

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UNE ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES
DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS

ESSAI DOCTORAL
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
LIAN BOULET

JANVIER 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai doctoral n'aurait pas été possible sans le précieux soutien de plusieurs personnes.

Je tiens d'abord à remercier mes directrices de recherche, Mme France Landry et Mme Georgette Goupil, pour leur encadrement impeccable, leurs conseils, leur bienveillance ainsi que leur confiance. Je salue particulièrement leur collaboration harmonieuse et efficace qui a permis l'aboutissement de ce projet. France, sans tes idées, ton ambition et l'importance que tu accordes au bien-être des étudiants de cycles supérieurs, ce projet n'aurait pu voir le jour. J'admire ta vivacité d'esprit, ta générosité et ton écoute. Mme Goupil, je vous remercie pour votre diligence, votre assiduité, votre rigueur, vos réflexions, vos commentaires judicieux et vos encouragements. Votre dévouement envers vos étudiants est tout à votre honneur. Grâce à vous deux, j'ai pu réaliser un projet de recherche passionnant, mais vous m'avez donné également la chance de poursuivre mes études au doctorat en psychologie, me permettant ainsi de concrétiser mon rêve de devenir psychologue. Je vous en suis très reconnaissante.

Je remercie les membres du comité d'évaluation de ce projet de recherche, Thérèse Bouffard et Gilles Dupuis, ainsi que les membres du jury de cet essai, Marie-Claude Guay et Geneviève Belleville, pour leur lecture attentive, leurs commentaires constructifs et leur contribution à la qualité de l'essai.

De plus, je tiens à souligner la grande contribution des experts ayant participé à la validation de l'échelle : Roch Chouinard, Claire Simard, Sarah Décarie Daigneault,

Lise-Anne Ross, Johanne Rocray, Mylène Chicoine, François Côté, Marie Ducharme, Frédérick Dionne, Josée Sabourin, Élisabeth Haghebaert et Christian Bégin.

Je remercie mes collègues de laboratoire pour leur soutien, leurs conseils et leurs rétroactions : Valérie, Rachel, Julien D., Emely, Simon, Julien M., Roxanne et René-Marc. Merci à mes collègues du doctorat, tout particulièrement Lara, avec qui j'ai développé une belle amitié. Merci pour ton écoute.

Cet essai n'aurait pu être possible sans les étudiants de cycles supérieurs ayant participé à mon étude en grand nombre. Merci aux associations étudiantes, aux agents de gestions aux études, aux professeurs et à toute autre personne ayant contribué à la visibilité de mon projet de recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma famille, ma mamie Thérèse, ma sœur Jade et particulièrement mes parents, Anne et Gaston, qui m'ont soutenue, encouragée et qui m'ont donné l'opportunité de réaliser mes rêves. Je remercie aussi ma belle-famille ainsi que mes amies incroyables, Fred et Anne, pour leur soutien et leur compréhension. Pour finir, un merci tout spécial à mon amoureux. Hamza, merci pour ton écoute, ta patience, ton humour et ta présence depuis le tout début de mon parcours universitaire. Tu es un partenaire formidable.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
2.1 Études de cycles supérieurs.....	4
2.1.1 Portrait de l'effectif étudiant.....	5
2.1.2 Conditions de vie des étudiants.....	6
2.1.3 Aptitudes requises et facteurs de réussite	7
2.1.4 Taux de réussite et d'abandon	8
2.2 Difficultés des étudiants aux cycles supérieurs.....	10
2.2.1 Difficultés liées aux études	12
2.2.3 Difficultés sur le plan psychologique.....	16
2.3 Services de soutien offerts par les universités.....	18
2.4 Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs.....	19
2.5 Élaboration et validation d'un instrument de mesure	21
2.6 Objectifs de recherche.....	22

CHAPITRE III

VALIDATION DE CONTENU DE L'EDECS.....	23
3.1 Méthode	23
3.1.1 Les experts	23
3.1.2 Grille d'évaluation pour les experts	24
3.1.3 Procédure	24
3.1.4 Mode d'analyse des évaluations	25
3.2 Résultats de la validation de contenu	25

CHAPITRE IV

PRÉEXPÉRIMENTATION DE L'EDECS.....	33
4.1 Méthode	33
4.1.1 Participants.....	33
4.1.2 Grille d'évaluation pour la préexpérimentation	33
4.1.3 Procédure	34
4.1.4 Mode d'analyses des évaluations	34
4.2 Résultats de la préexpérimentation	34

CHAPITRE V

VALIDATION STATISTIQUE DE L'EDECS ET FIDÉLITÉ TEST-RETEST.....	42
5.1 Méthode	42
5.1.1 Participants.....	42
5.1.2 Recrutement	47
5.1.3 Instruments de mesure	48
5.1.4 Procédure	48
5.1.5 Éthique	48
5.1.6 Analyses statistiques	49
5.2 Résultats	50
5.2.1 Statistiques descriptives sur l'EDECS	50
5.2.2 Structure factorielle de l'EDECS	50
5.2.3 Fidélité de l'EDECS.....	59
5.2.4 Scores à l'EDECS	60

5.2.5 Corrélations avec l'EDECS	64
CHAPITRE VI	
DISCUSSION	69
6.1 Sous-échelles de l'EDECS.....	70
6.1.1 Sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche ».....	70
6.1.2 Sous-échelle « finances »	72
6.1.3 Sous-échelle « soutien social et sens de la démarche »	73
6.1.4 Sous-échelle « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique »	74
6.2 Interprétation des corrélations.....	76
6.2.1 « Exécution des tâches scolaires/travail de recherche » et « Soutien social et sens de la démarche ».....	76
6.2.2 « Soutien social et sens de la démarche » et « Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique ».....	77
6.2.3 « Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique » et « Exécution des tâches scolaires/travail de recherche ».....	77
6.2.4 Satisfaction de l'expérience aux cycles supérieurs et intention de quitter le programme d'études.....	78
6.2.5 Sessions de prolongation des études	79
6.3 Utilisation clinique de l'EDECS	81
6.3.1 Considérations cliniques	82
6.4 Limites de l'étude.....	81
6.5 Apports de l'étude	81
6.6 Pistes de recherche	81
6.7 Recommandations pour les universités, les facultés et les professeurs	88
6.7.1 Exécution des tâches scolaires/travail de recherche.....	89
6.7.2 Finances	89
6.7.3 Soutien social et sens de la démarche	90
6.7.4 Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique.....	91
CONCLUSION	92

ANNEXE A	
TABLEAUX RÉSUMÉS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	93
ANNEXE B	
ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS (EDECS) (PROPOSITION).....	102
ANNEXE C	
ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS (EDECS) (NOUVELLE VERSION)	105
ANNEXE D	
FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS (EXPERTS).....	110
ANNEXE E	
GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EDECS (POUR LES EXPERTS).....	112
ANNEXE F	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE DESTINÉE AUX EXPERTS	118
ANNEXE G	
GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EDECS (PRÉEXPÉRIMENTATION).....	120
ANNEXE H	
LETTRE DE SOLLICITATION (PARTICIPANTS)	125
ANNEXE I	
FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS (PARTICIPANTS).....	127
ANNEXE J	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	133
ANNEXE K	
AVIS FINAL DE CONFORMITÉ	135
ANNEXE L	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	137
ANNEXE M	
LISTE DE RESSOURCES DISPONIBLES.....	141

ANNEXE N

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS (EDECS) (VERSION DÉFINITIVE)	143
--	-----

