

Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation

Sous la direction de :
Marie-Pier Duchaine, Cynthia Laforme,
Johnni Samson, Bianca B-Lamoureux

**Récits de pratiques et
d'expériences étudiantes
favorisant le bien-être
et la persévérance aux
cycles supérieurs
en éducation**

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
ET BELGIQUE Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation

Sous la direction de :

**Marie-Pier Duchaine, Cynthia Laforme,
Johnni Samson, Bianca B-Lamoureux**

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance
aux cycles supérieurs en éducation / sous la direction de Marie-Pier Duchaine, Cynthia Laforme,
Johnni Samson, Bianca B-Lamoureux.

Noms : Duchaine, Marie-Pier, éditeur intellectuel. | Laforme, Cynthia, éditeur intellectuel. |
Samson, Johnni, éditeur intellectuel. | B-Lamoureux, Bianca, éditeur intellectuel.

Description : Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20240029534 | Canadiana (livre numérique) 20240029542 |
ISBN 9782760561489 | ISBN 9782760561496 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Étudiants diplômés—Santé mentale. | RVM : Étudiants diplômés—Conditions
sociales. | RVM : Étudiants diplômés—Biographies. | RVM : Sciences de l'éducation—Étude et enseignement
(2e et 3e cycles) | RVM : Milieu universitaire—Aspect social. | RVM : Persévérance aux études
(Enseignement supérieur)

Classification : LCC LB2371.R43 2024 | CDD 378.1/98019—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

Secrétariat aux
relations canadiennes
Québec



RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de valorisation de la
recherche sur le bien-être et la réussite

Révision

Odette Larouche

Mise en page

Interscript

Dépôt légal : 4^e trimestre 2024

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D6148-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



Préface

Le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE – ci-après nommé le Réseau) amorçait ses activités formelles en 2018. Composé de personnes chercheuses, de personnes étudiantes des trois cycles et d'une diversité de partenaires scolaires et communautaires de différentes provinces canadiennes, ce réseau a pour ambition de rendre accessibles les connaissances issues de la recherche au service des milieux éducatifs francophones. Même si le Réseau reconnaissait déjà l'expertise et la contribution indéniable des personnes étudiantes aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, la nécessité de leur offrir une plus grande place au sein de sa structure pour en faire un réel lieu d'engagement étudiant et de leadership est apparue après quelques années d'exercice. C'est dans ce contexte que le Réseau a invité ses membres étudiants à proposer un projet pour eux et par eux, en relation avec ses intentions, soit le soutien au bien-être et la réussite en contexte de diversité.

Il faut admettre que même si le Réseau s'intéresse spécifiquement aux personnes apprenantes – des tout-petits jusqu'aux jeunes adultes qui ont recours à différentes voies de formation pour l'obtention d'un premier diplôme –, le projet, centré sur l'expérience des personnes apprenantes aux cycles supérieurs, demeurerait porteur de sens, sachant que ses membres chercheurs accompagnent tous des personnes étudiantes en contexte universitaire. Ainsi, par ce projet mené par *nos* étudiants et étudiantes, nous allons apprendre comment mieux les accompagner.

Les responsables de cet ouvrage collectif ont clairement démontré que le fait de confier à un groupe de personnes la réalisation d'un projet qui émane de leurs préoccupations est bénéfique non seulement pour ces personnes, mais également pour celles qui ont pu déposer leurs récits sur papier et celles qui feront la lecture de ces récits. En effet, le recours à des récits ouvre la porte à la découverte du caractère individuel et subjectif de l'expérience. Cette stratégie se distingue certes d'une écriture universitaire et objective, mais elle informe les acteurs et actrices universitaires sur la façon dont les personnes étudiantes vivent et conçoivent leur expérience aux cycles supérieurs.

Ainsi, la lecture des récits présentés dans l'ouvrage collectif permet d'accéder à la voix des personnes apprenantes des 2^e et 3^e cycles universitaires; elles racontent leur histoire avec émotion, honnêteté, humilité et générosité. De ces histoires naissent tantôt des constats (notamment à l'égard du système universitaire, des relations qui s'y vivent entre pairs ou entre personnes étudiantes et comité de recherche, des contraintes monétaires ou des obligations familiales), tantôt des réalisations sur soi (notamment comme personne, parent, personne apprenante, chercheur ou chercheuse en devenir) ou sur l'importance du bien-être à différentes étapes du parcours universitaires, qui colore l'expérience dans des contextes de vie variés. J'ai la certitude que les personnes étudiantes qui liront cet ouvrage se reconnaîtront à travers les récits de leurs pairs. J'ai la même certitude à l'égard des personnes chercheuses! Ces dernières seront étonnées par la dimension humaine de toute activité d'apprentissage, même aux cycles supérieurs. Elles y découvriront des facettes de l'expérience étudiante insoupçonnées ou oubliées. Enfin, les mots partagés par les personnes contributrices de cet ouvrage invitent chacun et chacune d'entre nous à réfléchir à notre propre prise en compte de la diversité dans nos rapports à l'autre, à l'accompagnement que nous offrons à ces personnes apprenantes déterminées et persévérantes malgré des réalités de vie parfois complexes, et aux façons dont nous célébrons leurs apprentissages et réalisations professionnelles ou scientifiques tout au long de leur cheminement.

Bonne lecture!

Nadia Rousseau, Ph. D.

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collaboratif mettant à profit l'expertise de personnes étudiantes impliquées au sein du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Nous exprimons nos sincères remerciements aux personnes autrices des chapitres de cet ouvrage collectif. Leur investissement en temps et leur admirable audace ont donné vie à des récits puissants et inspirants. Ces témoignages authentiques résonnent au-delà des pages de cet ouvrage, contribuant à créer un dialogue sur le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs tout en ouvrant la voie à des changements positifs dans les pratiques éducatives et institutionnelles.

Nous témoignons notre gratitude envers le RÉVERBÈRE, qui a su réunir des conditions facilitantes pour soutenir la réalisation de cet ouvrage collectif étudiant. Leur soutien financier et leurs ressources humaines ont été un pilier inestimable dans la concrétisation de notre projet. Le comité de coordination de cet ouvrage tient à remercier tout particulièrement Nadia Rousseau et Dominic Voyer, coresponsables du Réseau, qui ont cru en ce projet pour et par les personnes étudiantes, et ce, dès ses balbutiements. Leur intérêt envers ce projet a joué un rôle essentiel dans son développement.

Pour terminer, nous tenons à souligner la contribution financière d'autres instances qui ont rendu possible la réalisation de cet ouvrage. Nous remercions le vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour avoir accordé un soutien financier à Cynthia Laforme et

à Johnni Samson dans le cadre du programme de perfectionnement des personnes chargées de cours, volet rayonnement. Nous soulignons également le soutien financier offert par l'Association des chercheuses et chercheurs étudiant en sciences de l'éducation (ACCESE) de l'Université Laval.

Table des matières

Préface	VII
Remerciements	IX
Introduction	1
<i>Marie-Pier Duchaine, Bianca B-Lamoureux, Cynthia Laforme, Johnni Samson</i>	
THÉMATIQUE – INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE, SCIENTIFIQUE ET SOCIALE	7
Chapitre 1 – Inscrire son projet de thèse dans un projet de recherche plus vaste	9
Un amalgame singulier	9
<i>Eve Gladu</i>	
1. Se sentir légitime d’intégrer une communauté scientifique	11
1.1. La part du collectif	12
1.2. La part qui me revient	14
2. Et ma thèse dans tout ça?	15
2.1. Mes intérêts, mes choix	16

2.2. L'équilibre du comité de direction	17
3. Un amalgame singulier, mais fort riche	19
Références	19

Chapitre 2 – Les mentores et la communauté

21

Deux clés pour avancer	21
------------------------------	----

Natacha Bérubé-Deschênes

1. Un retour sur les bancs d'école	22
2. La découverte de la recherche en éducation	23
3. M'investir dans un parcours aux cycles supérieurs	26
4. Un réseau qui s'épanouit	29
5. Quoi retenir de tout cela	30

Chapitre 3 – Le défi du choix du cadre d'analyse dans la recherche en sciences de l'éducation

33

Deux expériences de stage financées dans les champs de l'intelligence artificielle en éducation et de l'éducation populaire	33
---	----

Bérenger Benteux

1. La recherche sur l'intelligence artificielle en éducation : une absence de cadres d'analyse?	34
2. L'adéquation des cadres d'analyse de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques d'éducation populaire	37
3. Des conditions gagnantes	39
Références	40

**Chapitre 4 – La quête de bien-être d’une mère étudiante
à l’international au travers de la conciliation des rôles. 43**

Zina Kharchi

1. Mon parcours avant mon arrivée au Québec.	43
2. Mon arrivée au Québec et les embûches l’entourant	45
3. Ma recette de quête de bien-être.	47
4. Des stratégies en lien avec la rédaction: recommandations en vue d’une bonne santé mentale	52
5. Des ressources universitaires gagnantes pour mon bien-être	52
Références	54

**THÉMATIQUE –
PARENTALITÉ ET CONCILIATION
TRAVAIL-FAMILLE-ÉTUDES. 55**

Chapitre 5 – D’étudiante-enceinte à mère-étudiante. 57

Entre émotions, adaptations et grandes transformations. 57

Noémie Paquette

1. D’étudiante-enceinte à mère-étudiante	58
1.1. Le doctorat, tergiversation émotionnelle.	58
1.2. L’annonce, le déséquilibre	58
1.3. La conciliation grossesse-études-finances.	59
1.4. Les défis associés à ma maternité et les répercussions sur mes études	61
1.5. Une prise de confiance, ma deuxième grossesse	63
1.6. La même pression, les mêmes défis, la grande transformation	64

2.	Ce que j'ai appris de cette expérience.	65
2.1.	L'organisation, une question de flexibilité.	65
2.2.	Une condition gagnante: le comité de direction.	67
3.	Construire son identité, se développer socioémotionnellement.	68
	Conclusion.	69

**Chapitre 6 – L'indissociabilité du bien-être individuel
et collectif comme paradigme soutenant la conciliation
famille-travail-études en contexte de monoparentalité
et de retour aux études** 71

Bianca B-Lamoureux

1.	Réorienter ma vie pour m'ajuster à mon insertion cahoteuse au doctorat.	72
1.1.	Les ressources institutionnelles qui allègent mon parcours au doctorat.	75
1.2.	Mes ressources individuelles qui allègent mon parcours au doctorat.	76
2.	Concilier responsabilités de mère monoparentale et besoins financiers: les tensions du temps d'investissement attendu aux études doctorales	77
2.1.	Mes ressources pour concilier mes responsabilités familiales	78
2.2.	Mes stratégies individuelles pour concilier famille-travail-études.	80
2.3.	Les diverses formes de soutien universitaire conciliant famille-travail-études.	81
3.	Contribuer à la recherche et diffuser: invitation à un changement de paradigme	82

3.1.	Les tensions inhérentes aux conditions de ma participation à la recherche comme étudiante	83
3.2.	Les confusions liées à l'intégrité intellectuelle dans un système biaisé de reconnaissance de contribution à la recherche	84
3.3.	Les discordances entre mes compétences professionnelles sollicitées, attendues et reconnues	85
3.4.	Les divers soutiens institutionnels soutenant ma contribution à la recherche	86
4.	Apprendre dans une culture institutionnelle de surperformance non explicitée: comment équilibrer l'épanouissement professionnel individuel et collectif?..	87
4.1.	Une vision inclusive et bienveillante de plus en plus incarnée	89
4.2.	Des prises de conscience et une responsabilisation vers un équilibre individuel et collectif	90

**THÉMATIQUE –
CONSTRUCTION IDENTITAIRE
DE LA PERSONNE CHERCHEUSE** 91

**Chapitre 7 – Rénover son identité par l'entremise
du doctorat** 93

Amélie Vallières

1.	Entrer dans un moule qu'on désire casser	94
2.	Combattre les raz-de-marée sans se noyer	96
3.	Prendre soin de soi et récupérer des points de vie	98
4.	Prendre position comme femme, comme personne queer	101

5. Rénover son identité de personne chercheuse	104
Références	105
Médiagraphie	105

Chapitre 8 – Les récits de deux doctorantes

immigrantes en éducation à Montréal

Défis, stratégies personnelles et suggestions de mesures institutionnelles	107
---	-----

Roberta Soares, Fabiola Melo Araneda

Récit de Roberta

1. Le recensement de mes défis en tant que doctorante immigrante	108
2. Les stratégies mobilisées résultant de mon agentivité pour gérer l'expérience du doctorat	110
3. Des suggestions de mesures institutionnelles à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs	111

Récit de Fabiola

1. Le recensement de mes défis en tant que doctorante immigrante	113
2. Les stratégies mobilisées résultant de mon agentivité pour gérer l'expérience du doctorat	114
3. Des suggestions de mesures institutionnelles à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs	116

Conclusion	117
----------------------	-----

Références	118
----------------------	-----

**THÉMATIQUE –
DÉTERMINANTS DU BIEN-ÊTRE
ET DE LA RÉUSSITE AUX CYCLES SUPÉRIEURS 121**

**Chapitre 9 – Le mentorat informel comme stratégie
efficace pour contrer l’isolement et pour soutenir
le bien-être et la persévérance 123**

Marie-Pier Forest, Gabrielle Adams

1. Le défi de se retrouver dans le vaste monde
des études aux cycles supérieurs 124
 2. Le mentorat informel entre personnes étudiantes 124
 - 2.1. Quelques exemples d’actes de mentorat informel . . 125
 - 2.2. Les bénéfices perçus par la personne mentorée
et par la personne mentore 128
 3. Le mentorat informel avec une personne
du milieu universitaire 129
- Conclusion 131
- Références 132

**Chapitre 10 – Combattre l’isolement
avec des séances de rédaction en ligne 135**

Moins d’anxiété, plus de soutien 135

Catherine Mercure, Jérémie Bisaillon

1. Un parcours doctoral houleux: les défis rencontrés
avant et pendant la pandémie 136
 - 1.1. Les défis pré-pandémie 136
 - 1.2. Les défis durant la pandémie 137

2.	Les séances de rédaction en ligne: genèse et stratégies . . .	139
2.1.	Le contexte du début de l'initiative	139
2.2.	Les stratégies pour diminuer la procrastination et augmenter la productivité	140
2.3.	Les conditions pour réduire l'isolement et augmenter le sentiment d'appartenance	141
2.4.	Les retombées des séances de rédaction en ligne . .	143
	Conclusion: Quoi tirer de l'expérience pour le milieu universitaire?	144
	Références	145

THÉMATIQUE – ET LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES DANS TOUT CELA ?	147
---	------------

Chapitre 11 – Une discussion sur la désindividualisation des parcours aux cycles supérieurs en éducation	149	
Le cas d'une association étudiante	149	
<i>Camille Robitaille, Xavier St-Pierre</i>		
1.	Des problèmes constatés	151
2.	De l'implication étudiante à la fondation d'une association étudiante	154
3.	Des pistes de réflexion pour les milieux étudiants	158
4.	En guise de conclusion	161
	Références	162

Chapitre 12 – La mise en œuvre d’une communauté de pratique pour soutenir le bien-être et la persévérance de personnes étudiantes de 2^e et 3^e cycles 165

Andréanne Gadbois, Kara Edward

1. Les avantages de la CoP 167

2. Le fonctionnement de la CoP 169

3. L’apport des CoP selon les besoins de la théorie de l’autodétermination 169

 3.1. Le besoin d’appartenance 170

 3.2. Le besoin d’autonomie 172

 3.3. Le besoin de compétence 175

Conclusion 176

Références 177

Conclusion – Le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs 179

Une aventure foncièrement humaine 179

Cynthia Laforme, Johnni Samson, Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine

Postface – Et nous, que retenons-nous de cette expérience? 183

Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine, Cynthia Laforme, Johnni Samson

Annexe – Stratégies et conditions gagnantes pour soutenir le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs 189

Johnni Samson, Cynthia Laforme, Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine

Notices biographiques 201

Introduction

Marie-Pier Duchaine, doctorante, Université Laval

Bianca B-Lamoureux, Ph. D., Université TÉLUQ

Cynthia Laforme, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières

Johnni Samson, doctorant, Université du Québec à Trois-Rivières

Les études supérieures représentent une étape charnière pour les personnes étudiantes désireuses de se perfectionner, de se spécialiser et de contribuer activement au domaine de l'éducation. Néanmoins, cette voie est pourvue de défis et d'obstacles, susceptibles d'éroder le bien-être¹ et la persévérance des personnes étudiantes, engendrant ainsi des taux d'abandon préoccupants auxquels font face les universités et les instances gouvernementales québécoises. C'est dans ce contexte de la réalité des cycles supérieurs en éducation et dans une quête d'harmonie que prend vie cet ouvrage collectif, offrant un potentiel d'apprentissage et de sensibilisation

1 Dans le cadre de cet ouvrage, les personnes autrices font état du bien-être, c'est-à-dire « le degré de satisfaction individuelle d'une personne dans différents aspects de sa vie » (Rousseau et Espinosa, 2018, p. 312), ou du bien-être émancipateur, c'est-à-dire « le résultat de conditions d'apprentissage collectives permettant de s'émanciper des stigmates et déterminismes qui entravent les possibilités d'apprendre » (Rousseau et Espinosa, 2018, p. 312).

ancré dans l'expérience étudiante. Lors de la rencontre annuelle du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) tenue en novembre 2021, le comité étudiant² s'est réuni pour une première fois, échangeant sur des enjeux communs et réfléchissant à la mise en œuvre d'un projet **pour** et **par** les personnes étudiantes au sein du réseau. Malgré les multiples produits qui existent à ce moment pour soutenir les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, les membres du comité étudiant énuméraient des besoins non répondus : échanger sur l'expérience étudiante dans une recherche de mieux-être et découvrir des stratégies, des initiatives, des modèles ou des situations emblématiques de bien-être aux études supérieures. Ainsi est né *Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation*, un recueil unique en son genre plongeant la personne lectrice dans des expériences, des réflexions et des pratiques novatrices nourrissant le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes.

Cet ouvrage, premier produit soulignant le coup d'envol de ce projet collectif étudiant, aspire à partager des constats, des leçons, des témoignages, des conseils et des pratiques gagnantes. Il aspire à tendre collectivement vers un meilleur équilibre entre le bien-être individuel et collectif aux cycles supérieurs en éducation. À travers leurs récits, les personnes autrices partagent leur vécu ou leur expérience, et ce, en plus de faire la narration d'un problème à résoudre ou d'un défi rencontré dans l'une des sphères de leur vie pendant leur parcours aux cycles supérieurs en éducation. Il est impossible de passer sous silence le fait que le processus de développement de cet ouvrage s'est vécu en tentant d'aplanir la hiérarchie, de partager les pouvoirs et de redistribuer les ressources entre les personnes étudiantes impliquées dans le but de soutenir leur bien-être et leur persévérance. Dans cette

2 Cet ouvrage collectif s'aligne avec les deux premiers mandats du comité étudiant tels que définis dans le plan de partenariat et de gouvernance du RÉVERBÈRE, soit : 1) offrir un espace de discussion et de collaboration pour les personnes étudiantes du RÉVERBÈRE et 2) faire connaître les préoccupations des personnes étudiantes au sein du comité scientifique.

logique, un comité de coordination³, un comité consultatif⁴ et un comité de financement⁵ ont été formés afin de gouverner la production de même que les différentes activités et les produits dérivés de cet ouvrage coconstruits hors des cadres traditionnels et hiérarchiques de répartition du travail en milieu universitaire.

À l'image du collectif *Récits de professeurs d'université à mi-carrière* de Frédéric Deschenaux et Stéphane Allaire (2022), cet ouvrage souhaite offrir aux personnes lectrices un accès privilégié aux coulisses de la vie étudiante aux cycles supérieurs en rassemblant une multitude de voix, toutes unies dans leur dévouement envers une cause commune : soutenir le bien-être et la persévérance de toutes les personnes dans le milieu universitaire. Chaque récit est une fenêtre ouverte sur une réalité unique, explorant, entre autres, des approches pédagogiques novatrices et des méthodes de soutien porteuses. On y découvre comment des personnes inspirantes ont surmonté des obstacles, développé leur résilience et façonné leur cheminement éducatif dans un esprit de bienveillance. Ensemble, ces récits de pratiques et d'expériences étudiantes forment une mosaïque puissante d'idées et de solutions pratiques. Ils agissent tel un guide essentiel pour les personnes étudiantes, actuelles ou futures, aux cycles supérieurs en éducation ainsi que pour les personnes qui les encadrent ou qui les forment. Au-delà de la simple compilation d'histoires, cet ouvrage encourage un dialogue ouvert et inclusif sur la promotion du bien-être aux cycles supérieurs, en mettant en lumière des stratégies concrètes pour favoriser la persévérance des personnes étudiantes et inspirer une culture de bienveillance et de soutien mutuel au sein des établissements d'enseignement.

3 En ordre alphabétique : Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine, Cynthia Laforme et Johnni Samson

4 En ordre alphabétique : Mathieu Barthos, Laurence D'Amours, Aude Gagnon-Tremblay, Audrey Lachance, Emmanuel Martin-Jean et Catherine Mercure

5 En ordre alphabétique : Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine et Emmanuel Martin-Jean

En 2022, avec le soutien du RÉVERBÈRE, dont la codirectrice signe la préface de cet ouvrage, nous avons lancé un appel de textes à travers le réseau universitaire francophone canadien. Toute personne étudiante aux cycles supérieurs en éducation (2^e ou 3^e cycle) dans une université canadienne et francophone était invitée à soumettre un projet de contribution. Une trentaine de propositions ont été reçues. Après un déchirant processus de sélection, 13 ont été retenues et, de celles-ci, 12 se retrouvent dans la version finale de ce collectif. Parmi les personnes autrices de l'ouvrage, plusieurs marqueurs de diversité sont représentés en raison de leur appartenance ethnoculturelle ou religieuse, de leur couleur de peau, de leur façon de parler, de leur identité de genre ou orientation sexuelle, de leur situation socioéconomique, de leur âge, et de leurs capacités neurologiques, cognitives ou socio-émotionnelles (p. ex. neuroatypie, trouble de santé mentale, etc.).

L'ouvrage s'articule en quatre thématiques, chacune offrant une vision unique des parcours de personnes étudiantes, des stratégies adaptatives individuelles et des conditions gagnantes dans le milieu universitaire. La première thématique se penche sur l'intégration institutionnelle, scientifique et sociale à travers des récits qui relatent les premières expériences de recherche et d'enseignement, ainsi que la quête pour trouver sa place dans la communauté universitaire. La deuxième thématique traite de la parentalité et de la conciliation travail-famille-études, explorant le délicat équilibre entre vie professionnelle, familiale et étudiante. La troisième thématique met en lumière la construction identitaire de la personne chercheuse. Au fil de leurs réflexions, les personnes autrices explorent comment leur cheminement scolaire façonne leur vision du monde et leur rôle en tant que personnes contributrices actives dans le domaine de l'éducation. Enfin, la dernière thématique se penche sur les déterminants du bien-être et de la réussite aux cycles supérieurs, comme le soutien social et les stratégies de planification, d'organisation et de gestion du stress. Elle met aussi en lumière deux récits inspirants abordant l'importance du soutien des associations étudiantes en tant qu'instance favorisant le maillage du tissu social des personnes étudiantes.

Une précaution oratoire est nécessaire en lien avec l'importance accordée à l'authenticité des récits partagés au sein de ce collectif et à la singularité des voix des personnes autrices. Bien que des révisions critiques aient été

soumises aux personnes autrices, leurs formulations singulières et leurs points de vue exprimés ont été respectés. L'intention du comité de codirection était de préserver la profondeur et la richesse de leurs textes tout en respectant leur essence. Avant de céder la parole aux personnes autrices, le temps précieux qu'elles ont consacré à la rédaction de leur récit, ainsi que leur admirable audace méritent d'être remerciés : merci sincèrement pour votre contribution au bien-être et à la persévérance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs en éducation. Le récit de pratiques et d'expériences requiert une mise à nu qui témoigne du courage exemplaire dont elles ont fait preuve dans le partage de leurs parcours. Leur volonté de se livrer ainsi mérite d'être soulignée et inspirera certainement plusieurs personnes.

Chères personnes lectrices, embarquez donc pour un voyage émotionnel et intellectuel captivant, à travers des récits qui illuminent le chemin vers un enseignement supérieur épanouissant, où le bien-être et la persévérance se conjuguent harmonieusement pour former des personnes citoyennes inspirantes et engagées à transformer leur communauté pour un meilleur vivre-ensemble. Ensemble, nous contribuons à bâtir un avenir éducatif centré sur le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes, les plaçant au cœur des préoccupations.

THÉMATIQUE

**INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE,
SCIENTIFIQUE ET SOCIALE**

Chapitre 1

Inscrire son projet de thèse dans un projet de recherche plus vaste

Un amalgame singulier

Eve Gladu, doctorante, Université du Québec à Montréal¹

Le parcours aux cycles supérieurs est généralement vécu en solitaire par les personnes étudiantes, qui mènent seules leur projet de recherche. Or, bien qu'encore peu fréquent en éducation et en sciences humaines ou sociales (Bégin, 2018), il est possible de se joindre à un projet piloté par une équipe de recherche afin d'y réaliser sa maîtrise ou son doctorat. Ce choix, avantageux à certains égards pour la personne étudiante, présente certains défis qu'elle devra surmonter pour persévérer et s'épanouir tant dans ses études que dans le travail à accomplir au sein de la recherche. C'est à partir de ma propre expérience avec le projet *Littératie médiatique des adolescents*

1 Mes remerciements aux membres de LM-ados pour leur soutien et le partage de leurs réflexions pour mon récit de pratique, et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour leur soutien financier au doctorat.

(dorénavant LM-ados) que je décrirai cette réalité doctorale singulière, les deux principaux défis rencontrés et les conditions gagnantes mises en place pour les surmonter.

Depuis septembre 2019, je suis doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ma réalité de doctorante diffère de celle de bien d'autres personnes étudiantes aux cycles supérieurs. En effet, ma recherche doctorale s'inscrit dans un projet de recherche plus large pour lequel ma directrice de recherche, Nathalie Lacelle, est coresponsable : le projet de recherche collaboratif international LM-ados² mené par Pierre Fastrez et Julia Bihl de l'Université catholique de Louvain, Nathalie Lacelle et Eve Gladu de l'UQAM, Eric Delamotte et Catherine Delarue-Breton de l'Université de Rouen-Normandie, et Christophe Ronveaux et Denise Sutter Widmer de l'Université de Genève. Je me suis jointe à l'équipe de LM-ados, qui en était encore à ses débuts, afin d'y réaliser ma maîtrise. Mon projet de maîtrise s'est rapidement transformé en demande de passage accéléré de la maîtrise en didactique des langues (UQAM) au doctorat en éducation (UQAM), puis en projet de thèse. J'évolue donc comme jeune chercheuse au sein de ce projet de recherche depuis ses débuts, en 2018, en participant activement à toutes les phases de la recherche : de l'élaboration de ses fondements théoriques, en passant par le développement d'instruments de collecte et d'analyse de données, la demande éthique et la collecte des données au Québec, jusqu'à l'analyse et la diffusion des résultats. Je reviendrai d'ailleurs sur mon implication dans la recherche internationale dans le premier défi abordé dans ce récit, soit mon insertion dans une communauté

2 Pour information, le projet LM-ados s'attache à élaborer et à valider des outils d'évaluation des niveaux de littératie médiatique des adolescents et des adolescentes dans les domaines de la recherche d'information et de la création médiatique afin d'évaluer ces niveaux dans des établissements scolaires des quatre régions participantes : Belgique francophone, Québec, Normandie en France et Suisse romande. Il a pour objectifs de proposer un modèle de la littératie médiatique articulant ses niveaux élémentaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et ses niveaux plus avancés (compétences), de contribuer à élucider la relation entre les niveaux de littératie médiatique mesurés, les niveaux autodéclarés par les participantes et les participants de même que leurs pratiques médiatiques, et différentes variables sociodémographiques.

scientifique dans le cadre de la réalisation de mon doctorat. Parallèlement, je réalise aussi ma recherche doctorale au sein même de ce projet. J'ai suivi les cours proposés par mon programme de doctorat dans lesquels j'ai souvent été amenée à présenter mon projet de thèse devant mes pairs et l'équipe professorale en place. Ces présentations et les questions qui s'ensuivaient m'ont rapidement fait réaliser qu'il était très facile de me coller à la recherche LM-ados, et beaucoup plus difficile de m'en distancier suffisamment pour trouver un angle de recherche qui était le mien dans le but de réaliser une thèse novatrice et originale. Il s'agit-là du deuxième défi dont je traiterai dans mon récit de pratique.

Puisque mon expérience doctorale se veut collective et que mes collègues de LM-ados sont au cœur des stratégies m'ayant permis de surmonter les défis rencontrés, il m'apparaissait important de faire entendre leur voix à travers mon récit de pratique. Pour ce faire, je les ai questionnés sur l'intégration des deux doctorantes au projet et la réalisation de la thèse au sein d'un projet plus large et j'intègre certaines de leurs réponses à mon récit. Il est intéressant de constater que leurs propos convergent assez bien avec ma perception de mon parcours au sein de LM-ados.

1. Se sentir légitime d'intégrer une communauté scientifique

Réaliser sa thèse au sein d'un projet de recherche plus large implique d'intégrer une équipe de recherche et de collaborer avec ses membres. Joindre l'équipe LM-ados m'a menée à travailler avec six chercheuses internationales et chercheurs internationaux que je ne connaissais pas, dont une autre doctorante, en plus de ma directrice de recherche. La plupart des membres de l'équipe LM-ados sont issus de domaines de recherche différents du mien, ce qui fait que, par exemple, nos assises théoriques et méthodologiques et nos expériences de recherche varient grandement. Je dois donc reconnaître que la jeune étudiante de maîtrise de 2018 était, au départ, un peu intimidée par l'équipe qui se trouvait devant elle : j'avais des doutes sur mes compétences pour collaborer à ce projet, la place qui me revenait

et, surtout, je craignais ne pas être à la hauteur des attentes de mes collègues et de ma direction de recherche qui détiennent beaucoup plus d'expérience que moi. Cinq années plus tard, je peux dire que mon intégration dans cette équipe et cette microcommunauté scientifique est réussie: je m'y sens à ma place, écoutée, respectée, valorisée. Ceci est dû à diverses conditions gagnantes que je présente dans les sous-sections suivantes.

1.1. La part du collectif

La condition gagnante qui a le plus favorisé mon intégration à l'équipe LM-ados est assurément l'accueil et le traitement reçus de la part des membres de cette équipe de recherche. En effet, dès mon arrivée dans le groupe, on a valorisé mon point de vue et retenu certaines de mes idées. On m'a aussi impliquée dans toutes les étapes de la recherche: création des différents outils de collecte de données, préparation de la demande de certification éthique, recrutement des participants et des participantes, réalisation d'entretiens individuels, etc. Ces quelques exemples de tâches accomplies pour le projet LM-ados pourraient être qualifiés de tâches classiques proposées à une personne étudiante travaillant à titre d'auxiliaire de recherche. Or, dans mon cas, c'est définitivement à titre de cochercheuse que ces mandats m'étaient confiés et que j'ai collaboré avec les différents membres de l'équipe. Nathalie, ma directrice de recherche et coresponsable de LM-ados, m'a clairement et rapidement nommé qu'elle voyait mon rôle dans l'équipe comme celui d'une cochercheuse. Ce statut s'est aussi naturellement précisé dans l'équipe – tout comme pour l'autre doctorante du projet – par la nature des tâches qui me sont confiées, la prise en compte de mes idées et mon degré d'implication dans le projet. Pierre, un des coresponsables du projet, mentionne d'ailleurs à ce sujet que dès le départ, les deux chercheurs responsables du projet ont veillé à « *placer [les doctorantes] au centre du processus* », et à nous permettre d'« *avoir la main sur l'élaboration du protocole, la réflexion sur les compétences à évaluer et la construction des instruments* ». Denise, une collègue de l'équipe de Genève, m'a aussi mentionné que de son point de vue, « *les doctorantes ont pu contribuer concrètement à la conception de la recherche et ne pas être de simples*

exécutrices, dans une réelle démarche de coconception collaborative ». Catherine, une collègue de l'équipe française, m'a fait mention de « *la possibilité [en tant que doctorante collaborant au projet] de contribuer à part entière, en tant que sujet pensant, à une aventure collective, où la prise de risque est partagée, et où peut se construire un sentiment d'appartenance* ». Ce statut, qui en étonnera peut-être plusieurs, est, selon moi, primordial pour contribuer au sentiment de légitimité et d'appartenance d'une personne étudiante s'intégrant à un projet de recherche dans lequel elle réalise ses études supérieures. En effet, le statut universitaire et les expériences de membres seniors pourraient créer une certaine forme de hiérarchie dans laquelle les personnes étudiantes peinent à trouver leur place. Cependant, avec une structure plus horizontale, la personne étudiante a le même statut que les autres. Il devient alors plus facile pour celle-ci de prendre la place qui lui revient et de se développer en tant que personne étudiante chercheuse.

Une deuxième condition gagnante ayant contribué à mon intégration dans l'équipe LM-ados est que les personnes chercheuses d'expérience ont toujours veillé à contribuer à ma formation en recherche : personne ne m'a jamais fait sentir mal de ne pas savoir comment réaliser une tâche. Cela a eu comme effet de réduire mes insécurités quant à ma moindre expérience en recherche. Il ressort d'ailleurs de la recherche d'Adam et Plaud (2023) portant sur les apprentissages de doctorantes engagées dans un projet de recherche pluridisciplinaire et international dans le cadre de leurs études supérieures que « *la mise en situation de chercheurs experts et de chercheurs débutants autour d'un objet commun sur le temps long permet l'acquisition de compétences professionnelles en contexte, par le "faire ensemble"* » (Adam et Plaud, p. 15). En ce sens, Catherine m'a écrit : « *le fait de voir des chercheurs chevronnés errer, essayer une direction, en changer, affirmer un point de vue, le relativiser [...] est très utile pour les doctorantes, qui peuvent ainsi être sensibilisées à l'intérêt d'une pensée en construction (donc de la leur également), non moins intéressante qu'une pensée aboutie* ».

Ainsi, la bienveillance et la générosité dont a fait preuve l'ensemble des membres de l'équipe m'ont permis de concilier mon besoin d'apprentissage et mon désir d'implication par rapport au développement et à la mise en

place de la recherche. Il me semble que cette conciliation est essentielle pour une intégration réussie à une équipe de recherche, puisqu'en tant que personne étudiante aux cycles supérieurs, un large pan de la formation en recherche est encore à couvrir.

Enfin, une troisième condition gagnante ayant enrichi mon intégration à LM-ados est la participation de Julia, la deuxième doctorante du projet. Même si nous étudions dans deux pays différents (Canada et Belgique), nous partageons une réalité très similaire, celle d'être doctorantes réalisant leur thèse au sein du même projet de recherche. Nos échanges à ce sujet m'ont aidée à me sentir moins seule dans ma réalité doctorale. Denise et Nathalie parlent d'ailleurs de « *liens de solidarité qui se sont créés entre les doctorantes* » et « *d'interactions très motivantes avec l'autre doctorante* ». De plus, une grande amitié s'est tissée entre nous, ce qui teinte aussi positivement mon parcours doctoral et mon sentiment d'appartenance à l'équipe. La dimension affective et la création d'un réseau de pairs influenceraient d'ailleurs positivement l'intégration d'une personne étudiante à un projet de recherche dans lequel s'inscrit sa propre recherche (Adam et Plaud, 2023) ainsi que la persévérance et la motivation aux cycles supérieurs (McAlpine, Castello et Pyhältö, 2020).

1.2. La part qui me revient

Bien qu'une grande partie de la qualité de mon intégration à une équipe de recherche pour y réaliser ma thèse provient des membres de l'équipe, il me semble qu'en tant que personne se joignant à un groupe, j'ai aussi une part de responsabilité pour trouver la place qui me convient. Il ressort d'ailleurs d'une revue qualitative systématique de la recherche sur l'expérience doctorale que les personnes doctorantes mettant en place des stratégies dans leur communauté de recherche étaient moins à risque de vivre de l'anxiété, de manquer d'intérêt pour leurs études et d'abandonner leurs études (Pyhältö et Keskinen, 2012, citées dans McAlpine, Castello et Pyhältö, 2020). En ce qui me concerne, j'ai choisi d'oser: oser prendre la parole, oser proposer des idées, oser me porter volontaire pour une tâche, etc. Oser n'est pas venu sans stress, au contraire. J'ai dû mettre des efforts

conscients afin de me rappeler que mes connaissances et mes expériences en recherche étaient valides et pertinentes et que j'étais dans mon droit de prendre la parole. Sans cette posture de ma part, je ne crois pas que l'accueil des collègues aurait à lui seul rendu mon intégration dans l'équipe aussi agréable. En outre, il m'apparaît essentiel d'accepter qu'en tant que personne étudiante, on ne sait pas tout. Me donner le droit d'apprendre et le droit à l'erreur m'a permis d'évoluer plus paisiblement dans le projet LM-ados. Par exemple, il m'est arrivé à de nombreuses reprises d'accepter une tâche en mentionnant très clairement qu'il s'agissait de quelque chose que je n'avais encore jamais réalisé et que j'aurais besoin qu'une personne de l'équipe me forme et m'encadre afin de mener à bien cette tâche. Il me semble donc nécessaire, en tant que personne étudiante, de faire preuve d'humilité et d'assumer une part de vulnérabilité, ce qui doit parallèlement être bien accueilli par les autres membres de l'équipe de recherche, comme exposé dans la sous-section précédente.

En somme, la bienveillance, l'ouverture d'esprit et la grande disponibilité de mes collègues ont bien évidemment agi comme un terreau fertile pour mon propre cheminement quant à mon intégration au sein de l'équipe LM-ados. Au regard de mon expérience, il me semble que c'est un travail partagé entre les membres de l'équipe de recherche et la personne étudiante qui assure une intégration favorable de cette dernière au sein de l'équipe, et qui lui permet de se sentir légitime et en confiance quant à la place qui lui revient et au travail à accomplir.

2. Et ma thèse dans tout ça ?

L'autre défi majeur qui s'est présenté à moi dès mon entrée au doctorat est la nécessité de réaliser une thèse qui m'est propre et qui n'est pas calquée sur le projet de recherche LM-ados. D'un côté, je travaille depuis 2018 sur ce projet riche et novateur, que je connais par cœur et que je suis habituée de présenter dans des colloques, ou des articles scientifiques ou professionnels. Or, il s'agit d'un projet auquel je collabore et dans lequel s'inscrit ma thèse. De l'autre côté, je travaille sur mon projet de thèse, une

production individuelle qui, afin d'atteindre les exigences doctorales, doit «apporter une contribution originale et significative à l'avancement des connaissances dans un domaine de recherche» (Université du Québec à Montréal, 2023, p. 36). Pierre, en parlant des deux doctorantes collaborant au projet, précise que nous avons dû «*trouver [notre] place dans un projet dont les lignes directrices posaient un certain nombre de contraintes dans la construction de [notre] projet, avec un cahier de charges déjà conséquent sur lequel [nous avons] eu à greffer un questionnaire personnel*». De plus, il me semble que le caractère interdisciplinaire de LM-ados ajoute une couche de difficulté dans la définition et la personnalisation de la thèse. Il m'a fallu d'abord m'approprier des cadres théoriques variés, qui m'étaient parfois inconnus à mon arrivée dans le projet, pour ensuite tenter de situer ma propre recherche par rapport à ceux-ci. Comme me l'ont partagé Denise et Pierre, dans ce contexte, il devient parfois difficile pour la personne doctorante de «*savoir lesquels privilégier*» tout en «*respect[ant] les exigences disciplinaires de son programme de doctorat alors que le projet [LM-ados] se construisait de façon interdisciplinaire*». Deux conditions gagnantes m'ont permis de trouver l'équilibre entre la réalisation d'une thèse unique et son inscription dans un projet de recherche plus vaste: mettre de l'avant mes intérêts de recherche, et le soutien de mon comité de direction de recherche.

2.1. Mes intérêts, mes choix

LM-ados est une recherche interdisciplinaire menée par huit chercheuses et chercheurs, ce qui en fait un projet de grande envergure, beaucoup plus grande qu'un projet de thèse. Pour m'aider à définir le fil directeur de ma thèse et à formuler des objectifs de recherche qui me sont propres, je me suis recentrée sur mes propres intérêts de recherche: qu'est-ce qui me passionne, sur quoi ai-je envie de lire et d'écrire pendant des centaines d'heures, quelles sont les spécialités que je souhaite développer en tant que chercheuse? Même si on ne m'a jamais mis de pression à cet effet, il aurait été facile de vouloir plaire à l'équipe de recherche en tentant à tout prix de combler un angle mort de la recherche avec ma thèse. Ce type de choix de recherche pour la thèse, s'il ne satisfait pas pleinement la personne

étudiante chercheuse, risque à mon avis de la démotiver et de lui enlever tout intérêt pour sa propre thèse. En ce qui me concerne, j'ai longtemps tergiversé quant aux objectifs de ma thèse sans en être complètement convaincue. Je revenais constamment à la table à « dessein » pour retravailler mes objectifs de recherche, lire divers textes pour m'appropriier des angles de la recherche qui pourraient potentiellement m'intéresser, réécrire mon projet de thèse, etc. Ce qui m'a permis de trouver le bon angle pour mon projet de recherche est de me recentrer sur des objectifs en lien avec ma formation en didactique du français et mes intérêts initiaux. Une nouvelle vague de motivation m'a alors gagnée.

De plus, en ayant collaboré à toutes les étapes du projet, il était tentant de vouloir intégrer le plus d'éléments possibles de LM-ados à ma thèse. Or, impossible de tout couvrir dans une seule thèse : j'ai dû faire des choix et assumer de vivre des deuils scientifiques. Plus précisément, j'ai accepté que je ne pourrais pas exploiter les deux phases de la collecte de données de LM-ados dans ma thèse ; je me suis limitée à une seule. J'en suis aussi venue à la conclusion que je ne pourrais pas traiter des deux grandes sphères d'activité dans lesquelles se manifestent les compétences en littératie médiatique ; j'ai choisi l'écriture en contexte numérique. Et encore là, c'était trop pour une thèse. J'ai finalement choisi de focaliser ma recherche doctorale sur une seule dimension des compétences en littératie médiatique liées à l'écriture en contexte numérique. Ces décisions se sont prises sur plusieurs années, principalement grâce à la rétroaction reçue sur mon projet de recherche dans le cadre des séminaires du doctorat et de diverses journées d'étude auxquelles j'ai participé, et aux nombreux échanges avec ma direction de recherche. Ces choix extrêmement difficiles à effectuer m'ont toutefois permis de trouver ma couleur, de préciser mon apport au sein du projet LM-ados et de proposer une thèse qui se veut novatrice et originale.

2.2. L'équilibre du comité de direction

Face au défi de produire une thèse originale qui s'inscrit dans un projet de recherche plus large, l'encadrement offert par la direction de recherche est essentiel pour aider à s'y retrouver dans les choix à opérer

pour la thèse; d'autant plus que les nombreux changements de sujet, la difficulté à spécifier son sujet par rapport à l'idée de départ et la difficulté à réduire l'envergure du projet afin qu'il soit réalisable sont trois facteurs associés négativement à la diplomation aux cycles supérieurs (Bégin, 2018). Dans mon cas, ma directrice de recherche, Nathalie Lacelle (UQAM), connaît très bien le projet dans lequel ma thèse s'inscrit puisqu'elle en est coresponsable, alors que mon codirecteur, Érick Falardeau (Université Laval), ne connaissait rien du projet LM-ados au moment de se joindre à mon comité de direction. Selon moi, il y a, dans ce comité de direction, un équilibre parfait pour naviguer entre LM-ados et ma thèse, ce qui en fait une condition gagnante pour produire une thèse qui répond bien aux exigences. En effet, d'un côté, ma direction voit toute la richesse des outils et données de recherche disponibles pour ma thèse et sait les angles morts à combler. Il aurait pu être tentant de m'inciter à exploiter un élément de la recherche plutôt qu'un autre. Néanmoins, elle a toujours été très réceptive par rapport à mes réflexions et mes intérêts de recherche, et elle m'a toujours laissé pleine liberté quant aux choix à prendre pour ma thèse par rapport aux différentes composantes de LM-ados. Elle m'a d'ailleurs grandement aidée à accepter de ne pas voir rapidement la délimitation de mon projet de thèse. Jamais je n'ai senti de pression de ma direction pour effectuer des choix de recherche dans le but de plaire à l'équipe de LM-ados ou de répondre à ses intérêts de recherche: il s'agit-là d'une dimension essentielle à cette condition gagnante. Elle m'aide aussi à circonscrire mes choix, à me focaliser sur ma thèse et, comme elle me l'a partagé, à me « *détacher progressivement de ce qui ne fait pas partie de [m]on projet de thèse et à ne pas prolonger la thèse pour répondre aux besoins de l'équipe de recherche* ». De l'autre côté, l'accompagnement et la rétroaction reçus de la part de mon codirecteur se focalisent uniquement sur mon projet de thèse, ce qui m'aide encore plus à me recentrer sur mes objectifs de recherche, mon cadre théorique, ma contribution originale et significative aux connaissances scientifiques du domaine et, ainsi, à me détacher de LM-ados lorsque nécessaire. Bref, un encadrement à la fois soutenu et souple de la part d'une direction impliquée dans le projet dans lequel s'inscrit la thèse ou le mémoire et d'une codirection à l'extérieur du projet me semblent un atout majeur pour bien mener sa recherche étudiante au sein d'un projet de recherche plus vaste.

3. Un amalgame singulier, mais fort riche

Réaliser sa thèse de doctorat au sein d'un projet de recherche plus large vient avec certains défis tels l'intégration réussie à une équipe et à une communauté de recherche et l'élaboration d'une thèse unique et originale. Mon expérience m'a toutefois appris qu'il est possible de surmonter ces défis grâce à l'accueil et au soutien de l'équipe et du comité de direction de recherche, en plus d'efforts personnels comme le fait de prendre sa place et de prioriser ses intérêts de recherche.

