

ENCADRER AUX CYCLES SUPÉRIEURS

Jeudi, 21 novembre 2019

Synthèse des échanges (tables interactives)

Les défis

a) La compétence à encadrer la recherche

- Il y a un constat à l'effet que les professeur.e.s manquent de formation et ressentent le besoin d'être mieux préparés à l'encadrement aux cycles supérieurs d'un point de vue pédagogique.
- Perception d'un besoin d'un meilleur soutien pédagogique, par le biais par exemple de formation/perfectionnement continu. Ce n'est pas parce qu'on a l'expérience d'avoir été encadré.e.s qu'on est compétent.e.s pour exercer ce rôle sans préparation pédagogique!

b) Gérer l'abondance, gérer la pénurie d'étudiant.e.s

- Jusqu'à quel point dois-je me sentir obligé.e d'accepter l'étudiant.e qui s'est fait refuser par tous les autres profs? Surtout quand je sais que cet étudiant.e a des difficultés?
- Comme professeur.e en début de carrière, comment m'assurer d'accepter des étudiant.e.s que je serai en mesure de bien accompagner alors que je ne possède pas encore d'expérience d'encadrement pour m'indiquer mes forces/faiblesses en tant que superviseur.e?
- En situation d'abondance, comment gérer mon horaire de professeur.e en fonction des multiples étudiant.e.s de maîtrise, de doctorat et de postdoctorat sous ma supervision? À quel moment dois-je arrêter d'accepter de nouveaux étudiant.e.s?

c) L'organisation, la logistique et les relations entre étudiant.e.s et direction de recherche

- Comment conjuguer nos horaires chargés à ceux des étudiant.e.s qui ont aussi des contraintes d'horaire, par exemple le travail à temps plein, leur rôle de parents, leurs responsabilités comme travailleurs et de travailleuses à temps partiel, etc.?
- Les étudiant.e.s qui font des études à temps partiel (une tendance forte à l'UQO) prennent plus de temps à terminer leurs études. Comment gérer ce processus plus long en tout respect des règles de programme tout en s'assurant que l'étudiant.e ne se décourage pas, surtout en fin de parcours?
- La relation d'encadrement suppose une relation de confiance. Il faut arriver à trouver l'équilibre entre le besoin d'encourager l'étudiant.e et la nécessité de faire preuve de franchise quand il y a des problèmes. Où placer les limites aussi dans cette relation qui peut devenir de plus en plus étroite au fil du temps? (on n'est pas le psy de nos étudiant.e.s!)
- L'étudiant.e supervisé.e est parfois également l'assistant.e de recherche de sa directrice ou de son directeur. Ce double rôle, où s'emmêle une relation de type patron-employé, n'est pas toujours évidente à gérer. Comment éviter la confusion des rôles?

d) Les défis associés à l'encadrement du projet de recherche

- Certains étudiant.e.s ont de la difficulté à déterminer sur quoi portera leur recherche :
 - Peut-on proposer/imposer un sujet de recherche?
 - Comment composer avec le changement de sujet en cours de cheminement?
 - Intégrer ou pas la recherche de l'étudiant.e dans nos propres projets de recherche?
 - Comment arrimer les intérêts de l'étudiant.e avec les nôtres : est-ce une condition pour accepter de superviser un.e étudiant.e? Peut-on accepter un.e étudiant.e même si ses intérêts et sa perspective théorique/épistémologique sont éloignés des nôtres?
 - Il faut être vigilant.e.s sur le fait qu'on est dans une relation de pouvoir. Ce n'est pas évident de respecter l'autonomie intellectuelle de l'étudiant.e tout en assumant un rôle de supervision et de « contrôle de la qualité » de la recherche.
- L'encadrement exige énormément de temps. Comment gérer cette difficulté de manière concrète? Quand on supervise un grand nombre d'étudiant.e.s simultanément, il devient très compliqué de conjuguer la responsabilité d'encadrement aux exigences de production de recherche qui sont les nôtres comme professeur.e-chercheur.e.
- Comment développer de bonnes stratégies pour donner une rétroaction utile à nos étudiant.e.s durant la conception et la réalisation de la recherche? Qu'est-ce qui fait gagner/perdre du temps à l'étudiant.e comme aux professeur.e.s?