ANNEXE O

GRILLE DE COTATION DE L'EDECS	148
RÉFÉRENCES	153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Difficultés des étudiants aux cycles supérieurs.....	11
Tableau 3.1 Présentation des experts ($N = 11$).....	24
Tableau 3.2 Évaluation de l'EDECS par les experts ($N = 11$).....	26
Tableau 3.3 Suggestions d'ajouts d'énoncés à l'EDECS par les experts ($N = 11$).....	28
Tableau 4.1 Évaluation de la clarté l'EDECS par les participants ($N = 11$).....	35
Tableau 5.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	43
Tableau 5.2 Caractéristiques scolaires des participants ($N = 500$)	44
Tableau 5.3 Comparaison de la proportion d'étudiants à la maîtrise et au doctorat dans les établissements universitaires francophones entre l'échantillon et la population...	45
Tableau 5.4 Comparaison du domaine d'études, du niveau d'études et du sexe entre l'échantillon et la population des étudiants de maîtrise et de doctorat au Québec	46
Tableau 5.5 Statistiques descriptives sur les énoncés de l'EDECS	51
Tableau 5.6 Résultats de l'analyse factorielle sur l'EDECS ($N = 491$)	55
Tableau 5.7 Analyse de la cohérence interne de l'EDECS	59
Tableau 5.8 Fidélité test-retest de l'EDECS ($N = 188$).....	60
Tableau 5.9 Scores moyens et score global moyen à l'EDECS	61
Tableau 5.10 Résultats des analyses de moyennes (tests t)	63
Tableau 5.11 Corrélations entre les scores à l'EDECS et différentes variables	64
Tableau 5.12 Corrélations entre les énoncés et les scores à l'EDECS	66
Tableau 5.13 Corrélations entre les scores aux sous-échelles et le score global	68
Tableau 6.1 Difficultés les plus fréquemment jugées problématiques	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Phases de l'étude.....	22
Figure 3.1 Version préexpérimentale de l'EDECS	29
Figure 3.2 Sous-échelles de la version préexpérimentale de l'EDECS	31
Figure 4.1 Version expérimentale de l'EDECS	38
Figure 4.2 Sous-échelles de la version expérimentale de l'EDECS	40

LISTE DES ACRONYMES

EDECS Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs

RÉSUMÉ

Les étudiants de cycles supérieurs présentent des taux élevés d'abandon scolaire et rencontrent de nombreuses difficultés au cours de leur formation. Afin d'optimiser le soutien offert à ces étudiants, les professionnels des services d'aide dans les universités doivent évaluer les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Cet essai doctoral vise à développer et à valider une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS). L'étude s'est déroulée en quatre phases : validation de contenu auprès d'experts ($N = 11$), préexpérimentation ($N = 11$), validation statistique ($N = 500$) et fidélité test-retest ($N = 188$). L'analyse factorielle a révélé quatre facteurs : 1) l'exécution des tâches scolaires/travail de recherche; 2) les finances; 3) le soutien social et le sens de la démarche et 4) la conciliation études-vie personnelle et le bien-être psychologique. L'EDECS possède une cohérence interne élevée et une bonne stabilité temporelle. Le but de l'EDECS est de servir d'outil de dépistage pour les professionnels des universités qui offrent du soutien dans un nombre limité de rencontres auprès des étudiants, en identifiant rapidement les dimensions où une intervention pourrait être pertinente. L'essai doctoral se termine par des pistes de recherches futures ainsi que des recommandations générales afin de prévenir ou d'intervenir en regard des difficultés des étudiants de cycles supérieurs.

Mots-clés : difficultés, étudiants, cycles supérieurs, échelle, validation.

ABSTRACT

Graduate students have high dropout rates and encounter many challenges during their training. In order to optimize the support offered to these students, university professionals must assess the challenges they face. This doctoral essay aims to develop and validate a Graduate Studies Challenges Scale. The study was carried out in four phases: content validation with experts ($N = 11$), pre-experimentation ($N = 11$), statistical validation ($N = 500$) and test-retest reliability ($N = 188$). Factor analysis revealed four factors: 1) execution of school tasks/research work; 2) finances; 3) social support and significance of the project and 4) conciliation between studies and personal life and psychological well-being. The Graduate Studies Challenges Scale shows high internal coherence and good temporal stability. The purpose of the Graduate Studies Challenges Scale is to serve as a screening tool for university professionals who provide short-term support to students, by quickly identifying dimensions where an intervention might be relevant. The doctoral essay concludes with future research directions and general recommendations to prevent or address the graduate students' challenges.

Key words: challenges, graduate, students, scale, validation.

INTRODUCTION

Les études de deuxième et de troisième cycles constituent un élément fondamental pour le développement de la recherche et de l'avancement des connaissances au Canada (Association canadienne pour les études supérieures, 2008). Les études de cycles supérieurs contribuent au développement des connaissances et des compétences de nos aspirants-chercheurs et professionnels¹ (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Gemme et Gingras, 2006). Les personnes entreprennent des études de cycles supérieurs pour diverses raisons. Il peut s'agir d'approfondir ses connaissances, de favoriser une meilleure insertion professionnelle ou un meilleur positionnement quant aux possibilités d'avancement, de mettre à jour ses connaissances après l'interruption d'une pratique professionnelle, de se doter d'une formation en vue d'un perfectionnement, d'un changement de carrière ou d'une promotion, ou encore de se développer sur le plan personnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Toutefois, le parcours aux cycles supérieurs peut être parsemé de défis et plusieurs abandonnent en cours de route.

L'essai doctoral expose d'abord la problématique et le contexte théorique. Ce contexte traite des études de cycles supérieurs au Québec et des difficultés rencontrées par les étudiants. Le contexte théorique aborde ensuite des services de soutien aux étudiants au sein de l'université et établit la pertinence d'un outil pour les professionnels qui offrent ces services. Puis, l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS), proposée dans la thèse de spécialisation de l'auteure, est présentée, suivie de la démarche d'élaboration et de validation d'un instrument de mesure. Le texte présente par la suite les objectifs de recherche : poursuivre

¹ Dans cet essai, le genre masculin est utilisé sans discrimination et dans le seul but d'en alléger la lecture.

l'élaboration de l'EDECS et la valider. L'essai poursuit avec la validation de contenu auprès d'experts, la préexpérimentation, la validation statistique et la fidélité test-retest de l'EDECS. Découle ensuite une discussion des résultats à la lumière de la littérature scientifique ainsi qu'une section sur l'utilisation clinique de l'EDECS. Enfin, l'essai doctoral se termine par les limites et les apports de l'étude, les pistes de recherches et les recommandations.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, les associations étudiantes et les universités québécoises se préoccupent de plus en plus de la détresse psychologique éprouvée par les étudiants universitaires (Fortier, 2018; Lanctôt, 2018; Thériault, 2012). Cette dernière se définit comme le résultat d'un ensemble d'émotions négatives qui, lorsqu'elles persistent, peuvent donner lieu à des symptômes de dépression et d'anxiété (Camirand et Nahou, 2008). En 2018, les associations étudiantes du Québec se sont unies afin de réaliser une enquête panquébécoise sur la santé psychologique des étudiants universitaires (Union Étudiante du Québec, 2018). Le besoin d'une enquête de telle envergure s'est présenté à la suite de la publication d'un rapport sur la santé psychologique des étudiants de l'Université de Montréal, soulevant la prépondérance de plusieurs problématiques telles que la détresse psychologique (Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, 2016). Les résultats de l'enquête panquébécoise dévoilent qu'environ 55 % des étudiants de cycles supérieurs présentent un niveau élevé de détresse psychologique (Union Étudiante du Québec, 2019). Cette détresse nuit à la réussite et à la persévérance scolaires de l'étudiant (Hysenbegasi, Hass et Rowland, 2005; Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008; Stallman, 2010). Elle peut découler de diverses difficultés rencontrées durant les études (États généraux de l'enseignement supérieur, 2018). Ce présent essai doctoral s'intéresse à ces difficultés et au développement d'un instrument pour les évaluer.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Études de cycles supérieurs

Au Québec, les études de cycles supérieurs correspondent aux deuxième et troisième cycles universitaires dont l'accès nécessite généralement l'obtention préalable d'un baccalauréat. Traditionnellement, ces études mènent respectivement à un grade de maîtrise et de doctorat² (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). En ce qui concerne la maîtrise, elle permet d'initier l'étudiant à la recherche ou de le former à une pratique professionnelle, d'élargir ses connaissances et d'approfondir sa spécialisation (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Université de Sherbrooke, 2010). La maîtrise peut exiger la production d'un travail dirigé, d'un rapport de stage, d'un essai ou d'un mémoire. En ce qui a trait au doctorat, il permet à l'étudiant de mener de façon autonome des travaux de recherche, de développer son sens critique et de communiquer avec aisance et clarté ses résultats de recherche. Le doctorat comprend la rédaction d'un essai ou d'une thèse (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Université de Sherbrooke, 2010). La section qui suit présente un portrait des étudiants de cycles supérieurs au Québec ainsi que leurs conditions de vie.

