

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

RÉSUMÉ

AVIS DU COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LA
GRANDE INITIATIVE RÉSEAU EN RÉUSSITE

En 2018, la Direction des études et de la recherche (DER) propose un plan d'action visant à rehausser les taux de diplomation et la rétention des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec (UQ). En cohérence, la *Grande initiative réseau en réussite* voit le jour en 2019, puis un comité scientifique est créé. Le mandat de ce dernier : documenter la réussite aux cycles supérieurs, proposer un état de la situation à jour afin, ultimement, de contribuer à renforcer la capacité des établissements à soutenir le cheminement et la réussite aux cycles supérieurs. Le présent document propose un résumé de l'Avis intitulé *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec*.

Pour consulter cet avis en entier : <http://www.uquebec.ca/reseau/fr/publications/rapports-des-groupes-de-travail>

1. Le contexte et la problématique

Fier de son offre de formation diversifiée et adaptée aux réalités actuelles, le réseau de l'UQ reconnaît que l'éducation aux cycles supérieurs représente une des clés d'une société instruite, innovatrice, performante et compétitive (UQ, 2013). Considérant la mission d'ouverture et d'accessibilité aux études de l'UQ, les populations étudiantes se diversifient et leurs besoins se complexifient. Partant du fait que les taux de diplomation et les durées moyennes d'études aux cycles supérieurs des établissements de l'UQ semblent préoccupants (Couillard et al., 2018b), comment favoriser la réussite des personnes étudiantes aux deuxième et troisième cycles? Malgré leur diversité, est-ce possible de dégager des facteurs de réussite communs au plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants? C'est le pari qu'a tenu le comité scientifique : exposer les plus récentes données scientifiques en termes de réussite aux cycles supérieurs. Cet examen à jour des écrits permet notamment d'offrir une description des possibles entre les réalités populationnelles des établissements de l'UQ et les enjeux liés à la réussite aux cycles supérieurs.

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

Depuis la création de l'UQ, le profil de la population étudiante aux cycles supérieurs s'est grandement diversifié (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 2019). Actuellement, les enquêtes et recensements permettent de constater qu'aux cycles supérieurs dans le réseau, huit personnes sur dix évoluent au deuxième cycle¹ (Système GDEU, PRISME). Plus âgés (en moyenne âgée de 34 ans au deuxième cycle et de 36 ans au troisième cycle), 56 % de l'effectif est féminin. Une réalité distincte à l'UQ : les étudiantes et étudiants de première génération universitaire (EPGU) composent 45 % de la population aux cycles supérieurs. Plus âgés, les EPGU accèdent aux études sans nécessairement avoir un soutien intellectuel, académique ou financier optimal (Bonin et al., 2015).

1. Programme libre, programme court, diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), maîtrise professionnelle ou recherche.

Parmi l'ensemble des personnes étudiantes aux cycles supérieurs, 7 % d'entre elles sont en situation de handicap (ESH/ESHÉ) ou avec limitations déclarées (2016). En constante croissance (Bonin, 2017; Prud'homme et al., 2013), cette donnée autodéclarée et personnelle (AQICESH, 2020) laisse supposer qu'une plus forte proportion d'étudiantes et d'étudiants font face à ce type de défis. Même constat pour les 2 % de la population s'autodéclarant comme membres des Premiers Peuples (Bonin, 2019).

Le profil étudiant aux cycles supérieurs se distingue également par la présence importante d'étudiantes et d'étudiants internationaux (26 % au deuxième et 36 % au troisième cycle). Cette population apparaît majoritairement masculine, plus jeune, à forte majorité aux études à temps plein et aux responsabilités familiales et financières faibles. Les résidentes et résidents permanents quant à eux représentent 7 % de la population aux cycles supérieurs, majoritairement de genre masculin, dont plus de la moitié ont des enfants à charge et travaillent plus de 30 heures par semaine.

Considérant la population étudiante dans son ensemble, le financement des études supérieures à l'UQ s'effectue au moyen d'emplois hors campus (37 %), de bourses (44 %) ou, encore, par la famille (18 %) (ECEDM, 2019). Malgré ces sources de revenus, plus d'un tiers des personnes étudiantes considèrent leur situation financière précaire. Sur le plan des responsabilités familiales, en moyenne 30 % des personnes étudiantes ont un enfant à charge². Possiblement pour favoriser la conciliation travail-étude-famille, le régime d'études à temps partiel semble privilégié par un peu plus de la moitié des personnes étudiantes à la maîtrise (54 %) et par plus des deux tiers au doctorat (64 %). Finalement, sur le plan de la formation à distance, les enquêtes ministérielles et institutionnelles ne permettent pas pour l'instant de bien cibler les particularités populationnelles des étudiantes et des étudiants qui évoluent uniquement ou partiellement en formation à distance.