En outre, selon quelques études consultées à ce sujet, intégrer une équipe de recherche pour réaliser sa maîtrise ou son doctorat semble présenter de nombreux avantages tels que le développement d'une culture du soutien et les accompagnements multiples de la personne étudiante (Adam et Plaud, 2023), une réduction du stress et des enjeux émotionnels, une plus grande motivation dans les études (McAlpine, Castello et Pyhaltö, 2020) et une formation en recherche élargie (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010). En revanche, pour qu'une personne étudiante aux cycles supérieurs ressente ces avantages en joignant une équipe de recherche pour la réalisation de ses études, elle doit « se sentir à l'aise avec les politiques, les valeurs et l'atmosphère de l'équipe de recherche » (McAlpine, Castello et Pyhaltö, 2020, p. 1036 [notre traduction]). Comme me l'a partagé ma collègue Catherine, il importe donc de « *savoir choisir son équipe, ce qui n'est pas évident a priori* » et peut-être est-ce là, finalement, le principal défi auquel est confrontée une personne étudiante réalisant sa recherche dans un projet plus large.

Références

- Adam, C. et C. Plaud (2023). « Quand un projet de recherche international se fait accompagnateur d'un parcours doctoral : retours d'expériences des actrices », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), <<https://doi.org/10.4000/ripes.4506>>.
- Bégin, C. (2018). « Les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs », dans C. Bégin (dir.), *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*, Presses de l'Université du Québec, p. 29-46.

- Jutras, F., J.G. Ntebutse et R. Louis (2010). « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), <<https://doi.org/10.4000/ripes.333>>.
- McAlpine, L., M. Castello et K. Pyhältö (2020). « What influences PhD graduate trajectories during the degree: A research-based policy agenda », *Higher Education*, 80, <<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00448-7>>.
- Pyhältö, K. et J. Keskinen (2012). « Doctoral Students' Sense of Relational Agency in Their Scholarly Communities », *International Journal of Higher Education*, 1(2), p. 136-149, <<https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p136>>.
- Université du Québec à Montréal (2023). *Règlement des études de cycles supérieurs – Règlement numéro 8*, <https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_8.pdf>, consulté le 4 avril 2024.

Chapitre 2

Les mentores et la communauté

Deux clés pour avancer

Natacha Bérubé-Deschênes, doctorante, Université du Québec à Montréal

J'entame actuellement ma troisième année au doctorat en éducation dans une université qui revêt un caractère particulier dans ma vie, puisque j'arpente ses couloirs depuis mon enfance, auparavant aux côtés de mon père et, depuis 2016, comme étudiante. Pour bien contextualiser ma situation, soulignons que mon entrée à l'université, au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, fut un retour aux études longuement réfléchi et espéré, et que je vis aux côtés de mon conjoint et de nos deux merveilleux enfants qui, aujourd'hui, sont âgés de 9 et 12 ans. Mon parcours aux cycles supérieurs, dont je vous présente quelques bribes ici, en est un parsemé de belles occasions saisies et de réussites, mais aussi de coups plus difficiles, de moments plus creux. J'ai choisi d'aborder ce parcours sous l'angle du rôle de la communauté universitaire dans mon intégration institutionnelle, scientifique et sociale, puisque je considère que cette communauté est, pour moi, un robuste facteur de protection. Je vous propose donc de découvrir ce parcours au regard de l'apport particulier et

spécialement positif de la communauté universitaire et des personnes exceptionnelles que j'ai croisées et qui sont, encore aujourd'hui, de véritables mentores pour moi.

1. Un retour sur les bancs d'école

Rapidement, en arrivant à l'université, j'ai senti que j'étais réellement à la bonne place, tant par rapport au domaine de l'éducation et à sa communauté que par rapport au milieu même. Contrairement à mes diverses expériences précédentes, j'ai senti que je pouvais facilement discuter avec mes pairs et avec les personnes enseignantes. Ce sentiment d'adéquation et de cohérence m'a tôt fait comprendre que je voulais poursuivre mes études universitaires aux cycles supérieurs. Ainsi, après un baccalauréat de quatre ans, j'entrais à la maîtrise puis au doctorat un an plus tard grâce à un passage accéléré. Bien que je reconnaisse les mérites de ma motivation personnelle dans la réussite de mon parcours universitaire jusqu'à présent, je peux affirmer que toutes ces portes ne se seraient pas ouvertes, toutes ces occasions ne se seraient pas présentées si tôt sans le soutien de la communauté universitaire, sans les discussions que j'ai eu la chance d'avoir avec des personnes profondément inspirantes. Ces échanges, ce soutien et même cette approbation invisible mais tangible, furent ainsi mon moteur à de nombreux moments le long de mon parcours.

Au moment d'écrire ces lignes, j'entame ma huitième année universitaire, soit ma troisième année de doctorat, et je me consacre à temps plein à mes engagements universitaires. Ce plein engagement a nécessité que je réalise un choix important dès l'entrée à la maîtrise, soit de ne plus enseigner aux jeunes, métier pour lequel je venais de me former pendant quatre ans. En effet, si j'ai su tôt dans mon parcours que je désirais poursuivre aux cycles supérieurs, je n'avais alors pas encore choisi de m'y consacrer entièrement, m'imaginant plutôt combiner un contrat à temps partiel en enseignement aux jeunes et mes études de maîtrise. Parallèlement, je ne pouvais pas nier le décalage que je ressentais déjà depuis un temps entre mon inconfort dans les milieux de pratique et le bien-être que j'avais développé à l'université.

Plus spécifiquement, je ne me sentais pas vraiment à ma place dans un salon des enseignantes et des enseignants : les discussions ne correspondaient pas à ce que j'aimais de mes discussions à l'université. L'esprit critique, l'ouverture au changement que j'aimais tant du milieu universitaire étaient peu présents, voire complètement absents des milieux scolaires que j'ai fréquentés. De vivre simultanément cette inadéquation entre la pratique et ce que je suis, d'une part, et ce coup de cœur pour la recherche et pour la communauté universitaire, d'autre part, m'a amenée naturellement à choisir la voie vers une carrière de professeure-chercheuse. En outre, j'avais cette volonté indéfectible de m'attaquer à des enjeux en éducation qui dépassaient ce qu'il m'était possible de faire en classe et qui nécessitaient que j'y consacre l'essentiel de mon temps. Cette volonté aura d'ailleurs été alimentée par les luttes que j'ai menées pour que l'on réponde aux besoins spécifiques de mes deux garçons pour que ceux-ci soient bien dans leur classe et qu'ils aient la chance de développer leur potentiel.

2. La découverte de la recherche en éducation

Ma première occasion d'entrer en contact avec la recherche en éducation s'est présentée bien avant que je ne commence mon parcours aux cycles supérieurs, soit au moment où j'entamais ma deuxième année de baccalauréat. Une professeure que j'appréciais particulièrement nous a offert l'occasion d'intégrer ses projets de recherche. Ainsi, une première porte s'ouvrait et je me suis assurée de ne pas la manquer ! Je me suis donc familiarisée à la recherche à ses côtés et c'est elle qui m'a accompagnée dans mes démarches pour entamer mon programme de maîtrise. Par-dessus tout, cette professeure a agi comme source d'inspiration pour moi : elle n'avait pratiquement pas enseigné, mais réalisait de la recherche en partenariat avec les milieux de pratique depuis plusieurs années et connaissait donc très bien le terrain malgré tout. Le témoignage de son parcours résonna fortement en moi et fut pour moi une révélation. Je savais dès lors que de poursuivre mes études aux cycles supérieurs était l'occasion de prendre activement part à la recherche de solutions en éducation tout en travaillant de concert avec les milieux de pratique. Cette professeure a aussi été celle

qui a le plus cru en moi, en mes capacités, si tôt dans mon parcours. Me faisant confiance, elle n'hésitait pas à me soutenir dans mes démarches et m'impliquait dans des tâches de plus en plus complexes. Elle a donc joué pour moi le rôle de mentore, d'abord en m'intégrant à son équipe de recherche, mais aussi en m'appuyant dans les différents moments clés de la préparation à mon parcours à la maîtrise, comme lorsqu'il est venu le temps de trouver une direction de recherche ou de comprendre l'importance de postuler pour des bourses. Comme elle connaissait très bien le corps professoral en éducation et, parce que je savais déjà que je comptais travailler sur les enjeux scolaires que vivent les élèves présentant une douance, elle a su m'orienter efficacement. Ainsi, à la fin de ma troisième année de baccalauréat, je m'asseyais pour la première fois devant ma directrice de maîtrise, qui deviendrait peu de temps après ma directrice de doctorat, et je lui exposais mes idées de grandeur.

Ma directrice m'a tout de suite accordé sa confiance, peut-être parce qu'elle a senti, tout comme moi, à quel point nous nous trouvions à un point similaire dans nos vies de mères. En d'autres termes, nous sentions que nous avions des points en commun et que nous pouvions facilement nous comprendre. Dans mon cas, ce fut grâce à nos enfants d'âge similaire: certains des enjeux que nous affrontions quant à leur parcours scolaire, à leur encadrement ou encore à leur développement étaient les mêmes. Cela m'a fait prendre conscience de l'importance d'être sur la même longueur d'onde avec sa direction de recherche. Prenant le relais de ma première mentore, elle m'a permis de progresser à grands pas en tant que future chercheuse, notamment en m'amenant à découvrir l'écriture scientifique grâce à ce qu'elle nomme l'écriture à quatre mains. Ce type de rédaction permet de coconstruire, de réfléchir et d'écrire simultanément, en exploitant la force de la combinaison de deux cerveaux. Ma directrice m'a aussi fait comprendre l'importance de reconnaître ses propres forces pour savoir les mettre en valeur et les utiliser de façon complémentaire avec celles d'autres membres de la communauté de recherche. C'est d'ailleurs ce qui tisse les liens dans son laboratoire au sein duquel chaque personne étudiante ou chercheuse a sa place, son droit de parole.

Elle m'a donc rapidement intégrée à son équipe, à ses projets, et m'a permis de comprendre que j'avais encore plus de capacités que je ne le croyais, me donnant la chance de les démontrer. En la côtoyant davantage et en prenant une part active dans son laboratoire de recherche, j'ai eu plusieurs occasions de développer mes capacités à commenter des écrits scientifiques et à réagir constructivement aux commentaires que je recevais sur ce que je produisais moi-même. Ce type d'accompagnement m'apparaît crucial pour favoriser le bien-être en recherche. En effet, les écrits en recherche étant examinés et révisés par des pairs, savoir recevoir la critique sans la prendre comme une attaque personnelle, mais plutôt comme une occasion de détecter les zones d'ombre ou les angles morts, d'obtenir un regard neuf, de bonifier nos écrits, ne peut que nous aider à mieux recevoir cette critique. Si cet apprentissage peut être facilité par une posture réflexive bien établie, il reste essentiel, peu importe l'expérience que nous portons, et selon moi, devrait se produire beaucoup plus tôt que plus tard dans notre parcours. Dans ma situation, ce fut plus tôt, grâce à l'accompagnement de ma directrice de recherche et à la présence des membres étudiants et étudiantes de son laboratoire.

Je comprends que ce type de mentorat, celui offert par ma directrice aux personnes étudiantes qu'elle accompagne, nous permet de reconnaître notre valeur, diminuant ainsi l'influence que peut avoir le fameux sentiment d'imposteur qui s'insinue si souvent dans nos pensées. L'un des moments clés de mon parcours, qui illustre bien le rôle central de cet accompagnement, fut le moment où j'ai décidé formellement de poursuivre mes études au doctorat. Envisager un doctorat démontrait que j'avais cheminé énormément par rapport à la perception de mon propre potentiel : plus tôt dans mon parcours universitaire, j'aurais possiblement ri juste à y penser. Mais je côtoyais maintenant régulièrement une équipe de recherche formidable menée par ma directrice et composée de personnes doctorantes très inspirantes, toutes des personnes qui me traitaient comme une égale. Mon enthousiasme à toucher tôt à la recherche, couplé au soutien indéfectible de mes deux mentores et de la communauté de recherche dont je faisais maintenant partie, m'aura amenée à envisager et à réussir avec succès un passage accéléré au doctorat après ma première année de maîtrise. Cette transition aura aussi été

facilitée par l'arrivée dans mon parcours d'une troisième mentore, ma codirectrice qui, par son réseau déjà bien bâti, a ouvert devant moi un nouvel univers de possibilités liées à mes intérêts de recherche.

3. M'investir dans un parcours aux cycles supérieurs

Si, jusqu'à présent, mon parcours peut sembler idyllique, c'est sans compter les moments de découragement qui furent fréquents, des moments parfois externes à l'université, mais ayant sans doute des répercussions sur mon parcours. Le meilleur exemple reste celui du soutien particulier qui doit être fourni à mes garçons. Dès mon entrée à l'université, je savais que mes deux garçons étaient neuroatypiques et qu'ils auraient besoin que l'on investisse le temps nécessaire pour leur offrir les conditions gagnantes pour réaliser un parcours scolaire épanouissant. Au cours de mon baccalauréat, j'ai donc appris à jongler avec un horaire de cours et les différents rendez-vous de mes garçons. Pour ce faire, j'ai d'ailleurs toujours eu le soutien indéfectible de mon conjoint, le père de mes garçons. Le tout est cependant devenu plus complexe une fois aux cycles supérieurs, lorsque je suis devenue davantage maître de mon horaire et que les besoins de mon grand sont devenus plus lourds à gérer. J'avais certes une plus grande flexibilité dans mon horaire, mais les moments où mon grand avait davantage besoin de moi n'étaient pas prévisibles. Je me suis donc trouvée, à plusieurs reprises, à devoir tout mettre de côté pour régler un problème à l'école, une crise d'anxiété, voire pire. Parfois, ces pauses imprévues ne duraient que quelques heures, mais à quelques reprises, elles ont duré plusieurs jours. Ainsi, à quelques occasions, j'ai envisagé sérieusement de laisser tomber la maîtrise ou le doctorat.

Heureusement, j'étais entourée d'autres personnes étudiantes et de la communauté universitaire qui étaient aussi parents et qui étaient donc bien placées pour me comprendre. Ainsi, tout comme au baccalauréat, je me suis rapidement entourée d'étudiantes mères avec qui j'ai l'occasion de discuter presque quotidiennement. Ces mères étudiantes et ma directrice, maman

aussi, m'ont donc permis de me confier régulièrement et d'évacuer une part de la pression qu'exerçaient ces enjeux sur moi. L'événement le plus évocateur d'un de ces moments difficiles s'est déroulé au retour du confinement en 2020. Au cours de cette année scolaire, les élèves se trouvaient cloîtrés dans leur classe à longueur de journée, sans possibilités de socialiser avec les élèves d'autres classes. Pour mon grand, ce fut une période extrêmement déstabilisante, même violente : il subissait dans cette classe une grave intimidation, ce qui l'a mené à présenter de fréquents et nombreux symptômes de dépression. Il fallait donc faire quelque chose pour que la situation cesse ! À ce moment de mon parcours, j'étais encore à la maîtrise et je préparais mon passage accéléré au doctorat. J'ai bien envisagé de faire une pause sur mes études pour faire l'école à la maison avec mon grand, dans le but de lui permettre de récupérer de la violence de son année, mais heureusement, l'école a réagi juste à temps pour prendre en charge la problématique. Cependant, tout au long de cette période éprouvante, je savais que peu importe la décision que je prendrais, j'aurais le soutien de ma directrice.

Pour moi, être mère et étudiante aux cycles supérieurs est loin d'être une contradiction ou une incompatibilité : je dirais plutôt que c'est un moteur, une source additionnelle de motivation. Mes deux merveilleux garçons m'offrent une raison supplémentaire de m'investir pour le changement et pour donner le meilleur de moi-même. Dans le contexte exceptionnel de pandémie que nous avons vécu, ils furent un exemple de résilience qui m'a permis d'objectiver, de prendre les choses avec un grain de sel et de me remettre en selle après des moments plus creux. Je reprends ici l'exemple de mon grand qui a traversé une période spécialement difficile et négative et qui, du haut de ses 10 ans, a su trouver les ressources internes pour se relever et persévérer. Les membres de notre famille, nos proches, nos amis et amies sont tous des sources d'inspiration, et ce qu'ils vivent peut nous amener à remettre les choses en perspective. Comme mère, je garde tout de même en tête qu'il y aura forcément encore des moments où je devrai prioriser les besoins de mes enfants, où je devrai prendre le relais en mettant sur pause certains projets.

Le soutien de la communauté universitaire et, plus spécialement, de ma directrice, a eu un impact majeur sur mon parcours, puisque pour chaque situation difficile, j'ai eu la possibilité de faire la part des choses grâce aux échanges avec des membres de cette communauté, de me rappeler que ces moments plus difficiles étaient passagers et, surtout, que je n'étais pas seule. Avoir été isolée et ne pas avoir eu un tel soutien de la part de ma directrice auraient pu faire basculer les choses différemment. Autrement dit, sans ces discussions qui m'ont permis de prendre du recul, je ne crois pas que je serais parvenue à me recentrer aussi efficacement sur mes cours et mes projets, à maintenir mon engagement dans un parcours qui demande un grand investissement de soi et de son temps à la suite des obstacles qui se sont présentés au fil du temps. C'est donc sans surprise que l'absence de la communauté universitaire à certains moments de mon parcours a concorde avec des périodes plus difficiles pour moi. Je ressentais alors des creux importants de motivation et un certain degré de désengagement lors de longues périodes sans contact avec la communauté universitaire, le groupe de recherche de ma directrice, ou quand je passais une longue période sans avoir de cours, sans être encadrée par des échéances à court terme. Jusqu'à récemment, les périodes estivales et les congés des fêtes furent pour moi des moments où j'ai eu beaucoup de difficulté à maintenir mon engagement.

Avec le recul, je comprends que les moments de désengagement que j'ai vécus par la coupure temporaire avec le milieu universitaire m'ont induite en erreur, me laissant croire que tout ce positif que m'amènent mes liens avec la communauté universitaire et de recherche était maintenant derrière moi. Ayant une tendance naturelle à éprouver un certain degré d'anxiété et à déformer les perceptions des autres à mon égard, je me retrouve, dans ces périodes creuses, à ne plus percevoir le positif, à ne voir que les éléments qui fonctionnent moins bien, voire à imaginer que j'ai fait une chose qui fera tout s'écrouler. Pourtant, chaque fois, lorsque les contacts reprennent, tout se replace et la communauté reprend sa fonction de moteur. Aujourd'hui, pour pallier cet effet décourageant et pour maintenir ma motivation dans les périodes où l'effervescence universitaire est à son plus bas, j'essaie de maintenir un lien continu avec d'autres doctorantes qui sont dans une situation

similaire. Ainsi, je travaille et rédige virtuellement avec un groupe d'étudiantes qui, comme moi, désirent progresser dans leurs projets pendant les longues périodes de vacances, ce qui m'a permis l'été dernier de ne pas tomber dans le découragement et la démotivation.

4. Un réseau qui s'épanouit

En tant que personnes étudiantes aux cycles supérieurs, plusieurs possibilités peuvent s'offrir à nous, pourvu que nous démontrions une ouverture face aux contextes susceptibles de présenter de telles offres. À ce propos, j'aimerais souligner ici l'apport non négligeable des moments de réseautage. Concrètement, cela peut se traduire par la participation à des événements structurés comme des conférences et des ateliers gratuits offerts par des groupes de recherche, des événements organisés par les écoles et facultés ou des concours de présentations, mais aussi par des moments complètement informels de types « discussions de cadre de porte ». Tous ces moments d'échanges sont autant de nourriture pour nos idées que de ciment pour les fondations de notre parcours. Grâce à ces échanges, nous parvenons à mieux articuler les éléments de notre pensée scientifique, à poser un regard objectif sur nos projets en construction et à établir des liens surprenants auxquels nous n'aurions pu penser par nous-mêmes. En prime, ces discussions nous offrent la chance de tisser de nouvelles relations, de découvrir de potentielles collaborations et, bien sûr, de se faire connaître davantage. Personnellement, je me fais un devoir de réserver du temps à différents moments dans l'année, mais aussi auprès de différents groupes, de différentes équipes, pour développer ce réseautage. J'apporterais tout de même un petit bémol ici : pour maintenir un équilibre nous permettant de progresser concrètement dans nos projets, il ne faut toutefois pas que ces activités prennent toute la place dans notre horaire !

Parallèlement, et ce n'est pas nouveau comme discours, je tiens à rappeler que le parcours des personnes doctorantes est un parcours qui peut être bien solitaire : une grande part de notre contribution à la recherche passe par le temps investi à lire et à rédiger. Je l'ai abordé un peu plus tôt en parlant de

conciliation famille et études, mais ce qui m'aide au quotidien, c'est de travailler aux côtés d'autres personnes étudiantes ayant une réalité similaire à la mienne. La pandémie aura même facilité ces rapprochements, puisqu'on a maintenant développé les habiletés technologiques pour être ensemble virtuellement. Ainsi, pendant les moments de pause de lecture ou d'écriture, nous partageons. Nous partageons nos objectifs, nos défis, nos craintes et nos réussites. Les points communs qui nous unissent nous permettent de développer un fort sentiment d'appartenance à une même communauté, une communauté bien présente et qui comprend parfaitement les enjeux qui sont vécus par ses membres, puisqu'ils sont aussi partagés, malgré nos parcours forcément distincts. Souvent, les solutions trouvées par les uns inspirent les choix des autres et leur permettent de surmonter des obstacles, de les voir venir avant qu'ils ne surviennent. Jusqu'à maintenant, j'ai eu l'occasion de maintenir des noyaux solides composés de quelques membres étudiants à chaque étape de mon parcours. Ainsi, même si les personnes étudiantes qui étaient à mes côtés au départ ne sont plus là, de nouvelles amitiés se forment et l'esprit de communauté reste vif.

5. **Quoi retenir de tout cela**

J'aimerais d'abord revenir sur le rôle fondamental qu'ont joué, et que jouent encore, mes mentores dans toutes mes « premières fois » universitaires, furent-elles de nouvelles tâches en recherche, l'apprentissage de l'écrit scientifique ou la familiarisation avec les activités de communication et de transfert. Ce rôle a été d'autant plus central dans mon parcours, puisque de multiples portes se sont ouvertes à la suite de nos échanges et de nos collaborations. L'expérience que j'ai vécue avec mes mentores m'a donc appris une chose essentielle, qui fera office de premier conseil : il est important de saisir les opportunités. D'une part, il y a, à l'université, les personnes de mon entourage qui croient en moi et qui se font un devoir de me présenter des occasions favorables auxquelles, selon ces personnes, je devrais m'intéresser. D'autre part, il y a cette responsabilité que je me reconnais, sur laquelle je suis la seule à avoir du contrôle : saisir ces occasions. C'est un choix que nous avons en tant que personnes étudiantes aux cycles supérieurs : oser ou

non s'engager dans l'inconnu, se déstabiliser. Cependant, en ne prenant pas la peine de s'intéresser à ces opportunités, ou en n'osant pas aller vers celles-ci parce qu'elles sont trop différentes de ce à quoi l'on est habitué, on manque possiblement les meilleures occasions de progresser. Je réalise que ce qui a aidé dans ma situation, c'est que je me plais à parler avec les membres de la communauté universitaire, que ma curiosité m'amène souvent à poursuivre les discussions sur les contenus et à vouloir aller plus loin, ce qui fait que ces membres me connaissent aussi mieux et que j'établis des points de repère utiles dans les moments plus déstabilisants. Je me sens alors plus confiante pour m'engager dans de nouvelles avenues, puisque je sais que je peux m'appuyer sur le soutien et la proximité de cette communauté.

Cela m'amène à émettre un autre conseil qui, selon moi, devrait favoriser la mise en place de conditions gagnantes pour persévérer dans son parcours: il ne faut pas craindre d'échanger avec les personnes chercheuses et enseignantes, de leur poser nos questions et de demander des conseils pour nous aider à progresser dans notre cheminement. Comme je le disais, l'université fut le premier milieu où j'ai senti avoir réellement ma place, et ce sentiment m'a donné de multiples fois le courage pour entamer la conversation avec des personnes que j'admirais. La peur de « déranger » est un argument que j'ai entendu à de multiples reprises de la part de personnes étudiantes aux cycles supérieurs, qui n'osaient pas écrire à leur comité de direction, notamment. C'est bien dommage, parce que c'est précisément leur rôle de nous accompagner. On gagne aussi à échanger avec les autres membres professeurs de la communauté: osez interpeller ces personnes qui sont passionnées par leur sujet! Tout au long de mon parcours universitaire, ces échanges informels ont construit le socle sur lequel mon intégration dans la communauté de recherche a pu se fonder.

Je suis consciente de ma chance d'avoir établi un partenariat avec une directrice de recherche qui s'attarde à bien me comprendre et à être bienveillante avec moi. C'est une chose particulière et positive chez elle: dans la relation qu'elle établit avec les personnes étudiantes qu'elle accompagne, elle prend soin d'inclure leur individualité et leur contexte personnel pour encore mieux les guider. Cette ouverture m'a permis d'être à mon tour ouverte et franche,

sans crainte de dévoiler mes moments de faiblesse, puisque je pouvais avoir confiance qu'elle ne me jugerait pas, bien au contraire. À toute personne étudiante, je dirais donc : trouvez cette personne qui vous fera confiance, qui vous écoutera et qui vous accueillera. Ce ne sera pas forcément votre direction de recherche, mais peut-être une personne étudiante ayant plus d'expérience ou même une personne extérieure à l'université, comme un membre de sa famille, un ami ou une amie proche. Et en prolongation de ce conseil : tissez-vous un réseau entre personnes étudiantes. Il est essentiel d'échanger, de discuter, de sortir avec d'autres membres étudiants de la communauté universitaire. C'est par la place de choix qu'a cette communauté dans mon cheminement, par le soutien de relations stables et fiables que ma motivation à long terme, que le maintien de mon équilibre et que mon bien-être au quotidien ont pu jusqu'à maintenant être assurés. Ce soutien me rappelle que je ne suis pas seule et que d'autres vivent des choses similaires. Partez donc en retraite de rédaction ensemble, donnez-vous des rendez-vous virtuels pour travailler en parallèle et vous encourager ! Enfin, j'émets le souhait que chaque personne qui entame un parcours aux cycles supérieurs ait la chance de découvrir sa place dans la communauté universitaire, de progresser grâce à la présence de personnes inspirantes et soutenantes, et de mener à bien ce projet qui fut le moteur de leur engagement dans cet épanouissant parcours.

Chapitre 3

Le défi du choix du cadre d'analyse dans la recherche en sciences de l'éducation

Deux expériences de stage financées dans les champs de l'intelligence artificielle en éducation et de l'éducation populaire

Bérenger Benteux, doctorant, Université de Sherbrooke

Dans les parcours de formation aux cycles supérieurs en éducation, un effort important est réalisé pour que les personnes étudiantes connaissent et maîtrisent la plus grande diversité possible de méthodes de recherche : cours sur les étapes de la recherche, sur les méthodes quantitatives, sur les méthodes qualitatives, sur les méthodes mixtes, formations aux logiciels d'analyse statistique et de codage textuel, etc. Malgré son importance à chaque étape du processus de recherche, une place moins considérable semble être donnée à la connaissance et à la maîtrise des différents cadres d'analyse pouvant être mobilisés dans la recherche en sciences de l'éducation.

J'ai souvent été confronté à la difficulté de choisir le cadre d'analyse adapté pour mes recherches. Ce cadre, également appelé cadre de référence, conceptuel ou théorique, joue un rôle crucial dans la définition et l'orientation d'une étude. Dans ce texte, je vais partager deux expériences distinctes liées à cette problématique. La première expérience découle de mon rôle en tant que professionnel de la recherche en intelligence artificielle appliquée à l'éducation. La deuxième expérience est issue de mon parcours doctoral, où j'ai exploré les pratiques pédagogiques dans les milieux d'éducation populaire. Ces deux contextes m'ont confronté à des défis spécifiques liés à la sélection du cadre d'analyse. Je suis aujourd'hui et de façon rétrospective convaincu que j'aurais certainement abandonné mes projets de recherche sans deux occasions de stage de recherche financées qui m'ont amené à repenser les modalités de sélection d'un cadre d'analyse pour toute recherche en sciences de l'éducation et les conditions qui en facilitent le choix.

1. La recherche sur l'intelligence artificielle en éducation : une absence de cadres d'analyse ?

Ayant rejoint comme professionnel de recherche des équipes des facultés d'éducation de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke qui s'intéressaient à l'implantation de technologies d'intelligence artificielle dans des contextes éducatifs, ma première tâche a été de recenser les différents cadres d'analyse existants à travers lesquels ces technologies étaient étudiées et évaluées. Cependant, malgré des avancées importantes de ces technologies dans les dernières années (Roll et Wylie, 2016) et malgré une quantité croissante d'études de leur application dans un contexte éducatif (Chen, Xie et Hwang, 2020a, b) et même l'existence de plusieurs méta-analyses (Ma *et al.*, 2014; Schroeder, Adesope et Gilbert, 2013; Steenbergen-Hu et Cooper, 2013, 2014), les recherches sur leur utilisation dans des contextes éducatifs restent principalement athéoriques (Hew *et al.*, 2019) et rarement à travers un cadre propre aux sciences de l'éducation (Bartolomé, Castañeda et Adell, 2018). En effet, parmi les articles que j'ai recensés, non seulement très peu faisaient référence à un cadre d'analyse pour soutenir leur étude, mais les résultats de la majorité de ces recherches

se basaient sur des mesures de l'apprentissage peu usitées en sciences de l'éducation, telles que la perception que la personne étudiante avait d'avoir appris quelque chose ou encore la mesure des gains d'apprentissage à un test similaire donné avant et après l'usage de l'outil.

Pour expliquer cette absence de cadre d'analyse et le recours à des outils d'évaluation peu usités en sciences de l'éducation, nous avons réalisé une revue systématique (Chichekian et Benteux, 2022) qui a permis de proposer deux pistes explicatives. La première était que la majorité des personnes autrices de ces articles étaient rattachées à des départements de sciences informatiques ou de génie logiciel et seulement une minorité à des départements d'éducation. La seconde explication plausible était que la plupart des articles recensés visaient un but affiché d'optimisation de la technologie utilisée plutôt qu'un but d'évaluation de l'outil du point de vue de l'apprentissage de la personne étudiante ou de la modification de la pratique pédagogique qu'il entraînait. Cette recension systématique nous amena à envisager la possibilité que malgré l'enjeu important que représente l'intégration de ces technologies dans des contextes éducatifs, comme la récente inquiétude autour du programme ChatGPT¹ a pu le montrer, aucun cadre d'analyse propre aux sciences de l'éducation n'existait pour les étudier.

Ne trouvant pas plus d'indications dans la poursuite de ma recension des écrits ni dans ma participation à des colloques sur l'intelligence artificielle en éducation, et doutant alors de l'intérêt scientifique de mes recherches et de leur faisabilité à travers l'angle des sciences de l'éducation, j'ai hésité pendant plusieurs semaines à les abandonner pour revenir à des objets d'étude davantage explorés dans notre discipline. Avant de recommencer de zéro, et sur conseil de ma directrice de doctorat, j'ai voulu acquérir une meilleure connaissance des milieux où ces technologies se développaient et étaient intégrées à des dispositifs d'apprentissage. La possibilité de réaliser un stage de recherche dans mon parcours au doctorat m'a ainsi permis d'intégrer une équipe de concepteurs pédagogiques dans un établissement collégial

1 <<https://www.ledevoir.com/societe/773916/technologie-chatgpt-ou-l-ia-qui-fait-peur>>, consulté le 5 avril 2024.

d'enseignement à distance, qui commençaient à imaginer l'intégration des technologies d'intelligence artificielle dans les cours autoportants qu'ils développaient. Ce stage de quatre mois m'a ensuite amené à rejoindre, de nouveau comme professionnel de recherche, une compagnie technologique montréalaise dont le but était, par l'entremise d'une plateforme de cours enrichie par des technologies d'intelligence artificielle, de faciliter le raccrochage scolaire de personnes qui n'avaient pas terminé leur secondaire.

L'immersion dans ces deux milieux et ceux de leurs partenaires et concurrents m'a ainsi permis de comprendre les conclusions auxquelles mon travail de recension avait abouti, en particulier pourquoi une si grande proportion des recherches sur l'intelligence artificielle en éducation est réalisée sans l'usage d'un cadre d'analyse propre aux sciences de l'éducation. Je constatais d'abord que, dans ces milieux, les éléments pédagogiques et les éléments technologiques sont considérés séparément. Ils correspondent en effet à des étapes différentes du processus de conception des dispositifs éducatifs. De plus, la séparation de ces étapes correspond aussi à une séparation des expertises, dans le premier cas des personnes formées en éducation, dans le second en informatique, ce qui empêche la constitution d'une compréhension réciproque, d'une vision et d'un langage communs. Surtout, parce que seul un nombre restreint de personnes, principalement techniciens, techniciennes et ingénieurs, ingénieures en informatique, comprennent et maîtrisent les technologies employées, la responsabilité de leur évaluation leur incombe entièrement. Les cadres d'évaluation que les personnes n'ayant pas suivi de parcours en éducation mobilisent, diffèrent nécessairement de ceux que des personnes formées en éducation auraient choisis.

Ainsi, à travers ces occasions de stage de recherche et de contrat comme professionnel de recherche, mon immersion dans ces milieux m'a permis de comprendre les raisons de l'absence de cadre d'analyse propre aux sciences de l'éducation dans les recherches sur ces technologies puisque l'intelligence artificielle en éducation n'y représente pas un objet de recherche théorique, mais avant tout un catalyseur d'intérêts contraires et d'expertises différentes. À défaut de me convaincre de persévérer dans ce champ d'études, cette

expérience terrain m'a cependant fait prendre conscience de l'importance de bien connaître les contextes dans lesquels nos objets d'étude se réalisent pour en saisir les enjeux aussi au niveau théorique, par exemple les cadres que nous pouvons mobiliser pour les analyser.

2. L'adéquation des cadres d'analyse de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques d'éducation populaire

Une seconde expérience, cette fois dans le cadre de ma recherche doctorale, m'a ramené à l'enjeu du choix du cadre d'analyse pour la recherche en sciences de l'éducation. Le contexte de mon projet de doctorat est celui de l'éducation populaire au Québec. Ce type d'éducation est défini par la Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome comme

l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyennes et citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu (Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome, 1999, cité dans Bourret et Ouellet, 2006, p. 2).

L'éducation populaire existe au Québec autant dans des groupes d'alphabétisation populaire que dans le milieu syndical et dans les centres de femmes, ainsi que dans plus de 300 groupes de défense collective des droits (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2016). Bien que l'UNESCO reconnaisse l'éducation populaire comme un des trois piliers de l'éducation des adultes, ainsi que comme un moyen central dans l'éducation à la citoyenneté active, le CSE constate le « silence qui a entouré les pratiques d'éducation populaire dans les discussions relatives à l'éducation des adultes

au Québec » (CSE, 2016, p. 2), et les quelques études réalisées au Québec sur l'éducation populaire ne s'intéressent pas à la question des pédagogies qui y sont pratiquées. Ce peu d'intérêt signifie aussi pour moi, à titre d'étudiant au doctorat qui réalise sa thèse sur ces pratiques, l'absence d'un cadre d'analyse propre aux sciences de l'éducation existant pour les étudier. Et les cadres d'analyse que j'ai mobilisés dans de précédentes recherches, ceux de la motivation ou de la didactique, ne me semblaient pas appropriés à ces démarches. En effet, celles-ci sont surtout caractérisées par un certain éclectisme des pratiques et des discours, d'autant plus parce que leurs objectifs ont peu à voir avec ceux du contexte scolaire puisqu'ils visent plutôt « une pratique pédagogique luttant pour la justice et l'émancipation, radicalement engagée contre les inégalités sociales, les discriminations, les oppressions » (Pereira, 2017, p. 10). Ainsi, plutôt que d'imposer un cadre d'analyse qui serait inadapté à ces pratiques pédagogiques, je devais identifier celui qui me permettrait de les étudier dans une perspective de recherche en pédagogie, tout en respectant leurs différences fondamentales avec des pédagogies scolaires.

Cette nécessité de cohérence entre le cadre d'analyse et le contexte d'étude a de nouveau représenté un moment périlleux dans mon parcours doctoral, où j'ai failli à plusieurs reprises abandonner, ne trouvant aucun cadre qui me permettrait de mener à terme ma recherche. Cependant, de nouveau grâce au conseil de ma directrice de doctorat, et comme je l'avais fait avec les technologies d'intelligence artificielle en éducation, c'est à travers une immersion dans les milieux de pratique que je suis parvenu à répondre à mon défi de sélection du cadre d'analyse. À travers le programme de bourses Accélération Mitacs², j'ai en effet pu intégrer un groupe communautaire en éducation populaire pour y mener une recherche-développement sur leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, en intégrant le quotidien de ce groupe, la vie d'équipe, leurs comités et actions ainsi que leur réseau de partenaires, j'ai pu acquérir une meilleure connaissance de leurs univers de pratiques et identifier à quel cadre de pensée ils se référaient directement ou

2 <<https://www.mitacs.ca/fr/programmes/acceleration/bourse>>, consulté le 5 avril 2024.

indirectement dans leurs pratiques pédagogiques, soit celui des approches de conscientisation de Paulo Freire. En effet, le mouvement de lutte à la pauvreté au Québec s'est fédéré, dans les années 1980, en majorité autour du réseau du Collectif québécois de conscientisation, « réseau d'hommes et de femmes engagés dans le changement social, et ce, tant dans les milieux institutionnels (CLSC, universités, commissions scolaires) que dans les groupes populaires (ADDS, comités de citoyens, groupes de consommateurs, etc.) » (Desgagnés, 2012, p. 12). Ce réseau déclarait suivre l'objectif de conscientisation de Freire compris comme « un processus dans lequel les hommes [et les femmes], en tant que sujets connaissant, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont, à la fois de la réalité socioculturelle qui modèle leur vie et de leur capacité à transformer cette réalité » (Desgagnés, 2012, p. 13). Cet héritage de Paulo Freire dans les groupes populaires de défense des droits sociaux s'est conservé, comme a pu le montrer par exemple un événement organisé en 2021 pour le centenaire de Paulo Freire³, qui a rassemblé autant des personnes militantes syndicales que des personnes engagées dans des groupes de défense des droits sociaux, d'alphabétisation populaire, d'action communautaire ou d'éducation aux adultes. Grâce à cette immersion dans les milieux de pratique à travers ce stage de recherche Mitacs, j'ai ainsi pu trouver le cadre d'analyse pour ma recherche doctorale qui me permet aujourd'hui à la fois d'étudier les pratiques d'éducation populaire dans une perspective de recherche en pédagogie, tout en conservant la spécificité propre au milieu où ces pratiques ont cours.

3. Des conditions gagnantes

À deux reprises et dans des contextes très différents, mes recherches en éducation ont rencontré l'obstacle de l'identification du cadre d'analyse le plus approprié. Pour chacune de ces situations cependant, la condition

3 Événement « Actualité de la pédagogie de Paulo Freire au Québec » le 23 septembre 2021 au Centre Saint-Pierre à Montréal, <<https://cdeacf.ca/evnement/2021/09/23/actualite-pedagogie-paulo-freire-quebec>>, consulté le 5 avril 2024.

gagnante a été offerte par mon établissement d'enseignement sous la forme d'une possibilité de réaliser des stages de recherche non seulement reconnus dans mon parcours, mais aussi financés par des programmes de bourses. Ainsi, si les compétences, connaissances et capacités d'adaptation des personnes étudiantes peuvent contribuer à leur persévérance, ces deux expériences m'ont convaincu qu'une connaissance approfondie des milieux dans lesquels elles s'aventureront – rendue possible notamment à travers les occasions de stages de recherche financés proposées dans nos parcours aux cycles supérieurs – pourrait aussi leur éviter d'importants blocages et faux pas au niveau du cadre d'analyse qu'elles décideront de mobiliser pour leur recherche.

Références

- Bartolomé, A., L. Castañeda et J. Adell (2018). « Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies », *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), p. 1-17, <<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>>.
- Bourret, G. et C. Ouellet (2006). *Six centres d'éducation populaire de Montréal: un bien commun*, Rapport de recherche pour le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.
- Chen, X., H. Xie et G.-J. Hwang (2020a). « A multi-perspective study on Artificial Intelligence in Education: grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers », *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>>.
- Chen, X., H. Xie, D. Zou et G.-J. Hwang (2020b). « Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education » *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>>.
- Chichekian, T. et B. Benteux (2022). « The potential of learning with (and not from) artificial intelligence in education », *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, <<https://doi.org/10.3389/frai.2022.903051>>.

- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Gouvernement du Québec.
- Hew, K.F., M. Lan, Y. Tang, C. Jia et C.K. Lo (2019). « Where is the “theory” within the field of educational technology research? », *British Journal of Educational Technology*, 50(3), p. 956-971, <<https://doi.org/10.1111/bjet.12770>>.
- Ma, W., O.O. Adesope, J.C. Nesbit et Q. Liu (2014). « Intelligent tutoring systems and learning outcomes: a meta-analysis », *Journal of educational psychology*, 106(4), p. 901-918, <<http://dx.doi.org/10.1037/a0037123>>.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s*, Editions Libertalia.
- Roll, I. et R. Wylie (2016). « Evolution and revolution in artificial intelligence in education », *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, p. 582-599, <<https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>>.
- Schroeder, N.L., O.O. Adesope et R.B. Gilbert (2013). « How effective are pedagogical agents for learning? A meta-analytic review », *Journal of Educational Computing Research*, 49(1), p. 1-39, <<https://doi.org/10.2190/EC.49.1.a>>.
- Steenbergen-Hu, S. et H. Cooper (2013). « A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on K–12 students' mathematical learning », *Journal of educational psychology*, 105(4), p. 970-987, <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032447>>.
- Steenbergen-Hu, S. et H. Cooper (2014). « A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning », *Journal of educational psychology*, 106(2), p. 331-347, <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0034752>>.

Chapitre 4

La quête de bien-être d'une mère étudiante à l'international au travers de la conciliation des rôles

Zina Kharchi, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières

1. Mon parcours avant mon arrivée au Québec

Pour commencer, je tiens à souligner que jusqu'à l'obtention de mon baccalauréat de l'enseignement secondaire en sciences expérimentales avec mention, je ne faisais pas ce que j'aimais. Disant que j'étais attirée par le domaine des sciences, c'est au fil des ans que je me suis rendu compte de mon amour pour l'éducation en général et pour l'enseignement du français en particulier. Pour mes études à l'université, j'étais divisée entre deux options : baccalauréat en sciences de l'éducation ou baccalauréat en langue et littérature françaises. Les deux disciplines m'ouvraient la porte vers l'enseignement, mais c'est seulement la deuxième option qui m'ouvrait la porte vers l'enseignement du français. Pour cette raison, j'ai fini par choisir le baccalauréat en langue et littérature françaises.

C'est ainsi que j'ai obtenu mon baccalauréat suivi d'une maîtrise en didactique du français langue étrangère et français sur objectifs spécifiques. Ma maîtrise est essentiellement orientée vers l'élaboration de guides, formations et programmes d'enseignement pour des publics diversifiés (p. ex. l'élaboration d'un programme d'apprentissage du français pour une discipline donnée, comme un public d'avocats). Juste après l'obtention de mon baccalauréat et parallèlement à la scolarité de ma maîtrise, j'enseignais à temps plein au secondaire en semaine et les fins de semaine dans une école privée de soutien à l'apprentissage. « *Tu seras une bonne enseignante!* », c'est ce que me disaient plusieurs de mes enseignants de français tout au long de ma scolarité. Cette phrase résonnait tout le temps dans ma tête en me disant : fonce, tu es capable de le faire! C'est une motivation extrinsèque dont je me servais pour perdurer et donner le mieux de moi-même en enseignement.

L'enseignement fut donc l'une de mes plus belles expériences de travail et même s'il ne m'était pas facile de concilier études et travail en ces temps-là j'ai réussi à le faire tout en me sentant bien puisque j'aimais ce que je faisais. J'ai poursuivi en enseignement même après l'obtention de ma maîtrise. J'enchaînais des contrats de remplacement de maladie et de congés de maternité dans quelques écoles secondaires puisque les directions d'établissement dans lesquels j'avais déjà travaillé me rappelaient quand il y avait des manques. Pour obtenir un poste d'enseignante permanente, il fallait réussir le concours national des enseignants comportant un volet oral et un autre écrit. Dès que le concours suivant ma maîtrise a été ouvert, je me suis inscrite pour devenir enseignante au collégial.

Or, bien que je m'étais inscrite au concours, une partie de moi voulait faire de la recherche en éducation alors en parallèle de cette inscription. Je suis donc entrée en contact avec ma directrice de recherche actuelle pour entamer un doctorat en éducation au Québec. Les démarches pour être acceptée ont pris plusieurs mois et rien n'était assuré puisque l'obtention de l'admission était conditionnelle à la réussite d'examens en français et en anglais. De plus, l'obtention de la fameuse admission ne garantit pas l'obtention du visa étudiant, qui à son tour était long comme processus. J'ai passé mes examens

d'admission au doctorat et aussi ceux du concours des enseignants pendant la même période. L'attente des résultats était stressante, mais j'ai poursuivi en enseignement en attendant les résultats des deux examens sans trop penser au choix à faire si j'étais acceptée aux deux. Finalement, ceci s'est produit: j'ai eu un poste permanent en enseignement collégial et obtenu mon admission et visa étudiant pour poursuivre mon doctorat en éducation. J'ai finalement choisi le doctorat, le sentier long et étranger, et c'est là que l'aventure a commencé. Ce choix m'était très émouvant et déchirant, laissant derrière moi mon pays d'origine, ma carrière d'enseignante et toute ma famille et mes connaissances.