² Les universités québécoises offrent également un ensemble de formations de cycles supérieurs qui diffèrent de la maîtrise et du doctorat : microprogrammes, programmes courts, DESS et certificats (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Toutefois, dans cet essai, nous nous concentrons sur les études de maîtrise et de doctorat.

2.1.1 Portrait de l'effectif étudiant

Le nombre de personnes qui entreprennent des études de cycles supérieurs au Québec est en croissance. En effet, en 2001, 35 200 étudiants étaient inscrits à la maîtrise ou au doctorat, alors qu'en 2012, ils étaient 50 585, ce qui représente une augmentation de l'effectif de 44 % (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2003; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). En 2012, les femmes représentaient 54 % des étudiants de maîtrise et 48 % des étudiants de doctorat (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Au deuxième cycle, 24 % des étudiants avaient 24 ans ou moins, 30 % avaient entre 25 et 29 ans et 46 % avaient 30 ans ou plus. Au troisième cycle, 7 % des étudiants avaient 24 ans ou moins, 38 % avaient entre 25 et 29 ans et 55 % avaient 30 ans ou plus (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les domaines d'études ayant le plus d'étudiants à la maîtrise et au doctorat étaient les sciences humaines (21 %) et les sciences de l'administration (21 %), suivies des sciences appliquées (13 %), des sciences de la santé (11 %), des sciences de la nature (9 %) et des sciences de l'éducation (7 %). Les domaines d'études avec le moins d'étudiants étaient le droit (2 %), les arts (3 %) et les lettres (4 %) (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Pour ce qui est du régime d'études, 50 % des étudiants de deuxième cycle étaient inscrits à temps plein en 2010 et au troisième cycle, cette proportion s'élevait à 94 %³ (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014).

De façon typique, un étudiant de cycles supérieurs ayant suivi un parcours habituel serait engagé à temps plein dans un projet de formation initiale en continuité du premier

³ Cette proportion s'explique en partie par les pratiques de déclaration des effectifs étudiants au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; les étudiants des programmes de cycles supérieurs axés sur la recherche sont généralement déclarés inscrits à temps plein, quel que soit leur nombre de crédits (Conseil supérieur de l'éducation, 2013).

cycle et serait âgé de moins de 25 ans à son entrée (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Toutefois, ce portrait se diversifie de plus en plus. Diallo, Trottier et Doray (2009) observent une forte proportion d'adultes de retour aux études ou en perfectionnement dans les universités canadiennes. Aujourd'hui, les étudiants valorisent davantage la conciliation de leur projet d'études avec l'ensemble des autres sphères de leur vie que dans le passé. Ainsi, les aspirations de réalisation personnelle, professionnelle et familiale font partie des conditions dans lesquelles s'inscrivent de nombreux projets d'études (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Par conséquent, les étudiants de cycles supérieurs sont plus susceptibles d'avoir diverses responsabilités sur le plan personnel, professionnel ou familial, pouvant interférer avec leurs études (ex. naissance d'un enfant, maladie d'un parent). Pour certains étudiants, le degré d'investissement nécessaire pour poursuivre des études de cycles supérieurs les amène à différer d'importants projets de vie tels que l'achat d'une propriété ou la fondation d'une famille (Skakni, 2016).

2.1.2 Conditions de vie des étudiants

Selon une enquête menée dans le réseau de l'Université du Québec auprès des nouveaux étudiants à l'automne 2011, 16 % des étudiants à la maîtrise et au doctorat considéraient leur situation financière aisée, 50 % la considéraient satisfaisante et 34 % la considéraient précaire (Bonin et Girard, 2013). De plus, 47 % des étudiants disposaient d'une seule source de revenus, 17 % de deux sources et 36 % de trois sources et plus. Les sources de revenus les plus courantes étaient les prêts et bourses du gouvernement (40 %), les autres types de bourses (40 %) et le travail à temps partiel (36 %). Les étudiants disposant d'une seule source de revenus diplôment moins que leurs collègues (Bonin et Bujold, 2008). Par ailleurs, l'enquête révèle que la majorité des étudiants habitent en couple (45 %), en colocation (20 %), seuls (19 %) ou avec leurs parents (8 %). Parmi ceux qui avaient un ou des enfants sous leur responsabilité (23 %), 30 %

en avaient un, 50 % en avaient deux et 20 % en avaient trois et plus (Bonin et Girard, 2013). Aussi, les résultats de l'enquête montrent que 55 % des étudiants occupaient un ou des emplois en parallèle de leurs études. Les étudiants de maîtrise travaillaient majoritairement (57 %) 21 heures ou plus par semaine et les étudiants de doctorat travaillent en majorité (73 %) moins de 20 heures par semaine (Bonin et Girard, 2013). Les étudiants de cycles supérieurs qui occupent un emploi pendant leurs études et qui consacrent plus de 20 heures par semaine diplôment dans des proportions moindres que les étudiants ne travaillant pas (Bonin et Bujold, 2008). Comme les études de cycles supérieurs correspondent à de hauts niveaux de scolarisation, elles demandent que ses candidats aient certaines aptitudes. Les aptitudes requises et les facteurs de réussite aux cycles supérieurs sont abordés ci-dessous.

2.1.3 Aptitudes requises et facteurs de réussite

Puisqu'un travail de recherche est souvent exigé aux cycles supérieurs, l'étudiant doit être en mesure de générer des idées de recherche novatrices, avoir un esprit critique et des habiletés de communication, savoir effectuer des recherches bibliographiques pour documenter un sujet, faire preuve de rigueur scientifique et d'éthique ainsi qu'être capable de s'intégrer dans une équipe de recherche s'il y a lieu (Université de Sherbrooke, 2010). Certains traits de personnalité peuvent faciliter la progression de l'étudiant tout au long de sa formation : un haut degré d'autonomie et de discipline personnelle, la propension à vouloir atteindre de hauts standards d'excellence, un locus de contrôle interne, une tendance à prendre des risques, la tolérance à l'ambiguïté ainsi que de la capacité à retarder la gratification et, par le fait même, la capacité à poursuivre une tâche malgré les frustrations (Lovitts, 2005). La capacité d'autorégulation constituerait également une habileté appréciable pour progresser dans les études de cycles supérieurs (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990).

Les aptitudes pour la gestion du temps et pour la planification ainsi que la tendance à rechercher activement de l'aide se retrouvent souvent chez les étudiants de cycles supérieurs qui se rendent jusqu'à la diplomation (Lahenius et Martinsuo, 2011; Maher, Ford et Thompson, 2004). Selon une enquête menée en 2017 auprès de 826 professeurs du réseau de l'Université du Québec, les facteurs de réussite aux cycles supérieurs sont la sécurité financière, la motivation et l'implication de l'étudiant dans son projet d'études ainsi que la proximité avec les pairs (Université du Québec, 2018). Par ailleurs, meilleure est la qualité de l'intégration de l'étudiant à l'université, de sa relation avec sa direction de recherche et de son encadrement, meilleures sont ses chances de réussite (Badina, 2006). Les taux de réussite et d'abandon aux cycles supérieurs sont présentés dans la section qui suit.