3. La réussite à l'université

Bien que le taux de diplomation ait longtemps été considéré comme l'indicateur par excellence, la réussite universitaire est désormais comprise comme un cheminement, une direction et un processus (CSÉ, 2019; Monfette, 2016; Robert et al., 2016; Roberts, 2018). En effet, la réussite doit être envisagée non seulement à partir de l'expérience de la personne étudiante elle-même, mais doit aussi être analysée en fonction d'une multitude de facteurs interreliés (Acker et Haque, 2017; De Clercq, 2019; Kirkby, 2018; Vasseur, 2015; Wibrowski et al., 2017). À chacune des étapes du projet d'études, des déterminants différents apparaissent et agissent en complémentarité sur la persévérance de la personne étudiante (Denis et al., 2019).

2. Cette réalité familiale varie considérablement d'un établissement à l'autre (Bonin et Girard, 2017).

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

Aux cycles supérieurs, compte tenu des réalités uniques (Daigle et al., 2019) exposées ci-dessus, quatre regroupements de facteurs de réussite ont été dégagés de la littérature.

D'abord, les **caractéristiques individuelles** (Berthaud, 2019; Robert et al., 2016) réfèrent au bagage personnel étudiant, à la nature du programme et aux compétences cognitives et méthodologiques visées par la formation aux cycles supérieurs. Ce premier regroupement réaffirme l'importance pour une personne étudiante de bien comprendre les buts de la formation à la maîtrise et au doctorat par exemple. Le développement de compétences de type organisationnel, informationnel (GT-PDCI, 2016) et en littératie (Bégin, 2019), numérique (Van der Maren et al., 2019; Vincent et al., 2019) et émotionnel (Bertucat, 2017; Guilmette et al., 2019) apparaît impératif au bon déroulement du projet d'études. Variables d'une personne étudiante à l'autre, ces compétences clés (Lee, 2018) apparaissent transversales et conjointes, notamment vu les tâches et les responsabilités de haut niveau qui incombent aux personnes étudiantes à ces cycles.

Le deuxième regroupement de facteurs de réussite porte sur la **motivation et l'engagement**; être motivé et engagé favorise l'équilibre chez l'étudiante ou l'étudiant. Processus complexes, pluridimensionnels (Tremblay-Wragg et al., 2018) et perméables aux influences internes et externes, les répercussions d'une motivation (perception) et d'un engagement (degré d'efforts) soutenus s'observent sur le bien-être, la persévérance et la satisfaction générale des études (Dericks et al., 2019). Ainsi, un individu qui a une idée claire du sens ou de la visée de son projet d'études (Vasseur, 2015) serait plus enclin à réussir. Pour favoriser la motivation et l'engagement, les auteurs abordent la force de l'intégration sociale et institutionnelle de l'universitaire (Diallo et al., 2009; Sverdlik et al., 2018). Être mieux intégré dans son milieu de recherche (Gemme et Gingras, 2006) et ainsi moins isolé peut engendrer de nombreux bénéfices sur le bien-être psychologique et mental de la personne étudiante (Guilmette et al., 2019).

Le troisième regroupement s'avère hautement documenté dans la littérature : la **relation pédagogique d'encadrement aux cycles supérieurs** (Brassard, 2016; 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). Sur le plan des pratiques d'encadrement, un modèle unique n'est pas souhaitable (AÉLIES, 2018; Bégin, 2019; McCallin et Nayar, 2012) : l'encadrement doit être adapté à chaque individu. Parmi les stratégies optimales à mettre à profit par la relation d'encadrement, les écrits suggèrent par exemple de considérer l'importance des premiers contacts entre la direction et la personne étudiante (Pyhältö et Keskinen, 2012; Pyhältö et al., 2015), de bien comprendre les rôles des parties impliquées dans la relation et de s'entendre sur les modalités d'encadrement envisagées (Ali et al., 2016; Bégin, 2019) (disponibilité, régularité des rencontres, etc. (Couillard et al., 2018b)). Certains auteurs affirment que la relation pédagogique d'encadrement inclut un volet interpersonnel et social essentiel à la réussite : cette socialisation favorise notamment l'insertion académique, scientifique et, ultimement, professionnelle de la personne étudiante (Couillard et al., 2018b; Denis et Lison, 2016; Van der Maren et al., 2019). Finalement, malgré certains outils disponibles pour aider les directions de recherche (direction, codirection, comité, etc.) dans leurs

pratiques, aucune méthode commune et standardisée ne semble généralisée (ACES, 2018; AELIÉS, 2018; Bégin, 2019) dans le réseau.