2. Mon arrivée au Québec et les embûches l'entourant

Il est entendu que le doctorat est un travail de longue haleine. Pour moi, faire des études doctorales est une expérience fort enrichissante et fructueuse sur les plans personnel et professionnel, mais avec plusieurs défis. En effet, il est admis que rédiger une thèse a son lot d'embûches pour les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs et pour moi, à ces embûches s'ajoute mon arrivée en tant qu'étudiante internationale au Québec, elle aussi stressante et parsemée de difficultés de plusieurs ordres comme :

- L'éloignement de ma famille et de mon réseau social: la perte de mon réseau social s'accompagne de sentiments d'insécurité et de tristesse. Tristesse de ne plus vivre sous le même toit que ma famille, de ne plus partager des moments communs avec mes proches, et insécurité de ne plus savoir quand les revoir. Ainsi, je me suis rendu compte que je n'avais pas pleinement compris que vivre seule et à l'étranger m'exigeait énormément puisque mes expériences antérieures ne m'y ont pas pleinement préparée. En plus, il y avait urgence et pression de me reconstruire mon réseau au Québec pour ne pas me replier sur moi-même et m'isoler. Il m'était toujours possible de joindre mes proches via le clavardage ou les appels, mais le décalage horaire atteignant six heures en hiver rendait cela ardu et parfois impossible.

- L'adaptation à la nouvelle société et à l'université: se familiariser avec le fonctionnement des études, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les exigences du programme d'études, se familiariser avec les référents culturels de la société d'accueil et certaines pratiques non familières comme vivre en colocation ou donner un pourboire.
- Le choc climatique: bien que je vivais dans une ville où il neigeait et faisait froid en hiver (le maximum ressenti était -5 degrés Celsius) et que j'avais déjà visité le Québec en hiver deux ans avant mon arrivée en tant qu'étudiante, y voir de la blancheur de la neige pendant plusieurs mois et sortir à des températures très basses m'étaient très étranges au départ. Je ne savais pas vraiment comment m'habiller pour sortir à l'extérieur; j'avais souvent trop chaud à l'intérieur puisque je mettais beaucoup de vêtements, mais j'ai fini par comprendre qu'il faudrait que je m'habille en couches comme un oignon!

Les difficultés citées ci-dessus sont documentées comme étant des difficultés liées à l'expérience de mobilité internationale. Elles peuvent donc être rencontrées par les étudiants internationaux (Alharbi et Smith, 2018; Shadowen *et al.*, 2019), mais certaines d'entre elles peuvent également être vécues par des étudiants natifs du pays, comme l'éloignement du réseau social et l'adaptation à la vie académique. Mon parcours doctoral a aussi coïncidé avec des événements sur le plan personnel, dont la naissance de mon enfant deux ans, après l'avoir débuté. J'avais aussi fait le choix de l'allaiter 17 mois et la COVID-19 est arrivée quelques mois après sa naissance. Les allers à la garderie étaient souvent interrompus en raison de cas d'infections ou de symptômes grippaux. Aux difficultés préalablement citées s'ajoute aussi mon nouveau rôle de maman depuis maintenant plus de trois ans et les sacrifices qui gravitent autour de mon quotidien. Or, pour ceci, je préférerais le nommer défi plutôt que difficulté. Étant parent, un lot de tâches et défis s'ajoutent au quotidien comme le changement des routines, le fait d'avoir à gérer des imprévus comme la fermeture de garderie ou d'école, la maladie, etc. C'est en quelque sorte reconnaître que notre temps ne nous appartient pas dans son entièreté. Conjuguer une vie d'une maman doctorante avec

d'autres aléas de la vie n'est guère facile, mais ça s'apprend ! La section prochaine présente des stratégies que j'utilise pour mener à bien mon projet de thèse.

3. Ma recette de quête de bien-être

À ce jour, mes quatre ingrédients primordiaux de bien-être sont : le doctorat, ma carrière de travail, ma famille, et moi-même. Je dirais que certains ingrédients se nourrissent de d'autres. Par exemple, mon doctorat s'alimente de mes expériences en recherche. Le doctorat et la carrière dépendent, à leur tour, du temps de qualité passé seule ou auprès de ma famille. Avec mon quotidien de jeune maman aux études, je ne vous cache pas que je suis en constante réflexion et en quête de nouvelles stratégies adaptatives en vue d'équilibrer ces éléments et maximiser ainsi mon sentiment de bien-être. Je vais donc nommer les éléments précédents mes quatre plantes. Une chose est sûre, afin qu'elles demeurent vertes et fleurissent avec le temps, mes plantes ont besoin d'arrosage constant. Ainsi, au cours des années, à travers des lectures, des consultations de personnes inspirantes de mon entourage et surtout d'ajustements constants, j'ai pu développer certaines stratégies pour avoir l'eau nécessaire pour arroser mes plantes (l'eau et l'arrosage font référence aux outils me permettant de me sentir bien).

Afin de pouvoir m'occuper des quatre en un temps limité, soit 24 heures, incluant les heures de sommeil, une planification rigoureuse s'impose. Or, ceci s'accompagne de ma règle : la planification est à respecter bien évidemment dans la mesure du possible, donc pas au détriment de ma santé mentale et physique. Ceci tout en considérant qu'il peut y avoir des imprévus l'affectant, comme la maladie.

L'organisation est un outil qui permet d'atteindre des objectifs rapidement et efficacement, pour pouvoir ensuite passer à autre chose. Travailler le moins longtemps possible afin de consacrer du temps de qualité aux autres sphères de sa vie. Être hyper structuré, dévoué et concentré au travail, pour

mieux décrocher, se détendre, faire autre chose et s'amuser par la suite. Bien travailler aux bonnes heures afin d'avoir ses fins de semaine, ses soirées, ses heures de dîner libres. (Belleville, 2016, p. 156)

L'organisation et la bonne planification ont donc leurs multiples apports. Bien que je parvienne rarement à libérer toute une fin de semaine, je considère que c'est correct puisque je vais bien et que je fais ce que j'aime. Cependant, j'essaie, du moins dans la mesure du possible, d'avoir une journée libre par semaine pour décrocher du travail et des études. Puisque l'organisation est bénéfique dans toutes les sphères de notre vie, j'explique ci-dessous deux exemples.

1) Exemples liés aux études et stratégies :

- Identifier les stresseurs faisant obstacle à la réalisation de mes tâches : au fil du temps, j'ai compris que je stresse le matin lorsque mon bureau de travail est en désordre et mes tâches de la journée sont à peine planifiées. Pour moi, c'est, comme l'avance l'adage « un espace encombré est un esprit encombré ». C'est pourquoi ma routine du soir, à la fin de mes tâches du jour, consiste maintenant à ranger mon bureau et revoir ma planification du lendemain dans le moindre détail.
- Planifier les tâches en détail et effectuer un suivi : ma planification mensuelle comporte en général les grands objectifs du mois, mais la planification des semaines et sa bonification se fait, pour ma part, au fur et à mesure. Ainsi, planifier la semaine prochaine est une tâche du vendredi, et planifier la semaine en cours en est une de fin de journée. Toujours en lien avec la planification du temps, j'ai toujours détaillé mes tâches de la journée dans mon agenda version papier pour deux raisons particulières : 1) cela me donne un aperçu en fin de journée de toutes les tâches accomplies au cours de la journée et surtout, cela me permet de savoir pourquoi ma liste de tâches n'a pas été complétée; et 2) pour moi, les tâches faites surlignées dans mon agenda me procurent de la satisfaction et me motivent à aller de l'avant.

- Planifier la tâche et sa complexité en fonction du moment de la journée: mes blocs de temps matinaux sont souvent réservés pour des tâches nécessitant beaucoup de concentration, comme la rédaction. Quant à elles, les démarches administratives sont à faire à la pause midi ou en fin de journée. Ainsi, on peut dire que les moments où la concentration est maximale sont réservés aux tâches les plus complexes.

2) Exemple lié à la vie familiale et stratégies :

Je trouve qu'avoir un enfant m'a énormément aidée à gérer mon temps et me faire un horaire de travail régulier applicable à toutes mes journées de semaine. L'arrivée de mon enfant m'a aussi poussée à apprendre davantage le sens de la priorisation dans ma vie. Pour jongler avec les études, le travail, les tâches domestiques et ma vie familiale, l'organisation est également la clé. Voici quelques stratégies facilitant mon quotidien toutes les semaines :

- La liste de courses est préparée un soir de semaine, en général jeudi soir.
- Les courses sont faites le vendredi ou samedi tôt le matin, selon la température. Par exemple, si samedi est une belle journée, les courses sont faites le vendredi pour profiter du soleil en famille le samedi.
- Les repas de toute la semaine sont planifiés d'avance. En général, ils sont préparés en même temps la fin de semaine ou du moins ceux des trois premiers jours de la semaine. Le secret dans la préparation des repas est de préparer plusieurs plats à la fois, que ce soit en semaine ou en fin de semaine. Par ailleurs, j'adopte la règle « rentabiliser le temps en cuisine », comme faire d'autres tâches (laver des fruits, préparer des bocaux de fruits assortis pour les collations, etc.) en attendant la cuisson des plats.
- Le gros des tâches domestiques sont faites, au fur et à mesure, dans la semaine dans la mesure du possible suivant deux règles. Premièrement, faire en sorte de ne pas cumuler des tâches. Par exemple, faire l'époussetage le lundi, ranger la vaisselle en préparant le petit déjeuner chaque matin, laver le plancher chaque vendredi, etc. Or, il m'arrive sûrement de

me retrouver avec des montagnes de linge à plier parfois à cause d'une rédaction intense d'une demande de bourse ou d'un article, mais j'essaie du mieux que je peux de le faire parallèlement aux lavages. Deuxièmement, je me fixe des objectifs sur des périodes déterminées de temps pour être efficace, par exemple en 10 minutes chronométrées, ranger la chambre de mon enfant.

Comme décrit ci-avant, mon bien-être personnel dépend grandement de l'organisation dans les différentes sphères de mon quotidien. Ci-après sont présentées également d'autres façons (autres stratégies) utilisées dans mon quotidien en vue de me sentir bien :

- **Sentiment d'efficacité personnelle:** la recherche documente la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle, perçu selon Bandura (cité dans Kharchi, 2021) « comme étant la conviction de la personne en sa capacité à accomplir une tâche donnée avec succès et la capacité de se rétablir après une difficulté et d'aller de l'avant malgré les embûches de la vie » (Kharchi, 2021, p. 47), et le bien-être. Ceci s'applique vraiment à ma réalité. Ma croyance en mes capacités me rend souvent service pour surpasser une difficulté ou atteindre un objectif donné malgré les embûches qui peuvent se présenter. Mon bureau de travail est conçu de façon à avoir la majorité de mes accomplissements sous les yeux. C'est aussi un endroit où j'accroche tous mes beaux souvenirs. Il suffit parfois de voir un *post-it* mentionnant « tel écrit soumis » ou de voir la photo de mon enfant pour me motiver à finir une page sur laquelle je bloque depuis des heures.
- **Résilience et son renforcement au fil des expériences:** tout se résume dans cette citation de Nietzsche: « Ce qui ne me tue pas me rend plus fort ». De la sorte, je fais de mon mieux pour tirer des leçons à travers les difficultés ou les échecs encaissés dans ma vie. Il s'agit aussi de ne pas éterniser les moments et les sentiments qui leur sont associés comme la tristesse, la déception, etc. Effectivement, je ne les évite pas, je les vis en essayant de ne pas trop faire durer ces périodes. Pour finir, bien qu'elles soient désagréables, les expériences vécues sont des opportunités d'apprentissage renforçant ma capacité à résister aux tempêtes. Ce qui me permet, finalement, de me relever et de continuer mon chemin.

- Un pas ou des pas à la fois, mais pas tout en même temps : en arrivant au Québec, le système d'études m'était étranger, tout comme la société, le climat et autres. Malgré le contexte étranger, je pense que je me suis mis assez de pression pour tout apprendre dès mon arrivée. Avec du recul et des années après, j'apprends de mieux en mieux à faire un pas, des pas à la fois et non viser tout ce que l'on désire apprendre en même temps. Cela sous-tend la priorisation des urgences (objectifs) du moment aux dépens d'autres objectifs. Je me répète de telle manière la phrase suivante : « *c'est correct, c'est mon choix et ma priorité du moment* ».
- S'applaudir pour les succès : depuis les débuts de mon parcours doctoral, les périodes de travail intenses me sont familières. Pour persévérer et perdurer à travers celles-ci, je m'applaudis pour le moindre succès et m'offre également des récompenses, très simples dans la plupart du temps, constamment. Par exemple, la récompense de soumission de ce chapitre sera de m'offrir un plat de sushis. Une autre pourrait consister à aller prendre un café avec une amie.
- Déléguer des tâches et demander de l'aide au besoin : le désir de tous semble être l'accomplissement de toutes les tâches planifiées seuls et dans les délais. Or, ceci n'est pas tout le temps atteignable avec les embûches de la vie et même si on y arrive, est-ce que l'on se sent bien ? Ma réponse à la question est oui et non, ça dépend. Ainsi, de ma part, je ne réfléchis pas deux fois pour déléguer des tâches à un proche en vue de m'attribuer un moment de repos ou de divertissement, deux éléments cruciaux pour me sentir bien. Par exemple, en périodes intenses de rédaction, ma mère qui habite maintenant au Québec a souvent gardé mon enfant.
- Rester à l'affût de ce qui nous procure du bien-être : j'essaie au fil des jours de m'auto-observer afin de repérer les choses me procurant du bien-être au quotidien dans le but de les ressortir lorsque je me sens moins bien. Par exemple, lorsque la température le permet, sortir au parc avec mon enfant m'aide en ce sens tout en passant du temps de qualité en même temps.

4. Des stratégies en lien avec la rédaction : recommandations en vue d'une bonne santé mentale

J'ai trouvé beaucoup de plaisir à lire le fameux livre de Belleville (2014), *Assieds-toi et écris ta thèse !*, et j'ai appliqué beaucoup de stratégies suggérées dans ce dernier au cours de mon doctorat. L'autrice (Belleville, 2016) met également en lumière des pièges entourant la thèse et en donne des recommandations en vue d'une bonne santé mentale à travers le doctorat. Il s'agit de :

- Ne pas attendre l'inspiration pour écrire ou débiter un travail ;
- Lutter contre la procrastination ;
- Franchir l'exigence du perfectionnisme ;
- Identifier ses émotions et faire en sorte de les gérer ;
- Opter pour une attitude d'encouragement bienveillante envers soi-même afin de se motiver ;
- Éviter l'isolement et le repli sur soi ;
- Profiter de sa vie en dehors du doctorat pour pouvoir perdurer.

5. Des ressources universitaires gagnantes pour mon bien-être

La ressource universitaire me semblant la plus importante est sans hésitation la direction de recherche, et une relation saine et positive avec elle a beaucoup de poids sur le bien-être aux cycles supérieurs. Ma directrice et ma codirectrice de recherche me sont d'un soutien incontournable dans toutes les étapes liées à ma carrière de chercheuse. Leurs précieux conseils, leur écoute et leur disponibilité m'orientent et me procurent un sentiment de sécurité à travers le doctorat. En vue d'entretenir une relation positive avec la direction, je trouve qu'une bonne communication est de mise. De mon côté,

je consulte ma directrice et ma codirectrice pour des choses importantes, mais aussi pour d'autres plus simples, au besoin, comme une incertitude de choix de cours. De leur côté, ma direction est toujours disponible pour répondre à mes interrogations par clavardage ou en rencontres, selon le questionnement. De plus, elles m'orientent également souvent vers des ressources aidantes. Bien qu'elles soient disponibles à m'aider dans des délais très raisonnables, un courriel leur étant destiné suffit habituellement à répondre à mes interrogations ou m'orienter aux ressources adéquates.

Depuis mon arrivée au Québec, ma directrice de thèse m'avait grandement motivée à travailler en recherche. C'est ce que j'ai fait et je ne le regrette guère. À travers les expériences en recherche, j'ai développé maintes compétences facilitant le travail entourant la thèse tout en générant un revenu monétaire. En outre, c'est souvent par leur intermédiaire que j'avais eu ou entendu parler des opportunités en recherche. Je dirai même que grâce à ma direction, mon intégration à la vie et au système d'éducation au Québec a largement été facilitée. Par ailleurs, en lien avec la ressource précédente, les ressources de l'université comme les contrats d'assistantat de recherche, les bourses d'aide à la diffusion, les ateliers de préparation des demandes de bourses ou autres, m'ont été d'une grande utilité pour mener à bien mon projet de recherche doctorale. Par exemple : 1) les blitz de rédaction organisés par mon université d'attache m'ont souvent poussée à avancer la rédaction de ma thèse. Écrire en groupe m'est vraiment une bonne motivation afin de m'y mettre ; 2) les contrats d'assistantat affichés à mon université m'ont offert l'occasion de réseauter et faire de belles connaissances avec des professeurs et professeures et des collègues aux cycles supérieurs.

Pour terminer, avec du recul, je trouve que les embûches auxquelles j'avais à faire face au cours de mon parcours doctoral m'étaient un passage obligé, venant d'un contexte autre que celui nord-américain. Il m'a fallu du temps pour m'adapter aux différences et c'est tout à fait normal. Je retiens à travers mon expérience de doctorat à l'international essentiellement deux mots clés : 1) **la patience**, qualité avec laquelle le plus complexe devient atteignable, et 2) **l'adaptation**, non seulement celle de ma vie au Québec, mais bien celle avec laquelle j'envisage le fait d'ajouter mon grain de sel à ce que l'on

apprend. Il suffit parfois de faire un petit ourlet pour qu'un habit puisse s'enfiler et d'une petite modification pour qu'une méthode, une façon de faire, etc. apprises nous soient utiles.

Références

- Alharbi, E.S. et A.P. Smith (2018). « Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries », *International Education Studies*, 11(6), p. 22-44, <<https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22>>.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse!*, Presses de l'Université Laval.
- Belleville, G. (2016). « Les enjeux psychologiques de la thèse », dans P. Nouveau et E. Bernheim (dir.), *La thèse. Un guide pour y entrer... et s'en sortir*, Presses de l'Université de Montréal, p. 155-169.
- Kharchi, Z. (2021). « Faire du bien-être de l'élève une priorité pour tous et toutes. Mais comment? », *Revue Éducation Canada*, <<https://www.edcan.ca/articles/bienetre-de-leleve-une-priorite/?lang=fr#:~:text=Surtout%20dans%20un%20contexte%20de,surtout%20la%20responsabilit%C3%A9%20de%20tous>>, consulté le 9 avril 2024.
- Shadowen, N.L., A.A. Williamson, N.G. Guerra, R. Ammigan et M.L. Drexler (2019). « Prevalence and correlates of Depressive Symptoms Among International Students: implications for University Support Offices », *Journal of international Students*, 9(1), p. 120-128, <<https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.277>>.

THÉMATIQUE

**PARENTALITÉ ET CONCILIATION
TRAVAIL-FAMILLE-ÉTUDES**

Chapitre 5

D'étudiante-enceinte à mère-étudiante

Entre émotions, adaptations et grandes transformations

Noémie Paquette, doctorante, Université du Québec en Outaouais

En septembre 2018, je débutais mes études doctorales avec l'objectif de les terminer dans les quatre premières années. À ce moment-là, je ne savais pas que j'attendais mon premier enfant. Ainsi, dans ce récit, j'aborde mon parcours, celui d'une étudiante-enceinte à une mère-étudiante, au regard de mes deux grossesses qui ont transformé mon objectif de départ et jalonné toutes les étapes de mes études doctorales. Par ce récit, je partagerai les différentes tensions et les conflits personnels engendrés dans cette recherche d'équilibre qui m'accompagnait tous les jours. Les diverses stratégies et conciliations mises en place ont permis de me revendiquer une identité de mère-étudiante et une plus grande autonomie dans cette complexité de faire cohabiter des études aux cycles supérieurs tout en étant mère de deux jeunes enfants.

1. D'étudiante-enceinte à mère-étudiante

Mon cheminement doctoral a été empreint d'émotions, de périodes d'adaptation et de grandes transformations personnelles, familiales et professionnelles. Cette section met en lumière mon histoire, de manière chronologique et perceptuelle. Plus spécifiquement, il sera question de mon parcours de formation au doctorat à temps plein comme étudiante-enceinte à celui de mère-étudiante de deux enfants.

1.1. Le doctorat, tergiversation émotionnelle

Au début de mon doctorat-recherche en éducation, j'étais ambivalente entre l'excitation suscitée par cette nouvelle aventure et le découragement qu'impliquent autant d'années d'études. Après l'atteinte d'un premier objectif, celui de devenir psychoéducatrice, il était maintenant déstabilisant de recommencer vers un objectif plus grand. Étrangement, l'élève en moi qui avait toujours détesté l'école en raison de mes nombreux défis d'apprentissage, était devenue une vraie passionnée, voire une étudiante performante qui cherchait constamment à apprendre de nouvelles choses. Ce nouveau regard sur moi a nourri mon syndrome de l'imposteur, ce qui a eu pour effet d'augmenter considérablement mon anxiété de performance. J'atteignais un niveau scolaire qui me semblait totalement inaccessible jusque-là, et pourtant tout me semblait aller de soi. Le doctorat était un saut dans le vide, mais j'avais l'intuition que c'était le bon choix pour moi, pour nous. Quand je dis « nous », je parle aussi de mon conjoint, qui est mon pilier depuis l'école secondaire. Cette décision, nous l'avons prise ensemble.

1.2. L'annonce, le déséquilibre

Lorsque j'ai commencé mes études doctorales en septembre 2018, mon conjoint et moi avions le désir d'avoir des enfants, mais ce n'était pas dans les projets du moment. En fait, à bien y réfléchir, je pense qu'à l'époque, je tentais de me convaincre que j'allais peut-être avoir des enfants pendant mes études, mais dans les faits, je voulais faire mes études le plus rapidement

possible. Pourtant, à ma grande surprise, le 13 septembre 2018, j'avais dans les mains un test de grossesse positif qui allait changer le cours de notre vie et mon parcours universitaire. Sans le savoir, j'avais assisté à mes premiers cours du doctorat enceinte de mon premier enfant. D'une part, c'était la plus belle et la plus douce des nouvelles, j'allais avoir un enfant! Et, d'autre part, je vivais un tiraillement intérieur, difficile à décrire, comme une forme de paradoxe émotionnel.

Après le choc, le lot de questionnements et la vague d'émotions, je me sentais anxieuse, j'avais des doutes et je me demandais comment j'allais réussir à fonder une famille tout en menant de front la recherche, l'enseignement, mon travail de psychoéducatrice et un doctorat en éducation. Étant de nature fonceuse, j'ai fait le choix de m'engager, peu importe ce que ça impliquait; je ne voulais pas juste le faire, je voulais réussir à le faire en quatre ans malgré tout.

1.3. La conciliation grossesse-études-finances

L'annonce de ma grossesse impliquait maintenant plusieurs ajustements, le premier et non le moindre était celui d'arrêter ma médication pour ma concentration puisqu'elle n'était pas compatible avec la grossesse. Déjà, je me sentais extrêmement vulnérable face à ces grands changements puisque j'avais travaillé excessivement fort pour me rendre aux études supérieures. Je craignais de revivre les défis liés à mes apprentissages scolaires qui m'avaient suivie toute mon enfance et mon adolescence et qui étaient maintenant derrière moi. Le deuxième ajustement impliquait le réaménagement de mon cheminement scolaire puisque j'allais accoucher en mai, je devais donc déjà repenser mon échéancier pour atteindre mes objectifs de départ. Déjà, je ressentais une certaine pression de performance externe pour respecter le cheminement du programme. J'avais l'impression que je devais performer comme « avant » malgré ma grossesse et tous les changements qui s'opéraient en moi. De plus, j'étais très consciente que plusieurs parents-étudiants abandonnent leurs études, alors je ne voulais pas vivre cette situation.

Durant les premiers mois, j'ai travaillé fort pour mettre en place des stratégies organisationnelles notamment, en réservant des plages horaires de lecture et d'écriture, en faisant des listes de tâches, etc. pour m'assurer de bien « gérer » les choses puisqu'être enceinte impliquait beaucoup de planification et de gestion afin de préparer l'arrivée du bébé. À plusieurs moments, le manque de flexibilité institutionnelle et universitaire a été problématique puisque ma présence au cours était obligatoire et je devais aussi assister à plusieurs rendez-vous médicaux dont le moment, le lieu et l'heure m'étaient imposés. Ainsi, le troisième ajustement supposait que je devais réaménager constamment mon horaire pour arrimer mes nombreuses responsabilités, le tout en ajoutant quelques heures de travail par semaine pour me permettre de recevoir un salaire adéquat pendant mon congé de maternité. Le quatrième ajustement impliquait les nouveaux symptômes physiques (maux de tête, fatigue, maux de cœur, essoufflement, etc.) que génère la grossesse, qui avaient parfois des répercussions sur ma concentration et ma disponibilité à travailler. Je devais accepter de réduire mes heures de travail, d'ajouter des pauses et, parfois, de refuser certaines opportunités professionnelles. Je tentais de me respecter et de respecter mes besoins personnels et financiers, tout en poursuivant mes études.

Le trimestre d'automne a été plus difficile parce qu'il impliquait de me déplacer constamment à Montréal pour mes cours. Quant au trimestre d'hiver, après plusieurs enjeux de réaménagement de l'horaire avec l'administration universitaire, j'ai réussi à m'inscrire à des cours qui me permettaient de travailler de la maison. Sur le plan financier, mon conjoint et moi avons fait le choix de ralentir mes activités professionnelles jusqu'à la fin avril, et ce, malgré l'impact sur mon congé de maternité et le budget familial. Je voulais absolument terminer mes cours de première année avant d'accoucher et je devais aussi préparer mon départ du travail. Ces choix m'ont permis de mieux respecter mes besoins liés à ma grossesse, d'aménager moi-même mon horaire pour jongler entre mes responsabilités professionnelles, mes rendez-vous médicaux et mes études. La situation était beaucoup moins anxiogène. Par conséquent, je pouvais prendre le trimestre d'été en congé de maternité et reprendre les études en septembre, en plus du travail. Après

réflexion, je réalise que je n'avais pas réellement l'intention d'arrêter, parce que mes collègues n'allaient pas prendre de pause. Je n'étais pas en compétition avec les autres, mais surtout avec moi-même. Je me mettais énormément de pression parce que le narratif ambiant soutenait que peu réussiraient à obtenir un poste professoral et que pour l'avoir, il faut se surpasser : obtenir des bourses, publier des articles, intégrer des équipes de recherche, etc. Le tout avait pour effet de nourrir mon syndrome de l'imposteur qui me poussait à me surinvestir à la fois dans mon doctorat et à la fois dans mon rôle de future mère.

1.4. Les défis associés à ma maternité et les répercussions sur mes études

En mai 2019, j'ai vécu la plus belle expérience de ma vie ! C'est cliché, je sais, mais c'est quand même le cas. Après plusieurs heures de travail, j'ai accouché d'une merveilleuse petite fille. Fatiguée et exténuée, je suis entrée dans le monde de la parentalité avec d'énormes défis à relever. Ma fille avait des ennuis de santé, elle pleurait énormément et avait des reflux gastriques, ce qui nuisait à son sommeil et m'obligeait à allaiter constamment. Pour plusieurs raisons, je ne pouvais pas lui offrir de biberons. Ce détail peut sembler anodin, mais cela impliquait que je devenais la seule personne qui pouvait nourrir mon enfant. Nuit et jour, j'étais présente pour ma fille. Ce n'est que récemment que nous avons su que des allergies et des difficultés respiratoires étaient la cause de ses souffrances qui ont duré plusieurs années.

Pour moi, c'était sûrement la période la plus difficile que j'ai dû traverser. J'étais complètement épuisée et pourtant, j'ai quand même décidé de reprendre mes études en septembre, d'accepter une nouvelle charge de cours et de poursuivre mes contrats d'assistantat de recherche. Il n'était pas question de prolonger mon congé de maternité, d'une part, en raison de la pression que je m'imposais pour demeurer performante et, d'autre part, pour des raisons financières. Mon conjoint et moi avons pris la décision qu'après mes semaines de congé de maternité, il prendrait le congé parental jusqu'en mai

pour me permettre de concilier le tout. Ce choix était idéal, considérant que les revenus de mon conjoint étaient plus avantageux et qu'il y avait peu de conséquences pour lui sur le plan professionnel.

Dès le premier jour de travail, mon conjoint me suivait partout puisque j'allais aux deux heures. Durant mes charges de cours, je quittais pour allaiter durant la pause et je revenais enseigner, ma fille n'avait alors que quatre mois. Chaque jour, je travaillais avec une petite puce dans le porte-bébé qui ne dormait pas et qui pleurait constamment. Je passais toutes mes nuits assises avec ma fille dans les bras à essayer de dormir et je recommençais le lendemain. Peu à peu, j'accumulais beaucoup de fatigue. Au niveau de mes études, j'avais l'impression de perdre le contrôle. Je suivais les activités d'enseignement en même temps que mon cours de lecture dirigée. Je n'avais pas la concentration nécessaire et, chaque jour, je me mettais une énorme pression pour continuer. Donc, je travaillais, j'étudiais et je prenais soin d'un nourrisson. J'avais l'impression de faire du surplace. La culpabilité me rongait puisque selon mes standards, je n'étais pas assez performante à l'université et pas assez présente pour ma fille. D'ailleurs, je me rappelle la pression dont je m'étais affligée pour terminer un cours plus rapidement, malgré les conditions dans lesquelles je me retrouvais. Toutefois, après une discussion avec mon comité de direction de recherche, j'ai compris que je n'étais pas suffisamment avancée dans mon cheminement scolaire pour entreprendre ce cours. Ainsi, je devais accepter à contrecœur de prendre plus de temps afin de bien faire les choses. Cette décision a été extrêmement bénéfique pour ma santé mentale, mais difficile pour l'orgueil. À l'hiver et à l'été suivant, j'ai pu réaliser mes deux stages en recherche qui ont ravivé ma motivation envers mon parcours doctoral et m'ont motivée à terminer ma lecture dirigée. Peu à peu, je me retrouvais et j'avais l'impression, enfin, d'avoir développé les stratégies nécessaires à la conciliation études-famille-profession. Étonnamment, c'est là où le désir d'avoir un autre enfant prenait de plus en plus de place dans mes réflexions avec mon conjoint. Dans ma tête, il paraissait « plus facile » de faire tout en même temps, pour ensuite commencer ma future carrière sans interruption due à une grossesse.

Toutefois, cette période d'accalmie n'a pas duré longtemps, puisque la pandémie a bousculé ce moment de calme. L'anxiété collective était très présente et il devenait difficile de planifier les prochaines étapes et d'organiser mon horaire dans cette situation. Je n'avais pas de garderie et mon conjoint retournait travailler à temps plein, ce qui impliquait que je devais moi aussi travailler à temps plein avec un enfant à la maison tout en assurant l'entièreté des responsabilités familiales en raison des horaires de mon conjoint et de mes études doctorales.

1.5. Une prise de confiance, ma deuxième grossesse

Curieusement, c'est le 6 septembre 2020, presque deux ans jour pour jour après l'annonce de ma première grossesse, que j'ai appris que j'étais enceinte une deuxième fois. J'étais confiante puisque j'avais l'impression de savoir exactement comment naviguer entre mes différents rôles, c'est-à-dire comment être une étudiante-mère-professionnelle.

Les nouvelles conditions d'études et de travail, transformées par la pandémie, ont facilité mon organisation de temps, considérant que les cours étaient en mode virtuel. J'ai découvert qu'en travaillant à distance, je limitais mes déplacements et je gagnais beaucoup de temps dans mes journées. Nous avons aussi trouvé une garderie après plusieurs mois de recherche. Ce changement m'a permis beaucoup plus de flexibilité entre mes différents rôles. Je pouvais quand même prendre un peu de temps pour moi, pour travailler, pour étudier, mais aussi pour jongler avec les virus d'enfants qu'implique une intégration à la garderie et mes différents symptômes de grossesse. N'ayant pas accès à du soutien social en raison des restrictions liées à la pandémie, il était impératif que j'aie cette souplesse pour continuer d'avancer puisque mon conjoint ne pouvait pas s'absenter du travail. Même si j'étais davantage à l'écoute de mes émotions et de mes besoins, la fatigue était toujours présente. La solitude m'envahissait et la charge mentale était difficile à porter. Chaque jour, je m'obligeais à prendre des pauses pour m'entraîner, pour aller marcher ou encore, pour simplement me reposer afin de mieux récupérer. Je portais une

attention particulière à mon hygiène de vie (sommeil, alimentation, activités physiques, activités sociales) pour mieux gérer mon énergie. Je poursuivais plusieurs projets de recherche et j'enseignais plusieurs cours par semaine à l'automne et à l'hiver. Tout avançait comme prévu, mais cette période de quiétude a laissé place, vers la fin mars 2021, à un découragement, encore une fois lié à de la performance et à des situations qui étaient externes à moi. Je pensais réaliste de terminer mon projet de recherche avant d'accoucher, mais ça devenait de moins en moins possible. J'ai travaillé jusqu'à la dernière minute, soit le matin même de mon accouchement.

1.6. La même pression, les mêmes défis, la grande transformation

En mai 2021, j'ai vécu le deuxième plus beau jour de ma vie, avec l'arrivée de ma deuxième fille. Cette rencontre fut plus douce, avec une petite fille à la personnalité calme et solitaire. L'expérience acquise me permettait de naviguer plus aisément dans la maternité et la parentalité. Toutefois, cette impression de « contrôle » et de facilité a fait émerger à nouveau mon anxiété de performance. J'étais complètement dérégulée sur le plan émotionnel, je souhaitais retrouver rapidement mon énergie pour m'occuper de mes deux enfants, tout en continuant mes études. J'ai même participé à des formations quatre jours après mon accouchement. Dès que ma fille dormait, je replongeais dans les tâches et je tentais d'avancer quelque chose. J'étais tiraillée entre vouloir être présente pour mes enfants et avancer mes études doctorales. Rapidement, la fatigue a pris le dessus et je me suis résignée à prendre une vraie pause jusqu'en septembre. C'était une excellente décision, j'étais plus reposée et j'avais réellement profité de ce moment pour me connecter au moment présent.

En septembre 2021, ma deuxième fille venait d'avoir quatre mois, j'ai repris les activités d'enseignement, cette fois avec plus de responsabilités qu'avant et l'assistantat de plusieurs projets de recherche. Encore une fois, mon conjoint m'accompagnait partout puisque j'allaitais toujours. Dans ma tête, c'était logique de le refaire parce que je savais maintenant comment le gérer. Tranquillement, je retrouvais mes repères professionnels, mais j'avais plus de

difficulté dans les tâches liées à mes études. L'écriture était devenue extrêmement difficile et douloureuse. C'était très frustrant. J'avais un sentiment d'incompétence et j'avais perdu ma motivation. Malgré le soutien de mon comité de direction, qui était très présent, je n'y arrivais pas. Un matin, en décembre 2021, je me suis levée avec l'envie d'abandonner mes études doctorales. La tristesse m'a envahie et j'ai pleuré longuement. Je réalisais qu'à force de me mettre de la pression constamment, je perdais le sens de mon engagement. C'est quand même paradoxal puisque mon sujet de thèse porte sur les compétences socioémotionnelles et, pour mon propre cheminement, j'avais oublié de tenir compte de mes propres émotions. J'étais tellement sévère envers moi-même que je ne me donnais aucun droit de souffler. Après cette prise de conscience, je me suis donné du temps, j'ai réfléchi et j'ai surtout accueilli mes émotions. Je me suis questionnée sur mes valeurs, mes buts, mes besoins, mes désirs et le sens de tout vouloir faire en même temps au détriment de mon équilibre émotionnel. J'ai peaufiné et développé plusieurs stratégies pour mieux naviguer dans mon quotidien, avec tous mes rôles, tout en retirant cette pression illusoire que je m'infligeais moi-même. En très peu de temps, j'ai finalement atteint les objectifs que je m'étais fixés, mais sans la pression qui y était généralement associée.

2. Ce que j'ai appris de cette expérience

Derrière chaque défi se cachent des opportunités d'apprendre, de se découvrir et de développer de nouvelles stratégies. Dans cette section du chapitre, je souhaite mettre en lumière les apprentissages qui ont émergé de cette expérience, pour ne pas dire de ces expériences. Plus spécifiquement, il sera question de mes stratégies d'organisation, de l'importance de mon comité de direction et de la construction de mon identité professionnelle.

2.1. L'organisation, une question de flexibilité

Être parent n'est pas simple, cela implique, d'une certaine manière, d'accepter que nous n'ayons plus nécessairement le « contrôle » de notre horaire. La planification est essentielle, mais celle-ci doit être faite avec

souplesse. Le temps représente l'un des plus grands enjeux organisationnels en raison des nouvelles responsabilités et des imprévus qu'impose la parentalité, ayant de fortes répercussions sur notre disponibilité au quotidien. Pour me permettre de mieux gérer mon temps, j'ai mis en place un agenda électronique, en plus de repenser ma gestion du temps. Mon horaire n'était plus sous la logique traditionnelle des semaines de travail, mais plutôt dans une perspective élargie d'une semaine de sept jours, s'étalant du matin jusqu'au soir. Cette planification m'a permis de jongler avec les différents engagements pour m'accorder une flexibilité la semaine pour mes enfants tout en continuant d'avancer mes tâches. J'ai aussi mis en place une planification annuelle et mensuelle, construite avec mon comité de direction. Nous pouvions ensemble moduler la planification et ajuster nos horaires en conséquence. Je pouvais ainsi remettre des travaux en sachant que mon comité était disponible pour les recevoir, ce qui limitait grandement les délais d'attente et me permettait de continuer d'avancer. Leur expérience favorisait des échanges intéressants sur ce qui était réaliste ou non de même que sur les conditions nécessaires pour réaliser certaines tâches. Elles m'ont suggéré, par exemple, d'organiser mes périodes de rédaction de manière à pouvoir écrire pendant de longues périodes sans distraction afin de me plonger pleinement dans mon sujet, plutôt que de disperser la tâche au travers de mes responsabilités quotidiennes. J'ai donc mis en place avec mon conjoint une formule de retraite d'écriture « maison » une fois par mois, lui part avec les enfants au chalet et je rédige pendant trois jours, seule à la maison.

Pour diminuer ma charge mentale, j'ai aussi appris à utiliser plusieurs logiciels d'organisation afin de colliger l'ensemble de mes tâches autant personnelles que professionnelles. Chaque projet était divisé en petites tâches que je pouvais répartir sous forme de plages horaires pour chaque projet pour bien gérer mon temps. J'utilisais aussi le logiciel *One note* pour regrouper l'ensemble de mes notes prises dans les réunions ou encore, les documents importants. Ces logiciels étaient disponibles sur ma tablette, mon téléphone et mon ordinateur, ce qui me permettait une certaine flexibilité. Contrairement aux documents papier, ils étaient disponibles, peu importe le contexte dans lequel je me trouvais. Ces outils m'ont permis de construire, chaque semaine, mon

horaire avec une logique de morcellement de tâches tout en étant très flexible. Au fur et à mesure, je modifiais mon horaire selon ma réalité et ce qui avait été accompli, tout en ayant une vision plus réaliste des prochaines étapes.

2.2. Une condition gagnante : le comité de direction

Être parent ou devenir parent pendant des études universitaires n'est pas simple, puisque l'administration universitaire est peu flexible. Déjà, nous devons composer avec de nouvelles responsabilités parentales, mais nous devenons aussi responsables des démarches administratives relatives à cette nouvelle réalité. Le tout avec très peu d'informations, voire des informations contradictoires selon les personnes consultées, sur les démarches à accomplir.

Notre comité de direction représente selon moi une des conditions essentielles pour la réussite des études universitaires puisqu'elles sont des personnes-ressources pendant nos études (plusieurs années) et même, avant l'admission au doctorat. Personnellement, j'ai choisi mon comité de direction non pas uniquement en raison de leur champ d'expertise, mais surtout pour leur aisance et leurs compétences à m'accompagner dans ce processus. Dès mon admission, elles ont été présentes pour bien m'accompagner dans les différentes démarches administratives. Comme elles avaient une connaissance approfondie du programme et des politiques universitaires, elles ont été présentes pour défendre mes droits à plusieurs reprises : erreur dans le cheminement proposé, refus du congé de maternité en raison d'une problématique informatique, problématique de formulaire de congé parental lors des demandes de bourse, etc. Elles-mêmes mères-professeuses universitaires, elles ont accueilli la nouvelle de chaque grossesse avec joie. De plus, elles m'ont proposé plusieurs alternatives cohérentes avec ma réalité familiale pour favoriser mes conditions d'apprentissage, notamment des rencontres en visioconférence, souvent en présence de mes enfants, à différents moments de la journée et même de soir ou de fin de semaine. Elles ont su m'encadrer efficacement dans mes apprentissages et mes tâches à réaliser, et ce, en communiquant clairement leurs attentes tout en étant à l'écoute des miennes.

Elles ont aussi réaménagé les échéanciers selon ma réalité du moment. À aucun moment je n'ai senti un jugement sur mon rôle d'étudiante ou de mère puisqu'elles avaient bâti avec moi une relation de confiance dans laquelle le respect mutuel était toujours présent. Elles sont, pour moi, une source de motivation et de persévérance. Pour toutes ces raisons, je considère que le choix du comité de direction mérite d'être réfléchi longuement. Il faut oser questionner nos futures personnes accompagnatrices pour faire le choix qui nous correspond le mieux.

3. Construire son identité, se développer socioémotionnellement

Mon expérience m'a fait comprendre que le doctorat n'est pas une série d'étapes à « cocher », mais plutôt un processus d'apprentissage tout comme la parentalité. Parfois, ça ne fonctionne pas et ce n'est pas toujours facile à accepter. Entre les imprévus, les virus, la fatigue, les responsabilités professionnelles, familiales et quotidiennes, il est facile de se perdre comme femme engagée. Cette quête d'identité, je l'ai ressentie tout au long de mon parcours et encore à ce jour. J'ai pris conscience que j'avais toujours créé une scission entre mon identité d'étudiante et mon identité personnelle. Pendant longtemps, j'ai enfoui plusieurs choses importantes pour moi dans cette quête de la performance académique. Ma conception de la performance s'inscrivait dans ma rapidité d'exécution dans le temps et ma grande disponibilité. Je vivais des vies parallèles, remplies de sacrifices toujours dans une perspective d'améliorer l'avenir. Métaphoriquement, j'avais toujours l'impression d'être dans une période de transition, idolâtrant les gains futurs qui justifiaient cet inconfort constant. Mener à bien des études supérieures, c'est notre réalité d'aujourd'hui et non celle de demain. Devenir mère m'a fait réaliser que je devais saisir le moment présent parce que le temps ne se récupère pas. Mes enfants grandissent un peu plus chaque jour et elles sont devenues une priorité. Ma conception de la performance prend un nouveau sens, elle bouscule mon propre développement socioémotionnel. Elle m'amène à mieux me connaître afin d'être en mesure de dissocier les éléments qui m'appartiennent et ceux sur lesquels je n'ai pas le contrôle, tout en me dégageant des

jugements externes et de la pression sociale. Cette nouvelle conception me dégage également de la culpabilité de ne pas en faire assez, pour être à l'écoute de mes besoins et des besoins de mes filles. Autrement dit, elle implique parfois d'accepter de remettre un travail plus tard, de dire « non », de renégocier le partage des tâches familiales ou des tâches professionnelles. Elle m'oblige à reconnaître mes limites pour être capable de rechercher et d'accepter l'aide lorsque nécessaire. Aussi, cela suppose de répartir les tâches de manière équitable afin de ne pas tomber dans le piège d'en faire « plus » pour impressionner. Maintenant, j'arrête de m'excuser lorsque j'ai moins de disponibilité parce que mes enfants sont malades ; je ne devrais pas m'excuser d'en prendre soin, encore moins d'être une mère. En prendre conscience et accueillir mes émotions ont été la clé pour me permettre d'avancer, pour créer l'espace dont j'avais besoin pour me faire confiance afin de trouver une conciliation travail-études-famille qui me satisfait.

Conclusion

La parentalité et le doctorat ont été des étapes importantes dans ma vie. Elles m'ont transformée. Naïvement, j'ai cru qu'avoir des enfants serait facile alors qu'il en fut tout autrement. À ce jour, je n'ai pas terminé mon doctorat et les tensions demeurent présentes entre mon désir de performance et mon besoin de prendre le temps. Tous les jours, je continue de profiter de chaque instant avec mes enfants tout en poursuivant ma construction identitaire. Ce n'est pas parfait, mais ce ne le sera jamais. La nuance, c'est que le doctorat fait maintenant partie de mon quotidien et de mes multiples identités, il ne me définit plus. Je suis fière de mon parcours parce qu'il m'a permis de développer des compétences inhérentes à ma vie professionnelle actuelle et future et qui sont cohérentes avec mes valeurs. Entreprendre des études aux cycles supérieurs et avoir une famille n'est pas simple, mais c'est tout à fait possible.

Chapitre 6

L'indissociabilité du bien-être individuel et collectif comme paradigme soutenant la conciliation famille-travail-études en contexte de monoparentalité et de retour aux études¹

Bianca B-Lamoureux, Ph. D., Université TÉLUQ

J'entends être perçue comme un modèle d'engagement, de persévérance et d'inspiration pour plusieurs personnes. Je reçois ces rétroactions comme une grande responsabilité et il m'apparaît essentiel de l'assumer avec éthique en nommant l'envers du décor des tensions, des stratégies et

1 Ce chapitre a été bonifié à la lumière de la lecture des autres chapitres et à la rédaction de la postface, dépassant ainsi le nombre de pages permises lors de l'appel de texte. Ce choix a été fait par l'équipe de codirection de l'ouvrage pour deux raisons, soit d'énoncer l'éventail des constats et des stratégies de la personne autrice qui n'étaient pas recensées dans les autres chapitres, puis d'être fidèle aux réflexions personnelles dans lesquelles s'est enracinée la postface.

des privilèges qui ont ponctué mon parcours en contexte de monoparentalité et de retour aux études à temps plein au doctorat. Dans ce chapitre, j'expose l'enchaînement des événements afin de permettre à la personne lectrice de cerner les impacts de ceux-ci sur mon bien-être et ma persévérance durant ce parcours d'une demi-décennie. Ce qui ponctue particulièrement chacun des défis et stratégies évoqués est l'instabilité financière qui érodait ma latitude à profiter pleinement du cheminement doctoral sur la trame de fond d'une recherche constante d'un bien-être individuel et collectif comme levier pour persévérer.