- Jusqu'où aller dans la « pression » mise sur l'étudiant.e pour qu'il/elle progresse à bon rythme? Trouver l'équilibre entre un laisser-aller improductif et un style directif paralysant pour l'étudiant.e n'est pas toujours évident. On ne veut pas créer un climat anxiogène pour l'étudiant.e, mais quand le travail ne progresse pas à un rythme satisfaisant, c'est notre responsabilité d'aider l'étudiant.e trouver une voie d'autonomisation.
- On interpelle l'étudiant.e dont on n'entend plus parler depuis deux mois ou bien on attend qu'il/elle se manifeste en nous disant que c'est sa responsabilité d'initier les rendez-vous? N'y a-t-il pas là un symptôme de quelque chose qui mériterait une intervention de notre part?
 - Comment gérer les différends (théoriques/épistémologiques/analytiques) entre la direction de recherche et les étudiant.e.s?
 - La codirection présente une dynamique de supervision différente qui peut présenter une certaine lourdeur, certaines complications qu'on n'avait pas anticipées. Parmi les enjeux :
 - Comment assurer une bonne communication et une bonne entente entre toutes les parties?
 - Comment planifier et organiser le travail de manière efficiente pour l'étudiant.e et pour les deux directions de recherche? (faisabilité)
 - Comment éviter de placer l'étudiant.e devant des demandes contradictoires de ses codirecteurs, codirectrices?
 - Comment gérer les conflits, qu'ils soient de nature intellectuelle ou interpersonnelle?

e) L'aspect rédactionnel de la recherche

- Comment s'y prendre pour accompagner adéquatement tout en exerçant un contrôle raisonnable du temps consacré à cette tâche? (notre temps n'est pas une ressource infinie!)
- Quelles sont les méthodes de travail les plus efficaces pour améliorer la qualité des textes soumis par les étudiant.e.s? (outils informatiques, réunions de suivi, la rétroaction à donner, etc.).
- À quel point doit-on s'investir dans la révision du texte de l'étudiant.e? Devant des difficultés persistantes, faut-il se résoudre à écrire pour l'étudiant.e? (dilemme « écrire ou ne pas écrire à la place de l'étudiant.e? »)
- Comment gérer les multiples versions du texte et le fait que l'étudiant.e n'a pas effectué les corrections demandées?
- Quoi faire lorsque les versions préliminaires des chapitres du mémoire ou de la thèse n'atteignent pas un niveau de qualité rédactionnelle satisfaisant? Lorsqu'on y décèle des problèmes majeurs de syntaxe, de grammaire, de structuration des idées?

- On sent parfois que les étudiant.e.s s'attendent, à tort, que la direction de recherche devrait s'occuper de corriger leur texte. Il semble y avoir un besoin de clarifier auprès de ces étudiant.e.s en quoi consiste le rôle du directeur ou de la directrice et d'explicitier ce qui tombe en dehors de ce rôle, comme la révision linguistique. Quelles sont les ressources où les diriger?

f) La qualité scientifique du mémoire et de la thèse

- Comment accompagner adéquatement l'étudiant.e dans la révision finale de sa production, surtout quand la qualité du texte ne nous satisfait pas entièrement?
- À quel moment faut-il arrêter de peaufiner la version finale du mémoire ou de la thèse? Faut-il continuer de s'acharner après de multiples versions qui n'arrivent pas à satisfaire nos critères personnels de qualité? Faut-il plutôt « lâcher prise » en reconnaissant qu'une minorité de mémoires et des thèses sont exceptionnelles et que l'important est que le résultat final soit satisfaisant?

g) La motivation et les étudiant.e.s ayant des besoins particuliers

- Comment s'y prendre pour arriver à maintenir la motivation de l'étudiant.e jusqu'à la fin? Quelle part de responsabilité nous revient sur ce point? Quelles sont les limites de notre influence sur cet aspect crucial de la réussite aux cycles supérieurs?
- Encadrer des étudiant.e.s qui effectuent un retour aux études après plusieurs années d'absence à l'université pose des défis particuliers.
- Accompagner des étudiant.e.s qui ont des besoins particuliers (par ex. situation de handicap) demande souvent plus de temps. Les professeur.e.s manquent d'information quant aux mesures d'accompagnement pouvant être accordées. Il y a un souci d'informer adéquatement les étudiant.e.s concerné.e.s.
- Les étudiant.e.s « plus faibles » requièrent plus de disponibilité et des interventions plus fréquentes de notre part. Or, il arrive qu'on découvre des difficultés majeures seulement lorsque l'étudiant.e est très avancé.e dans le cheminement de son programme. Il peut être difficile de gérer cette demande accrue et inattendue de supervision étroite. Cette situation peut aussi créer des difficultés relationnelles.
- Certain.e.s étudiants ne reconnaissent pas l'ampleur de leurs difficultés, ce qui est un obstacle important à leur progression vers la réussite. Comme superviseur.e, ce n'est pas toujours évident d'amener ces étudiant.e.s à reconnaître leurs problèmes et à prendre les moyens pour les résoudre. Parfois, on en vient à se demander comment il se fait que ces étudiant.e.s aient été accepté.e.s dans leur programme de maîtrise ou de doctorat. Jusqu'à quel point faut-il se sentir « responsables » de la réussite ou de l'échec de ces étudiant.e.s? Vient-il un moment où recommander l'abandon est l'avenue légitime et justifiée?

