www.capres.ca/dossiers/sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires-2/les-interventions-en-amont-pour-ameliorer-la-sante-mentale-des-etudiants-collegiaux-et-universitaires-enjeu/>
- CAPRES. (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/dossiers/fad/>
- CAPRES. (2020). *Compétences informationnelles*. <https://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/pedagogie-strategies-et-moyens-denseignement/competences-informationnelles-publication/>
- Chatoor, K., MacKay, E. et Hudak, L. (2019). *Scolarité des parents et études postsecondaires: La pomme tombe-t-elle loin de l'arbre?*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Toronto.
- Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD). (2010). *Définition de la formation à distance*. <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>
- Comité interordres. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures: mission possible!*. Rapport final du projet Interordres. <https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/>
- Conference Board of Canada (CBC). (2020). *Écart entre les sexes dans l'enseignement supérieur*. <https://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial-fr/education-fr/gendergap-fr.aspx#ftn4-ref>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). (2012). *Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones*. Conseil des ministres de l'Éducation. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors_FR.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'éducation. Conseil supérieur de l'éducation. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2000-05-001&cat=2000-05>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Conseil supérieur de l'éducation. http://www.specs-csn.qc.ca/site-com/publications-divers/Conseil-superieur-education/CSE_2008-03_Responsabilite-partagee.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*. Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Conseil supérieur de l'éducation. http://www.specs-csn.qc.ca/site/publications/divers/Conseil-superieur-education/2013-06_projet-etudes-universitaires.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises: un potentiel à optimiser*. Avis au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur

- et de la recherche*. Conseil supérieur de l'éducation.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2471568>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. *Avis au ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire.pdf>
- Cornér, S., Löfström, E. et Pyhältö, K. (2017). The Relationships between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12(12), 91-106.
<https://doi.org/10.28945/3754>
- Couillard, A., Auclair, R. et Duchaine, S. (2017). *Présentation des données de l'Enquête et des pistes de travail. Reçue par le Comité des études de l'Université du Québec*. Université du Québec.
- Couillard, A., Auclair, R. et Duchaine, S. (2018a). *Présentation des données de l'Enquête et des pistes de travail, Reçue par le Comité des études de l'Université du Québec*. Université du Québec.
- Couillard, A., Auclair, R. et Duchaine, S. (2018b). *Rapport. Enquête réseau sur l'encadrement aux cycles supérieurs* (Édition 2017). Université du Québec.
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_uq_enquete_encadrement_final_2018.pdf
- Daigle, M.-P., Vandette, M.-P., Sanders, S. et Aubry, T. (2019). *La santé mentale des étudiant(e)s aux cycles supérieurs: Résultats et recommandations provenant d'une évaluation des besoins des étudiant(e)s aux cycles supérieurs en psychologie de l'Université d'Ottawa*. Groupe de travail ad hoc sur la santé mentale de l'École de psychologie, Université d'Ottawa.
https://crecs.uottawa.ca/sites/crecs.uottawa.ca/files/rapport_devaluation_des_besoins_fr_final_1.pdf
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention: possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 46-72. <https://doi.org/10.7202/1036172ar>
- De Clercq, M. (2019). *La transition universitaire: Posons un regard neuf sur la réussite de l'étudiant*. Université Catholique de Louvain.
https://www.researchgate.net/profile/Mikael_Clercq/publication/335692260_La_transition_universitaire_Posons_un_regard_neuf_sur_la_reussite_de_l'etudiant_Orientation_Express_N4/link/s/5d76367f299bf1cb80935d93/La-transition-universitaire-Posons-un-regard-neuf-sur-la-reussite-de-letudiant-Orientation-Express-N4.pdf
- Denis, C., Colet, N. R. et Lison, C. (2019). Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervisee. *Higher Education Studies*, 9(1), 30-39.
<https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30>
- Denis, C. et Lison, C. (2014). *Perception des jeunes professeurs de leur compétence à diriger des recherches aux études supérieures*. Dans T. Karsenti et al., (dir.), *La francophonie universitaire en question* (p. 379-389). RIFEFF. http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_5.pdf
- Denis, C. et Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité. Dans T. Karsenti (dir.), *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs* (p. 375-385). AUF.