Le dernier regroupement proposé porte sur les **ressources offertes par les établissements** de l'UQ. Loin de questionner leur présence et leur pertinence, la littérature suggère plutôt que le facteur de réussite repose sur la fréquentation et l'utilisation des services offerts par les établissements et les programmes (Fonds de recherche du Québec, 2016). Les écrits abordent l'importance de favoriser l'accès à ce qui est disponible dans les établissements. Pour ce faire, la sensibilisation, la diffusion et la promotion apparaissent déterminantes dans le fait de favoriser une meilleure connaissance des ressources chez l'ensemble des partenaires universitaires (intramuros). Un soutien adapté aux besoins des étudiantes et des étudiants favorise les bienfaits sur le plan psychologique (Martineau et al., 2017). Malgré la présence de services, leur promotion et leur ouverture, le volet essentiel de ce facteur de réussite réside dans la connaissance de soi de l'étudiante ou de l'étudiant et sur son autonomie et son autogestion (CAPRES, 2018; Dauphinais et al., 2016; Robert et al., 2016). Sur le plan des ressources financières, compte tenu des défis particuliers liés aux profils étudiants de l'UQ, les bénéficiaires d'un soutien financier suffisant sont aussi notés. En effet, le financement des études par la collaboration à une équipe de recherche, par exemple, peut se répercuter positivement sur les responsabilités personnelles des personnes étudiantes. Cependant, le réel avantage repose sur l'intégration dans le programme et la proximité du domaine de la recherche (Larivière, 2013), que le travail rémunéré au sein du programme représente.

De ces facteurs repérés dans les écrits récents, un sommaire des déterminants de la réussite est proposé. Celui-ci ne représente pas une liste exhaustive, mais vise plutôt à inspirer une réflexion sur les actions possibles pour favoriser la réussite.

- 1- Le développement de compétences cognitives et méthodologiques.
- 2- La formulation d'intentions claires face au projet d'études.
- 3- L'intégration institutionnelle et sociale comme soutien à l'équilibre.
- 4- Les modalités de formation variées et flexibles.
- 5- La relation pédagogique et d'encadrement personnalisée et de qualité.
- 6- L'offre de services d'accompagnement adaptée et en continu.
- 7- La fréquentation des ressources et des services offerts.

5. La réussite, une préoccupation collective

Le parcours universitaire étudiant représente une préoccupation collective, partagée par l'ensemble des personnes gravitant à l'université (corps professionnel, corps professoral, académique, gestionnaire, etc.). En effet, la réussite étudiante aux cycles supérieurs passe inévitablement par l'efficacité d'un réseau collaboratif fort et cohérent, partagé par tous les partis impliqués dans l'accompagnement des universitaires : personne étudiante, direction de recherche, programme et établissement.

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). En effet, **l'étudiante ou l'étudiant** est le principal responsable de sa réussite (Bégin, 2019). Une attitude axée vers l'autonomie favorise notamment une meilleure relation pédagogique avec la Direction de recherche (Goldman et Goodboy,

2017; Sverdlik et al., 2018). Il importe toutefois de garder en tête que malgré cette apparente autonomie, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs ont tout de même besoin de davantage d'encadrement, notamment au début de leur programme (Lee, 2018).

La **Direction de recherche** d'une personne étudiante apparaît depuis longtemps comme le déterminant central du cheminement aux cycles supérieurs. Tantôt conseiller, accompagnateur, expert, personne-ressource ou guide (Bégin, 2019; Brassard, 2016; Couillard et al., 2018b; Denis et al., 2019), le rôle est non standardisé. Bien que plusieurs documents exposent divers styles d'encadrement, ce qui apparaît déterminant repose sur l'adaptation des responsabilités d'encadrement selon la discipline et les besoins de la personne encadrée.

Le **programme** apparaît comme un pivot de la réussite aux cycles supérieurs. Le personnel des programmes a comme responsabilités premières d'accueillir et d'accompagner les étudiantes et étudiants tout au long de leur cheminement, soit par le recrutement ou par une offre d'activités de formation pertinente et cohérente avec les attentes des domaines scientifiques et professionnels. En ce sens, le programme et ses employés jouent un rôle important dans la socialisation des personnes étudiantes (Sverdlik et al., 2018), encourageant le dynamisme intellectuel des étudiantes et des étudiants en plus de créer des opportunités et des partenariats stimulants (Ross et al., 2018).