2.1.4 Taux de réussite et d'abandon

Une analyse des cheminements des étudiants à la maîtrise dans le réseau de l'Université du Québec (suivi de la cohorte de 1999 jusqu'en 2005) indique qu'après six ans, 64 % des étudiants avaient obtenu leur diplôme, 8 % étaient toujours en cours de cheminement et 27 % avaient quitté l'établissement d'enseignement sans obtenir de diplôme⁴ (Bonin et Bujold, 2008). Les taux de réussite et d'abandon à la maîtrise varient selon le domaine d'études. Les étudiants de maîtrise en sciences de la santé sont ceux qui affichent le taux de réussite le plus élevé (81 %), suivis de ceux en sciences de la nature (77 %), en arts (75 %) et en sciences de l'administration (72 %). Les taux d'abandon les plus élevés à la maîtrise sont en droit (48 %), en sciences de l'éducation (42 %), en sciences appliquées (36 %) ainsi qu'en sciences humaines (32 %) (Bonin et Bujold, 2008). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014), parmi tous les étudiants qui sont sortis d'un programme de maîtrise en 2011, 73 % l'ont fait

⁴ 1 % des étudiants ont obtenu leur diplôme d'un autre type de programme.

avec un diplôme en main, après en moyenne 6,7 trimestres (2,5 ans), alors que la durée généralement annoncée est de deux ans⁵ (Conseil supérieur de l'éducation, 2010).

En ce qui a trait au suivi des étudiants de doctorat dans le réseau de l'Université du Québec (cohorte de 1997 suivie jusqu'en 2005), l'enquête montre qu'après huit ans, 37 % d'entre eux avaient obtenu leur diplôme, 21 % étaient toujours actifs dans leur programme, 32 % avaient abandonné et 10 % avaient obtenu un diplôme d'un autre type de programme (Bonin et Bujold, 2008). Les sciences appliquées affichent le plus haut taux de réussite (73 %), suivies des sciences de la nature (67 %) et des arts (46 %). Les taux d'abandon au doctorat sont plus élevés dans les domaines des sciences de l'administration (60 %), des lettres (47 %) et des sciences humaines (34 %) (Bonin et Bujold, 2008). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014), parmi tous les étudiants qui sont sortis d'un programme de doctorat en 2011, 61 % ont obtenu leur diplôme, après en moyenne 15,8 trimestres (5,9 ans), la durée annoncée étant généralement de quatre ans⁶ (Conseil supérieur de l'éducation, 2010).

Les taux d'abandon à la maîtrise et au doctorat en 2011 se situaient respectivement à 27 % et 39 % (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Les étudiants de maîtrise qui ont abandonné leur programme l'ont fait en moyenne après cinq trimestres et les étudiants de doctorat ayant abandonné l'ont fait après en moyenne neuf trimestres (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). L'abandon à l'université serait le résultat d'un ensemble de facteurs individuels, interpersonnels, familiaux, environnementaux, institutionnels et d'apprentissage (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Une enquête longitudinale canadienne montre que les étudiants qui ont abandonné aux études postsecondaires éprouvaient des difficultés à respecter les échéances, à avoir un bon rendement scolaire et à étudier (Shaienks et

⁵ Pour le régime d'études à temps plein.

⁶ Pour le régime d'études à temps plein.

Gluszynski, 2007). Aux cycles supérieurs, le manque de financement serait la principale cause d'abandon (Badina, 2006; Mogue rou, Murdoch et Paul, 2003). D'autres causes d'abandon sont l'insatisfaction face à sa direction de recherche, le sentiment de stress et le sentiment d'épuisement (Lovitts, 2001). Par ailleurs, moins l'étudiant est certain de son projet d'études et de son choix de programme, et moins il est déterminé et engagé, plus il risque d'abandonner (Badina, 2006). Les difficultés pouvant être rencontrées par l'étudiant aux cycles supérieurs sont discutées ci-dessous.

2.2 Difficultés des étudiants aux cycles supérieurs

En 2018, l'auteure de cet essai doctoral a effectué une recension des écrits portant sur les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs dans le cadre de sa thèse de spécialisation de baccalauréat en psychologie (Boulet, 2018). Les tableaux en Annexe⁷ A présentent les 20 études faisant partie de cette recension. Pour chaque étude, l'objectif de recherche, l'échantillon, la méthode et les résultats de recherche sont décrits. L'auteure a identifié six difficultés liées aux études, en termes de problèmes auxquels les étudiants font face par rapport à leurs études et à leur situation d'étudiant : 1) les finances, 2) la conciliation études-vie personnelle, 3) la gestion du temps, 4) l'isolement, 5) le travail de recherche et 6) la relation avec la direction de recherche. L'auteure a identifié trois difficultés sur le plan psychologique, en termes de conséquences ou de symptômes psychologiques découlant des exigences des études : 1) le stress/anxiété, 2) l'épuisement et 3) les symptômes dépressifs. Le Tableau 1.1 ci-dessous présente brièvement les difficultés liées aux études et les facteurs de risque des difficultés sur le plan psychologique. Le texte qui suit décrit plus en détail l'ensemble des difficultés aux cycles supérieurs ainsi que leurs interactions possibles.

⁷ Les Annexes sont présentées à la fin de l'essai selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Tableau 1.1 Difficultés des étudiants aux cycles supérieurs

Difficultés liées aux études	Description
Finances	Ressources financières insuffisantes Obtention de bourses difficile Endettement
Conciliation études-vie personnelle	Emploi en parallèle des études Obligations familiales Maintien des relations interpersonnelles difficile
Gestion du temps	Difficulté à respecter ses échéanciers Procrastination Évaluation non réaliste du temps requis pour effectuer ses tâches
Isolement	Difficulté à consacrer un temps déterminé à la rédaction Peu de vie sociale Non-affiliation à la vie universitaire Peu de contacts avec les autres étudiants Manque de soutien social
Travail de recherche	Expérience de la formation peu comprise par l'entourage Choix de la question de recherche ou définition de la problématique Sélection inefficace des informations pertinentes dans les textes Passage à l'écriture ou syndrome de la page blanche
Relation avec la direction de recherche	Manque d'encadrement ou de disponibilité Délai dans la remise des rétroactions/absence de rétroactions Rétroactions peu claires ou constructives Omission de répondre aux courriels de l'étudiant Tensions
Difficultés sur le plan psychologique	Facteurs de risque
Stress/anxiété	Insécurité financière Isolement
Épuisement	Faible équilibre entre les différentes sphères de sa vie Insécurité financière Être employé comme assistant d'enseignement ou de recherche Relation non fonctionnelle avec la direction de recherche Faible soutien social Sentiment de compétition dans son programme Degré de difficulté ou stress éprouvé pour son projet de recherche
Symptômes dépressifs	Insécurité financière Sentiment de solitude Impossibilité d'être authentique à l'université ou dans son groupe de recherche Perception de ne pas être soutenu par ses pairs

2.2.1 Difficultés liées aux études

2.2.1.1 Finances

Cette difficulté se traduit chez l'étudiant par de faibles revenus, par la perception que ses ressources financières sont insuffisantes et par la concurrence avec les pairs pour obtenir une bourse de recherche (Appel et Dahlgren, 2003; Grady, La Touche, Oslawski-Lopez, Powers et Simacek, 2014; Landry, 2017; Moyer, Salovey et Casey-Cannon, 1999; Pyhältö, Toom, Stubb et Lonka, 2012). L'accès restreint au financement a un effet négatif sur la progression et la persévérance de l'étudiant dans son programme (Barry, Woods, Warnecke, Stirling et Martin, 2018; Leijen, Lepp et Remmik, 2016; Van Der Haert, Arias Ortiz, Emplit, Halloin et Dehon, 2014).