1. Réorienter ma vie pour m'ajuster à mon insertion cahoteuse au doctorat

J'ai travaillé à temps plein durant presque toutes mes études universitaires en étant très engagée dans toutes mes sphères de vie, souvent en combinant d'autres expériences professionnelles à temps partiel ou en faisant du bénévolat. L'inclusion et le bien-être de toutes les personnes m'entourant ont toujours été une préoccupation qui a teinté mon parcours personnel et professionnel. Dès la fin de mon baccalauréat en adaptation scolaire, j'ai entamé mes études de 2^e cycle à temps partiel au DESS en administration scolaire et j'ai poursuivi à la maîtrise en éducation. Au cours de mon cheminement aux cycles supérieurs, j'ai maintenu un dossier d'excellence tout en étant fortement sollicitée en soutien à ma famille immédiate (coordination des soins para/médicaux, gestion et aide financière auprès de proches malades, soutien émotionnel et psychologique, etc.), ce qui a particulièrement teinté mon parcours.

J'ai retardé la fin de ma maîtrise d'un an afin de faire mes activités propédeutiques au doctorat dans l'université de ma région. Cette année-là et celle qui a suivi l'entrée au doctorat ont été parsemées de belles surprises et de quelques freins personnels, professionnels et financiers : un climat professionnel particulier, en perte de sens, surchargé de multiples changements organisationnels, et une nomination à titre de gestionnaire par intérim.

Simultanément s'y sont conjugués, entre autres, une séparation conjugale, un déménagement et un accident de voiture mineur qui a entraîné 12 mois de douleurs physiques et de services professionnels pour me rétablir. Pour pimenter le tout, je suis devenue monoparentale, au sens fiscal, puis progressivement sans temps parental partagé. Au travers de cette période, une pause de six mois m'a permis de me réorienter en misant sur mes priorités : mon enfant, mon équilibre et poursuivre mon doctorat à temps plein en maintenant mon excellence universitaire afin d'avoir accès à divers financements. Tout au long de mon cheminement doctoral, mon sens de la résolution de problèmes axée sur les solutions restait une force mobilisatrice. J'ai eu le privilège de croiser des personnes qui m'ont ouvert la voie, me permettant ainsi de réorienter ma vie.

Reconnue comme ayant un fort leadership, étant rigoureuse, très curieuse intellectuellement et friande des résultats issus des recherches, ma situation globale de vie m'a amenée à graduellement quitter le milieu scolaire pour faire le saut complet en recherche et en enseignement universitaire. Pour y parvenir, j'ai fait le sacrifice de certains privilèges et je me suis investie à fond dans mon projet « Bianca Inc. » d'études doctorales. Conséquemment, je n'ai pas réinvesti le capital de la vente de ma maison familiale en mise de fonds pour l'achat d'un bien immobilier afin de l'utiliser pour financer une partie de mes études. Malgré cette somme monétaire importante, une certaine fragilité financière s'est ensuivie : la chute salariale entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche en tant qu'étudiante a été assez phénoménale (-61 % de taux horaire) !

Dans la même veine, j'ai mentalement « glissé sous le tapis » le fait que je ne participais plus à un fonds de pension ni à un régime d'épargne-retraite et que je ne bénéficiais plus d'autres avantages sociaux (p. ex. des congés fériés ou maladie payés). Sans compter que pour maintenir une santé globale équilibrée, je tentais de ne plus travailler à temps plein en plus de réaliser mon doctorat à temps plein en contexte de monoparentalité, ce qui a entraîné la chute draconienne de mon revenu annuel familial. Dans la même lignée, ma vie sociale a été restreinte au maximum en se résumant à ma famille élargie

et quelques sorties annuelles ici et là. Je misais donc sur l'entretien de relations authentiques et profondes qui étaient nourrissantes émotionnellement et intellectuellement. Les activités culturelles et sportives coûteuses étaient remplacées par les activités gratuites. J'essayais de me permettre des plaisirs hebdomadaires et des récompenses aux étapes charnières de mon parcours. J'avais de la gratitude pour ma liberté et ma flexibilité d'horaire qui me permettaient de répondre aux besoins de ma famille tout en poursuivant mes études de doctorat dans un domaine qui me passionne et dans lequel je suis compétente, c'est-à-dire promouvoir l'inclusion et le bien-être. En raison du contexte pandémique, réaliser une grande partie de mon doctorat à distance convenait à mon profil autodidacte, à mon rythme rapide d'apprentissage, à mon besoin de complexité pour maintenir ma motivation et à certaines hautes sensibilités sensorielles.

Arrivée une session trop tôt, je n'avais pas accès au programme de bourses de soutien au doctorat en éducation, et le cheminement doctoral à temps complet d'une durée de cinq ans de mon université était réduit à quatre ans, avec les mêmes exigences. De plus, chaque année que je soumettais mon dossier de candidature auprès des principaux organismes subventionnaires, les conclusions me rappelaient que j'avais peu publié en raison de la nature de mes expériences en recherche, de mes engagements familiaux et de l'absence de reconnaissance de mon parcours professionnel en milieu communautaire et scolaire. Bref, indépendamment des évaluations positives du service à la révision des demandes de bourses d'organismes subventionnaires offertes par ma faculté ainsi que malgré tout le temps et l'énergie déployés, ma candidature était recommandée, mais ma recherche doctorale n'était pas subventionnée par les organismes subventionnaires. En plus, tout au long de mes études, je découvrais des frais supplémentaires non explicités par le milieu universitaire; ces informations importantes m'auraient été précieuses afin de faire des choix éclairés, par exemple les divers achats d'ouvrages onéreux, une formation avancée pour l'utilisation d'un logiciel d'analyse de données, les frais pour les événements de diffusions scientifiques ou les compensations de participations à ma recherche.

1.1. Les ressources institutionnelles qui allègent mon parcours au doctorat

Avec le contexte de la pandémie, les ouvrages numériques en libre accès et les prêts à domicile ont été facilités, ce qui a limité mes coûts de plusieurs achats d'ouvrages. In extremis, mon comité de direction (deux directrices) m'a soutenue pour différentes démarches liées à la réalisation de ma thèse, comme des réservations de salles, l'engagement d'une personne professionnelle de recherche assurant la majeure partie de ma formation avancée dans l'utilisation d'un logiciel d'analyse, ou le remboursement de frais de dédommagement aux personnes participantes à ma recherche. Heureusement, j'avais accès à un prêt étudiant de l'aide financière aux études du Gouvernement du Québec (30138 \$ répartis sur quatre ans) qui couvrait plusieurs frais de vie et me permettait de faire face à l'inflation. Par exemple, les difficultés d'accès à un logement à prix raisonnable, des hausses du loyer totalisant 21 %, l'augmentation marquée des coûts des produits d'épicerie et des services professionnels. Cependant, l'endettement qui se cumulait jusqu'à la fin des études et l'avenir incertain à la suite de la diplomation engendraient de l'anxiété financière. En contrepartie, les bourses d'excellence de ma faculté ou les prix de divers groupes de recherche constituaient de belles reconnaissances (1 500 \$ à 2 800 \$ par année, soit un total de 11 550 \$), qui ont couvert presque tous mes frais scolaires, déjà peu élevés en tant qu'étudiante native du Québec. Cependant, le caractère ponctuel et exceptionnel de ces sources de financement m'empêchait de les planifier dans mon budget. Néanmoins, la régularisation et l'automatisation des bourses d'excellence de ma faculté, sans dossier à soumettre, ont été bienvenues en raison de mon temps limité. D'autres soutiens provenant du milieu universitaire réduisaient mes soucis, comme l'accès aux assurances paramédicales à titre d'étudiante, diminuant un peu la pression des coûts financiers familiaux de santé, ou conserver quelques contrats stables de charge de cours stabilisant 30 % à 50 % de mon revenu. En parallèle, mon comité de direction a été d'un grand appui. En effet, leur capacité d'adaptation, leur engagement, leur écoute, leur disponibilité ainsi que leur accompagnement réguliers et rigoureux ont été les soutiens indéfectibles les plus

porteurs. Nous avons su bâtir un socle relationnel bienveillant et de confiance pour apprendre et explorer en confrontant nos idées avec respect, éthique et authenticité.

1.2. Mes ressources individuelles qui allègent mon parcours au doctorat

Tout au long de mon parcours universitaire, mes principales stratégies étaient d'observer, de ressentir, de prendre conscience ainsi que d'accueillir mes limites et celles de mon environnement. Je bénéficiais d'un soutien psychologique, au privé, adapté à ma réalité et à mon profil de triple exceptionnalité qui me permettait d'orienter ma vie selon mes valeurs, mes forces et mes aspirations afin de les enligner dans un projet de vie cohérent. Je restais vigilante face à des symptômes d'épuisement (p. ex. l'apparition d'anxiété, des maux de tête récurrents, de l'insomnie, des douleurs chroniques, de l'hypervigilance ou une forte inattention, de l'exacerbation de l'émotivité, un sentiment récurrent d'être vidée). Pratiquer la pleine conscience (le balayage corporel, la cohérence cardiaque, etc.), des activités de détente (le yoga, la marche en forêt, les étirements musculaires, etc.) et la gratitude dans diverses situations étaient porteurs. Afin de faire des choix éclairés au quotidien, je cernais les situations qui m'étaient énergivores ou chronophages et je misais sur celles me générant de l'énergie. Devant les multiples conseils ou commentaires que j'entendais (p. ex. « *ce sont des sacrifices à faire* », « *moi j'ai fait ça, tu devrais [...]* », « *c'est ainsi dans le milieu, ça ne changera pas* » ou « *tu devrais faire [ceci ou cela] c'est bon pour ton CV* »), j'effectuais une réflexion critique constante afin de reconnaître les pratiques et comportements inconscients nuisant à la saine performance ou contrevenant à mon bien-être et celui de la communauté universitaire. Pour y parvenir, je dressais mentalement une liste de questions soutenant mes choix : est-ce que cela fait « sens » pour moi ? Qu'est-ce qui m'apparaît, individuellement et collectivement, émancipateur au regard de mon bagage et de ma réalité ? Comment est-ce que je me sens à l'idée d'avancer dans cette voie ? Est-ce un stresser sainement productif ou une charge de trop ? Où puis-je entretenir des relations interpersonnelles saines et des confrontations

d'idées constructives dans un climat réellement inclusif? Quels compromis me permettent de persévérer afin de maintenir un niveau d'engagement satisfaisant? Comment travailler dans une dynamique réellement équitable et respectueuse de toutes les personnes? Je restais animée d'une quête d'équilibre entre le bien-être individuel et collectif.

2. Concilier responsabilités de mère monoparentale et besoins financiers: les tensions du temps d'investissement attendu aux études doctorales

Quel est le temps à investir dans un doctorat? Allons-y avec un petit calcul simple, mais très juste, qui m'avait été annoncé par une conseillère pédagogique universitaire: dans un doctorat de 90 crédits, chaque crédit comprend 45 à 60 heures d'études, réparti sur quatre années de 45 semaines (trois trimestres par année), ce qui donne un total de 23 à 30 heures par semaine uniquement dédiées aux activités doctorales. Plus précisément, il s'agit seulement du temps alloué aux activités pédagogiques obligatoires, à la réalisation du projet de recherche et à la rédaction des différents chapitres de la thèse, dont ses diverses instances évaluatives (examen synthèse, jury du projet de recherche, dépôt de la thèse en prélecture, dépôt initial de la thèse au jury, soutenance de thèse et dépôt final de la thèse). Or, ce qui n'est pas dévoilé est qu'il faut ajouter le temps d'apprentissage de la culture universitaire ou scientifique et du mode de communication écrite et orale, considéré comme une responsabilité individuelle appartenant à la personne étudiante. Conséquemment, d'autres activités professionnelles, non rémunérées, m'étaient fortement recommandées, comme la participation et l'organisation d'événements scientifiques, la participation à des comités universitaires ou des formations complémentaires pour l'évaluation par les pairs et le développement d'expertises particulières. Celles-ci devenaient parfois implicitement obligatoires, car elles visaient à réseauter, à connaître les projets de recherche en cours et à compléter ma formation doctorale à titre de développement professionnel (p. ex. la comparaison de projet de recherche, le soutien à l'esprit critique, les expériences de vulgarisation). Par ailleurs, ces implications me permettaient de démontrer mon implication et

mon expérience en vue d'obtenir du financement ou un poste dans le milieu universitaire. Ce sont toutes de belles expériences fortes en apprentissage qui s'avéraient cependant énergivores ou chronophages (préparation, présence, voyage, etc.). Je devais y consacrer l'équivalent de six semaines à temps plein annuellement. De surcroît, ma recherche doctorale impliquait diverses collectes et analyses de données en continu, dont un accompagnement annuel dans le milieu scolaire, ce qui m'a menée à prolonger mon parcours doctoral d'une année. Par ailleurs, je découvrais qu'une thèse est un processus créatif d'engagement profond s'inscrivant dans un flux naturel qui n'est pas linéaire; il comprend des moments où je vaquais à d'autres activités. Alors que la rédaction exige de développer, préciser, synthétiser et établir des liens abstraits et complexes, ce temps de qualité peinait à être préservé en raison des délais et dates butoirs du cheminement doctoral dans le régime à temps plein. Parfois, mon comité de direction intervenait lors de freins bureaucratiques; ses divers appuis dans toutes les étapes de mon parcours étaient précieux. La disponibilité, la simplicité et l'empathie de certaines personnes encadrant la communauté étudiante de mon université étaient vibrantes de sens dans ma quête de bien-être.

2.1. Mes ressources pour concilier mes responsabilités familiales

Le fait d'être la seule responsable d'un enfant bénéficiant de multiples services professionnels au privé, ainsi que la limitation de sa fréquentation au service de garde engageaient des coûts élevés et du temps en présence ou des déplacements qui achoppaient mon temps disponible aux études et au travail rémunéré. Annuellement, l'équivalent de huit semaines était consacré aux soins de la famille (p. ex. les congés, les blessures ponctuelles, les virus ou les rendez-vous professionnels). Aussi, le contexte pandémique des confinements et isolements sporadiques a entraîné le cumul de près de sept mois non consécutifs avec mon enfant à la maison: mon temps disponible pour mes études et les rédactions scientifiques a fondu comme neige au soleil. Deux stratégies parentales de base étaient essentielles: me coucher en même temps que mon enfant, lorsque possible, et manger sainement afin de survivre à nos nuits ponctuées de réveils

multiples. Vers ma mi-parcours, j'ai retrouvé le privilège d'une vie commune; construire une famille recomposée engageait des défis et des responsabilités qui étaient atténués par toutes ses autres richesses comme le soutien émotionnel et vivre un projet commun inattendu rempli d'amour. Toutefois, d'autres défis se sont présentés. D'abord, la maladie est entrée sournoisement dans notre famille « en reconstruction », chez la personne avec laquelle je partage ma vie, ce qui a entraîné une perte de revenu draconienne et des coûts de santé au privé onéreux. Près de deux ans plus tard, nous sortions graduellement de cette tempête, avec des conséquences marquantes à plus long terme. Ensuite, la philosophie de la solidarité conjugale financière des programmes d'aide gouvernementaux était inadaptée à notre réalité et nos arrangements au regard de nos responsabilités respectives, ce qui a, sur le moment, davantage enlisé ma situation financière. Heureusement, mes compétences cognitives et mon excellent soutien familial m'ont finalement permis d'optimiser mon temps aux études.

Forte d'une rigoureuse planification détaillée combinant mes agendas de parent, d'étudiante et de travailleuse, j'arrivais à arrimer le tout. En proie à une recherche d'efficacité, j'ai combiné diverses stratégies de gestion des priorités en organisant un plan à court, moyen et long terme pour me permettre de cibler des objectifs réalistes. Organiser les repas à l'avance, faire la majorité des achats en ligne et limiter les dépenses me permettaient une économie en temps et en argent. Ensuite venait la délégation de toutes les tâches familiales qui peuvent être partagées (p. ex. l'entretien ménager, la lessive, les achats pour les enfants). Le soutien familial en gardiennage me dégageait des disponibilités pour travailler, faire de l'activité physique et éponger quelques imprévus. D'autres mesures d'économies se sont imposées, comme le partage de ma voiture. Somme toute, ces privilèges m'ont permis de m'en tenir à l'équivalent d'environ 25 à 30 heures par semaine pour réaliser toutes les activités liées au doctorat. Il me restait peu de disponibilités pour un emploi si je voulais maintenir des semaines de travail-études dites « normales » afin de garantir un rythme de vie famille-travail-études sain en contexte de monoparentalité, puis dans la transition de la recomposition d'une famille. Je cherchais à tendre vers cet idéal, mais il était difficilement atteignable, car ce temps disponible ne me permettait pas d'assumer mes

responsabilités financières. Je devais donc travailler plus, tout en maintenant mon excellence universitaire dans l'espoir de cumuler des petites bourses ponctuelles. Ainsi, j'ai étudié et travaillé l'équivalent de cinq à six jours consécutifs en plus de deux ou trois soirs par semaine sur une période de près de cinq ans.

2.2. Mes stratégies individuelles pour concilier famille-travail-études

Garder mon équilibre était un exercice constant mais indispensable, donc gérer mon temps disponible était un incontournable. Il était coutume d'inscrire méticuleusement toutes mes activités (familiales, personnelles, professionnelles) à l'horaire en y incluant les temps de déplacement, ce qui me permettait de planifier réalistement mon temps. D'abord, avec l'investissement doctoral intense, je planifiais entre trois et quatre semaines de vacances annuelles que je conjuguais aux congés scolaires afin de réduire les dépenses en frais de garde. Ensuite, je gérais le temps en me basant sur le temps total disponible en soustrayant, en premier, mes charges d'enseignement et mes activités doctorales obligatoires et en deuxième, mes responsabilités familiales fragmentées ici et là. Enfin, mes autres activités s'organisaient autour de ces moments fixés à l'horaire. Pour déterminer le temps nécessaire aux tâches à réaliser, je m'appuyais sur le temps comptabilisé des tâches similaires antérieures. Devant de nouvelles tâches, j'allouais le double du temps anticipé, car j'avais tendance à sous-estimer le temps de démarrage et le temps d'apprentissage. En plus, j'allouais hebdomadairement 10 % pour les imprévus. Après ces calculs, je distribuais semestriellement mes activités dans mon agenda selon mes périodes de productivité en laissant toujours jusqu'à 20 % de temps hebdomadaire libre qui servait aux délais, ajouts ou déplacements non planifiables, notamment en raison du travail collaboratif. Ainsi, je me permettais une flexibilité concordant avec mon besoin de plaisir dans mes tâches professionnelles et ma connaissance de mes rythmes biologiques qui influent sur ma productivité (p. ex. le cycle hormonal ou une session d'hiver ponctuée de virus). Pour y parvenir, j'accordais un temps privilégié pour comptabiliser, microplanifier et rétroplanifier,

c'est-à-dire que j'insérais des espaces tampons entre mes dépôts impliquant des dates butoirs, puis je rétroplanifiais toutes les tâches à réaliser en décoriquant les projets en sous-objectifs. Chaque matinée commençait par la structuration de ma journée : réguler la planification de mes tâches, couper les notifications de mes appareils, programmer mes minuteries et mes pauses actives, sélectionner de la musique classique pour ma concentration et assurer mon hydratation durant mes périodes de travail.

Ma plus vieille stratégie était de faire un budget annuel avec des révisions trimestrielles incluant les différentes mesures de soutien financier gouvernemental. Je régulais mensuellement ce budget en calculant mes dépenses hebdomadaires. Pour diverses raisons, très tôt dans mon parcours, j'ai été dans l'obligation de retirer la pension alimentaire pour enfant de mon budget. Cependant, puisqu'elle était régie par Revenu Québec, le cumul d'arrérages s'effectuerait, ce qui était non négligeable lors des reprises des versements. Cette contrainte me rappelait l'une des raisons pour lesquelles je poursuivais au doctorat en visant un cheminement le moins long possible : acquérir un statut professionnel me permettant de répondre seule aux besoins de mon enfant tout en travaillant dans mon domaine de passion et de compétences. Ainsi, m'entourer d'un réseau d'entraide, accepter les dons, puis redonner à mon tour m'aidait à tenir lors de moments plus difficiles.

2.3. Les diverses formes de soutien universitaire conciliant famille-travail-études

De façon complémentaire, réaliser un plan de cheminement doctoral évolutif, réaliste et complet, orienté selon mes intentions de carrière avec mon comité de direction, nous a permis de nous ajuster selon le rythme intense imposé par le programme, mon propre rythme d'apprentissage, mes capacités à mener une recherche doctorale complexe ainsi que selon les limites de ma réalité familiale ou de mes besoins financiers. Ce plan était révisé environ deux fois par année. Ensuite, leur partager mes besoins d'accompagnement et ma façon d'apprendre rendait notre travail plus fluide. Par moment, expliciter les dynamiques de pouvoir qui pouvaient se

vivre dans nos relations de travail et nommer nos attentes mutuelles favorisait mon bien-être individuel et le bien-être collectif de notre triade (p. ex. le respect mutuel, la confiance, la transparence, le sentiment d'émancipation, la démarche d'accompagnement, etc.). Très proactif, mon comité de direction engageait des accommodements pour répondre aux aléas de ma vie et me partageait des occasions de développer des expériences en recherche ou en enseignement tout en me permettant de subvenir à mes besoins de base. En parallèle, revisiter annuellement mon cheminement de carrière en incluant un plan de financement des études avec le comité de direction et le réviser trimestriellement me permettait de faire des choix avisés devant certaines tensions. De plus, les réunions annuelles de mon comité de mentorat servaient de vigie, car elles abordaient mon parcours professionnel et ma situation personnelle en se basant sur leur potentiel de transférabilité pour bien investir mon temps, mon cheminement d'études dans le programme selon ma réalité ainsi que mes occasions de bourses et autres sources de financement.

Globalement, cette régulation de ma planification me permettait de prioriser, déplacer et ajuster les activités pour choisir ou renoncer à des projets afin d'être en cohérence avec mes valeurs, plus particulièrement celles de bien-être individuel et collectif. Je pratiquais donc la déconnexion et je préservais jalousement mes heures de repos et d'activités énergisantes afin de recharger mes batteries, quoique cela restait un défi, car c'est souvent l'activité physique – indispensable pour ma saine santé globale – qui était reléguée en bas de la liste des priorités puisque j'avais déjà limité toutes mes activités personnelles.

3. Contribuer à la recherche et diffuser : invitation à un changement de paradigme

Tout au long de mon parcours, les possibilités d'apprentissage, de contribution et de diffusion dans des groupes de recherche en éducation passaient par du développement professionnel non rémunéré ou des contrats d'auxiliaire de recherche. Je me sentais alors coincée : je devais cumuler

diverses expériences en enseignement et en recherche, donc je combinais plusieurs contrats fractionnés et non permanents dans différentes universités sans pouvoir dépasser les périodes probatoires donnant accès aux multiples avantages sociaux (p. ex. une liste de priorité, des dégagements pour perfectionnement au doctorat ou remboursement d'achats, une couverture d'assurances). Honnêtement, forte de mes expériences antérieures, je croyais maîtriser l'art de la tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude; celle-ci a pris une nouvelle dimension devant le déséquilibre de mes conditions de contribution à la collectivité et à la recherche ainsi que mes conditions d'emploi.

3.1. Les tensions inhérentes aux conditions de ma participation à la recherche comme étudiante

J'observais les bonnes intentions des personnes professeures chercheuses d'inclure les personnes étudiantes en recherche et la convivialité des milieux côtoyés. Cependant, les rapports sociaux étaient complexes et imbriqués, ce qui menait à des tensions de rôle. En fait, dans quelques milieux, je percevais certaines difficultés de planification exacerbant les tensions des budgets serrés et des délais limités des subventions de recherche qui entraînaient une pression insidieuse de performance et d'efficacité chez plusieurs personnes étudiantes et personnes professeures-chercheuses. Ces dernières pouvaient avoir des positions différentes ou des exigences contradictoires dans un même groupe de recherche, me laissant avec la responsabilité de justifier les impacts de ces divergences. J'avais de la gratitude d'obtenir des contrats de recherche pour lesquels j'accomplissais les tâches avec une courbe d'apprentissage rapide menant, très tôt dans mon parcours, à la reconnaissance de mes compétences par les personnes professeures-chercheuses. Je contribuais à des projets collaboratifs enrichissants en m'appuyant sur mon expertise diversifiée et j'étais invitée à assister à des activités scientifiques organisées par ces groupes de recherche. Alors que j'avais déjà plusieurs contributions à la collectivité non rémunérées en cours, je réalisais que toutes ces participations à des activités scientifiques étaient attendues sans rémunération avec, très souvent, les frais à ma charge pour l'inscription, le déplacement et l'hébergement. De la sorte, je devais

demander du soutien financier pour les activités scientifiques – autre activité chronophage –, et celui-ci ne comblait pas toutes les dépenses. Pendant que je contribuais à ces activités, je vivais avec un revenu familial sous le seuil de la pauvreté en constatant que le sacrifice de ma maison et de plusieurs économies n'était pas suffisant, ce qui rendait la perspective de l'endettement de plus en plus lourde. Néanmoins, des reconnaissances ponctuelles de mon implication aux événements scientifiques dans certains contrats d'auxiliaire de recherche ainsi que la simplification des demandes de soutien financier par les comités organisateurs d'événements, les groupes de recherche ou ma faculté diminuaient la pression financière ressentie.

3.2. Les confusions liées à l'intégrité intellectuelle dans un système biaisé de reconnaissance de contribution à la recherche

L'apprentissage de l'écriture scientifique auprès des personnes professeures-chercheuses m'apparaissait formateur, très riche et il menait à plusieurs retombées d'une grande valeur. Cependant, dans le contexte de travail intellectuel collaboratif, j'observais qu'une absence de consensus en lien avec la contribution intellectuelle entraînait tout un continuum de pratiques, entretenues par des biais conscients ou inconscients et des non-dits. Par exemple, je découvrais alors que les personnes étudiantes devaient, très souvent et auprès de diverses personnes ou instances, défendre leurs droits d'être une personne autrice. J'ai entendu ou observé, directement ou indirectement, qu'il semblait courant de considérer que les statuts d'étudiant ou d'auxiliaire de recherche justifient que les personnes étudiantes ne soient pas mentionnées dans les personnes autrices ou qu'elles soient reléguées aux derniers rangs malgré leurs contributions substantielles à plusieurs étapes menant à la rédaction (p. ex. l'idéation ou la collecte, l'analyse et l'interprétation des données ou la rédaction). Or, le système biaisé de reconnaissance de contribution à la recherche ne s'arrête pas là. Autre exemple, j'ai vécu une gratifiante possibilité de rayonnement par la reconnaissance de personnes professeures-chercheuses lorsque j'ai réinvesti une grande partie de mes

résultats de recension documentaire dédiés à ma thèse dans une publication dont je n'étais pas la première autrice. Il s'agissait de mes premières expériences en recherche, et je reste très reconnaissante du soutien et de la confiance de l'équipe auprès de laquelle j'ai appris et j'ai mis en œuvre mes compétences. Plus tard, j'ai découvert que ces types de situation avaient un impact négatif sur mes demandes de subvention du moment et nuisaient à mon curriculum vitae de future professeure-chercheuse parce qu'il était déduit, par des personnes évaluatrices, que je n'avais pas suffisamment contribué à la diffusion en recherche. Plus précisément, tant auprès des comités d'évaluation par les pairs qu'auprès des comités des organismes subventionnaires, il est attendu que les personnes chercheuses, incluant les personnes étudiantes-chercheuses, publient comme premières autrices. Faudrait-il revoir ce système de reconnaissance de la diffusion, plus particulièrement auprès des organismes subventionnaires et des comités de sélection ou d'évaluation de dossiers par les pairs du milieu universitaire? Atteindre un consensus quant à l'intégrité intellectuelle et émettre des lignes directrices quant aux droits des personnes autrices étudiantes? Reconnaître formellement la contribution des personnes étudiantes en éducation dans le processus menant à la diffusion? Ces questions m'apparaissent incontournables. Néanmoins, ayant, à ce moment, peu de pouvoir sur ce phénomène, m'informer des conditions de travail d'autres personnes étudiantes et me documenter sur les pratiques respectueuses de l'intégrité intellectuelle me permettait d'avoir des discussions courageuses et essentielles. Ces discussions amenaient certaines personnes professeures-chercheuses à être sensibles à cette réalité et elles tentaient de trouver des solutions.

3.3. Les discordances entre mes compétences professionnelles sollicitées, attendues et reconnues

En filigrane, une dualité ponctuait ma situation : Différentes dualités étaient perceptibles, notamment entre, d'une part, mes compétences professionnelles sollicitées et, d'autre part, le fait qu'elles n'étaient pas toujours reconnues dans les contrats proposés. Ironiquement, pour réaliser des

études dans mon département universitaire, un cumul d'expériences en gestion de l'éducation ou en formation est un incontournable. Par ricochet, mon bagage expérientiel antérieur était sollicité et avéré pour mener des activités de recherche ou y contribuer. De surcroît, très tôt dans mon cheminement doctoral, des personnes professeures-chercheuses me nommaient explicitement que mes compétences dépassaient celles attendues d'une personne étudiante considérée « en formation », raison pour laquelle elles me sollicitaient. En complément, plusieurs estimaient que j'étais prête à postuler pour devenir professeure-chercheuse. Dès lors, j'étais déconcertée : les contrats d'auxiliaire de recherche affluaient, mais ce titre d'emploi n'était pas représentatif des compétences réelles sollicitées. Somme toute, j'étais pleine de gratitude pour les riches apprentissages, les personnes compétentes rencontrées, les relations collégiales tissées et les possibilités professionnelles qui en découlaient. Cela étant dit, un paradigme de la performance teintée de pratiques d'encadrement et de financement questionnables limitait mes possibilités de subvenir à mes besoins financiers, nuisait à ma conciliation famille-travail-études et minait mes possibilités de contribution à la recherche.

3.4. Les divers soutiens institutionnels soutenant ma contribution à la recherche

Divers soutiens institutionnels ont soutenu ma contribution à la recherche. Trouver une façon de réinvestir ce que je faisais déjà dans le cadre de mes études me permettait de gagner du temps (p. ex. les résultats de recensions d'écrits, les projets de thématiques communes, etc.). Alors que monnayer mes services de consultance en éducation était écarté pour diverses raisons et que j'envisageais un retour dans le milieu scolaire, donc un ralentissement de mes études doctorales, expliciter aux personnes professeures-chercheuses mon obligation de retrouver une rétribution me permettant d'assurer mes responsabilités financières a entraîné une mobilisation de la majorité d'entre elles. Les solutions affluaient et me donnaient un second souffle : jumelage de contrats ou rétributions à la tâche ou contrats de

professionnelle de recherche respectant les conventions collectives ou lettres de recommandation pour d'autres postes. Certaines phrases de professeures-chercheuses m'ont marquée: « *Quels sont tes besoins financiers et tes compétences? Quelles sont tes aspirations et tes besoins de développement professionnel? Je tiens à ce qu'il y ait une rétribution équitable entre nous* ». Puis, « *nous allons choisir des tâches qui concordent avec cet ensemble de critères, de façon évolutive et permanente, dans le but que tu te concentres sur le développement de ton expérience en recherche et ta thèse* ». Aussi, des mobilisations inattendues ont été apaisantes: le partage de certains des coûts communs avec mon comité de direction ou quelques collègues professeures-chercheuses qui avaient à cœur de redistribuer leurs ressources. À la fin de quatre années d'études doctorales, l'octroi exceptionnel d'une bourse à un concours du ministère de l'Éducation pour la future relève professorale en éducation en voie de graduer m'a donné accès à un montant substantiel (20 000 \$). C'était une bouffée d'air desserrant mon étai financier qui me permettait de m'octroyer de l'espace pour maintenir mon équilibre, notamment par plus d'activités physiques.

4. Apprendre dans une culture institutionnelle de surperformance non explicitée: comment équilibrer l'épanouissement professionnel individuel et collectif?

J'ai étudié ou travaillé dans différents milieux en éducation tout en côtoyant des personnes étudiantes de diverses universités, et une caractéristique ressortait dans tous ces milieux; la culture de la [sur]performance se manifestant sous différents aspects. En cherchant des modèles de personnes professeures-chercheuses qui avaient jonglé avec la monoparentalité durant leurs études supérieures, j'ai été marquée par plusieurs constats: difficultés financières importantes minant leurs capacités à répondre à leurs besoins de base et quantité excessive de travail pendant près d'une décennie. S'ensuivaient des épuisements psychologique et physique durant ou après le triathlon famille-travail-études. Chez plusieurs personnes étudiantes, j'observais un phénomène similaire: précarité financière, exigences de

performance toujours plus élevées et échéances qui se succédaient à un rythme effréné à travers un système de bourses et de subventions à concours. J'observais que ces conditions généraient de l'anxiété de performance et disqualifiaient certaines personnes candidates, surtout celles de groupes minorisés, à l'entrée ou tout au long du parcours universitaire. Dans la communauté universitaire, entourées de personnes performantes, une majorité de personnes étaient poussées à aller au-delà de leurs limites pour répondre aux exigences de rendement en sous-estimant et sous-déclarant le temps réel de travail qui s'avérait régulièrement épongé durant leurs moments de repos ou leurs congés (parentaux, maladie, vacances, etc.). Le peu de conscientisation au fait que ce sont des conditions précipitant à l'épuisement professionnel et qu'elles peuvent nuire à la créativité intellectuelle ainsi qu'à la profondeur et la rigueur inhérentes à nos fonctions de personnes chercheuses était éloquent.

Cette pression institutionnelle m'apparaissait notamment liée à une culture vocationnelle, forte en éducation, qui entravait l'épanouissement professionnel individuel et collectif. En prenant du recul, je réalisais que j'avais exploré, de près ou de loin, quatre types de milieux universitaires qui, à leurs façons, contribuaient aux défis de persévérance, de réussite et de bien-être de plusieurs membres de la communauté universitaire, dont les personnes étudiantes. D'abord, un milieu axé sur la performance et les accomplissements, entraînant des pratiques contraignantes déconnectées des besoins des personnes et pouvant conduire à des dérives telles que l'incivilité ou le harcèlement psychologique. Ensuite, un milieu axé sur des pratiques de coopération, où les personnes recherchaient la reconnaissance individuelle en travaillant à un rythme vigoureux et souvent effréné pour justifier (ou garder) leur place. Puis un milieu de collaboration, où les personnes vivaient un combat dans leur recherche d'un équilibre des sphères de vie en raison des pressions externes et internes de la course à la production et à la diffusion. Enfin, un réel milieu de coconstruction qui cherchait à être concrètement inclusif et bienveillant, où chacune des personnes contribuait en tentant de respecter ses forces, ses capacités et ses limites tout en attendant la même chose de leur collectivité.

4.1. Une vision inclusive et bienveillante de plus en plus incarnée

En cohérence avec ma recherche d'équilibre entre l'épanouissement professionnel individuel et collectif, mon université diffusait des capsules d'information sur le bien-être physique et psychologique. De plus, la collecte et la régulation de données facultaires et institutionnelles en lien avec la santé organisationnelle me permettaient de témoigner de mon vécu d'étudiante et d'employée. J'appréciais les plans concertés de communications diffusés par des infolettres condensées qui diminuaient l'afflux de communications reçues. En cohérence avec ma vision du bien-être individuel et collectif, le corps professoral et les ressources professorales de mon département partageaient une posture de coconstruction qui permettait aux personnes de contribuer avec leurs forces. Pour soutenir sa communauté étudiante, l'université promouvait des activités bimodales ou à distance de préparation aux étapes charnières du cheminement académique et elle offrait des journées de rédaction collectives. En parallèle, je participais aux communautés de pratique en ligne de mon association étudiante. Habitant loin des campus de mon université, ces modalités me permettaient de participer à des activités, ce que je n'aurais pas pu faire si elles n'avaient été qu'en présentiel. Ces activités faisaient sens avec mon besoin d'un climat universitaire soutenant quotidiennement le bien-être individuel et collectif. Personnellement, apprendre et travailler dans une culture institutionnelle de surperformance non explicitée m'amenait à réfléchir aux impacts systémiques de l'épanouissement professionnel individuel sur l'épanouissement collectif. Je me questionnais : collectivement, sommes-nous conscients de ce phénomène ? Humainement, voulons-nous cela ? Quelles réactions choisissons-nous : apathie, banalisation, déni, résignation ou ardeur pour une proposition plus saine ? Je remettais en question ce statu quo dans toutes sphères de vie. J'observais certaines personnes de la communauté universitaire cesser d'accepter des tâches qui grossissaient malgré le manque de temps chronique ainsi que refuser le rythme effréné. Celles-ci ne glorifiaient plus le travail acharné et elles cessaient de dénier les signes de surmenage. Elles étaient cohérentes en ajustant leurs attentes et en invitant les autres

personnes à adopter de saines habitudes visant un épanouissement professionnel individuel et collectif. Celles-ci devenaient des modèles forts.

4.2. Des prises de conscience et une responsabilisation vers un équilibre individuel et collectif

Pour conclure, j'aimerais rappeler que j'étais tout de même très privilégiée et je disposais d'aptitudes personnelles porteuses. Durant mon parcours, perdre certains privilèges m'a amenée à être encore plus sensible aux difficultés d'accès et de rétention des personnes étudiantes aux cycles supérieurs. Cela m'a permis d'entrevoir, de loin, les profondes iniquités et les exclusions systémiques qui entravent la persévérance et le bien-être des personnes étudiantes, surtout celles qui sont minorisées. Dans la même veine, j'ai pris conscience d'un certain inconfort chez plusieurs personnes privilégiées lors de l'évocation de ces discriminations. J'ai compris les barrières qui mènent celles-ci à museler ou pacifier la réalité des personnes de groupes minorisés, et ce, bien souvent inconsciemment. En contrepartie, j'ai aussi observé et bénéficié de plusieurs mobilisations de la part de personnes qui soutiennent la persévérance aux études supérieures, dans un milieu universitaire qui s'engage graduellement à enrayer les iniquités et offrant une éducation de qualité, dans un pays très favorisé.

Somme toute, mon cheminement doctoral a été un processus de transition identitaire vers une plus grande conscience sociale critique soutenant l'émancipation de ma famille tout en ayant une contribution sociale importante. Promouvoir un leadership bienveillant, inclusif et transformatif est devenu un impératif qui teinte ma vie personnelle et professionnelle, surtout devant les recommandations bienveillantes de personnes privilégiées de ma communauté universitaire qui me conseillent de ne pas nommer mes marqueurs de diversité ou de ne pas nommer les iniquités que j'observe, au risque d'être mise à l'écart par des personnes en situation de pouvoir dans le milieu universitaire.

THÉMATIQUE

**CONSTRUCTION IDENTITAIRE
DE LA PERSONNE CHERCHEUSE**

Chapitre 7

Rénover son identité par l'entremise du doctorat

Amélie Vallières, doctorante, Université du Québec à Montréal

Mon doctorat a commencé sur les chapeaux de roues. À peine l'encre de mon mémoire était-elle sèche que les séminaires débutaient. Dès le premier jour, j'avais l'impression de ne pas « entrer dans le moule » ni d'appartenir à la « tribu » tant évoquée. J'ai persisté, la tête baissée, pour répondre aux exigences, aux attentes, aux implicites d'un milieu que je croyais connaître. Pourtant, j'étais constamment mal dans ma peau, comme si elle était étirée à son maximum tout en retenant mes ambitions de prendre leur place légitime en mon sein. Puis, j'ai rencontré le mur de l'épuisement professionnel. Sûrement en lien avec la double dépression qui a commencé lors de mon stage doctoral à l'étranger. Double, dû à la longueur d'avance d'une dysthymie que je n'avais jamais vraiment saisie (et qui expliquait tant de choses) et à une dépression majeure qui s'y était jointe. La fatigue, le travail, les remises en question de nos choix, les questionnements sur qui on est réellement et ce que l'on veut devenir. Tout cela pendant qu'on est seul, loin de ses proches, mais surtout incapable de ne plus se sentir isolé, même au

retour. Vous avez là un parfait cocktail pour faire exploser l'identité si fragile d'une jeune étudiante-chercheuse. Mais, s'il y a bien une chose qu'une guerrière de niveau 28 peut faire, c'est de s'engaillarder et de continuer.

Dans ce chapitre, je désire aborder la construction de l'identité de personne chercheuse en présentant comment mes troubles mentaux, mes tendances à m'opposer à la conformité et mes questionnements comme femme queer m'ont amenée à comprendre et à reconfigurer ma posture d'étudiante-chercheuse, et ce, pour le meilleur. Je traiterai de l'importance du soutien de ma direction, de mes collègues et amies, amis, des offres d'accompagnement proposées par le milieu universitaire, de la littérature sur le sujet, ainsi que de l'intégration à divers groupes de recherche. Je désire tout particulièrement souligner, entre autres, comment ma pensée scientifique, et donc ma thèse, s'est enrichie, depuis mes séminaires jusqu'à maintenant, grâce à mon identité « rénovée » et ma nouvelle posture assumée. Je tiens à présenter comment les obstacles rencontrés aux cycles supérieurs peuvent se réverbérer dans l'identité de personne étudiante-chercheuse, et ce, de manière positive.

1. Entrer dans un moule qu'on désire casser

« Vous appartenez maintenant à l'élite intellectuelle. » « Seulement une personne sur trois terminera le programme. » « Ce n'est pas tout le monde qui réussira, encore moins qui ira au doctorat. » J'ai entendu toutes ces paroles au cours de ma maîtrise. Alors, entendre, en début de doctorat, *« [v]ous appartenez maintenant à une tribu, vous devez respecter ses règles et ses attentes »* ne me surprenait pas particulièrement. Cependant, recevoir ces paroles alors que j'étais encore devant la classe à la fin de ma présentation, cela m'a saisie. Je les ai senties comme une gifle, comme une attaque, alors que ce n'était certainement pas l'intention, mais ces mots sont restés avec moi pendant un bon moment.

Avant même cet incident, je me doutais déjà que j'allais faire des vagues lors de ma scolarité de doctorat en éducation. Mon entourage m'a souvent dit que j'étais « spéciale » ; par moment, pour me faire reconnaître que j'étais

assez unique, mais bien souvent, c'était plutôt comme synonyme d'« étrange » ou de « bizarre ». Une sorte d'anomalie qui ne passe pas inaperçue dans le paysage. C'était une manière de souligner que je rentrais difficilement dans les mêmes moules, les fameuses « cases » dans lesquelles on catégorise le monde qui nous entoure. Et cette fameuse étiquette de « spéciale » m'a suivie longtemps. Je m'y suis blottie, m'en suis drapée, puis j'en ai fait une cape, une bannière qui m'accompagne un peu partout. J'en ai fait une force, une armure même, bien que j'aie compris que ce n'était pas nécessairement vu ainsi par ceux et par celles qui m'attribuaient ce sobriquet. En revanche, c'était devenu mon emblème lors de ma maîtrise en didactique. J'étais celle qui sortait du triangle didactique, qui secouait les contenus attendus en classe, qui dépoussiérait l'enseignement de la littérature... Pourtant, lorsque j'ai compris qu'on s'attendait à ce que je fasse partie de la « tribu » du programme doctoral, que je m'y conforme, cela m'a profondément pesé. J'avais cette impression de devoir entrer dans une nouvelle « case », et cela m'a choquée, m'a amenée à me recroqueviller au sein de mon armure et à me replier sur moi-même.

Maintenant, avec le recul, je comprends que ces propos n'étaient aucunement pour me heurter ni pour rabrouer mes collègues. C'était pour souligner qu'il existe des codes au sein de la communauté scientifique, des manières de faire et surtout d'écrire. Des codes que l'on doit connaître et maîtriser, avant de pouvoir s'en écarter. Toutefois, à ce moment dans ma vie, c'était plutôt comme si on me demandait d'être la version la plus grise de ma personne. Et je me suis prêtée au jeu. Malgré les bons mots du corps professoral, de mes collègues de séminaire et, surtout, de mon comité de direction, j'ai décidé de freiner mes ardeurs, voire de les éteindre, pour faire ce « passage obligé » de ma scolarité. C'était ainsi que je le voyais : je devais faire comme « attendu », « comme tout le monde faisait » pour atteindre l'autre côté du tunnel.

J'ai ainsi fait mon petit bonhomme de chemin, accompagnée de ma grisaille quotidienne, m'engageant assez pour réussir, mais jamais suffisamment pour me sentir véritablement accomplie. Voyant que les étoiles dans mes yeux lorsqu'on parlait de recherche n'y étaient plus, ma directrice m'a proposé de faire mon premier stage doctoral en Europe, auprès de l'équipe de mon

codirecteur. Et l'idée me paraissait géniale: j'allais « changer le mal de place », me frotter à d'autres théories et cadres méthodologiques, en plus de profiter de la présence accrue de mon codirecteur et de ses lumières. En retour, la personne qui me superviserait aurait accès à mes connaissances en didactique et en éducation. Tout le monde serait gagnant. Du moins, c'était le plan. Je ne m'attendais pas à ce que la grisaille qui me suivait depuis le tout début du doctorat devienne une tempête dès que j'aie eu quitté le sol.

2. Combattre les raz-de-marée sans se noyer

Fin de deuxième année de doctorat. De retour à Montréal. Un mardi matin comme tous les autres. Je suis en route vers le local des auxiliaires de recherche de mon département, où j'ai élu résidence à voir l'état de mon bureau. Une énième crise d'angoisse dans les transports en commun, étouffée par des écouteurs et un capuchon bien serré sur mon crâne. J'arrive, la salle est plongée dans la pénombre puisque la lumière des néons me heurte les yeux et que je n'ose plus les ouvrir. J'allume la lumière de table sur mon bureau, mon ordinateur démarre. Moi, je *shut down*. Sans que je sache pourquoi, je sens les larmes couler le long de mes joues et je suis incapable de les essuyer avec mes mains tremblantes. Je crois avoir besoin d'aide. Je comprends que j'ai besoin d'aide.