h) Les situations d'abandon

- Sentiment de culpabilité/responsabilité quand l'étudiant.e abandonne : faut-il mettre en doute notre compétence à encadrer ou tout simplement accepter leur décision? Où se situent les limites de notre responsabilité par rapport à la liberté et aux choix de l'étudiant.e? C'est une décision difficile à accepter pour un.e professeur.e; elle remet en question notre sentiment de compétence.
- L'abandon peut-il être une bonne décision quand des difficultés persistantes sont apparemment insurmontables? Pour le superviseur, la superviseure, c'est difficile de se rendre à pareille conclusion, surtout quand on a investi beaucoup de temps dans la relation de supervision. Les sentiments de culpabilité et d'échec sont difficiles à éviter dans ces circonstances (situation inconfortable).

Les stratégies : celles qui fonctionnent, celles qui sont à éviter

Les stratégies qui fonctionnent

a) Avant d'accepter d'encadrer

- Prendre le temps de rencontrer l'étudiant.e et évaluer si on est la bonne personne pour l'encadrer :
 - Cerner ses motivations, son degré d'engagement vis-à-vis la réussite de son projet et sa compréhension de l'effort et de la persévérance qu'exigent les études de maîtrise et de doctorat;
 - Cerner ses besoins d'encadrement :
 - Est-ce surtout au plan théorique, au plan méthodologique, ou relatif à l'objet de recherche?
 - Cette personne semble-t-elle avoir besoin d'être encadrée sur le plan de la méthodologie du travail intellectuel?
 - Cette personne a-t-elle des difficultés en rédaction?
 - Cette personne a-t-elle des contraintes personnelles/professionnelles /familiales avec lesquelles il faudra composer?
 - Cette personne est-elle autonome dans la gestion de son temps ou aura-t-elle besoin d'aide pour structurer et planifier son emploi du temps?
 - Cette personne a-t-elle des besoins particuliers? (par ex. situation de handicap).

- Bien informer l'étudiant.e quant à notre style d'encadrement et concernant nos attentes en contexte d'encadrement. Par exemple,
 - À quelle fréquence rencontrons-nous nos étudiant.e.s?
 - Combien de temps a-t-on besoin pour donner une rétroaction sur un texte?
 - Quelle importance accordons-nous à la ponctualité et au respect des échéances?
 - Quelle est notre conception de la confiance dans la relation d'encadrement? Préciser nos attentes envers l'étudiant.e;
 - Dire clairement à l'étudiant.e. si on pourra ou non donner un appui financier à ses études (assistantat), l'intégrer à un centre de recherche ou un laboratoire, l'amener avec nous en colloque, etc.
 - Informer l'étudiant.e de nos attentes par rapport à la qualité des textes et le degré d'implication que l'on mettra dans le travail de révision.

b) Une fois qu'on a accepté d'encadrer

- Établir un contrat informel qui lie les deux parties dans l'objectif commun de la réussite de l'étudiant.e;
- S'il est possible d'offrir un espace de travail dans un environnement permettant la socialisation avec d'autres étudiant.e.s, c'est un atout;
- Ne pas hésiter à orienter l'étudiant.e très tôt vers un choix de sujet (éviter d'attendre la fin de la scolarité);
- Encourager l'étudiant.e, donner de la rétroaction constructive qui l'aide à progresser, à développer son autonomie;
- Encourager l'étudiant.e à écrire (fiches de lecture, textes courts) : cela permet d'évaluer son degré de maîtrise des connaissances, ses aptitudes intellectuelles et ses capacités rédactionnelles;
- Offrir un cadre qui permet à l'étudiant.e de structurer son travail et de l'échelonner dans le temps.
- Si cela est possible, favoriser les rencontres entre pairs étudiants de cycles universitaires diversifiés (1^{er}, 2^e, 3^e cycles, postdocs) : cette forme de socialisation a aussi un effet sur l'encadrement de l'étudiant.e et sur le développement de son autonomie.
- Les retraites d'écriture avec d'autres étudiant.e.s peuvent avoir un effet positif sur la motivation et la performance des étudiant.e.s.
- Donner l'occasion à l'étudiant.e de faire des présentations dans des cours de premier cycle, ou autres.