2.2.1.2 Conciliation études-vie personnelle

Le manque de temps auquel fait face l'étudiant nuit à la conciliation de ses études avec son travail, ses obligations familiales et/ou ses relations interpersonnelles (Byers *et al.*, 2014; El-Ghoroury, Galper, Sawaqdeh et Bufka, 2012; Grady *et al.*, 2014; Landry, 2017; Moyer *et al.*, 1999; Offstein, Larson, Mcneill et Mjoni Mwale, 2004; Rizzolo, DeForest, DeCino, Strear et Landram, 2016; Skakni, 2016). Tenter de concilier les différentes sphères de sa vie nécessite des décisions difficiles concernant l'établissement de ses priorités et l'allocation des ressources (Sverdlik, Hall, McAlpine et Hubbard, 2018). Certaines sphères de la vie de l'étudiant deviennent négligées comme la famille, les amis, les loisirs ou encore, les activités physiques (Sverdlik *et al.*, 2018). Cette situation engendre des perceptions de déséquilibre et de perturbation ainsi qu'un sentiment de culpabilité (Byers *et al.*, 2014; Longfield, Romas et Irwin, 2006; Rizzolo *et al.*, 2016).

2.2.1.3 Gestion du temps

Les programmes de cycles supérieurs sont moins structurés que les programmes de premier cycle, exigeant davantage de responsabilités et d'automotivation de la part de l'étudiant, notamment en période de rédaction (Pyhältö *et al.*, 2012; Sverdlik *et al.*, 2018). L'étudiant peut éprouver de la difficulté à se discipliner, à s'organiser et à gérer ses nombreuses tâches (Belleville, 2014). Dans un temps limité, il doit gérer les cours, les séminaires, les lectures, les rencontres, les colloques, la rédaction, etc. (Byers *et al.*, 2014; Landry, 2017). L'étudiant qui peine à organiser son temps a de la difficulté à gérer ses priorités et à respecter les échéances. Il a de la difficulté à éviter les distractions et à évaluer de manière réaliste le temps requis pour effectuer ses différentes tâches (Landry, 2017).

2.2.1.4 Isolement

En raison du manque de temps et d'énergie, l'étudiant a de la difficulté à maintenir ses relations interpersonnelles et à développer de nouvelles relations avec les autres étudiants (Grady *et al.*, 2014; Longfield *et al.*, 2006; Offstein *et al.*, 2004). L'étudiant peut vivre de l'isolement de trois façons : ne pas faire partie d'un groupe spécifique de personnes, ne pas être affilié à la vie universitaire ou ne pas être en contact avec les autres étudiants (Grady *et al.*, 2014). Le sentiment d'isolement vécu par l'étudiant peut être accentué si ses proches ne comprennent pas les exigences de sa formation aux cycles supérieurs (Grady *et al.*, 2014; Sverdlik *et al.*, 2018). À cet égard, les étudiants de première génération, comparés à leurs collègues, jugent plus faible le soutien reçu de la part de leurs parents et de leurs amis (Bouffard, Grégoire et Vezeau, 2013).

2.2.1.5 Travail de recherche

L'étudiant peut être mal préparé aux tâches et aux exigences de la rédaction d'un mémoire, d'un essai ou d'une thèse (Bégin, 2013). Cette difficulté peut se caractériser par une difficulté à choisir son sujet ou sa question de recherche, à cibler sa problématique ou à structurer son texte (Landry, 2017; Pyhältö *et al.*, 2012). Cette difficulté se traduit aussi par une sélection inefficace de l'information nécessaire à la rédaction : la lecture des textes sur le sujet se fait souvent une seule fois, sans stratégies ou anticipation des informations susceptibles d'être utiles (Bégin, 2013; Landry, 2017). Il est possible également que le passage à l'écriture soit problématique (ex. syndrome de la page blanche). L'étudiant demeure alors dans un processus de réflexion et de documentation, remettant la rédaction à plus tard ou attendant l'inspiration (Bégin, 2013; Landry, 2017). L'étudiant peut manquer de stratégies d'organisation, se dispersant dans ses tâches et peinant à créer des conditions favorables pour la rédaction comme travailler à un moment propice ou construire un plan (Bégin, 2013; Landry, 2017; Skakni, 2016). Habituellement, l'étudiant ne détermine pas adéquatement les périodes de rédaction : il ne fixe pas de limite à celles-ci, attend d'avoir de longues périodes de disponibilité, sous-estime le temps requis pour écrire et rédige selon un horaire erratique (Belleville, 2014).

2.2.1.6 Relation avec la direction de recherche

Le manque d'encadrement ou de disponibilité de la part de la direction de recherche de l'étudiant représente une difficulté pour certains étudiants (Bégin, 2013; Ezebilo, 2012; Grady *et al.*, 2014; Landry, 2017; Pyhältö *et al.*, 2012; Skakni, 2016). Les délais dans la remise des corrections, l'absence de rétroactions ou de réponses aux courriels et les commentaires peu clairs ou constructifs posent aussi problème (Bégin, 2013; Dupont, Meert, Galand et Nils, 2013; Skakni, 2016). Ce déficit d'encadrement peut entraîner

chez l'étudiant un manque de repères quant à l'orientation de son travail de recherche et de l'insécurité sur sa capacité à effectuer les tâches requises par la réglementation de son programme, affectant ainsi son engagement et sa progression (Barry *et al.*, 2018; Bégin, 2013; Dupont *et al.*, 2013). Le manque de structure et d'organisation de la direction de recherche, son inhabilité à prévoir la durée réelle d'un projet de recherche, la surcharge de travail donnée et son désintérêt envers le projet de l'étudiant sont d'autres éléments pouvant avoir un effet négatif sur le cheminement de l'étudiant (Belleville, 2014). Enfin, il peut y avoir des tensions entre l'étudiant et sa direction de recherche en raison de personnalités incompatibles ou de désaccords majeurs (Appel et Dahlgren, 2003; Gemme et Gingras, 2006; Pyhältö *et al.*, 2012; Yamada, Cappadocia et Pepler, 2014).

2.2.1.7 Interactions entre les difficultés liées aux études

Certaines interactions entre les difficultés liées aux études sont constatées. L'étudiant dont ses finances représentent un défi occupe souvent un ou des emplois en parallèle de ses études. Cette situation augmente le nombre de rôles à assumer et l'étudiant peut ainsi faire face à la difficulté « conciliation études-vie personnelle » (Fédération étudiante universitaire du Québec, 2011; Grady *et al.*, 2014). En outre, l'étudiant qui parvient difficilement à concilier ses études, son travail et sa vie personnelle trouve peu de temps à consacrer à sa famille, à ses amis et/ou aux autres étudiants, ce qui cause de « l'isolement » (Byers *et al.*, 2014; Offstein *et al.*, 2004). Par ailleurs, le sentiment d'isolement peut être accentué par une relation problématique avec la direction de recherche (Dupont *et al.*, 2013). Enfin, un étudiant pour qui la gestion du temps est un défi aura plus de difficulté avec la rédaction de son travail de recherche, peinant à consacrer un temps déterminé à la rédaction (Bégin, 2013).

2.2.3 Difficultés sur le plan psychologique

2.2.3.1 Stress ou anxiété

Les étudiants ressentent souvent du stress ou de l'anxiété pendant leur formation aux cycles supérieurs (Appel et Dahlgren, 2003; Eisenberg, Gollust, Golberstein et Hefner, 2007; El-Ghoroury *et al.*, 2012; Gerard et Nagels, 2017; Hyun, Quinn, Madon et Lustig, 2006; Landry, 2017; Moyer *et al.*, 1999; Offstein *et al.*, 2004; Pyhältö *et al.*, 2012). Le stress vécu serait le résultat de la combinaison des exigences de la formation, des contraintes de temps et de certains traits de personnalité tels que le perfectionnisme et le souci du détail (Offstein *et al.*, 2004). Des sources de stress sont les finances, la recherche, le faible équilibre études-vie personnelle et l'isolement (El-Ghoroury *et al.*, 2012). Les résultats de l'étude française de Gerard et Nagels (2017) montrent que 50 % des doctorants ($N = 357$) évaluent leur niveau de stress de manière élevée ou très élevée. Par ailleurs, les résultats de l'étude américaine de Garcia-Williams et ses collègues (2014) indiquent que 52 % des étudiants aux cycles supérieurs ($N = 301$) se sentent anxieux. Les étudiants de cycles supérieurs se sentent anxieux notamment à cause de la charge de travail élevée de la formation (Appel et Dahlgren, 2003). Plus l'étudiant se sent stressé ou anxieux, moins il progresse dans ses études et plus il considère abandonner (Barry *et al.*, 2018; Pyhältö *et al.*, 2012; Rigg, Day et Adler, 2013).