Le jour même, j'ai appelé aux services à la vie étudiante de mon université, demandant à rencontrer quelqu'un, psychologue, spécialiste en travail social ou en counseling, n'importe qui. Je ne pouvais plus garder pour moi ce mal-être qui suintait de tous mes pores. On m'a prise en charge la semaine même: j'ai rencontré la conseillère dédiée au public des cycles supérieurs, une jeune femme à la voix douce et remplie de patience. On a discuté longuement de mes problèmes de « cases », de thèse, de travail, d'assistante, d'organisation, mais aussi de mes anxiétés, dont celles de performance. Elle et moi avons mis le doigt sur plusieurs problématiques, puis elle m'a recommandé d'aller consulter une collègue en psychologie, puisque ce mal n'était pas lié seulement à mon doctorat. Quelques jours plus tard, alors que je tentais tant bien que mal de mettre en place de nouvelles stratégies pour éviter les crises de

panique dans le métro (p. ex. dresser des listes, compter en ordre décroissant), j'ai rencontré une psychologue. Elle semblait avoir vu mon cas des milliers de fois : surcharge de travail, anxiété, déprime, besoin de reconnaissance. Mais celle de qui ? De tout le monde, je lui avais répondu. Clairement, les quatre séances offertes par l'université ne suffiraient pas et la dame a eu la bonté de me le dire immédiatement, d'éviter de me faire languir sur ses chaises déjà bien occupées. Il fallait donc que je consulte, mais ailleurs, et cela devint ma prochaine étape. Je m'attaquais à ma détresse comme s'il s'agissait d'un puzzle à résoudre dans un jeu pour continuer à progresser.

Au courant de mon parcours universitaire, j'ai eu la chance de former de belles amitiés, mais je me sens encore plus chanceuse de les entretenir aussi aisément et surtout de pouvoir compter sur elles à tout moment. L'une d'entre elles, une collègue de recherche devenue grande amie avec qui j'étudie présentement, s'inquiétait pour moi à ce moment et m'invita à m'ouvrir à elle. Devant tant de bienveillance et d'affection, le barrage céda à nouveau et un raz-de-marée de larmes se déversa. On a parlé de tout ce mal-être, mais surtout du besoin de trouver une issue à ce dernier, comme un poison qu'on devait retirer d'une plaie. À la lumière de ma petite lampe de bureau, en toute intimité dans le local des auxiliaires, mon amie m'a indiqué qu'elle avait déjà vécu quelque chose de similaire : un épuisement professionnel. Elle avait maintenant des stratégies, un réseau et même une psychologue vers qui elle me dirigea.

Peu de temps après cette discussion en huis clos, je me retrouvais dans une chaise profonde avec un coussin duveteux entre les mains, dans l'enceinte d'un petit bureau chaleureux caché au fond d'une boutique de fleuriste. Je me sentais énormément en paix dans cet endroit où je pouvais retirer ma cuirasse, et je me suis livrée ouvertement à la psychologue qui m'aidait à comprendre ce qui se passait. On se voyait toutes les deux semaines pour défaire des nœuds, démêler mes sentiments qui étaient partout à la fois, comprendre ce que je n'avais pas perçu, mais aussi ce que j'essayais de nommer. Au fil des rencontres, elle releva que ce que je vivais comme détresse semblait être une récurrence dans ma vie : me sentir triste et fatiguée tout le temps, m'investir à fond dans plusieurs projets lorsque le moral est à

son plus bas, pour ensuite perdre le goût de ces projets, les achever brusquement et ne rien faire d'autre pour un temps. J'étais au moment dans ce cycle où je m'empressais de tout terminer, alors que les projets, qui précédemment me motivaient, étaient devenus des boulets à mes pieds alors que je tentais de garder la tête hors de l'eau.

Sur les conseils de ma psychologue, je suis allée rencontrer un médecin pour voir s'il n'y avait pas d'autres raisons qui pouvaient expliquer cet étrange cycle de grisailles et de raz-de-marée émotionnels que je vivais incessamment. Accompagnée de mon conjoint, mon plus grand allié dans toutes ces épreuves, j'ai passé différents tests et discuté longuement de mes historiques de santé. Après maints aller-retours, enfin un diagnostic clair m'a été annoncé : épuisement professionnel en lien avec une double dépression. *« Bravo, madame ! Il s'agit d'un dérèglement dans votre cerveau qui crée une dysthymie depuis votre adolescence, à laquelle s'est rajoutée une dépression majeure en lien avec tout ce que vous avez vécu depuis le début de vos études aux cycles supérieurs. Et qui s'est sûrement accrue pendant vos longs mois seule à l'étranger. Sans compter un petit trouble anxieux saupoudré sur le tout. Pas étonnant que vous ne soyez plus que l'ombre de vous-même ! »* Disons que je m'attendais à un peu plus de fanfares et non simplement à recevoir une prescription avec des instructions du médecin.

3. Prendre soin de soi et récupérer des points de vie

Maintenant que je connaissais le *big bad evil guy* (BBEG), comme on dit dans *Donjons et Dragons* et les autres jeux de rôle, il me suffisait de l'abattre. Mais, ce n'était pas vraiment possible. En fait, ce genre de trouble mental peut nous suivre longtemps, voire toute la vie. Alors on ne peut pas simplement s'y attaquer comme s'il s'agissait d'un boss de fin de niveau et clore la quête. C'est un mal qui nous suit, qui peut se taire pendant un temps puis ressurgir de nulle part, quand cela lui plaît. Il s'agit un peu d'une bête qu'on tente d'apprivoiser, qu'on essaie de mieux connaître pour éviter qu'elle nous blesse lorsqu'elle nous paraît farouche. Du moins, c'est comme cela que j'en suis venue à percevoir mes troubles mentaux.

Quand j'ai présenté la bête à ma directrice, les larmes coulant à flots – on n'apprend pas du jour au lendemain à gérer son émotivité! –, j'ai été accueillie avec beaucoup de compréhension et de bienveillance de sa part. Cela faisait déjà quelques années qu'elle m'accompagnait dans mes hauts et mes bas; la maîtrise étant notre première véritable quête ensemble, quête audacieuse, mais qui s'était bien conclue. Et dans tout ce parcours sinueux, elle avait été ma plus grande supportrice, et elle me démontra à nouveau cette générosité à ce moment. Nous avons discuté de la façon dont la bête pouvait avoir des répercussions dans mon projet de thèse et dans ma scolarité, comment on pourrait envisager le déroulement des prochains jours, semaines, mois, autant pour mon doctorat que dans le cadre des divers projets de recherche auxquels je participais. On a passé plusieurs heures ensemble à discuter, à se reconforter et à s'apaiser. Il n'était pas possible de pourfendre le BBEG, mais je pouvais au moins envisager un répit pour récupérer mes forces comme guerrière, question de reprendre l'aventure éventuellement.

Ainsi, j'ai passé plusieurs mois à jongler entre divers médicaments pour m'aider à mieux gérer l'anxiété et la dépression, à continuer les séances de psychothérapie dans les locaux de la fleuriste, à terminer à petites gouttes mes contrats et mes obligations de travail sans en prendre de nouveaux, mais surtout à réfléchir. J'ai dû réapprendre à savoir qui j'étais, qui je suis, qui je deviens. J'ai pu reconnaître les diverses épreuves que j'ai vécues ainsi que les questionnements qui m'accompagnaient constamment. Rapidement, je désirais surtout retrouver ma créativité, ma curiosité et ma couleur. J'ai ainsi pris le temps de m'informer davantage sur ce que je vivais, sur ces troubles, et de lire de manière quasi boulimique tout ce qui se trouvait sur le sujet. Même la psychopop qui me rebutait – mais avec laquelle *The Subtle Art of Not Giving a F*ck* de Mark Mason (2018) m'a quelque peu réconciliée.

Parmi toutes ces lectures et ces recherches, pour me poser un peu, je m'immergeais dans des jeux vidéo, parfois pour simplement tomber dans une forme contemplative pour me vider la tête, avec des jeux tels *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD, 2017) et *Hades* (Supergiant Games, 2020); parfois pour me faire ressentir autre chose, comme avec *Firewatch* (Campo Santo, 2018), *Gris* (Nomada Studio, 2018) et *If Found...* (Dreamfeel,

2020). Je crois que ces expériences de jeu m'ont permis de prendre des pauses dans les moments où j'étais remplie d'émotions négatives et de vider celles-ci dans autre chose que mon travail ou ma thèse. Je dois dire que certaines œuvres m'ont aussi fait un grand bien, comme *Success Is 90% Spite* (Zeï, 2020), *I Left the House Today!* (Calin, 2020) et *C'est comme ça que je disparaïs* de Mirion Malle (2020), qui me permettaient de voir autrement ce que je vivais. C'est aussi pourquoi je suis allée à la rencontre de personnes qui ont vécu des choses similaires ou très différentes, mais avec une issue semblable. Par l'entremise des services à la vie étudiante de mon université et des initiatives de groupes étudiants de divers ordres, j'ai participé à des séances de discussion, des ateliers pour briser l'isolement, mais aussi pour mieux comprendre la pression des cycles supérieurs et celle qu'on se met sur les épaules quand on fait partie de cette population.

Malgré tout, j'ai quand même pris du temps à me refaire confiance, à me croire capable d'accomplir certaines tâches, mais surtout à pouvoir relever des défis. J'ai toujours été cette personne qui désire être challengée, qui n'a pas froid aux yeux. Pourtant, je n'en avais pas toujours l'énergie, encore moins l'envie. Je me questionnais tout le temps : si c'était adéquat, si c'était valable, si j'étais la bonne personne pour faire ceci ou cela. Initialement, quand j'ai entamé ma maîtrise, c'est que j'étais persuadée d'être la bonne personne pour mener à bien ce défi. Cependant, maintenant, il fallait que je retrouve cette personne que j'avais déjà été et que je l'amène un peu plus loin. Par conséquent, j'ai décidé de retourner à ce qui m'intéressait. Je me suis impliquée à nouveau dans des groupes de recherche, mais de manière allégée et selon mes véritables intérêts : les jeux vidéo. J'ai également repris un peu de service comme auxiliaire dans des projets de cocréation avec des personnes enseignantes et leurs élèves afin de revenir à mes premiers amours : l'enseignement auprès des jeunes. C'était de la recherche, mais sans le cadrage programmatique qui me paraissait contraignant.

Et puis, la pandémie et le confinement sont arrivés. J'ai été contrainte d'alléger à nouveau mes projets en recherche et je m'attendais à ce que cela fasse du mal à mon répit. Pourtant, ce ne fut pas le cas. Je sais que pour plusieurs, cette

période a été dure, mais, pour moi, ce moment d'isolement a été bénéfique, et pas seulement pour *gamer*. J'ai eu et pris le temps de lire, d'écrire un peu par ci et par là, de réfléchir : de retourner à ma thèse. Cette crise sanitaire m'a donné l'occasion de me déposer et de revoir ma thèse, ce que je voulais en faire. C'est ainsi que j'ai tranquillement repris goût à l'écriture, à mon doctorat et à ma thèse. Je pouvais doucement reprendre l'aventure.

4. Prendre position comme femme, comme personne queer

Pendant ma « crise de la trentaine », comme j'appelle affectueusement ce moment dans ma vie, j'ai rencontré une doctorante qui m'a profondément touchée. Tout d'abord, par sa franchise, lors de sa présentation dans un colloque étudiant, en exposant ses propres enjeux mentaux et leurs impacts dans sa vie courante. Mais aussi au moment où elle a évoqué que le jeu vidéo mobilisé dans le cadre de sa recherche était devenu son havre de paix. J'ai ressenti une affiliation immédiate avec cette personne, son propos entrant en écho avec mon mécanisme de survie lors de mes tempêtes personnelles. Lorsque nous avons discuté, nous avons réalisé que l'on connaissait également les mêmes enjeux en tant que femmes, bien souvent vues comme dissidentes, autant dans les communautés académique, scolaire que vidéoludique. En partageant davantage sur ces diverses difficultés et brutalités, j'ai réalisé que ce caractère contestataire avait toujours été en filigrane de ma personne. J'avais toujours cette envie de contester les choses qui ne fonctionnaient pas, ni pour moi ni pour les autres. De revisiter ces fameuses « cases », voire de les faire éclater si possible. C'était la raison de mon implication active dans les associations étudiantes et les divers comités universitaires, la raison pour laquelle je défendais les intérêts de mes étudiants, étudiantes particulièrement lors des mandats de grève, et surtout l'étincelle à l'origine même de ma thèse. Après tout, c'était bien pour contredire mon enseignante de secondaire que j'avais entrepris des études aux cycles supérieurs, pour lui prouver qu'il y avait du bon dans les objets populaires mal-aimés, comme les bandes dessinées et les jeux vidéo.

En revanche, ce n'est que lors de mon projet doctoral, à la toute fin de ma scolarité obligatoire, près de trois ans plus tard, que j'ai pleinement saisi que je ne pouvais pas me défaire complètement de ce désir contestataire. Bien que ma thèse soit inscrite en didactique, je ne pouvais faire abstraction des approches sociocritiques qui m'interpellaient, des enjeux féministes intersectionnels qui s'appliquaient à mon objet de recherche et du profond désir de considérer mes éventuelles personnes participantes comme des chercheuses, comme de véritables actrices de cette étude. Initialement, lorsque j'en ai glissé un mot à ma directrice, elle m'a proposé de cadrer ces éléments comme un avant-propos puisque, tout comme moi, elle ne s'attendait pas à ce que cela devienne le fil conducteur de tout mon projet, encore moins celui de toute ma personne. Ce n'est qu'après cette évaluation, à la suite d'une longue discussion avec mon comité de direction et la présidence de mon jury, et surtout devant leur ouverture, que j'ai décidé de recentrer l'entièreté de ma thèse autour de ces enjeux et de mettre de l'avant ma véritable posture de chercheuse : féministe, critique, engagée. Je m'attendais à ce que la fin de ma scolarité doctorale soit un soulagement, mais je ne m'attendais pas à ce que cela me donne un nouveau souffle. Lorsque mon comité de recherche m'a assuré son soutien indéfectible dans ce nouveau tournant, j'ai cru qu'on me retirait un énorme poids des épaules.

J'aimerais dire que de m'affirmer comme étant une personne queer pour la première fois m'a fait le même effet, mais cela serait difficilement vrai. En fait, jusqu'à tout récemment, je me suis peu questionnée quant à mon identité de genre ou bien à mon orientation sexuelle. Cependant, en côtoyant des personnes de la diversité des genres, de la diversité sexuelle et de groupes minorisés, par l'entremise de l'université et des groupes de recherche auxquels je participe, j'ai commencé à m'ouvrir davantage à ces horizons. Et, c'est tout bonnement en discutant avec mes deux complices de bureau que l'idée s'est révélée à moi : j'avais internalisé une forme d'hétéronormativité qui m'avait empêché de me percevoir autrement. Je ne m'étais jamais posé la question puisque j'avais cru que cela allait de soi pour moi. Pourtant, ce n'était pas par manque de connaissances sur des enjeux genrés et hétéro-normés que je me positionnais ainsi. J'avais même retenu, pour ma thèse, un

corpus de jeux vidéo avec des personnages difficilement genrés ou plus féminins pour évoquer d'autres perspectives que celle du stéréotype du *gamer* adolescent et de son avatar masculin militarisé.

Surprise, et un peu consternée de mes précédentes réactions, disons-le, je me suis mise à lire davantage sur les courants queers, épluchant les sites de divers regroupements et organismes, cliquant d'un hyperlien vers un autre. Au fil de mes lectures, j'ai retrouvé des autrices et des auteurs qui étaient apparus dans mes recherches sur le féminisme, comme Judith Butler. Cette « quête secondaire » m'a amenée à découvrir les théories queers, qui entrent bien en écho avec les études féministes – tangentes que ma thèse avait prises –, ainsi que la pédagogie queer, à l'intersection de ces théories et de la pédagogie critique qui m'intéressait déjà beaucoup. C'est ainsi que mes lectures sont passées de Paulo Freire et Renée Hobbs à William Pinar, bell hooks, Kimberlé Williams Crenshaw ainsi que Suzanne de Castell, la chercheuse qui m'a permis de comprendre mes deux intérêts, l'éducation et les jeux vidéo, d'une manière plus critique.

Comme je l'ai évoqué précédemment, je me suis longtemps questionnée à savoir pourquoi j'avais du mal à entrer dans les moules, à accepter les cases. Étonnamment, en m'intéressant aux théories féministes et surtout celles queers, j'ai mieux compris et surtout contextualisé ce désir d'être différente et de contester ce qui est jugé « normal ». En effet, par l'entremise du mouvement queer, je pouvais explorer une nouvelle facette de mon militantisme, puisqu'être queer relève non seulement de sa position comme personne hors des normes quant aux genres et à la sexualité, mais également de son orientation politique à l'égard de ce qui est considéré comme la norme (Shlasko, 2005). Ainsi, mes désirs de faire différemment, de déconstruire, de trouver un pied d'égalité pouvaient trouver une chambre de résonance dans ma posture de chercheuse et se réverbérer dans l'entièreté de ma thèse et de mes travaux de recherche. Alors que pour certains et pour certaines un tel saut vers des théories engagées, inconfortables et dérangeantes peut paraître un geste risqué, dans mon cas, cela n'a qu'avivé mon envie de continuer dans le domaine universitaire.

5. **Rénover son identité de personne chercheuse**

Je dois dire que mon histoire me paraît très peu originale ou innovante; j'ai l'impression qu'il y en a eu à la pelle dans les cycles supérieurs. Mais, c'est ce genre de récit qui se vit encore trop souvent à demi-mot ou en cachette, qui peut mener vers le découragement, la tristesse et parfois vers l'abandon. De ses études, certes, mais également de soi. Et c'est ce genre d'expérience qu'on ne devrait pas garder pour soi. On sait très bien que c'est en la partageant avec les autres qu'on peut recevoir de l'aide, mais aussi, et surtout, aider ceux et celles qui vivent des expériences similaires. Et c'est ce qui m'a motivée à m'impliquer dans cet ouvrage.

Les difficultés que j'ai rencontrées m'ont amenée, entre autres, à développer un réseau de collègues, mais surtout d'amitiés, dont le soutien est constant et indéfectible. Cela m'a également permis d'ouvrir de nouveaux canaux de communication avec ma directrice et mon codirecteur, mais aussi avec des personnes collaboratrices au sein des groupes de recherche dans lesquels je m'implique. Ainsi, j'ai découvert de nouvelles manières de m'engager dans la recherche grâce à ces groupes, tout en découvrant de nouveaux horizons scientifiques que je n'aurais pu imaginer. Et ce sont ces découvertes, bien souvent celles d'êtres humains extraordinaires que je côtoie maintenant constamment et sous diverses coutures, qui me permettent de mieux remplir mon armure de guerrière, mais surtout de l'ouvrir à de nouvelles aventures.

Mon récit présente un exemple des difficultés que l'on peut rencontrer aux cycles supérieurs, mais démontre que cela ne veut pas dire qu'il est obligatoire de « souffrir » pour y faire sa place. Les cycles supérieurs étant une étape déterminante pour la construction de l'identité de personne chercheuse (Weatherall, 2019), il me paraît nécessaire de réfléchir à comment ces moments et les démarches entreprises dans le cadre de nos études, qui peuvent créer une grande source d'inconfort et de questionnements, peuvent aussi être des occasions pour grandir. Dans mon cas, cela m'a permis de mieux comprendre qui je suis comme étudiante, qui je deviens comme chercheuse, ainsi que comment je désire faire de la recherche. En étant honnête envers moi-même et davantage authentique envers mes intérêts, mes

ambitions, comme avec les personnes qui me soutiennent dans le cadre de cette aventure doctorale, je me suis libérée d'un grand poids, tout en enrichissant ma pensée scientifique grâce à mon identité « renouvelée » et ma nouvelle posture assumée.

Références

- Mason, M. (2018). *The Subtle Art of Not Giving a F*ck: A Counterintuitive Approach to Living a Good Life*, HarperOne.
- Shlasko, G.D. (2005). « Queer (v.) Pedagogy », *Equity & Excellence in Education*, 38(2), p. 123-134, <<https://doi.org/10.1080/10665680590935098>>.
- Weatherall, R. (2019). « Writing the doctoral thesis differently », *Management Learning*, 50(1), p. 100-113, <<https://doi.org/10.1177/1350507618799867>>.

Médiagraphie

- Calin, C. (2020). *I Left the House Today!*. Andrews McMeel Publishing.
- Campo Santo (2018). *Firewatch* [Nintendo Switch], Panic.
- Dreamfeel (2020). *If Found...* [Nintendo Switch], Annapurna Interactive.
- Malle, M. (2020). *C'est comme ça que je disparaïs*, Éditions Pow Pow.
- Nintendo EPD (2017). *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* [Nintendo Switch], Nintendo.
- Nomada Studio (2018). *Gris* [Nintendo Switch], Devolver Digital.
- Supergiant Games (2020). *Hades* [Nintendo Switch], Supergiant Games.
- Zeï, J. (2020). *Success Is 90% Spite*, Chronicle Books.

Chapitre 8

Les récits de deux doctorantes immigrantes en éducation à Montréal

Défis, stratégies personnelles et suggestions de mesures institutionnelles

Roberta Soares, doctorante, Université de Montréal

Fabiola Melo Araneda, doctorante, Université de Montréal

Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs peuvent faire face à des défis à la fois individuels et liés à des problèmes structurels tels que la discrimination (Acker et Haque, 2017; Litalien et Guay, 2015). À cet effet, nous croyons que **l'intersectionnalité** des oppressions vécues par une personne étudiante, c'est-à-dire l'intersection des oppressions telles que le racisme et le sexisme (Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991), est un frein à la réussite aux études supérieures. Par exemple, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs doivent s'adapter à un nouvel environnement scolaire avec des attentes particulières en termes de présentation, d'évaluation et de performance (Acker et Haque, 2017). Ces défis peuvent être encore plus complexes pour celles qui font face à des inégalités liées à des facteurs sociaux tels que la classe sociale, la race, le genre, le statut migratoire et la

langue. En d'autres termes, plusieurs facteurs peuvent influencer les possibilités ou non de maîtriser le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997).

Pour garantir le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs, il est crucial de reconnaître le rôle des institutions dans la perpétuation des inégalités sociales et scolaires. Ce texte met en avant à la fois les obstacles sociaux auxquels les personnes étudiantes sont confrontées et les moyens dont elles disposent pour agir. En effet, selon la sociologie et d'autres disciplines connexes, les individus peuvent choisir de résister, d'accepter ou de négocier les défis institutionnels en utilisant diverses stratégies (Giddens, 2009) et en explorant les possibilités disponibles (Bourdieu, 1992).

Dans ce chapitre, nous partageons nos expériences en tant qu'étudiantes immigrantes aux cycles supérieurs en éducation à Montréal. Nous mettons en évidence les similitudes et les différences dans nos parcours académiques, ce qui enrichit notre récit. Ce chapitre comprend : 1) une analyse des défis auxquels nous avons été confrontées en tant que doctorantes immigrantes ; 2) les stratégies que nous avons développées pour faire face aux défis universitaires ; et 3) des suggestions de mesures institutionnelles visant à promouvoir le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs.

Récit de Roberta

1. Le recensement de mes défis en tant que doctorante immigrante

Je m'appelle Roberta et je suis brésilienne. J'ai déménagé à Montréal en décembre 2016 pour poursuivre un doctorat en sciences de l'éducation, que j'ai commencé en 2019. Je suis actuellement dans la phase finale de mon doctorat et j'ai l'intention de bientôt terminer et déposer ma thèse. Mon objectif est également de trouver un emploi qui corresponde à mes attentes après l'obtention de mon doctorat. L'une des étapes cruciales du parcours

doctoral est la recherche de bourses, qui exige une réflexion approfondie sur le parcours scolaire et professionnel. Dans ces demandes, je ressens, comme beaucoup d'autres personnes étudiantes, la nécessité de présenter un parcours linéaire, c'est-à-dire une progression continue de l'éducation et du travail depuis mon baccalauréat jusqu'au doctorat. Les parcours non linéaires semblent souvent sous-valorisés par les établissements éducatifs et les organismes de financement. Cependant, je suis d'avis que la richesse d'un parcours réside dans sa complexité, car c'est cette diversité d'expériences qui nourrit notre créativité au quotidien. Voici donc mon parcours.

Je suis la première de ma famille à poursuivre des études universitaires. Après avoir travaillé pendant dix ans dans le domaine de l'administration des études et du travail, j'ai décidé de changer de cap et de me tourner vers les sciences sociales, en particulier la sociologie et l'éducation. J'ai obtenu un baccalauréat et une maîtrise au Brésil, dans une université renommée, malgré les nombreux défis auxquels j'ai dû faire face. Par la suite, j'ai déménagé à Montréal.

Dès mon arrivée, j'ai été catégorisée comme une Latina, et parfois même comme autochtone en raison de mes origines brésiliennes. De plus, en tant qu'immigrante dont la langue maternelle n'est pas le français, j'ai été confrontée à de nombreuses difficultés. Mes premières années ont été particulièrement éprouvantes, car j'ai dû m'adapter à la vie en ville (p. ex. comprendre le système de santé) et aux attentes implicites du doctorat (p. ex. réussir l'examen de synthèse à la fin de la première année). Bien que j'aie encore des défis à surmonter, comme comprendre le marché du travail après l'obtention du doctorat, je me sens plus à l'aise aujourd'hui. Cependant, le défi qui persiste est de trouver ma place et de développer un sentiment d'appartenance dans ce pays d'accueil. Ce n'est pas uniquement un défi personnel, car il est également soulevé par d'autres personnes avec lesquelles j'interagis et par les institutions locales. Le sentiment d'appartenance se construit à travers les relations que nous développons avec les autres. Cependant, il est difficile de se sentir « chez soi » lorsque l'on fait face à des expériences de discrimination, comme les commentaires sur mon niveau de maîtrise du français de la part de locuteurs francophones.

En ce qui concerne mon expérience éducative, j'ai toujours eu du mal à m'adapter au milieu scolaire, mais les études aux cycles supérieurs ont représenté un défi encore plus important. Je réalise maintenant que je ne possédais pas l'habitus (selon Bourdieu et Passeron, 1970) nécessaire, c'est-à-dire les valeurs valorisées par le groupe dominant. Ainsi, pendant mon doctorat à Montréal, les défis liés à mon statut d'étudiante immigrante et non francophone se sont ajoutés à d'autres formes d'oppression que j'ai rencontrées. Bien que je ne puisse pas affirmer que l'université et ses actrices et acteurs sociaux aient toujours été d'une grande aide, je tiens à souligner que certaines personnes et mesures institutionnelles m'ont apporté leur soutien.

2. Les stratégies mobilisées résultant de mon agentivité pour gérer l'expérience du doctorat

Dans le cadre de mon expérience en administration, j'ai acquis diverses compétences qui se révèlent précieuses à la fois dans ma vie scolaire et en dehors de celles-ci. Ces compétences comprennent l'organisation, la gestion du temps, la collaboration en équipe, la planification et la gestion de projets. Elles sont essentielles pour exceller dans mes rôles d'auxiliaire de recherche et d'auxiliaire d'enseignement. De plus, elles me procurent une sorte de monnaie d'échange, car elles ont suscité des invitations à participer à différents projets. Cela a ouvert des opportunités telles que la rédaction d'articles et la participation à des conférences scientifiques. Ces activités ont enrichi mon curriculum vitae en tant que jeune chercheuse, augmentant ainsi mes chances d'obtenir des bourses. Par conséquent, ma stratégie principale consiste à appliquer les compétences que j'ai acquises au cours de mes expériences professionnelles pour relever les défis du monde universitaire.

Par ailleurs, je tiens à souligner que j'ai appris diverses stratégies auprès de professeures et collègues personnes étudiantes en cours de route. Cela inclut des compétences telles que la rédaction de demandes de bourses et la réalisation de présentations scientifiques. De même, j'essaie de partager les

stratégies que j'ai acquises au fil de mon parcours avec d'autres personnes étudiantes dans l'espoir de rendre leur chemin un peu moins ardu. Bien qu'il soit difficile de dresser une liste exhaustive de ces stratégies, voici celles qui ont particulièrement contribué à mon succès et que je recommande vivement :

1. S'impliquer dans la vie universitaire (p. ex. participer à diverses activités);
2. Établir des relations de confiance avec des personnes professeures-chercheuses, en particulier avec sa direction de recherche;
3. Identifier des personnes partageant des intérêts similaires (des personnes qui peuvent vous soutenir et des personnes que vous pouvez soutenir);
4. Trouver un équilibre entre le travail, les études et la vie personnelle;
5. Utiliser les ressources mises à disposition par l'université qui peuvent vous apporter un soutien, telles que les ressources linguistiques ou l'aide psychologique.

3. Des suggestions de mesures institutionnelles à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs

L'université ne devrait pas être un lieu qui impose des méthodes strictes ni qui perpétue les inégalités sociales. Au contraire, elle devrait avoir pour objectif de favoriser le bien-être et la réussite des personnes étudiantes aux cycles supérieurs. Pour atteindre cet objectif, l'université et ses actrices et acteurs sociaux doivent non seulement soutenir les personnes étudiantes, mais aussi « prendre soin » d'elles (Banda, Reyes et Caldas, 2020). Ce changement doit être profondément ancré dans la structure de l'université, ce qui signifie que la question du bien-être et de l'abandon des études supérieures ne doit pas être abordée uniquement par les actions individuelles des

personnes étudiantes, mais aussi par les mesures institutionnelles mises en place par l'université et ses acteurs et actrices. Voici quelques suggestions de mesures institutionnelles à mettre en œuvre :

1. Améliorer la communication en fournissant des informations plus claires aux étudiants et étudiantes. Par exemple, les courriels envoyés par l'université peuvent parfois être difficiles à comprendre, en particulier pour les nouvelles personnes étudiantes.
2. Renforcer la qualité des ressources existantes, telles que les cours de langue et les services de soutien à l'apprentissage, afin de les rendre plus efficaces et pertinentes.
3. Élargir l'accès aux ressources existantes, comme le soutien psychologique, pour qu'elles soient plus accessibles aux personnes étudiantes qui en ont besoin.
4. Favoriser la diversité au sein de l'université en valorisant les différences, notamment en ce qui concerne la race, le genre et la langue. Cela peut se traduire par des politiques et des initiatives visant à inclure davantage de diversité au sein de la communauté universitaire.
5. Écouter les personnes étudiantes et prendre en compte leurs sentiments et préoccupations concernant leur environnement universitaire. L'université devrait être proactive dans la prise d'actions en réponse aux retours des personnes étudiantes.

En mettant en place ces mesures institutionnelles, l'université peut jouer un rôle actif dans la promotion du bien-être des personnes étudiantes aux cycles supérieurs et dans la réduction des obstacles à leur réussite. Cela contribuera à créer un environnement plus inclusif et favorable à l'épanouissement de toutes les personnes étudiantes.

Récit de Fabiola

1. Le recensement de mes défis en tant que doctorante immigrante

D'entrée de jeu, je tiens à préciser que dans ce récit, j'ai choisi de m'éloigner un peu de mon parcours scolaire pour mettre en lumière d'autres aspects de ma vie personnelle qui font partie des défis et des forces que nous, personnes étudiantes aux cycles supérieurs et immigrantes, rencontrons. Je m'appelle Fabiola, je suis originaire du Chili et j'ai déménagé à Montréal en septembre 2021 pour entreprendre un doctorat en sciences de l'éducation dans une université locale. J'entame actuellement ma deuxième année après avoir réussi mon examen général de synthèse. Ma décision de commencer un doctorat à l'âge de 35 ans, en pleine pandémie, a été mûrement réfléchie et a été motivée à la fois par des raisons professionnelles et personnelles.

Mon parcours éducatif a commencé en psychologie dans l'une des universités les plus importantes du Chili. Mon parcours scolaire s'est développé en parallèle avec les histoires familiales que je vais évoquer ici. Ces récits soulignent l'idée que tout processus d'apprentissage est étroitement lié à la construction de notre identité (Sebastián, Gallardo et Calderón, 2016). En ce qui concerne le capital éducatif de ma famille, je suis la troisième génération à fréquenter l'université, ce qui n'est pas la norme dans un pays comme le Chili, où le travail occupe une place prépondérante. En tant que personne étudiante immigrée au Canada, je réfléchis à ce qui m'a poussée à entreprendre ce projet éducatif et de vie. Je souhaite particulièrement mettre en avant les récits de femmes qui m'ont toujours inspirée à poursuivre mes rêves, notamment ma grand-mère maternelle. Elle a été la seule de sa grande famille, composée de huit frères et sœurs, à quitter la campagne pour aller à l'université dans les années 1920. Elle et d'autres femmes (et hommes) m'ont inspirée tout au long de ma vie, me conduisant aujourd'hui à être étudiante au doctorat en sciences de l'éducation au Canada. Je mentionne

cette histoire parce que même si le doctorat se déroule dans un environnement exigeant, avec peu de place pour exprimer sa vie personnelle, j'ai toujours intégré les récits qui ont influencé mes choix et qui donnent du sens à ma vie scolaire actuelle.

Mon parcours, après des études en psychologie, s'est orienté de plus en plus vers la question de l'apprentissage humain et les diverses perspectives pour analyser les processus éducatifs. J'ai obtenu une maîtrise en psychologie de l'éducation au Chili, puis une maîtrise en sciences sociales en France. Ces études ont enrichi ma compréhension en tant que psychologue de l'éducation. Après avoir travaillé pendant six ans dans une université chilienne, j'ai pris la décision de commencer mon doctorat et j'ai relevé le défi de le faire à Montréal. Bien sûr, ce processus n'a pas été facile du tout. J'ai dû transférer ma vie entière dans un nouveau pays, comprendre le fonctionnement d'un nouveau système universitaire ainsi que la vie quotidienne au Canada. Malgré les nombreux défis, je n'ai jamais remis en question mon choix de poursuivre un doctorat à l'étranger. J'ai le sentiment d'avoir développé de nombreuses compétences personnelles et professionnelles qui m'ont aidée à surmonter les moments d'angoisse et d'incertitude que j'ai vécus au cours de ma première année au Canada. De plus, j'ai pu établir des relations significatives avec des personnes à l'université et en dehors, qui m'ont soutenue dans ma persévérance et m'ont aidée à m'adapter à ma nouvelle vie.

2. Les stratégies mobilisées résultant de mon agentivité pour gérer l'expérience du doctorat

Lorsque nous choisissons de nous lancer dans un projet tel qu'un doctorat en tant qu'étudiantes immigrantes, il faut d'abord s'assurer d'avoir des conditions de base pour vivre de manière digne, voire confortable. Pour cela, il existe plusieurs options. Personnellement, j'ai décidé de travailler à l'université en tant qu'assistante de recherche pour ma directrice de thèse et de continuer à enseigner à distance pour l'université où je travaillais au

Chili. À mon avis, cette option offre de nombreuses opportunités pour faciliter mon intégration dans un nouvel environnement universitaire, comprendre le nouveau système et enrichir mon curriculum vitae en tant que chercheuse tout en garantissant des ressources financières pour subvenir à mes besoins.

Une stratégie personnelle qui revêt une grande importance pour moi est d'adopter une attitude ouverte à l'apprentissage. Démarrer un doctorat dans un pays étranger équivaut en quelque sorte à recommencer à zéro. Lorsque l'on repart de zéro, cela implique un processus identitaire où je dois parfois revivre des expériences académiques que j'avais déjà vécues dans mon pays d'origine. Par exemple, je travaille comme auxiliaire d'enseignement, alors que dans mon pays, je suis déjà professeure. Dans ce contexte, je m'efforce délibérément de tirer des enseignements de chaque expérience, nouvelle ou non, en me disant que cela n'apporte que de la richesse à ma formation.

Une autre stratégie personnelle utilisée est de construire un réseau de soutien à l'université et en dehors de celle-ci. Pour moi, il est vital de tisser des relations qui vont me nourrir dans les diverses dimensions de ma vie. Les relations avec ma directrice et mes collègues à l'université sont très importantes, car elles permettent de construire et partager nos expériences au doctorat et nos parcours scolaires. Nous pouvons partager des conseils et des expériences vécues, sur ce qui semble évident et sur ce qui est moins explicite dans notre métier de personne étudiante au doctorat (Coulon, 1997). Les relations avec des amies et amis à l'extérieur de l'université sont également importantes et ont favorisé mon bien-être lors de mes premières années à Montréal. C'est avec eux que je retrouve un sentiment de famille et que je peux me connecter avec moi-même. Ces relations servent de bouclier pour réussir aux cycles supérieurs. Enfin, en tant que personne immigrée vivant seule à Montréal avec ma chienne, il était essentiel de maintenir les relations avec mes proches au Chili. Ce sont des personnes qui m'apportent une continuité, me connaissent depuis longtemps et me rassurent.

3. Des suggestions de mesures institutionnelles à mettre en œuvre pour favoriser le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs

En tant que personne étudiante immigrante, j'ai remarqué les efforts déployés par l'université pour accueillir et aider les personnes étudiantes internationales. Cependant, j'ai rencontré des difficultés pour comprendre les aspects administratifs liés à l'université et au système public canadien pour les personnes immigrantes au Canada, tels que l'obtention de mon numéro d'assurance sociale (NAS) à mon arrivée, le paiement des frais de scolarité, l'utilisation de mon assurance maladie pour personne étudiante internationale, et la déclaration de revenus, entre autres. Dans ce contexte, soutenir le bien-être et la persévérance en cycles supérieurs ne doit pas se limiter à la mise à disposition d'un soutien psychologique, par exemple. Il est également essentiel de proposer des moyens concrets pour répondre à des questions spécifiques en fonction de la situation de chaque personne étudiante internationale.

Le système d'accueil pour les personnes étudiantes internationales est conçu pour répondre aux besoins généraux, comme l'obtention d'une assurance maladie. Cependant, les besoins et les situations des personnes étudiantes peuvent varier considérablement. Une stratégie qui serait appréciée au niveau des cycles supérieurs consisterait à mettre en place des personnes tutrices ou des mentores qui comprennent la réalité des personnes étudiantes immigrantes et qui peuvent fournir des informations spécifiques. Par exemple, comment obtenir un NAS ou à qui s'adresser pour obtenir de l'aide pour remplir sa déclaration de revenus chaque année. En d'autres termes, il serait important que l'université, voire les facultés, offre un soutien pour les démarches qui ne font pas nécessairement partie du parcours académique, mais qui sont tout aussi essentielles pour s'intégrer à la société canadienne.

Pour favoriser la persévérance, les institutions peuvent mettre en œuvre des mesures visant à promouvoir l'inclusion des personnes étudiantes en cycles supérieurs à différents niveaux. Par exemple, elles pourraient organiser des activités d'accueil pour les personnes étudiantes internationales afin de leur

faire découvrir les installations et les services universitaires auxquels elles ont droit. De plus, favoriser les interactions sociales entre les personnes étudiantes, même si elles ne sont pas directement liées au parcours éducatif, peut contribuer à une meilleure utilisation des services et des installations, ainsi qu'au bien-être général, des éléments directement liés à la persévérance. En outre, valoriser les expériences préalables des personnes étudiantes, que ce soit en salle de classe, dans la recherche ou sur le marché du travail, serait bénéfique non seulement pour leur persévérance, mais aussi pour les institutions, qui pourraient ainsi tirer parti de leur expertise. Par exemple, toutes les personnes étudiantes aux cycles supérieurs ont acquis des compétences lors de leurs études antérieures ou de leur expérience de travail. L'université pourrait organiser des activités visant à mettre en avant ces compétences et à créer des espaces où les personnes étudiantes pourraient les mettre en pratique dans divers contextes. De cette manière, les personnes étudiantes immigrantes pourraient se sentir moins déracinées entre leur pays d'origine et le Canada, et les universités pourraient bénéficier de contributions riches à leur communauté.

Conclusion

Dans nos récits, nous constatons à la fois des différences et des similitudes dans nos parcours universitaires, nos défis et nos stratégies quotidiennes à Montréal. Nous avons en commun le fait d'être des étudiantes doctorantes dans un programme d'éducation à Montréal et d'être des immigrantes non francophones en provenance de pays d'Amérique latine, à savoir le Brésil et le Chili. En conséquence, nous partageons certaines expériences discriminatoires, notamment en ce qui concerne notre catégorisation en tant que « Latines » et les commentaires sur nos accents et éventuelles erreurs lorsque nous nous exprimons en français.

Cependant, l'une d'entre nous fait face à un défi supplémentaire en tant qu'étudiante internationale, ce qui entraîne des difficultés supplémentaires, notamment l'impossibilité d'accéder aux services de santé publics du pays d'accueil. En ce qui concerne nos origines, elles influencent également nos

expériences et nos stratégies. L'une d'entre nous a bénéficié d'une éducation de meilleure qualité dans son pays d'origine, du moins selon notre perception. De plus, nous partageons le fait de ne pas avoir un vaste réseau de famille, de collègues, d'amis et d'amies, que chacune d'entre nous construit lentement dans sa vie quotidienne à Montréal.

Étant confrontées à des défis similaires, nous avons eu tendance à nous soutenir mutuellement depuis que nous nous sommes rencontrées, en tant que collègues et amies. Cette confiance établie entre nous nous permet également d'élargir notre réseau de confiance envers d'autres collègues et amis d'amis. Par conséquent, nous nous soutenons mutuellement et soutenons les personnes qui nous entourent en partageant des stratégies que nous avons apportées de nos pays d'origine, telles que la création de liens avec des collègues et des professeurs, la participation à différents projets de recherche pour enrichir notre expérience et notre réseau dans le pays d'accueil, etc. De plus, nous partageons également des stratégies que nous avons apprises depuis notre arrivée dans le pays d'accueil, telles que la demande d'aide à nos directrices et directeurs de recherche et collègues pour la rédaction d'articles conformément aux normes locales, la rédaction de demandes de bourses, la compréhension de la bureaucratie liée à l'approbation éthique de nos projets de recherche, ainsi que la révision linguistique, entre autres.

Références

- Acker, S. et E. Haque (2017). « Left Out in the Academic Field: Doctoral Graduates Deal with a Decade of Disappearing Jobs », *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), p. 101119, <<https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.187951>>.
- Banda, R., G. Reyes et B. Caldas (2020). « Curricula of Care and Radical Love », *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1434>>.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit.

Collins, P.H. et S. Bilge (2016). *Intersectionality*, Polity Press.

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

Crenshaw, K. (1991). « Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color », *Stanford Law Review*, 43(6), p. 1241-1299, <<https://doi.org/10.2307/1229039>>.

Giddens, A. (2009). *Sociology* (6^e éd.), Polity Press.

Litalien, D. et F. Guay (2015). « Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources », *Contemporary Educational Psychology*, 41, p. 218-231, <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>>.

Sebastián, C., G. Gallardo et M. Calderón (2016). « Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos », *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 12(3), p. 2-9.

THÉMATIQUE

**DÉTERMINANTS DU BIEN-ÊTRE ET DE
LA RÉUSSITE AUX CYCLES SUPÉRIEURS**

Chapitre 9

Le mentorat informel comme stratégie efficace pour contrer l'isolement et pour soutenir le bien-être et la persévérance

Marie-Pier Forest, doctorante, Université du Québec à Rimouski
Gabrielle Adams, doctorante, Université du Québec à Rimouski

Toutes deux détentrices d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et d'une maîtrise en sciences de l'éducation, nos parcours universitaires respectifs sont à la fois similaires et différents. Ceux-ci se sont croisés par l'entremise d'un directeur de recherche commun dans le cadre de nos études doctorales. Les valeurs liées à un encadrement bienveillant de notre directeur de recherche nous ont vite été transmises, ce qui a naturellement mené à un mentorat informel avec lui, mais aussi entre nous deux. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord notre défi commun, puis nos réflexions à l'égard de ce mentorat informel, ce dernier ayant eu des retombées positives sur notre bien-être et notre persévérance aux études supérieures. Ces réflexions nous amènent à dégager des leviers pour favoriser le bien-être et la persévérance grâce au mentorat informel, certains leviers étant plutôt d'ordre individuel et d'autres étant davantage liés à l'accompagnement offert par la communauté universitaire.

1. Le défi de se retrouver dans le vaste monde des études aux cycles supérieurs

Nous ne sommes pas les premières à le constater, et certainement pas les dernières non plus : il peut être assez ardu de se retrouver à travers les méandres des études supérieures. Considérant l'isolement fréquent des personnes étudiantes aux cycles supérieurs (Vézina, 2016), exacerbé dans les dernières années par le contexte pandémique, le défi en est assurément un d'ampleur ! Mon rythme de travail est-il adéquat ? Quel choix de cours est le plus avantageux ? Ma recension des écrits est-elle suffisante ? Mon style d'écriture est-il approprié ? Mon travail est-il prêt à être révisé par mon comité de direction ? Où devrais-je mettre mes efforts et mon temps en priorité ? Ce ne sont là que quelques exemples parmi tant d'autres des questionnements que nous avons partagés.

Pour la personne étudiante qui vise une carrière professorale après ses études, un défi supplémentaire s'ajoute : celui de bien planifier son parcours dans le but d'atteindre son objectif professionnel. Autrement dit, comment bien « placer ses cartes » et mettre toutes les chances de son côté afin d'accéder à la profession désirée ? Nous retrouvant toutes deux dans cette situation, nous avons eu la chance de bénéficier d'un mentorat informel très utile – et le mot est faible ! Alors que les retombées positives du mentorat en milieu éducatif sont bien connues et documentées, notre propre expérience nous a amenées aux mêmes constats que d'autres scientifiques, tels que Gagnon et *al.* (2021), par exemple le développement professionnel des personnes impliquées, la création d'un sentiment d'appartenance à une communauté et le maintien de liens sociaux positifs. C'est ce que nous tentons d'illustrer à travers notre récit.

2. Le mentorat informel entre personnes étudiantes

Par mentorat informel, nous entendons « un pairage volontaire, spontané, sans soutien administratif ou contexte d'intervention, sans durée prédéfinie » (Lecoq, Mathelart et Tinebra, 2020, p. 13). Il s'agirait de la forme

de mentorat la plus traditionnelle, dans laquelle l'association est réciproque et profonde (Lecoq, Mathelart et Tinebra, 2020). Elle se distingue des formes de mentorat plus formelles dans lesquelles l'intervention est davantage structurée, par exemple un programme de mentorat ayant des objectifs spécifiques. Bien qu'il n'y ait pas de réponse définitive à savoir si l'une de ces formes est plus avantageuse que l'autre (Bernatchez *et al.*, 2010), notre expérience de mentorat informel nous amène à y voir de nombreux bénéfices pour contrer l'isolement aux cycles supérieurs, mais surtout pour favoriser notre bien-être et notre persévérance. D'ailleurs, ayant également expérimenté d'autres types de dispositifs d'accompagnement pendant nos parcours universitaires, nous sommes d'avis que le mentorat informel est celui qui correspond le mieux à nos besoins personnels et professionnels, notamment par sa simplicité et sa flexibilité. À titre d'exemple, nous avons déjà participé à une expérience de mentorat entre personnes étudiantes volontaires, chapeauté par notre programme de doctorat, visant à jumeler une personne étudiante de première année avec une personne étudiante de deuxième année ou plus. Un système de parrainage fonctionnant de manière similaire avait aussi été expérimenté dans un autre programme universitaire par l'une d'entre nous. Dans notre cas, le manque de naturel d'un parrainage réalisé par l'institution ne nous avait pas permis de répondre à notre besoin d'appartenance. À l'inverse, lorsque notre relation de mentorat informel s'est mise en place, l'aisance spontanée entre les deux personnes nous a davantage plu. Cela dit, de telles initiatives menées par le milieu universitaire peuvent assurément créer une occasion de soutien supplémentaire pour les individus qui n'ont pas la chance d'avoir une personne mentore dans leur entourage. Cela pourrait même conduire éventuellement à un mentorat informel ou à une relation d'amitié.