c) Structurer le travail et le situer dans une temporalité

- Rencontrer l'étudiant.e à une fréquence régulière (par ex. aux 4-5 semaines);
- Privilégier des rencontres en mode face à face et limiter le recours à des outils tels que Zoom et Skype pour répondre ponctuellement à des besoins pratiques;
- Organiser ces rencontres en fonction d'une planification du travail échelonnée sur plusieurs semaines (vue d'ensemble);
- Organiser chaque rencontre en fonction d'une planification détaillée de tâches. On se rencontre parce que des tâches ont été réalisées et qu'il nous faut planifier la prochaine séquence (vue spécifique);
- Utiliser des outils informatiques (Outlook par ex.) qui enregistrent les rendez-vous et les objectifs de ceux-ci, qui envoient aussi des notifications. À plus long terme, ces outils servent d'archive et d'outil facilitant les suivis (surtout quand on dirige plusieurs étudiant.e.s);
- Chaque rencontre doit avoir un objectif précis et l'étudiant.e a quelque chose à réaliser, à remettre, à faire, qui fera l'objet de la discussion;
- Chaque rencontre se termine par l'identification des tâches à réaliser d'ici la rencontre suivante; la date et l'heure de celle-ci doit également être fixée. Si des documents sont à envoyer avant cette rencontre, on fixe également la date de remise et on précise le moyen de la remise (électronique, format papier, Dropbox ou autre);
- Enregistrer chaque rencontre permet à l'étudiant.e de ne perdre aucune information et peut nous éviter d'avoir à répéter ou d'être mal compris.

d) Donner de la rétroaction qui aide l'étudiant.e à apprendre et à progresser dans sa recherche

- Donner une rétroaction rapide;
- Rendre explicite ce que l'étudiant.e est capable de faire et les habiletés et les compétences qui ont besoin d'être développées;
- Exiger un plan de rédaction pour les chapitres d'un mémoire ou d'une thèse peut éviter de recevoir des textes qu'on ne sait pas par quel bout prendre tellement il y a de problèmes!;
- Pour la révision des textes, utiliser les fonctions de suivi des modifications de Word pour ne pas perdre le fil des commentaires et des corrections demandées;
- Tenir une rencontre dans les 48 heures suivant l'envoi de nos commentaires détaillés sur un texte pour pouvoir en discuter à chaud avec l'étudiant.e;
- Travailler avec des cartes conceptuelles aide certain.e.s étudiant.e.s à rendre compte de leur compréhension de leur sujet ou domaine d'études;

- En fin de parcours, c'est motivant pour les étudiant.e.s que l'on fasse état des derniers jalons qui restent à franchir et qu'on les inscrive dans le temps ;
- Une bonne rétroaction, c'est parfois tout simplement accepter que certaines décisions de l'étudiant.e.s peuvent s'éloigner de ce qu'on lui a conseillé (respecter ses choix).

Les stratégies à éviter

- Si on n'a plus de nouvelles d'un étudiant.e, c'est généralement le signe que quelque chose ne va pas. Plutôt que laisser le temps passer, il est opportun de convoquer une rencontre pour poser le bon diagnostic et prendre les mesures appropriées. Si on laisse aller, l'étudiant.e risque d'abandonner.
- Donner trop de choix à l'étudiant.e, lui laisser une trop grande marge de manœuvre, tout comme limiter exagérément son autonomie est généralement contre-productif. L'étudiant.e a besoin d'un certain espace de liberté pour développer son autonomie, cependant cette autonomie peut se développer grâce à l'encadrement. Si on ne trouve pas le juste équilibre, la motivation risque d'en prendre un coup.
- Si on a fait de notre mieux pour aider un.e étudiant.e et qu'il/elle finit quand même par abandonner, il faut éviter de se blâmer. Notre responsabilité est d'accompagner. On ne fait pas le travail à leur place et leurs choix leur appartiennent. Certains choix sont indépendants de notre volonté et de la qualité de l'encadrement qu'on a offert.