2.2.3.2 Épuisement

L'épuisement est un enjeu rencontré par les étudiants de cycles supérieurs (Appel et Dahlgren, 2003; El-Ghoroury *et al.*, 2012; Landry, 2017; Pyhältö *et al.*, 2012). L'étude américaine d'Hyun et ses collègues (2006) révèle que 40 % des étudiants aux cycles supérieurs ($N = 3121$) se sentent fréquemment ou constamment épuisés. L'épuisement serait causé par les exigences des études, couplées au fait d'être employé comme

assistant d'enseignement ou de recherche (Rigg *et al.*, 2013). Les étudiants les plus susceptibles d'être épuisés sont ceux qui rapportent un faible sentiment d'efficacité personnelle, un faible soutien social et un faible engagement dans leurs études (Rigg *et al.*, 2013). De plus, l'insécurité par rapport à ses finances, la relation non fonctionnelle avec la direction de recherche, la faible fréquence des contacts avec les amis, le sentiment de solitude, le stress lié à la rédaction ainsi que la pression ressentie pour travailler en dehors des heures normales sont des facteurs associés à l'épuisement (Hyun *et al.*, 2006; Union Étudiante du Québec, 2019). À l'inverse, la possibilité d'être authentique à l'université et dans son groupe de recherche, la satisfaction à l'égard du sommeil et la clarté des tâches et des critères de performance agissent comme facteurs de protection (Union Étudiante du Québec, 2019). Par ailleurs, l'épuisement peut mener les étudiants à abandonner leur programme d'études (Rigg *et al.*, 2013).

2.2.3.4 Symptômes dépressifs

L'enquête de l'Union Étudiante du Québec (2019) montre qu'environ 20 % des étudiants aux cycles supérieurs présentent des symptômes dépressifs modérés, 18 % des symptômes modérément sévères et 12 % des symptômes sévères. Les étudiants les plus susceptibles de présenter des symptômes dépressifs sont ceux qui sont inquiets par rapport à leurs finances (Eisenberg *et al.*, 2007). Le sentiment de solitude et le stress lié à la rédaction sont des facteurs de risque alors que la possibilité d'être authentique à l'université ou dans son groupe de recherche, la satisfaction à l'égard du sommeil et de la vie sociale, les habitudes alimentaires ainsi que le soutien de la part des collègues sont des facteurs de protection (Union Étudiante du Québec, 2019). Les symptômes dépressifs nuisent à la performance scolaire des étudiants (Eisenberg *et al.*, 2007). Par ailleurs, selon les résultats de l'enquête de l'Union Étudiante du Québec (2019), 14 % des étudiants aux cycles supérieurs ont des idéations suicidaires. Dans la population

générale âgée de 15 ans et plus, la proportion se situe à 2,8 % (Institut de la statistique du Québec, 2016).

2.2.3.5 Interactions entre les difficultés liées aux études et les difficultés sur le plan psychologique

Les traits de personnalité et le tempérament rendent certaines personnes plus vulnérables aux problèmes psychologiques (American Psychiatric Association, 2015; Krueger, Caspi, Moffitt, Silva et McGee, 1996; Offstein *et al.*, 2004). Ces derniers peuvent être précipités ou exacerbés par une variété de facteurs de stress tels que les exigences élevées de la formation aux cycles supérieurs (Kadison, 2004; Offstein *et al.*, 2004; Rigg *et al.*, 2013). Ainsi, les difficultés sur le plan psychologique peuvent être causées par des difficultés liées aux études. En effet, le stress et l'anxiété peuvent être la conséquence des difficultés « finances », « isolement » et « conciliation études-vie personnelle » (El-Ghoroury *et al.*, 2012). L'épuisement peut être entraîné par des difficultés financières, des difficultés avec la direction de recherche et de l'isolement (Hyun *et al.*, 2006; Union Étudiante du Québec, 2019). Puis, les symptômes dépressifs peuvent être engendrés par les difficultés « finances » et « isolement » (Eisenberg *et al.*, 2007; Union Étudiante du Québec, 2019). En résumé, les difficultés rencontrées par les étudiants aux cycles supérieurs sont de nature diverse et s'inter influencent. Tous ceux qui les rencontrent ont la possibilité d'obtenir du soutien au sein de leur université, lequel est discuté ci-après.

2.3 Services de soutien offerts par les universités

Afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaires des étudiants, les universités québécoises offrent les services suivants : aide financière, aide à l'emploi, orientation scolaire et professionnelle, soutien à l'apprentissage et soutien psychologique

(Fontaine et Peters, 2012). Les principales interventions des professionnels des services de soutien aux étudiants visent l'adaptation de ces derniers au milieu universitaire, le développement de stratégies d'étude et de ressources personnelles, le positionnement face au projet scolaire et professionnel ainsi que la promotion de l'équilibre de vie (Université du Québec à Montréal, 2013). Par exemple, les Services-conseils de l'Université du Québec à Montréal (UQAM, 2013) offrent à tous les étudiants des services de consultation en psychologie scolaire, en orthopédagogie, en psychoéducation, en psychologie, en orientation, ainsi qu'en information scolaire et professionnelle. Cependant, les professionnels assurant ces services sont en nombre limité et doivent répondre à la demande croissante de soutien (Grégoire, Lachance, Bouffard, Hontoy et De Mondehare, 2016). Concernant les services destinés aux étudiants de cycles supérieurs, il s'agit le plus souvent d'offre d'ateliers, par exemple, sur le choix du sujet recherche, l'encadrement et la rédaction (Université de Montréal, 2018; Université Laval, 2018a; UQAM, 2013). Toutefois, les services de consultation individuelle semblent peu différenciés selon le cycle universitaire de l'étudiant. Un outil permettant d'évaluer les difficultés de l'étudiant aux cycles supérieurs pourrait aider les professionnels à cibler leurs interventions. À notre connaissance, il n'existe pas de tel outil, c'est pourquoi l'auteure en a proposé un dans le cadre de sa thèse de spécialisation. Cet outil consiste en un instrument de mesure, lequel est présenté ci-après.

2.4 Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs

Dans le cadre de sa thèse de spécialisation, à la suite de la recension des écrits sur les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs, l'auteure a proposé une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS) (voir Annexe B) à l'usage des professionnels des universités québécoises qui offrent des services de consultation en relation d'aide tels que les psychologues, les orthopédagogues, les

conseillers d'orientation, les conseillers en information scolaire et insertion professionnelle, les psychoéducateurs et les travailleurs sociaux, amenés à rencontrer des étudiants de cycles supérieurs vivant des difficultés qui menacent leur parcours scolaire. L'échelle proposée est en français, s'autoadministre et utilise une échelle de Likert. Elle comporte 30 énoncés et neuf sous-échelles : les finances, la conciliation études-vie personnelle, la gestion du temps, l'isolement, le travail de recherche, la relation avec la direction de recherche, le stress/anxiété, l'épuisement ainsi que les symptômes dépressifs.

L'EDECS vise à servir d'outil de dépistage au professionnel qui doit intervenir à court terme auprès de l'étudiant. En effet, le nombre de consultations avec un professionnel est souvent restreint. À titre d'exemple, le Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval offre une à sept rencontres individuelles avec un professionnel (Université Laval, 2018b) et le service de soutien psychologique de l'UQAM en offre trois (UQAM, 2018). Étant donné le contexte d'intervention brève, la hausse dans la demande de services, la clientèle des étudiants aux cycles supérieurs en croissance ainsi que la diversité des défis pouvant être rencontrés, l'échelle proposée s'avère pertinente puisqu'elle peut permettre un survol rapide des difficultés potentielles de l'étudiant. Elle dépiste neuf types de difficultés en un seul temps, permettant au professionnel de sauver du temps dans l'évaluation et d'orienter les interventions. Somme toute, en plus de faciliter l'évaluation de ces difficultés de l'étudiant aux cycles supérieurs, l'EDECS permettrait d'optimiser le soutien offert grâce à des interventions ciblées. Toutefois, l'EDECS reste une proposition et doit être mise à l'épreuve. Les étapes habituelles pour l'élaboration et la validation d'un instrument de mesure sont présentées dans la prochaine section.