2.1. Quelques exemples d'actes de mentorat informel

Concrètement, comment peut se vivre une relation de mentorat informel? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre dans les prochains paragraphes à partir de notre expérience. D'emblée, soulignons que nous sommes des personnes étudiantes d'un même programme d'études

offert conjointement à travers différentes universités du réseau de l'Université du Québec. L'une d'entre nous a commencé son parcours doctoral à l'automne 2020 et l'autre l'a commencé à l'automne 2021. Notre mentorat informel a progressivement pris forme pendant la pandémie de COVID-19, à l'hiver 2021, alors que nous travaillions sur des projets mutuels. De plus, ayant eu toutes les deux à faire la collecte de données de nos projets de maîtrise en pleine pandémie, nous avons vécu des défis communs qu'il était agréable de partager!

Encore aujourd'hui, deux années plus tard, nous continuons de partager nos défis, nos bons coups, nos questionnements et les enjeux nous préoccupant. À titre d'exemple, lors de nos périodes hebdomadaires de rédaction virtuelle, nous discutons informellement de nos projets doctoraux et nous nous suggérons des lectures pour nous soutenir dans les problématiques rencontrées. Il peut également s'agir d'un appel téléphonique pour partager une nouvelle professionnelle agréable telle que l'acceptation d'un article dans une revue, ou bien une personne chercheuse reconnue qui cite l'un de nos travaux. Ces moments de partage peuvent donc avoir lieu de différentes façons et dans divers contextes. Généralement, il s'agit de moments informels non planifiés, par exemple avant ou après une rencontre de travail. À d'autres occasions – lorsque la quantité d'informations à se partager devient trop grande – nous prévoyons plutôt des moments spécifiques. À l'instar des autres réunions et rencontres à notre agenda, ces rendez-vous sont à notre horaire et nous ne voulons surtout pas les reporter! Cela dit, si l'une d'entre nous a une question ou une préoccupation plus urgente, nous savons que nous pouvons toujours compter l'une sur l'autre pour un appel rapide par téléphone ou par visioconférence. Cette accessibilité facile et continue contribue assurément à notre bien-être et à notre persévérance: dans les moments d'incertitude ou de doute, nous sommes en présence d'une oreille attentive et disponible qui comprend notre réalité. Évidemment, nous pouvons toujours discuter avec nos familles et nos amies et amis, mais ces derniers ne sont pas toujours au fait de la réalité des études aux cycles supérieurs. Un soutien personnalisé par une personne se retrouvant dans un contexte similaire au nôtre est assurément un levier important favorisant notre bien-être et notre persévérance.

Comme mentionné précédemment, devenir professeur ou professeure à l'université n'arrive pas en claquant des doigts. En amont, le parcours scolaire de la personne étudiante doit être à la hauteur des exigences du monde universitaire. Il faut aussi être à l'affût des événements scientifiques et professionnels, des bourses disponibles, des possibilités de financement des organismes subventionnaires, etc. Naviguer dans cette mer un peu floue d'exigences élevées peut s'avérer stressant, alors s'entourer de personnes de confiance apparaît comme un atout incontournable, considérant que deux têtes valent mieux qu'une !

Par conséquent, certains sujets abordés dans le cadre de notre mentorat informel sont davantage reliés à nos parcours universitaires et aux spécificités de notre programme d'études : les exigences des cours, l'ordre dans lequel les suivre, les stages de recherche, les résidences, etc. D'autres sont plutôt en lien avec les réalisations scientifiques, par exemple les colloques ou congrès auxquels participer, les revues dans lesquelles publier, les types de communication, les processus de publication, etc. Il est d'ailleurs fréquent que nous nous fassions relire des textes, que ce soit des travaux universitaires, des demandes de bourses, des articles ou des propositions de communication. Partageant les mêmes ambitions de carrière, nous nous donnons aussi des recommandations en ce qui a trait aux possibilités d'implication extra-universitaire, par exemple les associations ou les comités dans lesquels nous pourrions nous investir. Enfin, il s'agit parfois simplement de partager des ressources intéressantes ou d'obtenir l'avis ou les conseils de l'autre à propos d'une situation délicate, par exemple à l'égard d'un choix difficile à faire.

Notre relation mentorale a évolué au fil du temps. Nous sommes passées par les trois phases relevées par Houde (2009), soit le commencement, le déroulement et le dénouement :

- Phase 1 – Le commencement : Au départ, le mentorat informel était plutôt unidirectionnel, c'est-à-dire que les rôles étaient distincts entre la personne mentorée et la personne mentore. Plus précisément, puisque l'une d'entre nous a commencé le programme de doctorat avant l'autre, son partage

d'expérience a été particulièrement enrichissant pour la seconde personne étudiante. Il y a toutefois eu un investissement mutuel dans la relation mentorale.

- Phase 2 – Le déroulement: Graduellement, les rôles ont parfois été appelés à changer selon les contextes, les besoins et les expériences de chaque personne. Ainsi, nous en sommes venues à parfois inverser les rôles de personne mentore et de personne mentorée. La reconnaissance des nouvelles compétences de chacune a permis de rendre notre mentorat informel encore plus riche. La relation s'est avérée devenir de plus en plus égalitaire jusqu'à le devenir entièrement.
- Phase 3 – Le dénouement: Au fil du temps, les sujets abordés lors de nos moments d'échange se sont diversifiés. D'abord très axées sur les aspects professionnels et scolaires, nos discussions informelles ont progressivement pris une tournure un peu plus personnelle. La création de ce lien d'amitié, fondé sur une collaboration professionnelle mutuellement agréable, a assurément été un levier à notre mentorat informel, car le soutien offert n'est plus simplement « un échange de services ». En effet, nous avons à cœur le bien-être et la réussite de l'autre tout autant que notre propre bien-être et réussite. Ainsi, cette collaboration d'abord strictement professionnelle entre personnes étudiantes d'une même équipe de recherche a graduellement évolué vers une préoccupation plus globale du bien-être de l'autre, ce que Houde (2009) appelle la redéfinition de la relation.

2.2. Les bénéfices perçus par la personne mentorée et par la personne mentore

Comme d'autres l'ont relaté avant nous (Denis, 2020; Houde, 2009; Lecoq, Mathelart et Tinebra, 2020), de nombreux bénéfices découlent directement de notre mentorat informel. Pour la personne mentorée, le mentorat informel a notamment contribué à la réduction du stress lié à l'inconnu d'un nouveau programme d'études, à la clarification de ses objectifs scolaires et professionnels, à l'agrandissement de son réseau professionnel et à

l'élargissement de ses connaissances du monde scientifique. De plus, la personne mentore a proposé à la personne mentorée des défis raisonnables qui la sortaient de sa zone de confort, comme la réalisation de communications orales dans des colloques scientifiques. Tout en accompagnant celle-ci dans ces nouveaux défis, elle lui a laissé la chance de les accomplir elle-même, ce qui a augmenté son sentiment de compétence. Comme le souligne Houde (2009), les effets positifs se situent donc au niveau de l'apprentissage, mais aussi au niveau du bien-être personnel.

Plusieurs de ces bénéfices sont également transférables pour la personne mentore. On peut y ajouter des sentiments de gratitude et d'utilité reliés au fait de contribuer au cheminement doctoral d'une autre personne. Il y a assurément un sentiment de bien-être apporté par le fait que le partage de ses propres expériences puisse être bénéfique pour d'autres. Les divers échanges permettent également de prendre conscience de tout le chemin parcouru, ce qui contribue positivement au bien-être. En effet, tout au long du cheminement doctoral, il arrive certains moments où nous avons l'impression de ne plus avancer, voire parfois de reculer, mais ces discussions aident à mettre les choses en perspective et à avoir une vision plus large de l'ensemble du parcours.

Jusqu'à présent, nous avons abordé le mentorat informel entre deux personnes doctorantes. Nous ne pouvons cependant passer sous silence que nous avons aussi bénéficié d'un mentorat informel de la part de notre directeur de recherche, ce dernier s'étant avéré tout aussi important pour nous soutenir au fil de notre parcours.

3. Le mentorat informel avec une personne du milieu universitaire

Nos propos vont dans le même sens que ceux de nouveaux professeurs et professeures d'université interrogés dans le cadre d'une étude qualitative: selon eux, la direction de recherche joue un rôle crucial dans la transition de la personne doctorante vers la carrière professorale (Duchesne *et al.*, 2023). En effet, un encadrement adéquat lors du doctorat est rassurant

et permet l'avancement de la thèse, mais pour arrimer le passage de notre identité de personne étudiante vers une identité de professeure universitaire, un accompagnement plus personnalisé apparaît nécessaire.

À ce propos, nous croyons que notre directeur de recherche nous accompagne au-delà des responsabilités ou des tâches attendues d'une direction de recherche. En effet, il nous implique et nous soutient à travers une diversité de tâches touchant de près ou de loin à la carrière professorale : la coordination de projets de recherche, la rédaction de demandes de subvention et de publications, l'enseignement universitaire, l'implication dans des services à la collectivité, l'organisation d'événements, etc. Par ailleurs, il travaille en étroite collaboration avec les personnes étudiantes qu'il encadre lors de rencontres de travail régulières : cette proximité permet plus aisément l'avancement de la thèse, mais aussi l'avancement de tous les projets communs.

À travers ce mentorat informel, notre directeur s'est révélé être une personne profondément humaine qui se soucie sincèrement du bien-être et de la réussite des personnes étudiantes qu'il accompagne. Bienveillant, il les motive à dépasser leurs limites, tout en s'assurant de respecter leur rythme. Pour lui, il est primordial de travailler dans le plaisir : son mantra est de « travailler sérieusement sans se prendre au sérieux », ce qui amène un climat de travail agréable dans lequel nous sommes choyées d'évoluer. Ses valeurs sont maintenant partagées par toute notre équipe de recherche, ce qui contribue grandement à notre bien-être et à notre persévérance aux cycles supérieurs. Qui plus est, ce mentorat informel nous aide à mieux nous préparer au regard de notre objectif d'accéder à une carrière professorale, puisqu'il nous permet d'acquérir une compréhension approfondie des exigences liées à l'obtention d'un poste de professeure universitaire. Comme Gagnon (2020), nous croyons que la préparation à la carrière professorale devrait être le fruit d'un travail concerté entre la personne étudiante et une personne mentore.

Nous sommes toutefois conscientes qu'un tel accompagnement par une direction de recherche n'est pas nécessairement « dans la norme ». Par notre témoignage, nous souhaitons tout de même mettre l'accent sur l'importance

de bien choisir la ou les personnes qui nous accompagnent pendant nos études aux cycles supérieurs, même s'il ne s'agit pas toujours d'un réel choix en raison de nos intérêts envers une thématique spécifique de recherche. Pour ceux et celles qui n'auraient pas la chance de bénéficier d'une telle relation mentorale auprès de leur direction de recherche, soulignons qu'une autre personne du milieu universitaire pourrait aussi être appelée à jouer le rôle de personne mentore, par exemple une personne du corps professoral, une direction de programme, une personne responsable des stages, etc. Selon nous, l'important est que les actes de mentorat soient bienveillants et agréables, à la fois pour la personne mentorée et la personne mentore, afin que chacune puisse tirer des bénéfices de ces échanges réciproques et authentiques.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons mettre de l'avant la complémentarité des deux types de mentorat informel relatés dans ce récit: celui entre personnes étudiantes et celui avec une personne plus expérimentée au sein du milieu universitaire. D'une part, la personne étudiante mentore connaît « de l'intérieur » la réalité aux cycles supérieurs: en ayant une expérience concrète et récente du cheminement à la maîtrise ou au doctorat, ses conseils sont précieux. D'autre part, la personne plus expérimentée, dans notre cas un professeur, connaît les coulisses du métier. Elle a souvent une meilleure vue d'ensemble et elle offre une perspective à plus long terme. Pour nous, cette combinaison s'avère assurément une stratégie gagnante pour favoriser notre bien-être et notre persévérance.

Certes, nos deux parcours aux cycles supérieurs ont commencé différemment, dans des contextes et des champs de recherche distincts, mais la croisée de nos chemins qui a provoqué une si belle collaboration semble maintenant être une évidence. Le défi de se retrouver dans le vaste monde des études aux cycles supérieurs est parfois ardu, mais grâce au mentorat informel dont nous bénéficions, la route est plus douce. À travers celle-ci, nous tâchons de garder à l'esprit plus particulièrement deux des dix commandements de la recrue dans la carrière professorale énoncés par

Deschenaux et Allaire (2021): « D'un mentor, tu t'entoureras » et « Un réseau de collègues proches et avec qui il est plaisant de travailler, tu te développeras » (Deschenaux et Allaire, 2021, p. 5). C'est ce que nous avons fait jusqu'à maintenant, et nous chercherons à ce que ça continue ainsi pour la poursuite de nos parcours, toujours dans cette visée de maintenir un niveau élevé de bien-être dans nos vies, à la fois personnelles et professionnelles. Suivre ces commandements nous permet d'entretenir un meilleur équilibre entre les différentes sphères de nos vies, ce qui favorise notre bien-être. Ultimement, l'atteinte de cet équilibre sain facilite notre persévérance aux cycles supérieurs.

Références

- Bernatchez, P.-A., S.C.Cartier, M. Bélisle et C. Bélanger (2010). « Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), p. 1-21, <<https://doi.org/10.4000/ripes.374>>.
- Denis, C. (2020). « Un pour tous, tous pour un: la collaboration entre les pairs pour assurer la survie au doctorat », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 7(1), p. 19-24.
- Deschenaux, F. et S. Allaire (2021). « Introduction: si c'était à refaire... ce que nous apprennent les récits de professeurs à la mi-carrière », dans S. Allaire et F. Deschenaux (dir.), *Récits de professeurs d'université à mi-carrière: si c'était à refaire...*, Presses de l'Université du Québec, p. 1-6.
- Duchesne, C., C. Déri, L. Le Callonnec et N. Gagnon (2023). « La transition identitaire de doctorant à professeur d'université: entre continuités et ruptures », *Revue canadienne de l'éducation*, 45(4), p. 962-986, <<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5199>>.

- Gagnon, C., M.-É. Desmarais, N. Trépanier et A. Gagnon-Tremblay (2021). « Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair », dans N. Gaudreau, S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Presses de l'Université du Québec, p. 199-231.
- Gagnon, N. (2020). « La préparation du CV de professeur d'université : le fruit d'un travail concerté entre le doctorant et son mentor », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 7(1), p. 25-30.
- Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève*, Presses de l'Université du Québec.
- Lecoq, J., C. Mathelart et A. Tinebra (2020). « Adopter le mentorat : développer des compétences utiles à l'insertion socioprofessionnelle », dans B. Raucent (dir.), *Les cahiers du LLL - Louvain Learning Lab, numéro 7*, Presses universitaires de Louvain.
- Vézina, C. (2016). « Les isolements du parcours doctoral », dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : un guide pour y entrer... et s'en sortir*, Presses de l'Université de Montréal, p. 233-243.

Chapitre 10

Combattre l'isolement avec des séances de rédaction en ligne

Moins d'anxiété, plus de soutien

Catherine Mercure, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières
Jérémie Bisailon, doctorant, Université du Québec à Montréal

En septembre 2019, une nouvelle cohorte de personnes étudiantes, issue du réseau de l'Université du Québec, entre à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour commencer sa première année de doctorat, loin de se douter qu'une pandémie mondiale viendrait perturber un parcours pourtant déjà parsemé d'obstacles. Devant cette réalité qui sera désormais la nôtre, nous, les personnes autrices de ce chapitre et quelques collègues, nous inspirons des stratégies et des outils proposés en soutien à la rédaction aux cycles supérieurs par des organismes comme *Thèsez-vous* pour adapter nos méthodes de travail, mais surtout pour assurer la persévérance des uns et le bien-être des autres. Ce chapitre se propose donc de mettre en mots un récit collectif dans lequel les défis individuels rencontrés par chacun et chacune au fil du parcours doctoral ont été surmontés grâce à la mobilisation d'une stratégie collective de travail en ligne. Bien que ce chapitre prenne

place dans un contexte qui, souhaitons-le, ne se reproduira pas de sitôt, les stratégies qu'il propose et les recommandations qu'il formule à l'égard du bien-être et de la persévérance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs restent tout à fait pertinentes pour d'autres personnes étudiantes aux prises avec des défis similaires.

1. Un parcours doctoral houleux : les défis rencontrés avant et pendant la pandémie

Bien qu'il soit complexe de regrouper plusieurs parcours aux cycles supérieurs en un seul récit, nous tentons de mettre en lumière ici les principaux défis rencontrés par l'ensemble des membres de notre groupe avant et pendant la pandémie de manière à illustrer le plus clairement possible le chemin qui nous a menés à l'établissement d'une stratégie collective, soit la création d'un groupe de travail en ligne en soutien à nos activités de rédaction.

1.1. Les défis pré-pandémie

Au moment d'entreprendre ses études doctorales en septembre 2019, chaque membre de notre groupe était aux prises avec des défis personnels divers : un mémoire de maîtrise à peine déposé, une arrivée précipitée de la France, un passage accéléré au doctorat, etc. Nous n'avions pas encore franchi le pas de la porte de l'UQAM qu'un premier obstacle de taille allait s'ajouter au décompte et se dresser sur notre chemin : cet automne-là, une grève était déclenchée à l'UQAM, empêchant, d'une part, la tenue en bonne et due forme de la rencontre d'accueil pour les nouvelles personnes doctorantes et, d'autre part, obligeant l'annulation des premières journées de séminaire de doctorat. Ces événements, loin d'être sans importance, nous auraient habituellement permis de trouver nos premiers repères devant la nouveauté que constituait alors l'entrée au doctorat : rencontre avec les équipes professorales et les autres personnes étudiantes de la cohorte, présentation des attentes et du fonctionnement du programme, présentation des plans de cours, présentation du calendrier, etc. Privés de ces diverses activités, c'est également le développement de notre sentiment

d'appartenance à l'université, à notre cohorte, au parcours doctoral de manière générale, qui a été affecté, et ce, dès les premiers instants de notre entrée au 3^e cycle. Heureusement, la grève s'est rapidement terminée et nous avons pu reprendre nos activités régulières.

Cette première année de doctorat s'annonçait tout de même intense: nous étions inscrits au doctorat à temps plein, nous avions deux importants séminaires à l'horaire, en plus d'une résidence de 500 heures à faire, exigence particulière dans le cadre du doctorat du réseau de l'Université du Québec en éducation, sans compter les demandes de bourses, les communications et les publications, les contrats d'assistantat de recherche et les charges de cours qui s'ajoutaient au fardeau de chacun et chacune. Au moment d'entreprendre nos études au 3^e cycle, nous savions que d'autres défis personnels et professionnels jalonnaient notre parcours: isolement, manque de motivation, procrastination, déséquilibre dans la gestion des activités professionnelles et personnelles (sociales, familiales, sportives, etc.), difficultés rédactionnelles diverses, etc. Bien que ces derniers soient documentés, comme l'évoque la recherche de Webber *et al.* (2022), nous ne pouvions pas réellement saisir l'ampleur que ces défis prendraient pour chacun et chacune d'entre nous et le moment où ceux-ci se manifesteraient. Si leur importance avait été plutôt gérable jusque-là, la pandémie mondiale de la COVID-19 en a décidé autrement. En mars 2020, tout bascule quelques semaines à peine avant la fin de notre première année. S'il avait été difficile de trouver nos repères quelques mois auparavant, ils sont, à ce moment précis, partis en fumée. Dès lors, les défis rencontrés allaient revêtir une nouvelle forme: celle d'un confinement forcé.

1.2. Les défis durant la pandémie

Dorénavant seuls devant nos écrans respectifs, les défis affectant notre bien-être et notre persévérance se sont multipliés: incertitudes liées aux sphères personnelles, certes, mais aussi universitaires, isolement et manque d'interactions sociales, manque de motivation et procrastination liées notamment aux activités de rédaction.

Pour les membres de notre groupe, l'hiver et l'été 2020 ont été marqués par de nouvelles incertitudes toutes liées à une question importante: qu'advient-il de notre année universitaire? Plus préoccupés par la pandémie que par nos thèses respectives, nous savions qu'il serait difficile, voire impossible de remettre nos travaux universitaires à temps, ou du moins d'en assurer le niveau de qualité habituellement atteint alors que nous étions, en quelque sorte, paralysés par la situation. Malgré l'état d'avancement de la session, les dates de remise déplacées et le changement de barème de notation, le stress vécu et ressenti restait élevé, comme ont pu en témoigner d'autres avant nous (Cuerrier, Aubin et Tremblay-Gagnon, 2020). Les échos de la pandémie sur notre parcours universitaire ont continué à se faire sentir pendant l'année suivante: notre deuxième année de doctorat, dont un séminaire reconnu pour être difficile, s'est tenue entièrement en ligne; nos projets de stage de recherche ont dû être modifiés en fonction des restrictions sanitaires; l'accès à l'université et à ses ressources ainsi que l'accès à nos laboratoires de recherche étaient toujours restreints. Si nous étions déjà confinés à la maison, privés de nos familles et de nos amis et amies durant cette période, nous nous retrouvions également privés de nos collègues, mais aussi de nos directions de recherche. Cela n'avait rien de banal compte tenu de la relation souvent privilégiée que nous entretenons avec elles; personne ne peut mieux comprendre notre réalité que ceux et celles qui nous encadrent (Bégin, 2018). L'isolement et l'anxiété suscités par ce contexte pandémique n'avaient plus rien à voir avec ce que nous avons pu vivre auparavant.

Les défis que nous avons rencontrés pendant la pandémie ont également été rapportés par d'autres personnes doctorantes dans une étude menée par Sverdlik, Hall et Vallerand (2022). Lorsqu'il leur a été demandé d'établir le classement des cinq principaux défis rencontrés depuis le début de la pandémie, les personnes étudiantes ont relevé: 1) l'impossibilité de voir leur famille et leurs amis et amies; 2) le confinement à la maison; 3) les frontières floues entre le temps de travail et le temps en famille; 4) l'isolement; et 5) l'accès restreint à l'université. Ces défis, rencontrés par nous et par d'autres, ont eu des conséquences négatives sur notre niveau de motivation, qui a grandement diminué, et notre tendance à la procrastination, qui, elle, a inversement augmenté. N'ayant plus accès au soutien nécessaire dans la poursuite

de nos activités de rédaction universitaires, reconnues pour figurer parmi les tâches les plus complexes à maîtriser pour les personnes étudiantes aux cycles supérieurs (Tremblay-Wragg *et al.*, 2021), il nous a fallu trouver une solution. Ainsi, devant la perte de nos repères, tant personnels que professionnels, nous avons décidé de nous regrouper entre collègues pour mieux affronter la situation dans laquelle nous nous trouvions. Nous avons alors mis en place un groupe de travail en ligne en soutien à nos activités de rédaction.

2. Les séances de rédaction en ligne: genèse et stratégies

Devant le confinement qui s'allongeait, nous nous sommes rapidement lancés dans des séances de rédaction en ligne. Dans les sections qui suivent, en plus de décrire succinctement l'origine de cette initiative, nous explicitons les stratégies individuelles et collectives mises en place, et énonçons les retombées de ces stratégies.

2.1. Le contexte du début de l'initiative

En mars 2020, deux membres de notre cohorte doctorale sont entrés en communication à travers les médias sociaux. Dans l'espoir d'augmenter le niveau de motivation et de diminuer la procrastination entourant la rédaction, des séances de rédaction en ligne ont été proposées. L'objectif de cette initiative était d'atténuer les entraves à l'avancement de nos travaux que posait le contexte pandémique à une fin de première année au doctorat bien remplie (remise du travail final du premier séminaire doctoral, premier rapport de résidence, premier stage doctoral). Un troisième étudiant a alors été approché et les séances de rédaction ont commencé dans les jours qui ont suivi ces échanges. Rapidement, deux autres personnes ont joint le groupe, toutes issues de la même cohorte doctorale.

Pendant quelques mois, ces séances de rédaction en ligne sont devenues une routine du lundi au vendredi, de 9 h à 16 h. La rapidité d'implantation de cette activité presque quotidienne montre que le désir de sortir de l'isolement et de réduire l'anxiété à écrire était grand à ce moment. D'ailleurs, par le

bouche-à-oreille, plusieurs nouvelles personnes (issues du doctorat, mais également de la maîtrise) se sont jointes au groupe de travail virtuel et l'ont quitté à différents moments en fonction de leurs besoins durant les premiers mois. Ces séances de rédaction se sont poursuivies, à une fréquence réduite (à raison de quelques fois par semaine), lors de la deuxième année universitaire qui s'est également déroulée en ligne.

Au-delà de l'avancement des travaux, ces séances ont été des occasions de discussions, de partages et de confidences. Elles ont été un catalyseur tout particulièrement pour cinq personnes doctorantes qui en ont constitué le noyau dur et dont nous faisons partie. Nous nous rencontrons encore aujourd'hui pour rédiger, mais également pour diverses activités professionnelles et sociales. Comme les séances d'écriture ont eu des effets positifs pour nous autant sur le plan individuel que sur le plan collectif, il apparaît pertinent de décrire plus précisément les stratégies et conditions qui ont été mises en place.

2.2. Les stratégies pour diminuer la procrastination et augmenter la productivité

L'implantation des séances de rédaction s'est déroulée de façon assez organique. Toutefois, certaines stratégies ont été consciemment et concrètement déployées pour optimiser le temps de rédaction. Une réunion à récurrence quotidienne a été créée sur Zoom. Cette application est rapidement devenue un incontournable, notamment grâce à l'abonnement gratuit offert à la population étudiante par l'université. Les personnes participant régulièrement aux séances d'écriture se voyaient attribuer le titre de cohôtes de la réunion, ce qui facilitait l'accès à l'ensemble des fonctionnalités de l'application. Elles avaient également ajouté le lien vers la réunion à leur onglet « Favoris » afin de l'avoir à portée de main.

En plus de la salle Zoom, un groupe de discussion a été créé sur l'application Messenger de Facebook afin de signifier notre présence ou notre absence aux séances. Cette habitude qui s'est installée tout naturellement a contribué à limiter la procrastination. En effet, constater la présence de plusieurs

personnes à la séance soutenait la motivation à se lever du lit et à se connecter sur Zoom. Un certain sentiment de responsabilité envers les autres s'est développé, nourrissant notre propre engagement envers nos objectifs individuels. Le développement de ce sentiment et de son influence positive sur la motivation a d'ailleurs été soulevé dans des recherches sur des groupes de rédaction en ligne aux cycles supérieurs (Tremblay-Wragg *et al.*, 2021 ; Webber *et al.*, 2022).

Quant à la structure des séances de rédaction, la technique Pomodoro de *Thèsez-vous*¹ a été employée. Comme il est prescrit par cette technique, des périodes de 50 minutes de travail étaient entrecoupées de pauses de 10 minutes (des « pomos »). Une personne membre du groupe était gardienne du temps. Après trois pomos, nous prenions la pause du dîner durant 75 minutes environ. Lors des moments de travail, les micros étaient fermés, mais les caméras restaient ouvertes. Cela permettait de garder l'effet de groupe qui n'est pas tout à fait le même qu'en présentiel (Tremblay-Wragg *et al.*, 2021). Durant les pauses, toujours en cohérence avec *Thèsez-vous* (Objectifs SMART²), nous prenions le temps de nommer nos objectifs de la journée et d'en faire le suivi. De plus, ces moments étaient des occasions d'aborder les défis rencontrés sur les plans universitaire et personnel. Ces stratégies rédactionnelles nous apparaissaient tout à fait cohérentes avec notre volonté de réduire la procrastination et de soutenir la motivation à faire une tâche aussi complexe que l'écriture, comme le soulignent Tremblay-Wragg *et al.* (2021). En plus de réduire la procrastination, ce climat d'échange et de bienveillance a grandement contribué à renforcer la cohésion dans le groupe.

2.3. Les conditions pour réduire l'isolement et augmenter le sentiment d'appartenance

Les éléments décrits dans cette section sont moins des stratégies déployées consciemment que des conditions que nous considérons, a

1 <<https://www.thesez-vous.com/technique-pomodoro.html>>, consulté le 12 avril 2024.

2 <<https://www.thesez-vous.com/smart.html>>, consulté le 12 avril 2024.

posteriori, favorables pour la réussite et la pérennité des séances de rédaction. Bien que nous suivions généralement la technique Pomodoro, nous nous sommes permis des digressions. Les séances de rédaction se sont parfois transformées en groupe de discussion. Si, au départ, nous discutons surtout de nos travaux universitaires, nous nous sommes vite confiés sur une diversité de sujets plus personnels. Les pauses s'allongeaient souvent, ce qui a contribué à déstigmatiser ce que nous vivions. Ainsi, les séances de rédaction nous ont permis de sortir de l'isolement par rapport au travail de rédaction, mais également de réaliser que nous n'étions pas seuls à vivre une diversité d'enjeux liés à la pandémie et à la vie de personne doctorante.

Comme les journées restaient largement dédiées à la rédaction, nous avons décidé d'organiser, à quelques moments, des rencontres plus informelles les jeudis en fin de journée. Ces activités de type 5 à 7 en virtuel nous donnaient davantage de temps pour apprendre à se connaître à l'extérieur du contexte scolaire. Lorsque les mesures sanitaires nous l'ont permis, des séances de rédaction et des 5 à 7 en personne ont eu lieu. Nous avons également effectué des retraites de rédaction dans des chalets ou par l'entremise de *Thèsez-vous*. Par conséquent, les séances de rédaction ont contribué à développer un fort sentiment d'appartenance entre notre groupe, mais également au statut de personne doctorante et de personne étudiante du réseau de l'Université du Québec.

D'ailleurs, dans sa recherche, Webber *et al.* (2022) constatent également que les groupes de rédaction ouvrent la porte à des moments de partage qui renforcent les liens entre les personnes participantes, et ce, peut-être même au-delà des séances d'écriture :

Avoir un espace (bien que virtuel) où chaque membre du groupe a pu partager ses sentiments, ses succès et ses défis s'est avéré particulièrement bénéfique. Cela donnait l'impression que les sentiments et les expériences vécus étaient autant valorisés. [...] Il en résulte un fort esprit de cohésion dans le groupe qui a le potentiel de perdurer au-delà des contraintes liées à la pandémie de COVID-19. (Webber *et al.*, 2022, p. 673 [Notre traduction])

Les liens solides que nous avons tissés ont mené à des retombées aussi significatives qu'inattendues.

2.4. Les retombées des séances de rédaction en ligne

Comme il a été soulevé dans les écrits sur les groupes de rédaction en ligne pendant la pandémie, les séances d'écriture que nous avons mises en place ont permis de persévérer dans la rédaction et de briser l'isolement (Sverdlik, Hall et Vallerand, 2022 ; Tremblay-Wragg *et al.*, 2021 ; Webber *et al.*, 2022 ;). Si les séances de groupe ont contribué à augmenter la quantité de temps de rédaction, elles ont également grandement soutenu la qualité de ce qui a été écrit.

Au-delà des discussions autour de nos travaux, nous avons pris le temps de nous relire à quelques moments, une sorte de révision par les pairs, ce qui a été bénéfique autant pour les personnes lectrices que les personnes autrices. Nous avons donc pu remettre des travaux universitaires dont nous étions fiers, tout en continuant l'avancement de notre thèse. Nous nous sommes également soutenus dans la rédaction de demandes de bourse, ce qui a certainement contribué à leur obtention.

En ce qui concerne le sentiment d'isolement, en plus de le réduire, les séances de rédaction ont constitué une bulle où nous nous sentions compris et acceptés, ce qui n'était pas nécessairement le cas dans nos autres cercles sociaux. Les liens que nous avons tissés ont eu des retombées concrètes et diverses non seulement sur le plan personnel, mais également sur le plan professionnel. Effectivement, plusieurs personnes du groupe ont collaboré à la rédaction d'articles scientifiques et professionnels ou ont fait des communications dans le cadre de congrès divers. D'autres ont réalisé leur deuxième stage doctoral ensemble ou ont effectué des tâches d'auxiliaire de recherche en collaboration. A posteriori, il est possible d'affirmer que les séances de rédaction décrites dans ce chapitre ont constitué une pierre angulaire de notre parcours doctoral. En effet, elles ont confirmé notre désir de s'engager dans une carrière professorale tout en contribuant à poser des jalons importants à l'atteinte de cet objectif (obtention de bourses,

publications, communications, implications universitaires). Devant ces retombées considérables, il convient de proposer des pistes permettant l'établissement de ce genre de groupe de rédaction à plus grande échelle dans le milieu universitaire et au-delà du contexte pandémique.

Conclusion : Quoi tirer de l'expérience pour le milieu universitaire ?

Le lien entre les séances de rédaction et la persévérance à écrire n'est plus à faire. L'établissement de ces séances dans une forme virtuelle fut d'autant plus pertinent dans un contexte pandémique qui avait exacerbé pour plusieurs personnes aux cycles supérieurs le sentiment d'isolement et l'anxiété (notamment celle liée à la rédaction). L'exemple que nous avons décrit dans ce chapitre montre que la rédaction en groupe encourage également le développement d'un sentiment d'appartenance. Dans notre cas, ce sentiment d'appartenance a contribué à la quantité et la qualité de nos productions. Comme le soutiennent plusieurs écrits scientifiques, cet aspect des études universitaires est important pour la rétention, le succès et l'engagement des personnes étudiantes (Drezner et Pizmony-Levy, 2021 ; O'Keeffe, 2013 ; O'Meara *et al.*, 2017 ; Pedler, Willis et Nieuwoudt, 2022). Il apparaît donc avantageux que les universités proposent ce genre d'activité de rédaction dans leurs programmes de maîtrise et de doctorat.

Les retraites et séances de rédaction de type *Thèsez-vous* sont tout à fait pertinentes pour soutenir la motivation à écrire, mais elles ne permettent pas nécessairement de tisser des liens qui perdurent. La mise en place de séances de rédaction dans un programme d'études, une association étudiante ou un groupe de recherche se révèle plus propice au développement d'un sentiment d'appartenance pérenne aux retombées concrètes. Plus spécifiquement, il apparaît nécessaire de permettre aux personnes étudiantes d'avoir accès à un outil de visioconférence (comme Zoom) au-delà du contexte pandémique pour se rencontrer et rédiger. En effet, dans le réseau de l'Université du Québec tout particulièrement, les personnes doctorantes sont issues de

différentes régions du Québec. Par conséquent, il convient de donner les moyens aux personnes étudiantes aux quatre coins de la province de bâtir une cohésion de groupe.

Références

- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions*, Presses de l'Université du Québec.
- Cuerrier, M., A.-S. Aubin et D. Tremblay-Gagnon (2020). « Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant-e-s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes », *Formation et profession*, 28(4), p. 1-8, <<https://doi.org/10.18162/fp.2020.698>>.
- Drezner, N.D. et O. Pizmony-Levy (2021). « I belong, therefore, I give? The impact of sense of belonging on graduate student alumni engagement », *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 50(4), p. 753-777, <<https://doi.org/10.1177/0899764020977687>>.
- O'Keeffe, P. (2013). « A sense of belonging: Improving student retention », *College Student Journal*, 47(4), p. 605-613.
- O'Meara, K., K.A. Griffin, A. Kuvaeva, G. Nyunt et T.N. Robinson (2017). « Sense of belonging and its contributing factors in graduate education », *International Journal of Doctoral Studies*, 12, p. 251-279, <<https://doi.org/10.28945/3903>>.
- Pedler, M.L., R. Willis et J.E. Nieuwoudt (2022). « A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment », *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), p. 397-408, <<http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>>.
- Sverdlik, A., N.C. Hall et R.J. Vallerand (2022). « Doctoral students and COVID-19: exploring challenges, academic progress, and well-being », *Educational Psychology*, p. 1-16, <<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2091749>>.

- Tremblay-Wragg, É., C.E. Déri, C. Vincent, É. Labonté-Lemoyne, S. Mathieu-Chartier, R. Côté-Parent et S. Villeneuve (2021). « Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, briser l'isolement et persévérer », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), p. 291-304, <<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>>.
- Webber, J., S. Hatch, J. Petrin, R. Anderson, A. Nega, C. Raudebaugh, K. Shannon et M. Finlayson (2022). « The impact of a virtual doctoral student networking group during COVID-19 », *Journal of Further and Higher Education*, 46(5), p. 667-679, <<https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1987401>>.

THÉMATIQUE

**ET LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES
DANS TOUT CELA ?**

Chapitre 11

Une discussion sur la désindividualisation des parcours aux cycles supérieurs en éducation

Le cas d'une association étudiante

Camille Robitaille, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières
Xavier St-Pierre, doctorant, Université du Québec à Trois-Rivières¹

Ce chapitre présente des réflexions qui nous ont animés et qui nous animent encore en ce qui concerne les parcours aux cycles supérieurs en éducation. En ayant siégé tous les deux sur le comité de programmes des cycles supérieurs de notre université (Université du Québec à Trois-Rivières – UQTR), en ayant participé à la fondation d'une association étudiante de programme

1 L'ampleur de l'implication dans la rédaction de ce chapitre est égale entre les deux personnes autrices. Une partie du texte a d'ailleurs été écrite simultanément dans le local de l'association étudiante.

puis en faisant maintenant partie de son conseil exécutif, nous en sommes venus à échanger sur certains enjeux des réalités étudiantes aux cycles supérieurs en éducation. Nous présentons donc un dialogue qui est le résultat d'une réflexion commune sur ces enjeux. Nous avons tenté de trouver des mots, qui ne sont peut-être pas toujours les plus justes, nous en convenons, pour décrire certains problèmes et certaines pistes de réflexion de sorte à contribuer à la grande discussion sur « le bien-être et la persévérance » aux cycles supérieurs en éducation que constitue cet ouvrage collectif. Ainsi, la discussion commence par les problèmes observés, pour se poursuivre en abordant des questions autour de l'implication étudiante de sorte à en arriver à parler du cas d'une association étudiante, et pour terminer sur des pistes de réflexion qui pourraient servir d'autres milieux.

Camille: Avant de commencer, je propose que nous nous présentions brièvement pour mieux situer les points de vue que nous exposons dans ce dialogue. La notice biographique peut aussi être consultée pour connaître nos intérêts de recherche et ainsi mieux percevoir leurs liens avec les préoccupations exposées dans ce chapitre.

Xavier: Oui, bien sûr. Je suis étudiant au doctorat en éducation à l'UQTR. J'ai d'abord étudié en sociologie pour ensuite poursuivre mes études en éducation à la maîtrise. Ce changement d'univers académique façonne ma perspective, comme le fait que je suis dans une université qui me ressemble en tant que personne blanche ayant la citoyenneté canadienne. Ces éléments sont importants considérant l'impact, notamment, du statut de citoyenneté, du genre, du colonialisme et du racisme dans les parcours universitaires².

2 Les personnes lectrices peuvent se référer à différentes prises de parole qui témoignent de la pluralité des réalités dans l'université marquée par la résistance et la domination sous différentes formes ne se limitant pas à ce qui est nommé ici (Berthiaume *et al.*, 2021; Champoux-Paillé et Croteau, 2020; Gaddi et Villa, 2021; Godrie et Dos Santos, 2017; Grande, 2018; Tuck, 2018).

Camille: Merci de soulever ces points dans ta dernière phrase, en effet. Ma perspective est également celle d'une personne blanche ayant la citoyenneté canadienne. Je suis aussi étudiante au doctorat en éducation à l'UQTR. Ma formation initiale est en enseignement en adaptation scolaire et sociale et ma maîtrise était dans un profil de fondements et environnements de l'éducation. J'évolue à l'UQTR depuis le début de ma formation universitaire et je me sens, pour ma part, confortable dans un univers d'éducation. Je me sens privilégiée dans mon parcours universitaire à l'heure actuelle.

1. Des problèmes constatés

Camille: Je suggère que nous commençons la discussion en exposant brièvement les problèmes qui sont à l'origine de nos réflexions et de nos préoccupations. Cela va aider à mieux comprendre sur quoi se fonde le projet d'association étudiante par la suite. Alors, de mon côté, mes premières réflexions sont nées à la fin de ma première session d'étude à la maîtrise. Je me souviens avoir été surprise pendant cette période par la grande individualité qui se ressentait autour de moi. Durant les cours, nous interagissions faiblement entre personnes étudiantes. En dehors des cours, aucune situation ne portait à parler avec des collègues. Pourtant, je me disais que nous avions en commun d'étudier aux cycles supérieurs en éducation. Pourquoi ne pas mieux se connaître et se parler? Ce genre de silence m'agaçait. Je n'aimais pas vraiment l'idée de me sentir seule dans cette aventure pourtant stimulante.

Xavier: Il faut le dire, nous avons réalisé notre maîtrise en grande partie en ligne dans une période d'isolement généralisé en raison de la pandémie de COVID-19. L'isolement aux cycles supérieurs n'est pas une révélation, mais peut-être que c'était pire pendant notre passage. Qu'est-ce que tu veux dire par le silence?

Camille: Même lorsque j'avais un cours en présence, j'avais l'impression que les contextes n'invitaient pas vraiment à prendre le temps d'aller à la rencontre des autres. C'est un gros morceau dans nos vies se lancer dans des études supérieures. Ça peut être agréable, je crois, de sentir que des personnes qui partagent une situation similaire sont accessibles pour échanger.

Xavier: Oui, vraiment. En plus qu'aux cycles supérieurs, il y a quand même beaucoup de contextes qui sont très formels et qui demandent aux personnes étudiantes de se conformer à des attentes. Comme si on souhaitait universaliser les codes des cycles supérieurs. Il y a aussi une logique de performance et de concurrence qui s'installe dans certains cas entre personnes étudiantes. Ça fait beaucoup de pression à supporter seul et cela n'encourage pas la solidarité.

Camille: Oui. Ça demeure un milieu qui peut manquer de flexibilité et de légèreté.

Xavier: Tout à fait. Comme personne étudiante, nous pouvons nous retrouver à porter tout le poids de la « réussite » de notre projet d'étude. Comme si cette « réussite » était entièrement tributaire des actions que nous posons comme personnes étudiantes et comme si c'était à nous de nous y faire, de nous adapter. Nous nous retrouvons rapidement dans une logique d'individualisation de notre parcours qui peut nuire au bien-être et à la persévérance.

Camille: Nous plongeons effectivement dans un individualisme qui finit par être nuisible à notre parcours. Ça me fait penser qu'au début de mes études, j'avais été surprise de constater qu'il n'y avait pas vraiment de structure facilement accessible permettant aux personnes étudiantes d'exprimer dans l'anonymat un mécontentement ou de dénoncer une situation problématique avec une personne du corps professoral. D'ailleurs, je trouve que les relations entre personnes professeuses et personnes étudiantes sont particulières aux cycles supérieurs. Nous avons, d'une certaine façon, une plus grande proximité professionnelle et intellectuelle qu'au premier cycle. Malgré cette proximité intéressante, un rapport de pouvoir demeure, notamment en raison du statut professoral, ce qui place les personnes étudiantes dans une position délicate.

Xavier: Qu'est-ce que tu veux dire?

Camille: Leur position est délicate parce que ce sont elles qui se retrouvent à devoir gérer cette tension entre proximité et rapport de pouvoir, et à devoir y naviguer au mieux pour leur bien-être. Les configurations de ce rapport entre personnes professeures et personnes étudiantes prennent différentes formes selon les contextes locaux et selon la position sociale des personnes concernées, mais il demeure que la responsabilité de devoir gérer cette position délicate retombe, injustement, sur les épaules de la personne étudiante. Il peut alors devenir particulièrement difficile et complexe pour une personne étudiante de s'exprimer ou de dénoncer une situation d'inconfort ou d'insatisfaction, que cela concerne une situation académique ou sociale.

Xavier: Tu as raison! Tout le monde n'a d'ailleurs pas le même pouvoir ou la même marge de manœuvre dans cette relation particulière. Il y a le comité de programme comme structure institutionnelle qui existe, mais je me demande comment le fait de rassembler quelques personnes étudiantes avec quelques membres du corps professoral permet de nous donner du pouvoir. N'est-ce pas ça qui pourrait permettre le bien-être et la persévérance, d'avoir plus de pouvoir sur notre parcours?

Camille: C'est intéressant comme lien!

Xavier: En arrivant dans mon programme de maîtrise à l'UQTR, j'avais constaté justement une absence des voix étudiantes et de leur pluralité. Dans plusieurs instances, il est question des personnes étudiantes, de leurs intérêts et besoins, sans qu'elles ne soient là ou entendues ainsi que dans une conception assez homogène de ces besoins et intérêts. À mon avis, une partie du problème se situe aussi à cet égard.

Toutes les réflexions évoquées depuis le début du chapitre font ressortir des problèmes en lien avec les parcours aux cycles supérieurs qui ont comme point commun d'avoir une dimension collective qui est masquée. C'est justement la direction que prend la deuxième partie de cette discussion.

2. De l'implication étudiante à la fondation d'une association étudiante

Xavier: Tout en gardant en tête les problèmes que nous venons d'exposer, je propose de revenir vers nos parcours individuels concernant l'implication étudiante. Cela va nous mener à saisir comment est né le projet d'association étudiante.