- Dericks, G. Thompson, E., Roberts, M. et Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: the roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1053-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Diallo, B., Trottier, C. et Doray, P. (2009). Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34857/transitions-resume-note-1-CIRST.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Dionne, F., Gagnon, J. et Raymond, G. (2020). *Déjouer la procrastination pour réussir et survivre à vos études*. Presses de l'Université du Québec.
- Direction de la recherche institutionnelle (DRI). (2012). *Perception des étudiants de l'Université du Québec à l'égard des problèmes de santé limitant leurs apprentissages*. Indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE). Université du Québec.
- Direction des études et de la recherche (DER). (2018). *Proposition d'un plan d'action réseau sur la réussite aux cycles supérieurs* (CER289-4.6.3). Université du Québec.
- Dubuc, M.-M. (2019). *Sensibiliser les membres de la communauté académique à la contribution des CI dans le parcours universitaire et professionnel*. Tribune Compétences Informationnelles. <https://tribuneci.wordpress.com/2019/04/30/sensibiliser-les-membres-de-la-communaute-academique-a-la-contribution-des-ci-dans-le-parcours-universitaire-et-professionnel/>
- Duchaine, S., Morin, O. et Gagnon-Paré, M.-È. (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade: à la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*. Université du Québec. https://www.sccul.ulaval.ca/wp-content/uploads/2016/02/Programmes-courte-duree_2014.pdf
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 78. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>
- Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD). (2019). Association canadienne pour les études supérieures (ACES). <https://cags.ca/cgpps/?lang=fr>
- Enquête ICOPE. (2011). Université du Québec.
- Enquête ICOPE. (2016). Université du Québec.
- Fonds de recherche du Québec. (2016). *Bonifier le doctorat... Que recommandent les étudiantes-chercheuses et les étudiants-chercheurs?*. Comité intersectoriel étudiant. http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-de-consultation_2016-11-23_VF_FRQ.pdf
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2).

- Gerard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire: Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Université Nancy. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380>
- Giamos, D., Lee, A. Y. S., Suleiman, A., Stuart, H. et Chen, S.-P. (2017). Understanding Campus Culture and Student Coping Strategies for Mental Health Issues in Five Canadian Colleges and Universities. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 136-151. <https://doi.org/10.7202/1043242ar>
- Goldman, Z. W. et Goodboy, A. K. (2017). Explaining doctoral students' relational maintenance with their advisor: a psychosocial development perspective. *Communication Education*, 66(1), 70-89. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202996>
- Goleman, D. (2014). *L'Intelligence émotionnelle*. Robert Laffont.
- Gossuin, P. et Devoet, B. (1985). Aider les étudiants à réfléchir à leur motivation à entreprendre des études supérieures. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 34(2), 70-75.
- Gouvernement du Canada. (2020). *Résidents temporaires*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residents-temporaires.html>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducation. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Groleau, A. (2017). Entre reproduction et individualisation. Regard sur les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles scolarisées. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/6501>
- Groupe de travail responsable de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI). (2016a). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. <http://ptc.uquebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur>
- Groupe de travail responsable de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI). (2016b). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. Université du Québec. http://ptc.uquebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/referentiel_acrl_2016-vf_0.pdf
- Groupe de travail responsable de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI). (2018). *Contribution des compétences informationnelles dans le parcours universitaire et professionnel*. Université du Québec. http://ptc.uquebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/rapport_contribution_ci-2018.pdf

- Groupe de travail sur les Étudiants en situation de handicap émergents (GT-ÉSH). (2014). *Les étudiants en situations de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*. Université du Québec.
http://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R. et Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>
- Hango, D. W. et De Broucker, P. (2007). *Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail: résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/81-595-M2007054>
- Holbrook, A., Shaw, K., Scevak, J., Bourke, S., Cantwell, R. et Budd, J. (2014). PhD Candidate Expectations: Exploring Mismatch with Experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 329-346. <http://ijds.org/Volume9/IJDSv9p329-346Holbrook0575.pdf>
- Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533-550. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058352>
- Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation: enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(26-1). <https://doi.org/10.4000/ripes.333>
- Karsenti, T. (2003). Les TIC : cheval de Troie de la réussite des garçons à l'école?. *Programme Actions concertées, La persévérance et la réussite scolaires*, 29-33.
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/PRPRS/medias/pdf/prprsFiche29.pdf>
- Kirkby, C. D. (2018). *The Start of Retention Begins at the Start of Admissions: First Impressions Last*. ProQuest. Northcentral University.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. et Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Kljajic, K., Gaudreau, P. et Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Lakhal, S. et Bazinet, N. (2015). Technological factors explaining student dropout from online courses in higher education: a review. EdMedia + Innovate Learning.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/151456/>
- Larivière, V. (2013). PhD students' excellence scholarships and their relationship with research productivity, scientific impact, and degree completion. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(2), 27-41.

- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G. M. et Deschênes, C. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622078>
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?. *Studies in Higher Education*, 43(5), 878-890. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116>
- Letor, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant: représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*. Université Catholique de Louvain-la-Neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/5268>
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, 1-37. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.): modèle prédictif des intentions d'abandon*. [thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25099>
- Litalien, D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Lussier, O. (2004). La pédagogie de la première session: vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant *Pédagogie collégiale*, 17(4), 23-27. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Lussier_17_4.pdf
- Marcellini, A. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-québécoise. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 131-138. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0131>
- Martineau, M., Beauchamp, G. et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.7202/1040249ar>
- Maxim, P. et White, J. (2006). School Completion and Workforce Transitions among Urban Aboriginal Youth. (3), 33-52. <http://ir.lib.uwo.ca/aprci/131>
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (2012). Challenging the taken-for-granted: how research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*, 37(6), 683-694. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.537747>
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). *Cheminement des étudiants qui poursuivent un projet d'études dans un établissement universitaire québécois*. Direction des indicateurs et des statistiques, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020a). *Les bourses d'excellence pour les élèves et les étudiants internationaux*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/bourses-dexcellence/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020b). *Statistiques sur les étudiants internationaux dans le réseau universitaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/enseignement-superieur/statistiques-sur-les-etudiants-internationaux-dans-le-reseau-universitaire/>
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30752>
- Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance: guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2019/05/Pour_apprivoiser_la_distance_-_Guide_de_formation_et_de_soutien_aux_acteurs_de_la_FAD.pdf
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The journal of higher education*, 51(1), 60-75. <https://doi.org/10.1080/00221546.1980.11780030>
- Petrides, K. V. et Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université: perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96-116. <https://doi.org/10.7202/1036174ar>
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'Éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Porter, S. D. et Phelps, J. M. (2014). Beyond Skills: An Integrative Approach to Doctoral Student Preparation for Diverse Careers. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 54-67. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/186038>
- PRISME. *Base de données institutionnelles sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec*. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec.
- Prud'homme, J. et al. (2013). *Dossier CAPRES - Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*, 1(1). Québec. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/13.11-Dossier-CAPRES-Inclusion-des-%c3%a9tudiants-postsecondaires-pr%c3%a9sentant-un-trouble-de-sant%c3%a9-mentale-ou-un-trouble-neurocognitif.pdf>
- Pyhältö, K. et Keskinen, J. (2012). Exploring the Fit between Doctoral Students' and Supervisors' Perceptions of Resources and Challenges vis-à-vis the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395-414. <https://doi.org/10.28945/1745>
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un

- trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45. <https://doi.org/10.7202/1036171ar>
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(2), 140-153. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1428409>
- Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409-429. <https://doi.org/10.7202/1035311ar>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Ross, T., Mah, J., Biggar, J., Zwick, A. et Modlinska, E. (2018). Student Needs, Employment Realities, and PhD Program Design in Canada: The Case of Planning PhD Programs. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 82-97. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188161/186285>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Télé-université et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). http://www.savie.qc.ca/samidps2/VisiteGuidee/Publications/Rapports/rapport_recension-2006-vf.pdf
- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M., Berthiaume, D. et Moisan, D. (2012). Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés. *Rapport intégral de recherche*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_Sauv%C3%A9L_rapport_2012_troubles_appren-strat%C3%A9gies_%C3%A9tude.pdf/6cefc0e5-b627-44a2-b813-025c17a3d995
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport de recension*. Québec. http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Télé-Université du Québec.
- Sauvé, L., Villardier, L. et Prost, W. (2008). Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail: étude de cas. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(3), 66-79. <https://doi.org/10.7202/039176ar>
- Statistique Canada (StatCan). (2019, 30 septembre 2019). Estimations démographiques annuelles : Canada, provinces et territoires. (No 91-215-X au catalogue), 70. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/91-215-X>

- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. et Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP). *Du 1er août 2019 au 30 avril 2020*. Statistiques Canada. <https://www.statcan.gc.ca/fra/enquete/entreprise/5017>
- Système de Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Gouvernement du Québec.
- Theall, M., Mullinix, B. et Arreola, R. A. (2010). Promoting Dialogue and Action on Meta-Professional Skills, Roles and Responsibilities. *To Improve the Academy*, 28(1), 115-138. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2010.tb00599.x>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-9.
- Tremblay-Wragg, É., Ménard, L. et Raby, C. (2018). La dynamique motivationnelle. *Trabalho (En)Cena*, 3(1), 95-113. <https://doi.org/10.20873/2526-1487v3n1p95>
- Tremblay, G. et Freire Vieira, P. (2012). *Le rôle de l'université dans le développement local. Expériences brésiliennes et québécoises*. Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, J. (2004). L'engagement des étudiants dans leurs études au collégial: la perception des enseignants de français. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/44191>
- Union étudiante du Québec (UEQ). (2018). *L'encadrement aux cycles supérieurs : à la recherche de bonnes pratiques*, CNCSR16-03. Conseil national des cycles supérieurs et de la recherche.
- Université de Montréal. (2019). *Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs*. CNCSR16-03. Études supérieures et postdoctorales. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/Encadrement/EncadrementBonnesPratiques.pdf>
- Université du Québec. (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents. Proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études universitaires*. Université du Québec. https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf
- Université du Québec. (2017). *La collaboration avec les Peuples autochtones dans le réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/brochures/Fiches_thematiques/feuillelet-autochtones-sept-2017.pdf
- Université du Québec. (2018). *Règlement général 3, Les études de cycles supérieurs*. Université du Québec. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/Secretariat_general/reglements_generaux/regle_3_0.pdf
- Université du Québec. (2019). *La Grande initiative réseau en réussite de l'université du Québec*. Université du Québec. <https://sway.office.com/tXWDnV19mDyg5rae?ref=Link>

- Université du Québec. (2020a). *Des créneaux d'excellence en formation et en recherche*. Université du Québec. <https://www.uquebec.ca/reseau/fr/recherche-et-creation/des-creneaux-dexcellence-en-formation-et-en-recherche>
- Université du Québec. (2020b). *Des études universitaires à la portée de tous*. Université du Québec. <https://www.uquebec.ca/reseau/fr/etudiants/des-etudes-universitaires-la-portee-de-tous>
- Université du Québec. (2020c). *Enrichir ses compétences à la maîtrise et au doctorat*. Université du Québec. <http://www.uquebec.ca/reseau/fr/etudiants/enrichir-ses-competences-la-maitrise-et-au-doctorat>
- Université Laval. (2020a). *Guide pour l'encadrement à distance*. Faculté des études supérieures et postdoctorales. http://adesaq.ca/wp-content/uploads/Guide-encadrement-a-distance_2020.pdf
- Université Laval. (2020b). *Les activités de recherche à distance. Conseils pour les étudiantes et étudiants, les stagiaires postdoctorales et stagiaires postdoctoraux*. Faculté des études supérieures et postdoctorales. http://adesaq.ca/wp-content/uploads/Activit%C3%A9s-de-recherche-%C3%A0-distance_avril-2020.pdf
- Van der Maren, J.-M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.-L. et Voz, G. (2019). *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2746>
- Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. CAPRES. <https://eduoq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34463/capres-pistes-accroitre-reussite-perseverance-enseignement-superieur-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Viau, R. (2004, 18 avril 2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage. Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Cycles de conférence Difficultés d'apprendre, Difficulté d'enseigner, Luxembourg. <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>
- Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique: pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), 5-23. <https://id.erudit.org/iderudit/1067057ar>
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K. et Kitsantas, A. (2017). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/1521025116629152>