2.5 Élaboration et validation d'un instrument de mesure

Afin de comprendre les modalités d'élaboration et de validation d'un instrument de mesure, on peut se référer au paradigme méthodologique de Churchill (1979) qui est fréquemment évoqué dans la littérature scientifique (Bernaud, 2014). Le paradigme de Churchill préconise huit étapes pour construire avec rigueur un instrument de mesure. Les quatre premières correspondent au processus d'exploration et les quatre suivantes correspondent au processus de validation :

- 1) Définir les domaines du concept théorique;
- 2) Générer un échantillon d'énoncés;
- 3) Collecter les données auprès d'un échantillon;
- 4) Réduire l'instrument de mesure sur la base d'une analyse statistique de données;
- 5) Réaliser une nouvelle collecte de données auprès d'un second échantillon;
- 6) Estimer la fidélité de l'instrument de mesure;
- 7) Estimer la validité de l'instrument de mesure;
- 8) Développer des normes.

Dans le cadre de la thèse de spécialisation de l'auteure, l'étape 1 a été réalisée et l'étape 2 a été entamée. L'auteure a apporté des modifications à l'EDECS à la suite de l'évaluation du projet d'essai doctoral par un jury. La consigne a été reformulée pour aller chercher davantage la subjectivité du répondant et certains énoncés ont été reformulés en rapport avec les études de cycles supérieurs. La nouvelle version de l'EDECS est présentée à l'Annexe C.

2.6 Objectifs de recherche

Le présent essai doctoral s'inscrit en continuité de la thèse de spécialisation de l'auteure et vise deux objectifs : 1) poursuivre l'élaboration de l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS) et 2) la valider. Comme le but de l'essai n'est pas de valider un modèle théorique sous-jacent à l'EDECS (à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire), nous n'effectuons pas de deuxième collecte de données comme le propose Churchill (1979). Pour répondre à nos objectifs de recherche, l'étude se déroule en quatre phases : 1) la validation de contenu auprès d'experts, 2) la préexpérimentation, 3) la validation statistique et 4) la fidélité test-retest. La Figure 1.1 présente les phases de l'étude.

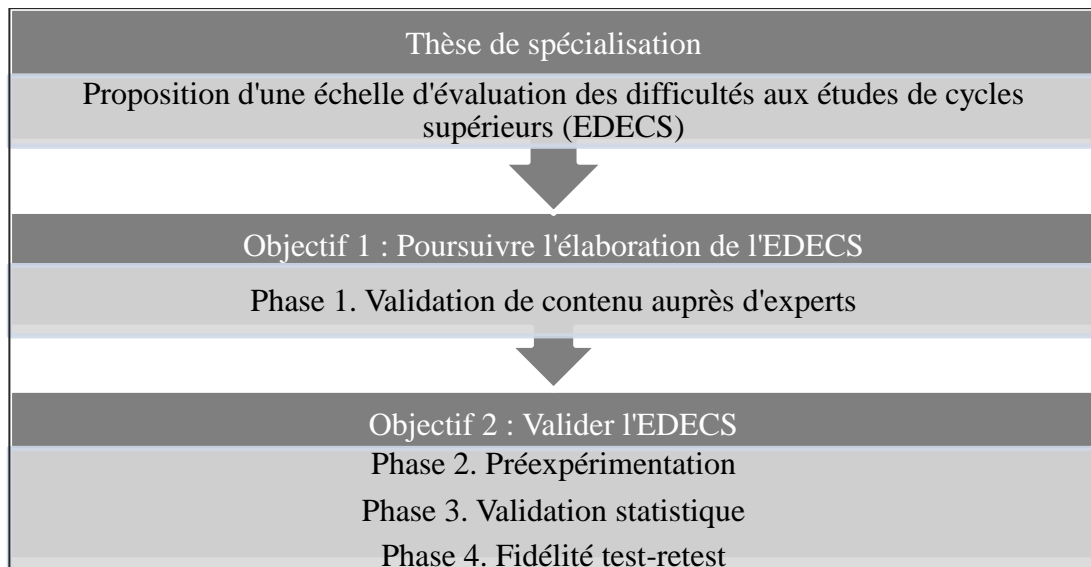


Figure 1.1 Phases de l'étude.

CHAPITRE III

VALIDATION DE CONTENU DE L'EDECS

Nous avons fait appel au jugement d'experts afin d'examiner si les énoncés proposés dans l'EDECS étaient représentatifs et pertinents aux difficultés visées (Delgado-Rico, Carretero-Dios et Ruch, 2012). Nous avons le souci d'avoir parmi nos experts différents acteurs impliqués dans l'accompagnement des étudiants de cycles supérieurs tels que les directions de recherche et les professionnels des universités offrant des services de soutien aux étudiants (ex. psychologues, conseillers d'orientation, orthopédagogues).

3.1 Méthode

3.1.1 Les experts

Onze experts provenant de différents champs de compétence et provenant de cinq universités québécoises francophones ont évalué le contenu de l'EDECS. Le Tableau 3.1 présente les experts ayant participé à la validation de contenu ainsi que leur nombre d'années d'expérience auprès des étudiants de cycles supérieurs.

Tableau 3.1 Présentation des experts ($N = 11$)

Expert	Occupation principale	Années d'expérience
1	Professeur de psychopédagogie	25
2	Conseillère en information scolaire et insertion professionnelle	19
3	Psychoéducatrice en soutien à l'apprentissage	0,5
4	Travailleuse sociale	5
5	Conseillère d'orientation	9
6	Orthopédagogue	4
7	Conseiller d'orientation	10
8	Conseillère au service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap d'une université	8
9	Professeur en psychologie	6
10	Psychologue en soutien à l'apprentissage	10
11	Coordonnatrice du centre d'aide à la réussite d'une université	8

3.1.2 Grille d'évaluation pour les experts

Les instruments de mesure sont une fiche de renseignements personnels (Annexe D) et une grille d'évaluation de l'EDECS (Annexe E). Sur cette grille, les experts devaient répondre pour chaque énoncé de l'EDECS à la question « Je considère que les difficultés proposées s'appliquent à l'expérience de l'étudiant aux cycles supérieurs » selon une échelle de Likert à six points allant de fortement en désaccord à fortement en accord. De plus, les experts avaient la possibilité de faire des suggestions d'ajouts d'énoncés et des commentaires généraux sur l'EDECS.

3.1.3 Procédure

Nous avons sollicité 22 experts par courriel en fonction de leur expérience auprès des étudiants de cycles supérieurs. Une lettre de présentation du projet (Annexe F) leur a été envoyée à titre informatif. Les experts ayant accepté de participer ont reçu par

courriel une copie de l'EDECS, la fiche de renseignements personnels et la grille d'évaluation de l'EDECS. Ils devaient retourner par voie électronique la fiche de renseignements personnels et la grille d'évaluation à la chercheuse principale une fois complétées. Après la réception de leur évaluation, une rencontre a été organisée avec trois experts afin de discuter de certaines de leurs suggestions.

3.1.4 Mode d'analyse des évaluations

D'abord, la moyenne, l'étendue et le mode des réponses des experts pour chaque énoncé ont été calculés à l'aide du logiciel Excel afin d'examiner les énoncés faisant consensus et ceux posant problème. Ensuite, les commentaires et les suggestions d'ajouts d'énoncés des experts ont été compilés afin de permettre leur évaluation qualitative. Puis, une discussion avec les directrices de l'essai doctoral a eu lieu pour déterminer l'inclusion des recommandations des experts en fonction de leur convergence et de leur pertinence. Ces dernières étapes ont permis de bonifier le contenu de l'EDECS et de rédiger sa version préexpérimentale.