Camille: Effectivement, pour ma part, les préoccupations que j'ai évoquées plus haut ont finalement alimenté chez moi un désir d'implication. Durant ma maîtrise, j'ai tenté de trouver comment on faisait pour s'impliquer dans des regroupements à l'université. Une connaissance m'avait répondu que c'était souvent des opportunités qui venaient par contacts. Elle avait aussi spécifié ceci: « Ce qui est particulier de la maîtrise et du doctorat, c'est que nous n'avons pas non plus d'association étudiante. » La réponse est assez intéressante, car on y souligne l'absence d'association étudiante comme frein à l'implication dans son université.

Xavier: « Par contacts ». C'est fascinant quand même. Nous voyons par ce propos que lorsqu'il n'y a pas de regroupement, la logique du contact favorise nécessairement certaines personnes parce qu'elles possèdent déjà les codes, qu'elles connaissent des gens au sein de l'université et qu'elles ne vivent pas de l'exclusion. Ça me semble vraiment important comme point, surtout quand nous savons que s'impliquer dans l'université favorise ensuite l'obtention de bénéfices matériels, notamment des bourses d'implication, et que cela fait partie des critères d'évaluation des fonds de recherche subventionnaires. Ça mène par ailleurs à se demander ce qu'est l'implication réellement.

Camille: C'est une bonne question. Pouvons-nous dire que c'est une forme de mise en action, d'investissement ou d'engagement envers une communauté, une cause ou une situation donnée? Cet engagement peut alors se traduire de différentes façons à mon avis selon les circonstances et le niveau d'implication que la personne souhaite fournir, entre autres. Néanmoins, pour avoir le goût de s'impliquer, il faut avoir des opportunités de le faire, il faut

se sentir capable de le faire et il faut que le rôle attendu dans l'implication soit satisfaisant pour la personne. Ça fait donc beaucoup de facteurs qui entrent en ligne de compte.

Xavier: Ce n'est pas nécessairement facile et accessible alors. De plus, est-ce que toutes les formes d'implication sont reconnues dans le contexte des cycles supérieurs?

Camille: Je ne crois pas. Les formes sont variables, mais je ne pense pas qu'elles aient toutes la même valeur dans le système académique actuel. De mon côté, j'avais quand même pris la chance à la maîtrise de me proposer pour un poste étudiant dans le comité de programme. J'y ai trouvé les enjeux discutés importants et intéressants. Toutefois, je trouvais cela parfois difficile de participer à la prise de décisions avec un petit nombre de personnes et à partir d'un rôle qui serait supposé représenter mes collègues des programmes de maîtrise. Plus l'année avançait, plus je remarquais que plusieurs enjeux concernant les personnes étudiantes ne semblaient pas relever du rôle du comité de programme. Il y avait un certain vide quant aux points de vue de la communauté étudiante et devant certains dossiers (p. ex. des inégalités vécues par les personnes étudiantes, les critères d'admission, la révision des programmes). Une fois, lors d'une des rencontres du comité, tu as mentionné que l'absence d'association étudiante participait peut-être à expliquer certains problèmes dans les parcours de maîtrise. Ça a été le déclencheur pour moi qu'il fallait se lancer dans ce projet. Toi, comment ça s'est passé?

Xavier: Mon association étudiante au baccalauréat a été si importante dans mon parcours que je ne comprenais pas qu'il n'y ait pas d'association étudiante aux cycles supérieurs en éducation.

Camille: En quoi ton association étudiante au baccalauréat a-t-elle été si importante?

Xavier: En fait, à ma première année au baccalauréat, plusieurs personnes qui commençaient, dont moi, ont décidé de s'impliquer dans l'association étudiante de programme qui était plus ou moins active à ce moment-là. Pour ma part, j'y voyais une manière de m'impliquer dans un mouvement plus

large de solidarité que représente le mouvement étudiant. Ce fut une année très stimulante, parce que j'avais l'impression qu'il y avait beaucoup à bâtir, même si mon rôle dans tout ça était assez minime. Cette importance vient aussi du fait que j'ai assisté, au cours de ces années, à l'émergence de nouvelles formes de solidarité étudiante autour de la question de la rémunération des stagiaires (Berthiaume *et al.*, 2021) et celle de l'environnement. Ces nouvelles formes de solidarité remettaient en question la centralité des associations étudiantes et leurs thématiques traditionnelles en revendiquant dans une perspective féministe et en proposant une mobilisation autour de la justice environnementale.

Camille: Alors l'association étudiante avait une importance pour toi comme levier dans des luttes sociales, c'est ça ?

Xavier: Entre autres, et pour moi, c'est important aussi comme lieu d'apprentissage alors que cela représente des espaces collectifs de réflexion. Je pensais donc qu'il fallait développer quelque chose de propre aux cycles supérieurs en éducation à l'UQTR.

Camille: Oui ! J'avais la même chose en tête.

Xavier: J'ai cherché à savoir s'il y avait déjà eu une association étudiante dans le passé. Tout de même, ce n'est pas pour ces raisons que je voulais faire partie du comité de programme pour ma part. J'ai voulu faire partie de ce comité à ma deuxième année à la maîtrise pour connaître le monde des sciences de l'éducation et parce que je voyais que c'était la seule voie institutionnelle pour avoir un impact sur le programme comme étudiant. Je me suis dit que c'était peut-être la bonne place pour cela, mais je ne t'apprends rien en te disant que j'ai été déçu.

Camille: Quand notre mandat sur le comité de programme s'est terminé, nous avons tous les deux le goût de nous lancer dans la fondation de l'association étudiante. Nous avons alors fouillé pour trouver les démarches administratives à prévoir. Ça demandait quand même quelques formulaires auprès de certaines instances de l'université.

Xavier: Assez rapidement, nous avons lancé un comité de travail étudiant. Nous sommes d'ailleurs redevables à d'autres personnes étudiantes qui avaient, quelques années auparavant, tenté de faire la même chose, et à plusieurs personnes qui terminaient leurs études à ce moment qui ont participé à ce comité de travail.

Camille: Vraiment! Ça a été une aventure quand même cette fondation! Il y a eu tout un travail de reconnaissance à faire.

Xavier: Oui! Tu te souviens que la première année d'existence, c'était surtout un travail pour se faire reconnaître par l'UQTR, par l'association générale étudiante de l'université et par le département des sciences de l'éducation?

Camille: Je me souviens, oui. Après cette reconnaissance plus administrative, j'ai l'impression qu'un second niveau de reconnaissance devait suivre pour l'association: celui d'avoir une valeur auprès de sa communauté. Ça a quand même été un défi de visibilité et de compréhension du rôle de l'association étudiante de notre côté.

Xavier: Oui, mais c'était nécessaire. Avec l'association étudiante, nous avons vraiment comme intention de reconnaître le pouvoir des personnes étudiantes. Le pouvoir de décider pour elles-mêmes, mais aussi de penser par elles-mêmes. Par elle-même ne veut toutefois pas dire de manière autonome et déconnectée à mon avis, ce qui renverrait par ailleurs à l'exemple que l'implication se fait « par contacts ». L'idée était plutôt de construire une responsabilité partagée des parcours aux cycles supérieurs. L'association étudiante devient finalement un moyen d'affirmer que le bien-être et que la persévérance des personnes étudiantes sont des responsabilités d'une communauté étudiante.

Camille: Dans cette même optique, il devient possible d'appréhender le bien-être dans une vision holistique (Borri-Anadon *et al.*, 2021), c'est-à-dire qu'il est vu non pas comme un phénomène strictement individuel dont la personne étudiante porte entièrement la responsabilité, mais plutôt comme un phénomène social qui se construit notamment à partir d'un ressenti général partagé dans une communauté. Pour ce qui est de la persévérance, j'ai

l'impression que c'est un peu la même logique. Puisque nous savons qu'il s'agit d'un processus en soi dynamique et interactif (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020), il y a toute la dimension collective dans la persévérance qui ne doit pas être oubliée sans quoi on ne saisit pas le phénomène dans son intégralité.

Xavier: Voilà. C'est ce qui nous permet de retenir l'idée de désindividualisation des parcours. Je tiens quand même à spécifier en terminant cette section que des expériences antérieures m'ont fait comprendre que les associations ne sont pas essentielles à la mobilisation, à la représentation et à l'action, mais qu'elles peuvent faciliter et permettre certaines initiatives étant donné qu'elles jouissent d'une reconnaissance institutionnelle, donc de moyens financiers et administratifs.

Camille: C'est un bon point que tu soulignes. Effectivement, je ne pense pas que fonder une association étudiante puisse être vu en elle-même comme une solution au bien-être ou à la persévérance aux cycles supérieurs. C'est plutôt un prisme, un cadre par lequel il peut devenir possible de passer pour construire des réseaux de solidarité, de dialogue et pour permettre l'implication.

3. Des pistes de réflexion pour les milieux étudiants

Xavier: Cette expérience de fondation de l'association étudiante nous amène quand même à dégager deux grandes pistes de réflexion qui pourraient servir d'autres personnes étudiantes et d'autres universités qui interrogent les dimensions collectives du bien-être et de la persévérance.

Camille: Donc, premièrement, dans ce texte, nous considérons le sentiment de communauté comme un apport de l'existence d'une association étudiante. Le sentiment de communauté, ça renvoie à un sentiment subjectif « d'appartenance à ». C'est grandement tributaire de nos perceptions et de nos expériences (Pyhältö, Stubb et Lonka, 2009). Donc, ce n'est pas parce que tu es une personne inscrite à l'université dans un programme de cycle supérieur

en éducation que tu sens que tu fais partie de la communauté étudiante de cycles supérieurs dans le domaine des sciences de l'éducation, par exemple. C'est un phénomène intrinsèque, un sentiment personnel, donc chaque personne le vit différemment. Pour certaines personnes, ça va être nourri en participant à des activités à l'université et pour d'autres, non. Son intensité semble très variable d'une personne à l'autre.

Xavier: Je pense que l'association étudiante peut fournir une structure pour soutenir le développement du sentiment de communauté. Il faut toutefois que cette structure soit ouverte à différentes manières d'être aux études.

Camille: Oui, c'est certain. L'association étudiante aide à créer des occasions de nourrir ce sentiment. Ça peut passer par différentes initiatives des conseils exécutifs. Le chapitre 12 de cet ouvrage (Gadbois et Edward), qui porte sur les communautés de pratique, est justement un excellent exemple d'initiative qui va en ce sens.

Xavier: Peu importe le sentiment personnel de chaque personne vis-à-vis de l'association étudiante, le fait de pouvoir se regrouper, de pouvoir exister dans notre condition de personne étudiante, comme communauté, nous donne une possibilité d'action peu importe la manière dont chaque personne se sent au regard de l'organisation en tant que telle (son propre sentiment d'appartenance à l'association).

Camille: C'est intéressant ce que tu dis. Ultiment, le fait de pouvoir sentir qu'on fait partie d'une communauté rejoint l'idée de la désindividualisation des parcours. Ainsi, on peut s'imaginer qu'éprouver un sentiment de communauté peut permettre aux personnes étudiantes de réduire leur tendance à mettre le poids du bien-être et de la persévérance uniquement sur leurs épaules. Le sentiment de communauté semble pouvoir aider à voir notre parcours aux cycles supérieurs comme une responsabilité partagée avec la communauté d'affiliation.

Xavier: Et j'ajouterais: réduire la tendance de l'université elle-même à mettre tout ce poids sur les personnes étudiantes.

Camille: Somme toute, que ça passe par l'entremise d'une association étudiante ou par d'autres contextes qui invitent à se regrouper, j'ai l'impression que le sentiment de communauté est un levier pertinent à considérer dans les réflexions sur le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs.

Xavier: Deuxièmement, l'association étudiante pose aussi la question de la représentation étudiante. La fondation de l'association a permis de créer un meilleur lien entre les personnes étudiantes et les différentes instances de notre université, ce que soit en raison d'une présence nouvelle ou en raison d'une participation augmentée (p. ex. le conseil d'administration de l'association étudiante générale du campus, les comités de programme, l'assemblée départementale, les services aux personnes étudiantes de l'université), ce qui était déficient auparavant. Cette meilleure représentation permet de valoriser la parole étudiante sur son parcours et sur le monde de l'éducation.

Camille: Oui! Elle a nécessairement un impact sur la manière dont nous vivons notre parcours aux cycles supérieurs. Je pense, par exemple, à la proposition que nous avons eue d'organiser avec le département, pendant la semaine de relâche, des journées de rédaction/ateliers sur notre projet de recherche. Tout en reconnaissant le potentiel formateur de cette activité, l'association étudiante a permis de réfléchir sur ce que ça voulait dire de réserver cette semaine de relâche pour la rendre plus rentable pour notre projet de recherche. Nous avons donc suggéré de ne pas faire l'activité à la semaine de relâche d'hiver, sans rejeter l'idée que nous trouvions intéressante.

Xavier: L'association, si ses pratiques sont accompagnées d'une réflexion critique, représente ainsi un levier pour ne pas alimenter la croissance et l'hyperproductivité qui nuit au bien-être des personnes étudiantes. Je pense que le projet d'association doit aller au-delà d'un partage de ressources matérielles pour mieux réussir ses études. L'association devrait plutôt représenter un espace collectif de réflexion, d'action et de réciprocité particulièrement sur des questions qui touchent l'éducation et les parcours des personnes étudiantes. Ainsi, accompagnée d'une posture critique vis-à-vis de la structure institutionnelle de l'université, l'association permet d'agir sur cette structure et de la refuser. En effet, à partir de la proposition de Grande (2018), cela

est possible en soutenant l'engagement envers les communautés, la réciprocité et la mutualité plutôt qu'en soutenant l'individualisme, la performance et l'autonomie.

Camille: Effectivement. C'est vrai aussi pour la programmation scientifique. Plutôt que de concevoir le parcours aux cycles supérieurs comme étant désincarné d'un champ spécifique, les activités de l'association peuvent contribuer à inscrire son parcours dans son contexte. C'est important de rappeler que nous étudions et travaillons en sciences de l'éducation, et donc que nous, personnes étudiantes, intervenons et contribuons à ce domaine.

Xavier: C'est cette idée que nous, conseil exécutif, essayons de faire avec une journée d'étude sur les travaux des personnes étudiantes à l'UQTR, l'idée étant que s'associer permet d'ancrer ses parcours dans la communauté et de développer un regard collectif sur le monde de l'éducation.

Camille: Tout à fait. Cela revient d'ailleurs au point du sentiment de communauté et de la reconnaissance. L'objectif de ce genre d'activité est de mettre en valeur les réflexions des personnes étudiantes. Finalement, ce projet d'association vise à reconnaître que nous avons des connaissances et notre point de vue à dire sur nos parcours.

Xavier: En effet! Je dois avouer cependant que je demeure ambivalent sur la question de la représentation. À partir du souci de tenir compte le mieux possible des intérêts des personnes étudiantes, l'intention serait de poser des actions qui se veulent les plus représentatives possible des membres de la communauté. Il y a toutefois des limites importantes à cette représentation, qui doivent amener les associations, y compris celle dont nous faisons partie, à se poser des questions sur leur composition et leurs actions.

4. En guise de conclusion

Dans cette discussion, nous avons souhaité exposer des problèmes qui teignent les parcours aux cycles supérieurs en éducation en les mettant ensuite en lien avec des enjeux qui concernent l'implication étudiante puis en abordant le cas d'une association étudiante, ce qui nous a permis de

dégager deux grandes pistes de réflexion : le sentiment de communauté et la représentation étudiante. Si opportun, les milieux étudiants peuvent donc s'inspirer de ce texte pour interroger leurs positions et leurs actions actuelles. En terminant, il convient tout de même de se demander si des regroupements comme une association étudiante permettent réellement de lutter contre la logique de concurrence, et nous pouvons nous questionner sur leur véritable potentiel transformateur. Par exemple, est-ce que les services offerts et les activités organisées n'exacerbent pas encore plus cette concurrence? Ce texte, qui se veut en soi un examen critique de certaines dimensions de la réalité étudiante aux cycles supérieurs, pourrait ainsi lui-même être réinterrogé et nous pourrions poursuivre le dialogue sur d'autres facettes des aspects collectifs qui jouent un rôle dans le bien-être et la persévérance étudiante en éducation.

Références

- Berthiaume, A., A. Poirier, V. Simard, C. Tremblay-Fournier et É. Simard (2021). *Grève des stages, grève des femmes*, Les éditions du remue-ménage.
- Borri-Anadon, C., M.-É. Desmarais, N. Rousseau, M.-H. Giguère et A. Kenny (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité. Un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*, <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf>, consulté le 15 avril 2024.
- Champoux-Paillé, L. et A.-M. Croteau (2020). « La pandémie pourrait avoir un impact sur la place des femmes dans nos universités », *La Conversation*, <<https://theconversation.com/la-pandemie-pourrait-avoir-un-impact-sur-la-place-des-femmes-dans-nos-universites-147229>>, consulté le 15 avril 2024.
- 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, <https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/leviers-reussite-cycles-superieurs-reseau-uj_oct-2020.pdf>, consulté le 15 avril 2024.

- Gaddi, V. et S. Villa (2021). « Épisode 2 : Ce que la racisation sur le campus fait à la santé mentale », avec Agnès Berthelot-Raffard [balado audio], *Nous aussi*, Université de Montréal, < <https://socio.umontreal.ca/departement/podcasts-nous-aussi/episode-2-ce-que-la-racisation-sur-le-campus-fait-a-la-sante-mentale/>>, consulté le 15 avril 2024.
- Godrie, B. et M. Dos Santos (2017). « Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés*, 49(1), p. 7-31.
- Grande, S. (2018). « Refusing the university », dans E. Tuck et K.W. Yang (dir.), *Toward What Justice ?*, Routledge, p. 47-65.
- Pyhältö, K., J. Stubb et K. Lonka (2009). « Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students », *International Journal for Academic Development*, 14(3), p. 221-232.
- Tuck, E. (2018). « Biting the university that feeds us », dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge*, University of Regina Press, p. 149-167.

Chapitre 12

La mise en œuvre d'une communauté de pratique pour soutenir le bien-être et la persévérance de personnes étudiantes de 2^e et 3^e cycles

Andréanne Gadbois, doctorante, Université Laval
Kara Edward, doctorante, Université de Sherbrooke

Les études aux cycles supérieurs représentent une période particulière dans la vie scolaire universitaire. Que ce soit en lien avec l'adaptation dans la vie professionnelle, personnelle ou scolaire, la nature des transitions individuelles nécessaires à la réussite des études varie considérablement d'une personne étudiante à l'autre. Cette variété représente bien la diversité des parcours scolaires et de vie susceptibles de mener au choix d'entamer des études supérieures (Charbonneau, 2006). Néanmoins, un point de convergence nous rassemble : la difficulté à réaliser toutes ces transitions sans heurts. En effet, le développement de problèmes psychopathologiques, comme les troubles de l'humeur, la dépression, l'anxiété et la détresse psychologique, est fréquent lors d'études universitaires (Romo *et al.*, 2019). La constance de ces problèmes amène à reconsidérer leur caractère individuel

et à les percevoir comme des problèmes collectifs d'organisation sociale (Charmillot et Crousaz, 2021).

Un problème collectif amène une solution collective. L'Association générale étudiante de la maîtrise et du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke (agémdeús) était bien au fait des enjeux cruciaux et éclectiques de ses membres (p. ex. des enjeux liés à la compréhension du parcours, aux exigences liées aux futures visées professionnelles, à l'encadrement, etc.). Les individus impliqués dans l'association étaient soucieux du bien-être des personnes membres : quelles initiatives pourraient les soutenir et être utilisées comme tremplin dans diverses sphères de leur vie tout en remettant entre leurs mains le contrôle de la situation ? Nous cherchions donc une solution qui permettrait d'aborder des thèmes variés sous des perspectives multiples et qui pourrait évoluer, se transformer à la même vitesse que les personnes participantes dispersées à travers la province et parfois même à différents endroits sur le globe, ou pour qui les réalités quotidiennes ne permettent tout simplement pas de se déplacer vers le campus.

Nous avons eu l'idée de constituer une banque de solutions et de stratégies à des problèmes fréquents vécus à divers moments des études supérieures. Ces idées émergent d'une séance de partages entre les membres de notre communauté rendue possible grâce à l'implication et au soutien de l'agémdeús qui en assure la coordination. La mise en place d'une communauté de pratiques (CoP) par et pour les personnes étudiantes a permis d'atteindre cet objectif et de respecter toutes les contraintes mentionnées jusqu'ici.

Dans ce chapitre, nous présentons les CoP étudiantes comme un moyen pour contribuer au bien-être et à la persévérance des personnes étudiantes des cycles supérieurs par le biais de la réponse aux trois besoins psychologiques fondamentaux de la théorie de l'autodétermination, soit la compétence, l'autonomie et l'appartenance (Ryan *et al.*, 2017). La réponse à ces derniers est non seulement essentielle à la croissance et au bien-être psychologique, mais elle favorise également la motivation intrinsèque qui est associée à une plus grande persévérance (Deci et Ryan, 2000). Ce cadre théorique, particulièrement adapté pour mieux comprendre le processus de persévérance aux

cycles supérieurs (De Clercq *et al.*, 2021), permet d'identifier les écueils les plus importants sur lesquels baser les CoP dans le but de maximiser le bénéfice pour la communauté étudiante. Pour ce faire, nous présentons ce qu'est une CoP, ses avantages et son fonctionnement. Puis, nous classons les principales stratégies qui ont émergé de nos propres CoP selon la dimension de la théorie de l'autodétermination qu'elles soutiennent, permettant d'identifier les thèmes et stratégies les plus pertinents selon les besoins perçus.

1. Les avantages de la CoP

De multiples formes de groupe de réflexion visent à soutenir le développement des individus, que ce soit en lien avec des aspects personnels ou professionnels de leur parcours. La CoP s'inscrit dans ces groupes qui visent la coconstruction de stratégies en lien avec divers enjeux. Elle se différencie des autres formes de groupes (le groupe de codéveloppement professionnel, par exemple) en raison de son aspect coconstruit et informel. Selon Wenger (1998), certaines personnes participeront à des CoP sans même en être conscientes. La manière dont la personne animatrice est impliquée dans le groupe est également un fonctionnement spécifique à la CoP (Rodhain *et al.*, 2018). En effet, pour la CoP, la personne animatrice ne doit pas nécessairement structurer son animation d'une manière particulière. La seule préparation qui sera à endosser, en amont de la CoP, résidera plutôt dans la planification des rencontres virtuelles, le cas échéant, ou encore dans la prise en charge de la publicisation de l'événement. Elle n'a toutefois pas à préparer de matériel théorique en lien avec la séance.

La CoP est une initiative par et pour les personnes étudiantes. Il ne s'agit pas d'un groupe fermé comme le sont certains groupes mis en place dans des centres de recherche, par exemple. Le cas de la CoP de l'agémédus est parlant en ce sens; les personnes membres participant aux rencontres de la CoP mènent des travaux de recherche qui sont issus de diverses disciplines de l'éducation, que ce soit dans les différentes didactiques, en pédagogie, en psychopédagogie, en gestion de l'éducation, etc. Toutefois, dans le cadre de

la CoP, cela n'a pas d'importance puisque ce qui est valorisé est l'expérience et la réflexion de la personne étudiante, sans égard aux connaissances nichées dans son domaine.

Si certaines formules de groupes d'échange peuvent être contraignantes et demander un engagement important de la part des personnes participantes, ce n'est pas le cas de la CoP. Comme le souligne Wenger (1998), la CoP n'a pas de début ni de fin fixés; le tout demeure ouvert. Les personnes participantes vont s'investir dans la rencontre à laquelle elles se présentent. Les personnes peuvent choisir de se présenter aux rencontres de leur choix, notamment lorsque les thématiques les intéressent davantage. Par exemple, une personne étudiante sur le point d'entrer dans le processus de production de l'examen de synthèse ne participera pas de la même manière à une rencontre de la CoP portant sur cette thématique qu'une personne à la maîtrise envisageant d'entamer un parcours doctoral. Si la personne étudiante peut choisir de ne pas participer à la rencontre, elle peut également s'y investir avec une posture différente.

Cette transformation de posture d'une rencontre à l'autre est intéressante à observer dans ce contexte d'échanges et de partages. La CoP remet en question la relation hiérarchique qu'on peut retrouver dans certains dispositifs. Elle permet à la personne novice par rapport à une thématique de ne pas être cantonnée dans ce rôle et d'avoir parfois la chance de prendre le rôle d'expert. Cette possibilité est soutenue entre autres par la flexibilité qu'offre le dispositif de la CoP en attribuant de la valeur au cheminement personnel de la personne étudiante et pas seulement à son parcours académique. Ainsi, une personne participante pourrait être au début de son parcours scolaire, donc endosser le rôle de novice et se nourrir davantage des stratégies fournies par les personnes dont le parcours est plus avancé, mais elle pourrait aussi être une personne jonglant avec une réalité de conciliation travail-études-famille différente et ainsi pouvoir contribuer comme personne experte sur cette question lors de la rencontre subséquente. Les personnes expertes profitent ainsi autant des échanges que les personnes novices. Ces rencontres brisent donc la dynamique novice/expert, car elles se fondent sur des échanges et des partages renversant des dynamiques hiérarchiques.

2. Le fonctionnement de la CoP

Depuis 2020, l'agémédéus s'est dotée d'un mode de fonctionnement précis pour tenir les CoP¹. Ce fonctionnement permet à tous les membres de l'association d'avoir accès aux informations partagées dans le cadre des réunions. Une thématique est déterminée en amont de la rencontre et elle est annoncée aux membres (p. ex. la thématique de la conciliation travail-études-famille est annoncée avec la date de la tenue de la CoP deux semaines avant la rencontre). La rencontre elle-même commence avec un tour de table où les personnes participantes se présentent rapidement. Par la suite, la rencontre est divisée en deux temps. Lors du premier temps, les personnes participantes partagent à l'écrit, dans un document collaboratif, leur vécu, leur expérience et leurs émotions en lien avec le sujet dont il est question. Ensuite, une période de discussion leur permet de s'exprimer sur l'enjeu, d'approfondir certains aspects ou encore de tisser des liens entre les différentes expériences vécues. Lors du deuxième temps de la rencontre, les personnes participantes sont invitées à reprendre le document collaboratif et à indiquer dans ce dernier les différentes stratégies qu'elles mettent en œuvre pour surmonter les défis et les obstacles mentionnés dans le premier temps de la rencontre. Un autre moment d'échange se déroule à ce moment. Pour clore la CoP, des idées de ressources en lien avec la thématique sont indiquées dans le document collaboratif et les personnes participantes sont également appelées à soumettre des idées de thématiques pour les rencontres subséquentes.

3. L'apport des CoP selon les besoins de la théorie de l'autodétermination

Dans la section suivante, les bienfaits et les apports des CoP sont abordés au regard de la théorie de l'autodétermination, soit selon les besoins d'appartenance, d'autonomie et de compétence. Des exemples d'obstacles

1 D'autres associations étudiantes ont modelé leur manière de mener les CoP sur le modèle mis en place par l'équipe du conseil exécutif de l'agémédéus en 2020.

et de défis ayant été mentionnés dans les CoP de même que des exemples de stratégies sont présentés conjointement et illustrent l'immense richesse de ces moments d'échange. Nous avons également fait le choix de soutenir le tout avec des propos partagés par les personnes participantes. Ces extraits de verbatim sont rapportés entre guillemets et en italique dans les prochaines sections, et le numéro de la thématique est indiqué entre parenthèses à la suite.

3.1. Le besoin d'appartenance

Par le partage d'expériences et l'entraide, la formation d'une CoP peut devenir une source alternative de soutien lors de difficultés d'adaptations aux cycles supérieurs et contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance. Ce dernier découle du sentiment de se sentir accepté, compris, soutenu et connecté avec les autres par le développement de relations profondes et durables (Ryan et Deci, 2017), ce qui constitue également un facteur de protection contre le décrochage et l'épuisement aux cycles supérieurs (Peltonen *et al.*, 2017). Le sentiment d'appartenance a même été dépeint comme médiateur de l'intensité des difficultés vécues : « *Cette année, mon manque d'appartenance [...] accentue ce phénomène, je ne connais pas le département, le monde de l'éducation [...] je me sens à part* » (Thème 3, 20210203). Or, l'isolement et le sentiment de solitude fréquemment rapportés aux cycles supérieurs seraient institutionnalisés (Chao *et al.*, 2015), c'est-à-dire systématiquement entretenus, entre autres par l'injonction à l'autonomie prônée par les universités.

Selon plusieurs témoignages des personnes participantes, le principe même des CoP permet de briser cette solitude et d'établir des liens profonds entre pairs, corroborant ses bienfaits sur le sentiment d'appartenance : « *C'est ça l'idée d'une communauté de pratiques : créer aussi des liens un peu personnalisés* » et sur l'isolement : « *on se sent moins seul dans ce qu'on vit au quotidien* » ; « *ça brise très bien l'isolement!* » (Thème 1, 20201202). De plus, le fait de partager et de discuter des obstacles vécus avec ses pairs étudiants est une stratégie récurrente dans plusieurs thèmes, alors que ne pas pouvoir

ou vouloir parler de ses doutes ou de ses échecs est carrément perçu comme une entrave, un écueil à éviter : « *ne pas donner l'heure juste aux autres personnes [...] ne nommer que ce qui va bien ; alors qu'en osant en parler, on s'aperçoit que plusieurs craintes et problématiques sont répandues [lorsqu'] on ne le sait pas, on se sent inférieur* » (Thème 13, 20220506).

Les stratégies qui permettraient de favoriser le sentiment d'appartenance vont principalement dans deux directions. La première concerne **la démystification d'enjeux récurrents et partagés dans la communauté étudiante**. La stratégie de « *briser les mythes en parlant des "vraies affaires avec humanité"* » (Thème 13, 20220406) par le partage authentique du vécu et en s'entourant de personnes bienveillantes a été identifiée comme une solution gagnante dans plusieurs thématiques abordées dans nos CoP (gestion du temps et bien-être, transition milieu académique-pratique, syndrome de l'imposteur, conciliation travail-études-famille, démystification de la vie aux cycles supérieurs, mythe de l'hyperperformance). La discussion sincère et authentique de nos sentiments favorise l'établissement de relations profondes avec ses pairs, desquelles se développe le sentiment d'appartenance.

À titre d'exemple concret, lors d'une CoP sur le syndrome de l'imposteur, la communauté a d'abord décrit le phénomène comme l'impression de ne pas être à sa place, de ne pas être une personne assez intelligente, expérimentée ou connaissante. Ce sentiment semble découler de la perception d'un écart entre soi et ses collègues. Pour certains, l'écart se situe dans le temps et l'énergie consacrés aux études, dans l'expérience pratique et le temps passé sur le terrain, alors que pour d'autres, il concerne certaines connaissances (lectures, auteurs, concepts) ou habiletés (capacité d'analyse ou de critique) qu'ils perçoivent comme plus développées chez leurs pairs.

Ainsi, discuter de nos perceptions avec nos pairs permet de rectifier ces dernières en réalisant que l'on surestime souvent les compétences et la performance des autres tout en sous-estimant les siennes. Oser aborder ces sujets permet aussi de dévoiler les choix qui se cachent derrière la performance, choix qui ne correspondent pas toujours à nos valeurs. Dans cet ordre d'idées, le groupe a rapidement établi un fort lien avec la culture de

l'hyperperformance, qui a d'ailleurs fait l'objet de deux CoP (Thème 7, 20210602 ; Thème 13, 20220402). Cette dernière est pointée du doigt comme facteur important menant non seulement à s'identifier comme portant le syndrome de l'imposteur, mais menant aussi à l'anxiété, au stress et à l'épuisement (Thème 1, 20201202). Elle est décrite comme une pression systémique d'être parfait dans toutes les sphères, ce qui serait renforcé de manière extrinsèque par la mise en compétition des uns contre les autres pour les bourses, les publications et les notes, éléments perçus comme des indicateurs de l'excellence. La personne performante a été décrite comme omnisciente et omnicompetente. Elle cumulerait les engagements, les projets et les articles comme une succession de courses interminables menant fréquemment à l'épuisement professionnel. L'encensement des personnes qui y parviennent participe à cette culture de tout faire, de le faire rapidement et de le faire parfaitement.

De là, nous arrivons au deuxième groupe de stratégies, soit **la remise en question collective des modèles établis**. Dans plusieurs séances, le groupe a remis en question le modèle actuel de performance, autant dans la recherche que dans les études, ainsi que la difficulté d'aller à contre-courant et de redéfinir les critères de performance. L'objectif collectif de s'imposer comme une nouvelle génération de personnes chercheuses qui se démarque par son équilibre entre le travail et la vie personnelle a émergé. Les membres se sont alors demandé ce qui peut être fait collectivement et individuellement. Collectivement, il semble que favoriser la collaboration entre collègues par « *des projets pour s'enrichir mutuellement plutôt que d'être dans une compétition* » (Thème 13, 20220406) soit une stratégie porteuse. Individuellement, il semble qu'un mélange de confiance en soi, de persévérance, mais aussi de désinvolture face à l'imposition d'exigences externes soit nécessaire, ce qui s'apparente au deuxième besoin, soit le besoin d'autonomie.

3.2. Le besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie concerne la croyance d'être à l'origine et la source de ses propres comportements, c'est-à-dire de s'autoréguler en opposition à subir une régulation par des pressions externes (Deci et Ryan,

2000). La reprise de contrôle sur son temps et l'effet sur le bien-être mental est l'une des thématiques ayant permis de soutenir l'autonomie des personnes étudiantes. La perte de contrôle de son temps se caractériserait par une grande difficulté à se mettre au travail, une incapacité à prioriser certaines tâches, l'impression d'être déboussolé, paralysé, paniqué. Elle se produirait lors d'épisodes de surcharge de travail et d'épuisement qui ont été rapportés comme ayant une grande incidence sur la santé mentale des personnes étudiantes (Thème 1, 20201202 ; Thème 13, 20220406), menant certaines d'entre elles à vivre un, voire des épisodes d'épuisement professionnel et à cesser leurs activités académiques durant une période déterminée. Améliorer sa gestion du temps est cité comme une stratégie préventive de ces deux écueils. De façon générale, les difficultés de gestion de temps sont causées par une surcharge de travail, causée entre autres par les demandes imprévisibles, les dates limites très serrées ou toutes les demandes en même temps, l'acceptation de trop de tâches ou de contrats à la fois, la procrastination, la sous-évaluation de l'ampleur des tâches ou la surévaluation du temps de disponible, les méthodes de travail moins efficaces, etc. Pour leur part, les conséquences sont davantage reliées à l'épuisement ; par exemple, empiéter sur du temps personnel lorsque les objectifs de travail ne sont pas atteints, travailler les soirs et les fins de semaine, raccourcir les heures de sommeil, avoir une surcharge mentale constante, etc.

Grâce à son vécu unique et diversifié, la communauté a identifié des stratégies gagnantes et surprenantes concernant la gestion du temps et la préservation de sa santé mentale. Par exemple, une planification hebdomadaire est incontournable et elle devrait prévoir un espace-temps réaliste pour chaque tâche en réservant l'avant-midi pour les tâches les plus exigeantes cognitivement, et les plus légères en fin de journée pour maximiser l'utilisation de son attention et de sa concentration. Pour éviter la surcharge, on suggère de planifier plus de temps qu'anticipé, de l'ordre de 20 à 30 pour cent, car le temps nécessaire est souvent sous-estimé, puis d'inclure une période ou journée « tampon » pour l'ajout de tâches imprévues. L'importance de la planification de temps personnel pour des activités plaisantes et du répit permettrait de prévenir l'épuisement.

Certaines méthodes de travail efficaces, comme l'application de la technique Pomodoro², favorisent le travail intensif pour aider au maintien du niveau de concentration sur une plus longue période. Conjugée au morcellement des travaux en sous-tâches et au renforcement positif, cette méthode semble être efficace et appréciée par les personnes étudiantes³.

La nécessité de l'organisation et de la planification très minutieuse s'avère vitale pour la conciliation travail-études-famille lorsque des enfants en bas âge sont à la maison. L'ajout des tâches domestiques dans l'horaire et diverses méthodes pour se libérer du temps sont relevés comme des méthodes gagnantes : recourir à un traiteur pour des repas équilibrés, faire l'épicerie en ligne, engager un service d'entretien ménager ou lâche prise sur le ménage et la lessive, partager les tâches domestiques avec les enfants. L'importance des stratégies pour préserver ses heures de sommeil, surtout avec un nouveau-né, a également été soulignée. Parmi les stratégies nommées, on retrouve dormir en même temps que les enfants et prioriser le sommeil en tout temps.

Nonobstant toutes ces stratégies, lors d'une période de perte de contrôle significative de son temps et de désorganisation, la meilleure réaction est parfois d'accueillir son besoin de repos et de s'autoriser une pause, des vacances tout simplement. Conséquemment, apprendre à oser dire non a été mis de l'avant comme un apprentissage salvateur pour la santé mentale. S'appuyer sur ses valeurs profondes permettrait de maintenir une position solide, ferme en cas de besoin « *pour obéir à sa propre façon de faire si elle se trouve en marge du peloton* » (Thème 13, 20220402). En d'autres mots, il

-
- 2 Il s'agit d'une alternance de périodes de travail et de périodes de pause. L'organisme *Thèsez-vous ?* a popularisé le schéma 50-10 (50 minutes de travail – 10 minutes de pause) pour la rédaction.
 - 3 Plusieurs outils facilitent la gestion du temps, tels que des applications ou des initiatives comme les journées Réd-Action à l'Université de Sherbrooke ou les retraites de rédaction *Thèsez-vous ?* qui offrent un espace-temps et un encadrement favorables au travail intensif.

s'agirait d'effectuer un recentrage sur soi, en identifiant nos forces, nos défis et nos priorités, dans le but de refuser l'imposition d'exigences externes qui ne correspondent pas à nos propres objectifs. La rédaction de l'issue de ces réflexions sous forme de liste permettra par la suite de se rappeler nos objectifs personnels, nos motivations et nos compétences par la relecture et faire des choix. Ces stratégies permettraient d'adopter et de défendre un mode de vie en cohérence avec nos besoins et d'atteindre ce que plusieurs nomment l'équilibre, mais qui s'apparente au bien-être: « *dire non à quelqu'un, c'est se dire oui à soi!* » (Thème 9, 20211201).

3.3. Le besoin de compétence

Nos membres de l'association ont également exprimé le besoin d'acquérir certaines compétences et techniques transversales nécessaires aux métiers de la recherche. Lorsqu'une personne sent qu'elle interagit efficacement avec son environnement, qu'elle a les capacités pour le faire et l'occasion d'exprimer ses capacités, ce besoin est comblé (Ryan et Deci, 2017). Or, plusieurs compétences sont difficiles à développer dans un contexte de cours ou sont simplement absentes du cursus. Pour combler cette lacune, l'expertise de membres plus avancés dans leur parcours scolaire a été sollicitée. À titre d'exemple, lors de la thématique « Bien s'encadrer aux cycles supérieurs », nous avons bénéficié de l'expertise d'une collègue dont la thèse portait spécifiquement sur l'encadrement aux cycles supérieurs (Denis, Lison et Christensen-Johnson, 2020), apportant un bel équilibre entre la théorie et la mise en pratique. Plusieurs des enjeux qui y ont été soulevés correspondaient aux thématiques qu'elle avait identifiées, soit les rétroactions trop peu fréquentes, le faible accompagnement pour l'insertion professionnelle et les difficultés de communication avec son équipe de direction⁴. Plusieurs stratégies communicationnelles pouvant

4 Cet enjeu a d'ailleurs fait l'objet d'une CoP entière (Thème 2, 20210113) tellement il a été présenté comme récurrent et fondamental.

être appliquées par les personnes étudiantes ont été nommées lors de cette rencontre, par exemple : la posture d'ouverture aux commentaires ; l'établissement d'un échéancier par session des cours et tâches à faire ; la rédaction des attentes respectives ou d'un contrat balisant l'encadrement ; la tenue un journal de bord des questionnements, des rencontres et de l'avancement ; et, en cas de besoin, la présence d'une tierce personne aux rencontres. Néanmoins, certaines stratégies relevaient des diverses instances de l'université, marquant l'importance de baliser l'encadrement et de soutenir les directions dans l'accompagnement efficace par la production d'un guide sur la répartition des responsabilités entre la direction et la personne étudiante, d'un gabarit de contrat à compléter, de lignes directrices concernant l'éthique dans l'encadrement aux cycles supérieurs, et même la mise en place d'un comité de mentorat efficace.

La formation d'une communauté de pairs soudée peut pallier le manque d'encadrement vécu par des personnes étudiantes en devenant une ressource alternative de rétroactions qui permet d'obtenir des relectures et des avis externes, pour ne solliciter l'équipe de direction que sur des écrits clés. Fort de la variété des expériences vécues, le groupe peut faciliter l'acculturation de ses membres et même les accompagner dans leur insertion professionnelle.

Considérant la rupture de la relation hiérarchique dans la CoP, le sentiment de compétence de la personne novice est accentué, mais également celui de la personne experte. En effet, le partage de ses connaissances fait aussi augmenter le sentiment de compétence, en plus de permettre de développer des habiletés communicationnelles.

Conclusion

En conclusion, le chapitre nous a permis de souligner la résonance (et la « raisonance ») que les CoP ont pour les personnes étudiantes aux cycles supérieurs. En faisant émerger de quelles manières ces rencontres soutiennent l'autodétermination des personnes étudiantes qui y participent, nous en arrivons à la conclusion que la mise en place d'une CoP est une des avenues pertinentes pouvant être développées par une association étudiante

pour soutenir le bien-être des personnes étudiantes ainsi que la persévérance scolaire. Des ressources sont disponibles pour toutes les associations étudiantes qui aimeraient mettre en place de telles pratiques⁵.

Références

- Chao, M., C. Monini, S. Munck, S. Thomas, J. Rochot et C. Van de Velde (2015). « Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10, <<https://doi.org/10.4000/socio-logos.2929>>.
- Charbonneau, J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), p. 111131, <<https://doi.org/10.3917/cis.120.0111>>.
- Charmillot, M. et F. Crousaz (2021). « L'expérience doctorale en temps de crise sanitaire: épreuve, tensions, opportunités », *Le sujet dans la cité*, 11(1), p. 5368, <<https://doi.org/10.3917/lsdlc.011.0053>>.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (2000). « The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227268, <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01>.
- De Clercq, M., M. Frenay, A. Azzi, O. Klein et B. Galand (2021). « All you need is self-determination: investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process », *International Journal of Doctoral Studies*, 16, p. 189209, <<https://doi.org/10.28945/4702>>.
- Denis, C., C. Lison et N. Christensen-Johnson (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://hdl.handle.net/11143/17357>>, consulté le 16 avril 2024.

5 L'agémdéus et le REGUS (Regroupement des étudiants en gérontologie de l'Université de Sherbrooke) ont bâti une trousse de départ pour toutes les personnes qui chercheraient à démarrer une CoP par le biais d'une association ou d'un regroupement étudiant. La trousse peut être demandée en écrivant à l'adresse agemdeus@usherbrooke.ca.

- Peltonen, J.A., J. Vekkaïla, P. Rautio, K. Haverinen et K. Pyhäältö (2017). « Doctoral students' social support profiles and their relationship to burnout, drop-out intentions, and time to candidacy », *International Journal of Doctoral Studies*, 12, p. 157173, <<https://doi.org/10.28945/3792>>.
- Rodhain, F., L. Margarita, O. Denayer et G. Schacherer (2018). *Le codéveloppement professionnel : guide du facilitateur*, Les éditions Yves Michel.
- Romo, L., S. Nann, E. Scanferla, J. Esteban, H. Riazuelo et L. Kern (2019). « La santé des étudiants à l'université comme déterminant de la réussite académique », *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), p. 187-202, <<https://doi.org/10.7202/1065909ar>>.
- Ryan, R.M. et E.L. Deci (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press.

Conclusion

Le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs

Une aventure foncièrement humaine

Cynthia Laforme, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières
Johnni Samson, doctorant, Université du Québec à Trois-Rivières
Bianca B-Lamoureux, Ph. D., Université TÉLUQ
Marie-Pier Duchaine, doctorante, Université Laval

Cet ouvrage collectif avait pour intention d’offrir un potentiel d’apprentissage et de sensibilisation ancré dans l’expérience étudiante. Il a permis de partager le récit de 17 personnes étudiantes aux cycles supérieurs en éducation ayant des parcours et des profils variés. Bien que les chapitres de cet ouvrage collectif aient mis en évidence des parcours singuliers, les personnes codirectrices sont convaincues du potentiel de recontextualisation des stratégies dans d’autres domaines. Au fil des chapitres, un constat s’est tracé peu à peu : chacune des expériences démontre en filigrane l’importance de vivre des relations humaines de qualité. L’aspect relationnel se vit notamment avec un comité de direction de recherche, avec des pairs étudiants, ou même avec une personne partenaire de vie. Il ne s’agit là que

de quelques-unes des personnes-ressources mentionnées au sein des récits. Les différents constats présentés mettent en commun la voix des personnes autrices, en plus de faire état de prises de conscience, de conseils, d'expériences et de conditions favorables au bien-être et à la persévérance aux cycles supérieurs.

Les stratégies évoquées au sein des chapitres sont diversifiées : accompagnement de la part de personnes directrices de recherche, soutien des collègues, intégration équitable à un groupe ou à un laboratoire de recherche, diverses formes de soutien au sein de la famille. En plus de l'importance des relations interpersonnelles, les personnes autrices font également état d'autres stratégies ou conditions gagnantes porteuses pour leur persévérance ou leur bien-être. Parfois, ce sont des stratégies individuelles : gestion des émotions et du stress, conscience de soi, capacité à faire face à l'adversité, savoir demander de l'aide, ou encore, planification quotidienne, hebdomadaire, mensuelle et annuelle du temps et des finances. À d'autres moments, ce sont des conditions gagnantes collectives : mentorat entre pairs, compagnonnage, ainsi qu'implication dans la collectivité. À cet effet, diverses stratégies sont listées en annexe.