Finalement, l'**établissement** agit comme un soutien déterminant de la réussite étudiante aux cycles supérieurs en s'assurant notamment que les services et les ressources nécessaires soient disponibles et accessibles (Jutras et al., 2010). De façon connexe, il encourage aussi la formation professionnelle de son personnel (Vasseur, 2015). Le soutien institutionnel apparaît déterminant dans l'épanouissement des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs et c'est pourquoi les établissements doivent s'assurer de coordonner et de maintenir un niveau supérieur, en adaptant, par exemple, leur offre de formation aux réalités et aux besoins des populations étudiantes (CSÉ, 2019). Il appert déterminant que le personnel des établissements soit au fait des profils étudiants et des défis potentiels, des programmes offerts, des ressources et des services disponibles.

6. Les constats et leviers de la réussite

Les constats

Cet Avis scientifique permet de conclure que :

- La diversification de la population étudiante fait émerger une pluralité de besoins en termes d'accompagnement aux cycles supérieurs;
- La réussite représente un processus transitoire qui s'incarne par la réalisation d'un projet d'études propre à chaque individu;
- Les facteurs de réussite propres aux cycles supérieurs sont multiples, connexes et agissent en synergie;
- La réussite universitaire représente une préoccupation collective partagée par la personne étudiante, la Direction de recherche, les employés des programmes et de l'établissement.

Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs

Une analyse interprétative a permis de voir émerger cinq leviers qui permettent d'optimiser les bénéfices des facteurs de la réussite sur le projet d'études aux cycles supérieurs (et à tous les cycles). Ces leviers indépendants, qui évoluent de concert avec les autres, sont de nature adaptative, en fonction du cheminement étudiant, du contexte institutionnel ou, encore, de la culture du programme.

COMMUNICATION

Le levier « communication » réfère à l'importance d'encourager une culture institutionnelle et de programme axée sur le partage et de placer au cœur du processus de réussite les échanges interpersonnels de toutes les personnes employées ou étudiantes de l'établissement.

COLLABORATION

La « collaboration » se rapporte quant à elle à la coopération et à la contribution du réseau d'échanges à l'université. Favoriser le partage d'expertises et la mutualisation des connaissances bonifient l'expérience étudiante, notamment sur le plan de son raisonnement et de la résolution de problèmes.

CONSOLIDATION

Le levier « consolidation » se rapporte à l'amélioration et au développement des pratiques de soutien aux personnes étudiantes. Ce levier intégrateur vise la bonification des stratégies en place en considérant les réalités institutionnelles uniques à chaque établissement.

COHÉRENCE

La « cohérence », fondamentale au fonctionnement et à l'optimisation des effets des autres leviers, encourage l'harmonisation des perceptions. L'accompagnement offert gagne à s'accorder avec le sens du projet d'études de la personne étudiante, et à s'aligner avec les valeurs institutionnelles et la culture du programme.

RECONNAISSANCE

La « reconnaissance » place la valorisation et l'individualité au centre de ses préoccupations. Il apparaît déterminant que tous valorisent la diversité, la richesse et l'expertise apportées par ceux et celles qui contribuent à soutenir les personnes étudiantes. Ce levier réfère également à l'importance de reconnaître la diversité et l'individualité des besoins étudiants.

Les suites possibles

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?

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>
- 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). (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 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/>
- Bégin, C. (2019). *Encadrer aux cycles supérieurs: étapes, problèmes et interventions*. PUQ.
- 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. (2017). *Des indicateurs de conditions de poursuite des études : Bilan de l'enquête ICOPE de l'automne 2016*. Université du Québec. http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_enquete_icope_2016_vf_2.pdf
- Bonin, S. (2019a). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples - Une analyse ICOPE*. Université du Québec. http://www.uquebec.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.uquebec.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.uquebec.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.uquebec.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.
- 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/>
- 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>
- 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.uquebec.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_uni

[versitaire Posons un regard neuf sur la réussite de l'étudiant Orientation Express N4/link s/5d76367f299bf1cb80935d93/La-transition-universitaire-Posons-un-regard-neuf-sur-la-reussite-de-letudiant-Orientation-Express-N4.pdf](https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30)

- 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. (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. http://karsenti.ca/livre_rifeff_2016.pdf
- 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://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34857/transitions-resume-note-1-CIRST.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD). (2019). Association canadiennes pour les études supérieures (ACES). <https://cags.ca/cgps/?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 étudiantschercheurs?*. Comité intersectoriel étudiant. http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Rapport-de-consultation_2016-11-23_VF_FRQ.pdf
- 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>
- 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>
- Groupe de travail responsable de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI). (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. <http://ptc.quebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur>

- 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>
- 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>
- Kirkby, C. D. (2018). *The Start of Retention Begins at the Start of Admissions: First Impressions Last*. Proquest. Northcentral University.
- 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.
- 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>
- 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>
- 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>
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30752>
- 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., Vekkaïla, 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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. (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 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
- 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://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34463/capres-pistes-accroitre-reussite-perseverance-enseignement-superieur-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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>