À la lecture de chacun des chapitres, il apparaît évident que pour persévérer et pour ressentir du bien-être lors du périple aux cycles supérieurs, il faut être en mesure de mobiliser diverses compétences psychosociales (compétences cognitives, émotionnelles et sociales), et ce, au moment opportun. Chacune des personnes autrices fait état de cette mobilisation de plusieurs stratégies qui lui ont permis de poursuivre ses études. Parfois, les compétences étaient puisées à l'intérieur de leur bagage personnel alors que d'autres fois, il s'agissait plutôt de stratégies qui étaient proposées par une personne proche. Il n'en reste pas moins que certaines personnes étudiantes ont traversé une phase de mal-être minant leurs besoins de base et leur santé, en plus de semer des doutes quant à leur place aux cycles supérieurs, ce qui aurait pu mener à l'abandon de leurs études. Ces constats sont préoccupants et renforcent l'idée que les personnes étudiantes n'entament pas leurs études supérieures sur les mêmes bases, ce qui a un impact sur leur équilibre de vie et sur leur bien-être. Donc, consciemment ou inconsciemment, leur

persévérance aux cycles supérieurs est tributaire de plusieurs de leurs expériences actuelles ou antérieures ainsi que de leurs privilèges (p. ex. l'accès à un réseau universitaire avant ou dans les débuts du parcours, la maîtrise des mœurs universitaires, la solidarité conjugale et financière, la mobilisation d'opportunités de la part du comité de direction dès le début du parcours).

Ces constats peuvent nous ramener à certaines questions pour lesquelles nous n'avons malheureusement pas de réponses. Il s'agit toutefois de questions pertinentes à garder en tête afin de faire du parcours aux cycles supérieurs un périple positif et émancipateur :

- Quel est le rôle du comité de direction au regard du soutien au bien-être et à la persévérance des personnes étudiantes ? Comment soutenir les pratiques d'encadrement en cohérence avec la diversité des personnes étudiantes ?
- Dans quelle mesure la responsabilité du bien-être et de la persévérance des personnes étudiantes est-elle réellement partagée entre les personnes étudiantes et la communauté universitaire ? Comment faire mieux ?
- Comment préparer, de façon bienveillante et en amont, les personnes étudiantes à vivre la transition aux cycles supérieurs selon leur provenance (baccalauréat-maîtrise, retour aux études, provenance de l'international) ?
- Devant la démocratisation de l'accès aux études supérieures, à qui appartient le mandat d'accompagner les personnes étudiantes dans leur intégration institutionnelle, scientifique et sociale tout en considérant la conciliation de leurs autres rôles ?
- Comment soutenir les personnes étudiantes, notamment celles moins privilégiées, afin qu'elles surmontent les obstacles rencontrés lors de leurs études supérieures ?

À notre avis, le fait que la responsabilité du bien-être aux cycles supérieurs repose essentiellement sur les épaules des personnes étudiantes représente un non-sens, puisque cela crée un écart important entre les personnes de la

communauté étudiante, écart qui est dépendant de leur accès à divers privilèges (p. ex. des opportunités, des ressources, un réseau, un bagage culturel et de connaissances). Dès lors, que faire lorsqu'une personne étudiante se prépare au meilleur de ses connaissances et de ses ressources personnelles, mais qu'elle n'a pas nécessairement eu accès à ces privilèges? Ressentira-t-elle du mal-être tout au long de son parcours? Est-elle vouée à l'abandon ou à l'échec? Voilà des questions préoccupantes qui justifient l'importance de mettre en place des mesures concrètes qui contribuent au bien-être et à la persévérance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs.

Nous espérons que les personnes lectrices auront l'élan de susciter et d'entretenir un dialogue ouvert et inclusif sur la promotion du bien-être aux cycles supérieurs de manière à inspirer une culture de bienveillance et de soutien mutuel au sein des institutions universitaires. Nous souhaitons que la lecture des différents récits ait permis à la communauté universitaire de prendre conscience de l'avantage de miser sur l'épanouissement de tout un chacun afin que les études aux cycles supérieures soient une étape de vie enrichissante, formatrice et émancipatrice. Nous espérons également que les personnes directrices de recherche ainsi que les personnes du milieu universitaire qui assurent des services auprès des personnes étudiantes y découvrent ou redécouvrent des pratiques gagnantes et accessibles pour l'encadrement des personnes étudiantes afin de les soutenir et de les accompagner dans la bienveillance lors de leur parcours aux cycles supérieurs. Ainsi, toutes les personnes pourront cheminer et évoluer en savourant cette aventure que sont les études supérieures, et ce, dans un esprit d'épanouissement personnel et professionnel.

Postface

Et nous, que retenons-nous de cette expérience ?

Bianca B-Lamoureux¹, Ph. D., Université TÉLUQ
Marie-Pier Duchaine, doctorante, Université Laval
Cynthia Laforme, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières
Johnni Samson, doctorant, Université du Québec à Trois-Rivières

De l'idéation à la lecture de cet ouvrage se dégage l'essentialité des relations interpersonnelles authentiques, bienveillantes et concrètement égalitaires en tant que clé de voûte de cette grande aventure.

Comme l'indique le titre de cette postface, il est maintenant temps de faire le point sur notre propre expérience en tant que personnes codirectrices de cet ouvrage collectif, ce dernier ayant également instauré le développement d'autres produits dérivés. Nous souhaitons que notre relation de codirection soit à l'image de ce que nous espérons vivre aux cycles supérieurs. Les

1 Cette postface est le fruit d'un réel travail collaboratif. Les personnes autrices ont contribué à parts égales à sa rédaction. Dès lors, les noms sont inscrits en ordre alphabétique.

membres de la codirection de l'ouvrage avaient à cœur d'agir en cohérence avec la mission du collectif étudiant : vivre une expérience axée sur le bien-être individuel et collectif.

L'importance de vivre des relations humaines bienveillantes s'est ainsi dessinée au fil de la création de cet ouvrage collectif puisqu'il a été coconstruit pour et par des personnes de la communauté étudiante aux cycles supérieurs en éducation. Dans cette optique, il s'avère essentiel de mettre en lumière les dessous de ce projet collectif qui nous a menés à nous pencher sur nos présupposés ainsi que sur nos pratiques collaboratives dans une quête permanente de bienveillance mutuelle. Ce projet nous tenait à cœur, et nous souhaitons qu'il nous permette de vivre une expérience enrichissante et positive dans laquelle la qualité des relations interpersonnelles et l'équilibre des sphères de vie étaient centraux. Pour cette raison, nous avons mis en place conjointement une structure organisationnelle soutenant un tel processus, et ce, dès les balbutiements de ce projet collectif.

En toute humilité, lors des deux premières rencontres du projet, le comité de coordination a établi, de façon automatisée, un mécanisme traditionnel de répartition des tâches et de prise de décisions respectant l'ordonnancement des personnes codirectrices, un rôle que nous expérimentions pour la première fois. Cette répartition expéditive a été rapidement bousculée par de franches et courageuses discussions aboutissant à une réorganisation substantielle de notre mode de fonctionnement afin de réellement codiriger en tirant efficacement profit des expertises mutuelles et en respectant les limites de chacune des personnes étudiantes impliquées afin de maintenir un équilibre de vie.

Dans cette visée, nous avons établi des rencontres bimensuelles de coordination permettant de mettre en œuvre un processus de coconstruction. Lors de ces rencontres, nous accordions autant de temps aux tâches à réaliser pour la codirection de l'ouvrage ou le développement de ses produits dérivés qu'aux moments authentiques de partage sur notre façon de travailler, sur ce que nous vivions (p. ex. les ressentis, les impressions, les malaises et les grâtitudes) ainsi que sur ce que nous voulions vivre. Nous cherchions à centrer le bien-être individuel et collectif au cœur de notre expérience, en tant qu'équipe de

codirection de l'ouvrage et en tant que comité de coordination au sein d'un projet collectif plus grand. Vivre un projet d'intérêt, porteur et cohérent avec nos aspirations était essentiel pour persévérer dans ce projet collectif.

Cette démarche de coconstruction bienveillante, équitable et inclusive a été rendue possible puisque l'une d'entre nous avait des expériences antérieures d'accompagnement et de gestion, tentait d'incarner un leadership bienveillant, inclusif et transformatif (voir la section 4 du chapitre 6). Cette façon de fonctionner était parfois contraire aux expériences antérieures (p. ex. un mécanisme traditionnel de répartition des tâches et de prise de décisions) des autres personnes codirectrices. Cette contradiction était confrontante, mais nécessaire afin que notre mode de gestion soit en cohérence avec les visées de bienveillance initiant la création de cet ouvrage.

Honnêtement, initialement, nous avons des réticences à revoir nos façons de faire et cela a amené des tensions au sein de notre équipe puisque travailler de cette manière était déstabilisant et remettait en question nos pratiques habituelles. Cela nous amenait à sortir de notre zone de confort et à nous remettre en question afin de prendre conscience de plusieurs internalisations de pratiques inéquitables susceptibles de contribuer à une culture non bienveillante. Avec du recul, tout cela était un « mal nécessaire » puisque nous avons été amenées à nous questionner sur la cohérence entre nos pratiques, nos croyances et nos valeurs afin d'en arriver à restructurer notre mode de gestion de manière à collaborer authentiquement, en nous assurant du bien-être de chacune des personnes. Ces prises de conscience teinteront nécessairement nos approches collaboratives ultérieures de même que nos pratiques d'accompagnement. Dès lors, nous avons pris conscience que nos participations et nos implications actuelles à des projets axés sur la collaboration auprès de différents partenaires seront influencées par notre expérience de codirection de cet ouvrage (Cynthia, Johnni et Marie-Pier).

Dans les circonstances, en cohérence avec notre vision d'aplanissement de la hiérarchie, nous aspirions à ce que le comité consultatif soit impliqué aux différentes étapes et démarches entourant l'ouvrage collectif afin que ces membres puissent contribuer selon leurs forces et leurs intérêts, et ce, en tenant compte de leurs limites, dont le temps et l'énergie disponibles. Chacun de ces membres a donc contribué par des réflexions ou par des prises de décisions et par la révision des textes à l'aveugle. En tant que personnes codirectrices et malgré nos multiples recherches, nous avons parfois ressenti de l'impuissance devant les formes de moyens et de ressources possibles. Par exemple, afin d'accompagner les personnes étudiantes en apprentissage, nous nous sentions démunies d'avoir peu de ressources humaines, rétribuées de façon équitable, pour soutenir les potentielles personnes autrices dans leur proposition ou les personnes autrices dans leur révision de chapitres. En parallèle, le comité de financement a été confronté aux particularités de divers systèmes de financement plus traditionnels qui ne nous permettaient pas de redistribuer équitablement les ressources à la hauteur de notre partage des pouvoirs, notamment en n'impliquant pas une contribution à la collectivité démesurée pour les personnes étudiantes. Chemin faisant, la direction du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) a écouté nos préoccupations et a dégagé un montant symbolique en bourses d'implication qui ont été redistribuées aux personnes du comité consultatif qui ont travaillé à l'émergence de ce collectif et à la régulation de cet ouvrage. Néanmoins, nous aurions voulu que les personnes du comité consultatif et les personnes autrices aient accès à des moyens concrets socialement plus justes pour soutenir leur investissement dans cette démarche afin d'être pleinement dans un processus équitable *pour et par* les personnes étudiantes dans une vision de coconstruction. Par conséquent, nous étions malaisées que les personnes de la codirection aient accès à des financements individuels alors que nous aurions préféré que ces ressources soient mises à la disposition de toutes les personnes concernées par ce projet. Néanmoins, l'une d'entre nous a été en mesure de redistribuer sa part de bourse symbolique d'implication aux personnes du comité consultatif. Certes, cela ne traduit pas le nombre d'heures engagées dans le projet. Pendant près de deux ans, les trois comités

(consultatif, de direction et de financement) ont collaboré agilement afin de coconstruire un projet collectif riche de diverses expériences étudiantes tout en visant à répondre à un besoin manifesté par des personnes étudiantes aux cycles supérieures en éducation.

En tant que personnes codirectrices, vivre une expérience bienveillante, bien que confrontante par moments, en étant animées d'une volonté consciente d'inscrire cet ouvrage dans un projet collectif équitable et positif qui soutient la persévérance et le bien-être de la communauté étudiante, a suscité une passion contribuant à notre épanouissement. Des prises de conscience profondes et irrévocables au regard du bien-être et de la persévérance nous ont permis de déconstruire certaines façons de penser et de travailler qui étaient induites par nos expériences antérieures. Ces autoréflexion et coréflexion continuelles nous ont permis de nous engager dans une quête de bien-être émancipatrice pour nous-mêmes et, espérons-le, pour notre collectivité. Par exemple, dans l'empressement initial de démarrer ce projet, nous avons maintenu des grilles d'évaluation des propositions de texte avec des indicateurs quantitatifs superflus à la prise de décision considérant la qualité des indicateurs qualitatifs, ce qui a, dans une certaine mesure, eu pour effet d'induire une évaluation moins bienveillante. Nous avons donc, involontairement ou inconsciemment, maintenu des pratiques plus traditionnelles d'évaluation qui s'avéraient moins constructives pour certaines personnes étudiantes. Le tout s'effectuait simultanément à notre prise de conscience que ces pratiques pouvaient contribuer à miner la persévérance et le bien-être de certaines personnes étudiantes. De même, aujourd'hui, nous sommes conscientes que la codirection de cet ouvrage a été possible puisque nous sommes majoritairement des personnes étudiantes privilégiées. Par exemple, trois d'entre nous ont un statut permanent de personne chargée de cours qui a permis de bénéficier d'un dégageant de tâche. Certaines n'avaient pas de responsabilités familiales ou elles partageaient leurs responsabilités financières avec une personne partenaire de vie. Aussi, nous travaillions au RÉVERBÈRE depuis une longue période, ce qui nous a permis de piloter ce projet avec un financement complet pour la révision linguistique et la publication de l'ouvrage, en plus d'avoir accès à du soutien de ressources

professionnelles (p. ex. un graphiste) pour certains produits dérivés. De plus, nos préoccupations liées au financement plus juste et équitable de l'investissement des personnes du comité consultatif, du comité de coordination ainsi que des personnes autrices impliquées au développement de certains produits dérivés ont trouvé écho chez un professeur-chercheur du RÉVERBÈRE qui a donné accès à un financement substantiel pour rétribuer ces personnes étudiantes. Le fait que nous ayons pu réellement collaborer pour coconstruire cet ouvrage dans un but commun a été facilité par la confiance et l'autonomie accordées par l'équipe du RÉVERBÈRE. À l'instar de notre malaise de côtoyer peu de personnes étudiantes minorisées et, plus particulièrement, aucune personne étudiante racisée dans notre groupe de recherche, nous nous engageons à poursuivre notre processus critique et inclusif de responsabilisation à l'égard de nos privilèges.

À l'issue de ce projet, nous sommes en mesure de témoigner de l'impérativité et de l'essentialité des relations interpersonnelles authentiques, bienveillantes et concrètement égalitaires en tant que clé de voûte de cette grande aventure. En effet, sans confiance mutuelle, sans attention soutenue aux signaux non verbaux d'inconfort, sans ouverture à l'autre, ni tolérance ou patience, sans liberté ni espace pour dialoguer avec nos ressentis, nos préoccupations, nos limites, nos besoins et nos aspirations, nous n'aurions pas vécu l'expérience de manière aussi émancipatrice. C'est donc notre capacité à travailler collectivement et humainement, de façon bienveillante, constructive, inclusive et positive qui nous a permis de mener à terme la codirection de cet ouvrage. Tout comme nous qui avons bénéficié de la richesse, de la sensibilité, de la profondeur et de l'authenticité de ces récits, nous espérons que la lecture de ces chapitres incitera les personnes lectrices à se poser un instant et à prendre du recul dans le but de façonner individuellement et collectivement un passage harmonieux aux cycles supérieurs en éducation. Toutefois, une question demeure : En quoi la communauté universitaire est-elle un modèle d'équilibre de vie et de bien-être soutenant l'inclusion et la persévérance de la diversité des personnes étudiantes ?

Annexe

Stratégies et conditions gagnantes pour soutenir le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs

Johnni Samson, Cynthia Laforme, Bianca B-Lamoureux, Marie-Pier Duchaine

Dans une visée pragmatique, cette annexe regroupe d'une part des stratégies individuelles, des stratégies d'organisation et de planification ainsi que des stratégies relationnelles soutenant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs telles qu'évoquées par les personnes autrices ayant contribué à cet ouvrage, et d'autre part présente des conditions qui visent à faciliter l'accès au soutien financier des personnes étudiantes aux cycles supérieurs en éducation. S'ajoutent à ces dernières des conditions gagnantes, axées sur le bien-être et sur la persévérance, à mettre en place au sein des établissements d'enseignement universitaire et du comité de direction de recherche. Souhaitons que les personnes lectrices puissent tirer profit de ces stratégies pour leur épanouissement personnel, et que les conditions tirées de l'expérience amènent à réfléchir toutes les personnes concernées par le soutien des personnes étudiantes aux cycles supérieurs.

Stratégies individuelles (générales)

- **Rester** à l'affût de ce qui nous procure du bien-être (Kharchi):
 - **Reconnaître** les pratiques et comportements inconscients qui nuisent à la saine performance ou qui contreviennent à son bien-être ou à celui de la communauté universitaire (B-Lamoureux).
 - **S'engager** dans une réflexion critique et pleinement consciente de soi afin d'entretenir des relations positives, des émotions positives et un engagement, et de créer du sens vers l'atteinte des objectifs ciblés (B-Lamoureux¹).
- **Miser** sur les situations qui génèrent de l'énergie (B-Lamoureux).
- **Adopter** une attitude d'ouverture à l'apprentissage (Soares et Melo Araneda).
- **Célébrer** ses succès et **s'offrir** des récompenses (Kharchi).
- **S'informer** sur les pratiques respectueuses de l'intégrité intellectuelle (B-Lamoureux).
- **Recevoir** la critique sans la prendre comme une attaque personnelle, mais plutôt comme une occasion de détecter les zones d'ombre, d'obtenir un regard neuf permettant de bonifier ses écrits (Bérubé-Deschênes).
- **Saisir** les opportunités offertes (Bérubé-Deschênes).
- **Se donner** le droit à l'erreur et le droit d'apprendre (Gladu).
- **Recevoir** du soutien, notamment du soutien psychologique (B-Lamoureux; Vallières).
- **Faire preuve** d'humilité et assumer une part de vulnérabilité (Gladu; Vallières).

1 Pour y arriver, la personne autrice propose des questions à se poser : « Est-ce que cela fait "sens" pour moi ? Qu'est-ce qui m'apparaît, individuellement et collectivement, émancipateur au regard de mon bagage et de ma réalité ? Comment [...] je me sens à l'idée d'avancer dans cette voie ? Est-ce un stresser sainement productif ou une charge de trop ? Où puis-je entretenir des relations interpersonnelles saines et des confrontations d'idées constructives dans un climat réellement inclusif ? Quels compromis me permettent de persévérer afin de maintenir un niveau d'engagement satisfaisant ? Comment travailler dans une dynamique réellement équitable et respectueuse de toutes les personnes ? » (B-Lamoureux, 2024)

- **Observer**, ressentir, prendre conscience et accueillir ses limites (B-Lamoureux; Vallières).
- **Appliquer** les compétences professionnelles acquises lors d'expériences antérieures (Soares et Melo Araneda).

Stratégies d'organisation et de planification

- **Tenir compte** de ses particularités individuelles au moment de planifier :
 - **Tenir compte** de ses différents rôles, notamment son rôle de parent (Bérubé-Deschênes; Paquette; B-Lamoureux).
 - **Reconnaître** ses limites, déléguer des tâches et être capable de rechercher et d'accepter l'aide (Kharchi; Paquette).
 - **Rester** vigilant face à des symptômes d'épuisement (B-Lamoureux).
 - **Identifier** les stresseurs faisant obstacle à la réalisation des tâches (Kharchi).
 - **Respecter** sa planification dans la mesure du possible en considérant sa santé mentale et physique (Kharchi).
- **Planifier** les tâches liées à la sphère familiale, notamment celles liées aux soins des enfants et aux tâches domestiques (Kharchi; Gadbois et Edward):
 - **Renégocier** le partage des tâches familiales et professionnelles (Paquette).
 - **Tenir compte** des moments de la journée dans la planification (Gadbois et Edward): **choisir** à quel moment faire les tâches en fonction de leur complexité (Kharchi).
- **Allouer** du temps à la planification (Kharchi; Paquette; B-Lamoureux; Soares et Melo Araneda; Gadbois et Edward):
 - **Mobiliser** des stratégies de gestion des priorités en organisant un plan à court, moyen et long terme permettant de cibler des objectifs réalistes (B-Lamoureux).
 - **Établir** une planification annuelle et mensuelle avec son comité de direction (Paquette).
 - **Structurer** sa journée chaque matin en régulant la planification de ses tâches tout en se donnant des conditions idéales telles que la désactivation des notifications des appareils, la programmation des

minuteries et des pauses actives, la sélection de musique assurant la concentration et la priorisation d'une hydratation suffisante (B-Lamoureux).

- **Se permettre** de refuser certaines demandes ou certaines opportunités (Gadbois et Edward), notamment en considérant les obligations familiales (Paquette).
- **Libérer** du temps hebdomadaire non planifié (périodes « tampons ») pour effectuer les tâches non planifiables (B-Lamoureux; Gadbois et Edward).
- **Préserver** ses heures de repos, accueillir son besoin de repos ou s'autoriser une pause ou des vacances afin de recharger ses batteries et de prévenir l'épuisement (B-Lamoureux; Gadbois et Edward).
- **Porter** une attention particulière à son hygiène de vie (sommeil, alimentation, activités physiques et sociales) (Paquette).
- **Prendre** du temps pour soi et pour pratiquer des activités énergisantes (s'entraîner, aller marcher, se reposer, jouer à des jeux vidéo) ou de détente (pleine conscience, cohérence cardiaque, yoga, marche en forêt, étirements) (Kharchi; Paquette; B-Lamoureux; Vallières).
- **Pratiquer** le droit à la déconnexion (B-Lamoureux) en conservant, par exemple, une journée libre par semaine pour décrocher du travail et des études (Kharchi).
- **Conserver un équilibre** entre le doctorat, la carrière, la famille et la vie personnelle (Kharchi; Soares et Melo Aranedo).
- **Planifier** rigoureusement les tâches à partir d'objectifs précis (Kharchi; Paquette):
 - **Établir** des listes de tâches (Paquette).
 - **Réserver** des créneaux pour les tâches de lecture et d'écriture afin de pouvoir s'y consacrer pleinement (Paquette).
 - **Inclure** le temps de déplacement en plus de toutes les activités afin de planifier réalistement son temps (B-Lamoureux).
 - **Dégager** des moments de mentorat informel dans sa planification (Forest et Adams).

- **S’assurer** que les activités de réseautage ne prennent pas trop de place dans l’horaire afin de progresser dans ses projets (Bérubé-Deschênes).
- **Inclure** des heures de travail pour recevoir un salaire suffisant, notamment quant à un congé de maternité/parentalité à venir (Paquette).
- **Mobiliser** des outils technologiques d’organisation facilement accessibles en tout lieu (Paquette).
- **Être flexible** dans cette planification afin de tenir compte de ses nombreuses responsabilités, de sa santé mentale ou de sa santé physique (Bérubé-Deschênes; Kharchi; Paquette).
- **Revoir** régulièrement cette planification afin de prioriser, de déplacer ou d’ajuster certaines activités de manière à ce que la planification soit cohérente avec ses valeurs (B-Lamoureux).
- **Produire** un budget annuel incluant les différentes formes de soutien financier récurrent (p. ex. gouvernemental, parental, conjugal) et le réviser régulièrement (B-Lamoureux).

Stratégies relationnelles

- **Choisir** judicieusement son comité de direction de recherche (Gladu; Bérubé-Deschênes; Kharchi; Paquette; Vallières; Forest et Adams):
 - **Miser** sur la complémentarité des membres du comité de direction pour soutenir la personne étudiante (Gladu).
 - **Bâtir** une relation de confiance (Gladu; Soares et Melo Araneda) dans laquelle le respect mutuel est présent (Paquette).
 - **Entretenir** une relation saine et positive avec sa direction de recherche en priorisant une bonne communication (Kharchi; Vallières).
 - **Partager** à son comité de direction de recherche ses besoins d’accompagnement ou sa façon d’apprendre (B-Lamoureux; Vallières; Soares et Melo Araneda).
 - **Oser** leur poser des questions et leur demander des conseils ou de l’aide (Bérubé-Deschênes; Kharchi; Paquette; Soares et Melo Araneda).

- **Échanger** avec son comité de direction de recherche au sujet des choix à opérer pour proposer une thèse originale (Gladu).
- **Discuter** de manière franche, courageuse, respectueuse ou authentique avec son comité de direction (Paquette; B-Lamoureux; Vallières).
- **Oser** prendre la parole, proposer des idées ou se porter volontaire pour une tâche au sein d'un groupe de recherche en reconnaissant la pertinence et la valeur de ses connaissances et son expérience en recherche (Gladu).
- **Maintenir** un sentiment d'appartenance à une communauté en se créant un réseau entre personnes étudiantes (Gladu; Bérubé-Deschênes; Vallières; Soares et Melo Araneda; Robitaille et St-Pierre; Gadbois et Edward) afin de briser l'isolement (Mercure et Bisailon; Gadbois et Edward) et de développer un regard collectif sur nos parcours (Robitaille et St-Pierre)
 - **Partager** des expériences vécues en tant que personne étudiante (Soares et Melo Araneda; Gadbois et Edward).
 - **Participer** à une communauté de pratiques (CoP) par et pour les personnes étudiantes (Gadbois et Edward).
 - **Organiser** des rencontres de travail ou des séances de rédaction (Gladu; Mercure et Bisailon), notamment à l'aide de la technique *Pomodoro* (Mercure et Bisailon; Gadbois et Edward) ou même des retraites de rédaction (Bérubé-Deschênes).
 - **Organiser** des rencontres plus informelles de type 5 à 7 (Mercure et Bisailon).
 - **Amorcer** la construction ou rejoindre des réseaux de solidarité et de dialogue (Robitaille et St-Pierre).
- **Entretenir** des relations amicales avec des personnes qui ont une réalité similaire ou des intérêts communs (Gladu; Vallières; Soares et Melo Araneda; Forest et Adams).
- **Trouver** une personne accueillante, à l'écoute et en qui avoir confiance (Bérubé-Deschênes; Vallières; Soares et Melo Araneda).
- **Bénéficier** d'un mentorat informel entre pairs (Soares et Melo Araneda; Forest et Adams; Gadbois et Edward):

- **Partager** notamment des défis, des bons coups, des questionnements et des enjeux préoccupants (Forest et Adams; Gadbois et Edward).
- **Proposer** des défis qui amènent la personne mentorée à sortir de sa zone de confort (Forest et Adams).
- **Consulter** une autre personne étudiante afin d’avoir un avis externe ou de bénéficiaire de relectures (Gadbois et Edward).
- **Se soutenir** au moment de l’insertion professionnelle (Gadbois et Edward).
- **Y adjoindre** du mentorat informel avec le comité de direction de recherche ou avec une autre personne du milieu universitaire (Bérubé-Deschênes; Forest et Adams).
- **Bénéficiaire** du support de l’université par le biais des ressources linguistiques ou des services de soutien psychologique (B-Lamoureux; Vallières; Soares et Melo Araneda).
- **Bénéficiaire** du support de la personne partenaire de vie (Bérubé-Deschênes; Paquette; B-Lamoureux; Vallières).

Conditions gagnantes

Du milieu universitaire :

- **Reconnaître** que le milieu universitaire est composé de codes et de normes, pour plusieurs implicites, qui peuvent générer des obstacles dans les parcours universitaires (Robitaille et St-Pierre).
- **Faciliter** l’accès au soutien financier des personnes étudiantes aux cycles supérieurs en éducation (Benteux; B-Lamoureux):
 - **Simplifier** les demandes de soutien financier (B-Lamoureux).
 - **Attribuer** des bourses étudiantes automatiques, et ce, sans la lourdeur administrative d’un dossier à soumettre (B-Lamoureux).
 - **Maintenir** l’offre de bourses gouvernementales substantielles pour la future relève professorale en sciences de l’éducation (B-Lamoureux).
 - **Offrir** un service à la révision des demandes de bourses d’organismes subventionnaires (B-Lamoureux).
 - **Offrir** la possibilité de réaliser des stages de recherche financés et reconnus dans le parcours étudiant (Benteux).

- **Offrir** un milieu soutenant quotidiennement le bien-être individuel et collectif des personnes étudiantes (B-Lamoureux; Robitaille et St-Pierre):
 - **Poser** des actions qui aident à déconstruire la logique d'individualisation des parcours aux cycles supérieurs (Robitaille et St-Pierre).
 - **Poser** des actions qui montrent que le bien-être et que la persévérance sont des responsabilités collectives et non strictement individuelles (Robitaille et St-Pierre).
 - **Prévenir** l'émergence de situations nourrissant une logique « du contact » dans les parcours universitaires (Robitaille et St-Pierre).
- **Mettre en œuvre** des mesures institutionnelles (B-Lamoureux; Vallières; Soares et Melo Araneda):
 - **Améliorer** la communication, notamment en clarifiant les informations fournies aux personnes étudiantes (Soares et Melo Araneda).
 - **Écouter** les personnes étudiantes, considérer leurs sentiments ainsi que leurs préoccupations (Soares et Melo Araneda).
 - **Renforcer** la qualité et élargir l'accès aux ressources existantes (Soares et Melo Araneda).
 - **Offrir** un soutien rapide aux personnes étudiantes par le biais des services à la vie étudiante (Vallières).
 - **Offrir** un soutien aux personnes étudiantes immigrantes au niveau des démarches essentielles, mais non relatives au parcours académique (Soares et Melo Araneda).
 - **Valoriser** les différences de manière à favoriser la diversité (Soares et Melo Araneda).
 - **Engager** des accommodements répondant aux besoins diversifiés des personnes étudiantes (B-Lamoureux).
- **Mettre en œuvre** différentes activités au sein du milieu universitaire (Bérubé-Deschênes; B-Lamoureux; Soares et Melo Araneda; Forest et Adams; Robitaille et St-Pierre):
 - **Mettre en place** des mesures facilitant l'inclusion et les interactions entre les personnes étudiantes internationales aux cycles supérieurs (p. ex. activités d'accueil) (Soares et Melo Araneda).
 - **Organiser** des activités valorisant les expériences préalables des personnes étudiantes (Soares et Melo Araneda).

- **Offrir** différentes activités de réseautage : des conférences, des ateliers gratuits, des concours de présentation, etc. (Bérubé-Deschênes).
- **Offrir** des activités bimodales de préparation aux étapes charnières du cheminement universitaire (B-Lamoureux).
- **Offrir** des journées de rédaction collective encadrées avec des méthodes de rédaction et des outils organisationnels (B-Lamoureux).
- **Mettre en place** un programme de mentorat avec des personnes qui comprennent la réalité des personnes étudiantes immigrantes (Soares et Melo Aranedá).
- **Inviter** les personnes étudiantes volontaires à participer à un programme de mentorat (Forest et Adams).
- **Offrir** aux personnes étudiantes diverses occasions de participer à des moments informels de rencontre (Robitaille et St-Pierre).
- **Encourager** des activités qui permettent de nourrir le dialogue et la solidarité étudiante (Robitaille et St-Pierre).
- **Maintenir** des conditions d'études et de travail, transformées par la pandémie, qui facilitent l'organisation et qui limitent les déplacements (p. ex. des cours en virtuel) (Paquette).
- **Soutenir** le corps professoral pour qu'il guide les personnes étudiantes qui souhaitent poursuivre aux cycles supérieurs, notamment en les orientant vers une direction de recherche (Bérubé-Deschênes; Gadbois et Edward).
- **S'assurer** que les personnes qui encadrent la communauté étudiante fassent preuve de disponibilité, de simplicité et d'empathie (B-Lamoureux).
- **Baliser** l'encadrement et soutenir les directions de recherche dans l'accompagnement des personnes étudiantes, notamment par la production de divers documents (guide sur la répartition des responsabilités entre la direction et la personne étudiante, gabarit de contrat à compléter, lignes directrices concernant l'éthique dans l'encadrement aux cycles supérieurs) (Gadbois et Edward).
- **Reconnaître** que l'existence d'associations étudiantes peut représenter un cadre soutenant – parmi d'autres – pour les personnes étudiantes aux cycles supérieurs (Robitaille et St-Pierre; Gadbois et Edward):
 - **Rendre accessibles** des ressources pour aider les personnes étudiantes instaurant des espaces collectifs de réflexion, d'action et de réciprocité (Robitaille et St-Pierre).

- **Augmenter** la représentation des personnes étudiantes dans les différentes instances de l'université et écouter leurs voix dans les prises de décisions (Robitaille et St-Pierre).

Du comité de direction de recherche²:

- **Être bienveillant** en se souciant du bien-être et de la réussite des personnes étudiantes accompagnées (Forest et Adams), tout en étant un modèle de bienveillance envers soi-même (B-Lamoureux).
- **Être disponible** rapidement (B-Lamoureux) et par différents moyens (courriel, clavardage, rencontre, etc.) afin de répondre aux interrogations (Kharchi).
- **Faire preuve** d'une grande capacité d'adaptation (B-Lamoureux).
- **Offrir** un accompagnement régulier et rigoureux (B-Lamoureux).
- **Offrir** un mentorat informel, ce qui permet à la fois l'avancement de la thèse, mais également l'arrimage du passage de statut de personne étudiante à celui de personne professeure universitaire (Forest et Adams).
- **Proposer** des alternatives cohérentes avec la réalité familiale pour favoriser les conditions d'apprentissage. Par exemple, des rencontres en visioconférence en présence des enfants, à différents moments de la journée, même le soir ou la fin de semaine (Paquette).
- **Proposer** des occasions de stage significatives pour la personne étudiante (Benteux).
- **Communiquer** clairement ses attentes en tant que comité de direction (Paquette).
- **Être à l'écoute** de la personne étudiante (B-Lamoureux) et de ses attentes (Paquette).
- **Favoriser** l'intégration aux tâches universitaires (Gladu; Bérubé-Deschênes; Kharchi; Soares et Melo Aranedá):
 - **Offrir** des bourses d'aide à la diffusion (Kharchi).

2 D'après Duchesne et al. (2023, cités dans le texte 9), le comité de direction de recherche joue un rôle de première importance dans la transition de la personne doctorante vers la carrière professorale.

- **Offrir** des ateliers de préparation pour les demandes de bourses (p. ex. Blitz de rédaction en groupe) (Kharchi) ou soutenir la personne étudiante lors de la rédaction de demandes de bourses (Soares et Melo Aranedada).
- **Contribuer** à la formation en recherche de la personne étudiante, notamment en l'accueillant là où elle est rendue dans ses apprentissages et son développement (Gladu).
- **Offrir** des occasions de développer ses capacités à commenter des écrits scientifiques (Bérubé-Deschênes).
- **Soutenir** la découverte de l'écriture scientifique (p. ex. écriture à quatre mains) (Bérubé-Deschênes).
- **Offrir** des occasions d'implication dans un laboratoire de recherche ou dans des projets de recherche (Gladu; Bérubé-Deschênes; Benteux; B-Lamoureux; Soares et Melo Aranedada) en fonction des intérêts des personnes étudiantes (Vallières):
 - **Écouter**, respecter et valoriser la personne étudiante, notamment en considérant son point de vue et en retenant certaines de ses idées (Gladu).
 - **Attribuer** un rôle de personne cochercheuse à la personne étudiante lorsqu'un projet de thèse s'inscrit dans un projet plus large en lui permettant de contribuer à part entière et en l'impliquant dans toutes les étapes de la recherche (Gladu).
 - **Distinguer** clairement le projet de thèse de la personne étudiante du projet de recherche principal (Gladu).
 - **Respecter** la contribution intellectuelle des personnes étudiantes agissant à titre d'assistantes de recherche lors de publications scientifiques (B-Lamoureux).
 - **Équilibrer** la contribution à la collectivité et les tâches d'assistantat de recherche en assurant une rétribution juste et cohérente avec les compétences de la personne étudiante (B-Lamoureux).

Notices biographiques

Gabrielle Adams est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle est membre étudiante du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses principaux intérêts de recherche portent sur le développement d'une compréhension conceptuelle des notions mathématiques chez les élèves du primaire et les classes flexibles.

gabrielle.adams@uqar.ca

Bianca B-Lamoureux est professeure à l'Université TÉLUQ. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation (Université de Sherbrooke), d'une maîtrise en éducation et d'un DESS en administration scolaire (Université du Québec en Outaouais), ainsi que d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (Université du Québec à Montréal). Ses travaux de recherche ont comme trame de fond le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif dans un but de justice sociale pour assurer le bien-être, l'accomplissement et la pleine contribution citoyenne de la diversité des personnes dans les milieux éducatifs.

bianca.b.lamoureux@teluq.ca

Bérenger Benteux est doctorant en éducation à l'Université de Sherbrooke. Détenteur d'une Maîtrise en technologies éducatives, il a travaillé comme professionnel de recherche sur plusieurs projets d'évaluation et d'intégration des technologies d'intelligence artificielle en éducation. Engagé dans les mouvements de justice sociale, il réalise son doctorat sur les pratiques pédagogiques des milieux d'éducation populaire.

berenger.benteux@usherbrooke.ca

Natacha Bérubé-Deschênes est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la direction d'Isabelle Plante (Université du Québec à Montréal) et de Line Massé (Université du Québec à Trois-Rivières). Son projet vise à étudier l'ennui scolaire vécu par les élèves doués au primaire. Membre étudiant de la Chaire du Canada sur les différences de genre à l'école et du groupe de recherche de la professeure Plante, elle s'implique aussi dans divers projets visant à rendre accessibles à tous publics les avancées scientifiques dans le domaine de la douance.

berube-deschenes.natacha@courrier.uqam.ca

Jérémie Bisailon est doctorant en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est représentant étudiant du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour l'UQAM et membre du Comité interordre de la relève étudiante (CIRÉ) du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Il est également chargé de cours à l'UQAM. Ses intérêts de recherche portent sur les usages et compétences numériques ainsi que sur la cyberintimidation. Dans son projet de thèse, il vise à analyser la créativité dans des formations au numérique dédiées au personnel enseignant au secondaire.

bisailon.jeremie@courrier.uqam.ca

Marie-Pier Duchaine est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval. Elle s'intéresse au développement professionnel continu du personnel enseignant et, plus précisément, à leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation dans un contexte d'éducation à visée inclusive.

marie-pier.duchaine2@ulaval.ca

Kara Edward détient une maîtrise en sciences de l'éducation et un microprogramme en enseignement du français langue seconde. Étudiante au doctorat en éducation, en didactique du français au primaire à l'Université de Sherbrooke, elle travaille sous la codirection de la professeure Constance Lavoie et du professeur Martin Lépine. Elle poursuit également un certificat en études autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses intérêts de recherche portent sur les stéréotypes véhiculés sur les Premiers Peuples dans les albums de littérature de jeunesse. Elle endosse aussi les rôles de chargée de cours et de professionnelle de recherche.

kara.edward@usherbrooke.ca

Marie-Pier Forest est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent notamment sur l'enseignement des mathématiques par la résolution de problèmes et sur le développement d'une compréhension conceptuelle chez les élèves du primaire.

marie-pier.forest@uqar.ca

Andréanne Gadbois est doctorante en administration et politiques à l'Université Laval. Diplômée d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi que d'une maîtrise en adaptation scolaire et sociale, elle est actuellement sous la supervision du professeur Denis Savard. Son implication étudiante, autant dans des associations étudiantes que sur des comités facultaires, est constante depuis le début de ses études universitaires, c'est ce qui a fait naître son intérêt pour le fonctionnement de la gouvernance et l'administration scolaire. Le soutien du FRQSC sous forme de bourse doctorale a grandement facilité cette implication, rendant possible la rédaction de ce chapitre.

andreeanne.gadbois@usherbrooke.ca

Eve Gladu est doctorante en éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'assistante de recherche pour le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Dans ses recherches doctorales, elle s'intéresse aux compétences en littératie médiatique mobilisées par des adolescent-e-s du Québec dans le cadre de l'écriture d'un article numérique multimodal. Sa thèse s'inscrit dans un projet de recherche international, Littératie médiatique des adolescents (LM-ados).

gladu.eve@courrier.uqam.ca

Zina Kharchi est titulaire d'un baccalauréat en langue et littérature françaises, d'une maîtrise en didactique du français et est actuellement doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de son doctorat, elle s'intéresse au bien-être des étudiants internationaux à travers leur processus d'adaptation. Elle a plusieurs années d'expérience en enseignement collégial et en recherche. Plus globalement, ses intérêts de recherche concernent les populations migrantes et immigrantes et leur bien-être.

zina.kharchi@uqtr.ca

Cynthia Laforme est doctorante en éducation et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthopédagogue de formation, ses intérêts de recherche portent notamment sur les services éducatifs complémentaires et sur les pratiques soutenant le bien-être et la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

cynthia.laforme@uqtr.ca

Fabiola Melo Araneda est doctorante en éducation à l'Université de Montréal, psychologue et titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'éducation, de l'Université Pontificale Catholique du Chili et d'une maîtrise en sciences sociales de l'ÉHESS de Paris. Ses recherches portent sur les élèves nouvellement immigrés et leur rapport au savoir.

fabiola.melo@umontreal.ca

Catherine Mercure est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Membre-étudiante régulière du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD2) et du Laboratoire universitaire sur la recherche et la formation en didactique du français (LUDIF), elle est également chargée de cours au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval ainsi qu'au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du français, plus précisément, sur les démarches de conception de dispositifs favorisant la mobilisation des technologies d'aide à l'écriture dans l'enseignement en classe de français au secondaire.

catherine.mercure@uqtr.ca

Noémie Paquette est psychoéducatrice, chargée de cours et doctorante en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Son doctorat en recherche porte plus spécifiquement sur les pratiques éducatives des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire qui soutiennent le développement socioémotionnel des enfants. Elle s'intéresse beaucoup à la petite enfance, à l'éducation préscolaire, à la gestion de la classe, et ce, autant sous l'angle des enfants que ceux des adultes qui œuvrent auprès des enfants.

noemie.paquette@uqtr.ca

Camille Robitaille est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent sur la collaboration école-famille-communauté, sur l'éducation préscolaire et sur les enfants présentant des besoins

considérés particuliers. Elle fait partie de l'équipe de recherche Réussite éducative et pédagogie inclusive (RÉPI) et elle est impliquée dans plusieurs projets de recherche prenant place à la maternelle.

camille.robaille@uqtr.ca

Johnni Samson est doctorant en didactique du français et chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de la grammaire à l'ordre primaire. Il s'intéresse plus particulièrement aux pratiques d'enseignement du verbe.

johnni.samson@uqtr.ca

Roberta Soares est doctorante en éducation à l'Université de Montréal. Elle a obtenu une maîtrise en sociologie et un baccalauréat en sciences sociales à l'Université de São Paulo, Brésil. Sa recherche qualitative porte sur les procédures de classement en classe d'accueil à Montréal. Elle s'intéresse par la recherche qualitative en sociologie.

roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Xavier St-Pierre est doctorant en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il collabore sur différents projets de recherches abordant le pluralisme en éducation au sein du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDiR). Ses intérêts de recherche incluent la sociologie de l'éducation ainsi que l'étude des rapports sociaux inégalitaires, notamment le racisme, à l'école.

xavier.st-pierre@uqtr.ca

Amélie Vallières est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle rédige une thèse intitulée *Joueur-euse-s adolescent-e-s et jeux vidéo littéraires : études à visée éducative de corpus et de cas multiples* sous la direction de Nathalie Lacelle, en plus d'être chargée de cours. Elle fait partie de l'équipe de recherches en littératie médiatique multimodale, du Laboratoire virtuel québécois de l'édition et de l'éducation aux œuvres numériques (lab-yrinthe.ca), ainsi que du groupe de recherche sur le jeu Homo Ludens. Ses recherches portent sur la littératie, la littérature et la culture numériques, les jeux vidéo, les études et pédagogies queers ainsi que l'empowerment des adolescent-e-s et jeunes adultes.

amelie.vallieres@uqtr.ca

Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation

À travers 12 récits captivants, découvrez des témoignages uniques représentant une diversité de parcours et d'expériences. Des premières incursions dans la recherche aux défis de la parentalité, en passant par la construction identitaire de la personne chercheuse, chaque histoire offre une fenêtre ouverte sur la réalité des personnes étudiantes aux cycles supérieurs en éducation. Ce recueil transcende la simple compilation de récits personnels en proposant des stratégies concrètes et des conseils pratiques. Les personnes autrices partagent des moments intimes de leurs parcours scolaires, inspirant ainsi un dialogue ouvert sur la promotion du bien-être et de la persévérance aux cycles supérieurs. Porté par un comité étudiant déterminé, ce projet novateur repousse les frontières de la production académique traditionnelle. Loin des hiérarchies conventionnelles, les parties prenantes ont uni leurs forces pour célébrer la singularité des parcours en encourageant une culture bienveillante. En tant que membre de la communauté universitaire, vous êtes invités à un voyage émotionnel et intellectuel pour construire ensemble un avenir éducatif où le bien-être et la réussite des personnes étudiantes est au cœur des préoccupations.

Personnes codirectrices et autrices de cet ouvrage :

Marie-Pier Duchaine, M. A., est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval.

Cynthia Laforme, M. Ed., est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Johnni Samson, M. Ed., est doctorant en didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Bianca B-Lamoureux, Ph. D., est récemment diplômée d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke et professeure à l'Université TÉLUQ.

Personnes autrices des chapitres de cet ouvrage :

Gabrielle Adams (UQAR), **Bérenger Benteux** (UdeS), **Natacha Bérubé-Deschêne** (UQAM),

Jérémie Bisaillon (UQAM), **Kara Edward** (UdeS), **Marie-Pier Forest** (UQAR),

Andréanne Gadbois (ULaval), **Eve Gladu** (UQAM), **Zina Kharchi** (UQTR),

Fabiola Melo Araneda (UdeM), **Catherine Mercure** (UQTR), **Noémie Paquette** (UQO),

Camille Robitaille (UQTR), **Roberta Soares** (UdeM), **Xavier St-Pierre** (UQTR)

et **Amélie Vallières** (UQAM).

Personnes collaboratrices de cet ouvrage :

Mathieu Barthos (UQTR), **Laurence D'Amours** (UdeS), **Aude Gagnon-Tremblay** (ULaval),

Audrey Lachance (UQTR) et **Emmanuel Martin-Jean** (UQTR).



Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com