3.2 Résultats de la validation de contenu

Les cotes octroyées par les experts pour l'évaluation de l'EDECS ont été compilées. Leur moyenne, leur étendue ainsi que leur mode sont présentés dans le Tableau 3.2. Rappelons que les experts devaient indiquer, pour chaque énoncé, à quel point ils jugent que la difficulté s'applique à l'expérience des étudiants de cycles supérieurs.

Tableau 3.2 Évaluation de l'EDECS par les experts (N = 11)

Énoncés	Moyenne	Min-Max	Mode
<i>Finances</i>			
Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses.	5,18	3,00-6,00	5,00
Être à l'aise financièrement.	4,27	1,00-6,00	5,00
Avoir de la difficulté à payer vos factures.	4,82	2,00-6,00	5,00
<i>Conciliation études-vie personnelle</i>			
Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie.	5,55	4,00-6,00	6,00
Concilier vos études avec votre travail/vie personnelle.	5,40	4,00-6,00	6,00
Passer suffisamment de temps avec vos proches.	4,91	2,00-6,00	5,00
<i>Gestion du temps</i>			
Être à la dernière minute dans vos études.	4,91	2,00-6,00	5,00
Avoir tendance à procrastiner dans vos études.	5,36	2,00-6,00	6,00
Bien gérer votre agenda.	5,27	2,00-6,00	6,00
<i>Isolement</i>			
Entretenir des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.	5,45	4,00-6,00	6,00
Avoir peu de vie sociale.	5,00	2,00-6,00	5,00
Vous sentir seul(e).	5,45	4,00-6,00	6,00
<i>Travail de recherche</i>			
Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche à plus tard.	5,36	4,00-6,00	6,00
Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche.	5,45	4,00-6,00	6,00
Réussir à bien structurer votre travail de recherche.	5,45	3,00-6,00	6,00
Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche.	5,45	3,00-6,00	6,00
<i>Relation avec la direction de recherche</i>			
Obtenir des rétroactions claires/constructives de la part de votre direction de recherche.	5,64	4,00-6,00	6,00
Entretenir une bonne relation avec votre direction de recherche.	5,36	4,00-6,00	6,00
Avoir une direction de recherche qui omet de répondre à vos courriels.	5,27	3,00-6,00	6,00
Avoir une direction de recherche qui est disponible lorsque vous en avez de besoin.	5,00	2,00-6,00	6,00
<i>Stress/anxiété</i>			
Avoir une charge de travail trop élevée dans vos études.	5,00	1,00-6,00	6,00
Être souvent inquiet(e).	5,18	2,00-6,00	6,00
Parvenir à être calme la plupart du temps.	4,36	2,00-6,00	6,00
<i>Épuisement</i>			
Être épuisé(e) par vos études.	5,00	1,00-6,00	6,00
Être à bout de souffle dans vos études.	5,40	4,00-6,00	6,00
Être souvent fatigué(e) à la fin de vos journées.	5,40	4,00-6,00	6,00
<i>Symptômes dépressifs</i>			
Avoir perdu de l'intérêt envers vos loisirs habituels.	4,73	1,00-6,00	6,00
Avoir de la difficulté à prendre des décisions.	4,82	3,00-6,00	5,00
Avoir des idées suicidaires.	4,73	3,00-6,00	5,00
Être triste la plupart du temps.	4,91	3,00-6,00	6,00

Note. 1 = Fortement en désaccord; 2 = Un peu en désaccord; 3 = En désaccord; 4 = Un peu en accord; 5 = En accord; 6 = Fortement en accord.

Les moyennes se situent entre 4,27 et 5,64 et le mode le plus fréquent est de 6. Les moyennes et les modes des cotes octroyées par les experts démontrent que ces derniers sont généralement en accord avec les énoncés proposés dans l'EDECS. Aucun énoncé n'est ressorti comme étant problématique.

En ce qui concerne les commentaires des experts à propos des énoncés de l'EDECS, ils ont trait à la structure ($n = 2$), au respect des règles de la langue française ($n = 4$), à la formulation ($n = 7$) et au contenu ($n = 8$). Pour ce qui est de la structure, deux experts ont indiqué qu'un énoncé ne devrait pas offrir deux possibilités pour le répondant comme dans l'énoncé suivant : « Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses ». En ce qui concerne la formulation, deux experts ont soulevé que certains énoncés formulés à la positive ne représentaient pas des difficultés, par exemple : « Être à l'aise financièrement ». À cet égard, quelques experts ont mentionné que la proposition parfois positive et parfois négative des énoncés portait à confusion. Par exemple, l'énoncé « Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche » constitue une proposition positive alors que « Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche » est une proposition négative. Les experts ont ainsi suggéré d'uniformiser la formulation des énoncés. Un expert a également suggéré d'éviter d'inclure des adverbes comme « souvent », « suffisamment » ou « bien », qui relèvent de la perception de l'étudiant et qui rendent l'énoncé difficilement quantifiable. Enfin, quant au contenu des énoncés, un expert a indiqué que certains d'entre eux n'étaient pas propres aux étudiants de cycles supérieurs. Cet expert a également mentionné que pour certains énoncés, la difficulté décrite était anecdotique ou peu problématique pour les étudiants. Puis, deux experts ont relevé deux énoncés qui leur paraissaient similaires : « Être épuisé(e) par vos études » et « Être à bout de souffle dans vos études ». L'ensemble des commentaires émis par les experts ont été pris en considération et intégrés afin de bonifier l'EDECS.

Dans leur évaluation, les experts avaient également la possibilité de proposer d'autres énoncés (difficultés) qu'ils jugeaient pertinents pour chaque sous-échelle de l'EDECS. Plusieurs difficultés ont été suggérées par plus d'un expert. Le Tableau 3.3 présente des exemples de difficultés à ajouter à l'EDECS.

Tableau 3.3 Suggestions d'ajouts d'énoncés à l'EDECS par les experts ($N = 11$)

Sous-échelles	Nombre d'énoncés suggérés	Exemples de difficultés suggérées
Finances	8	Être ou avoir l'appui financier de sa famille ($n = 2$) Subvenir à ses besoins ($n = 2$) Obtenir des contrats (ex. charges de cours) ($n = 1$)
Conciliation études-vie personnelle	9	Consacrer du temps à d'autres activités sans culpabilité ($n = 2$) Concilier les attentes à l'université et à la maison ($n = 1$) Ressentir de la pression de sa famille/conjoint pour terminer ses études ($n = 1$)
Gestion du temps	14	Établir ses priorités ($n = 4$) Respecter les échéanciers ($n = 3$) Ne pas avoir une idée claire de l'énergie à mettre pour réaliser le travail ($n = 1$)
Isolement	8	Obtenir la compréhension de ses proches ($n = 4$) S'intégrer à l'université ou à la vie étudiante ($n = 2$) Perdre ses amis de vue ($n = 1$)
Travail de recherche	17	Avoir besoin de mises à niveau (ex. statistiques) ($n = 4$) Maintenir sa motivation ou son intérêt ($n = 5$) Avoir des difficultés d'écriture ou en lecture ($n = 4$) Être découragé ou impuissant face aux corrections/demandes de sa direction de recherche ($n = 1$)
Relation avec la direction de recherche	5	Demander de l'aide ou des conseils ($n = 2$) Ne pas recevoir de réponses aux demandes (ou avec beaucoup de retard) ($n = 1$) Communiquer ses besoins ($n = 1$)
Stress/anxiété	11	Être inquiet de son avenir professionnel ($n = 3$) Être inquiet de ne pas réussir ($n = 2$) Vivre de l'anxiété de performance ($n = 1$)
Épuisement	9	Perdre le sens de la démarche ($n = 4$) Ressentir de la nausée ou de la fatigue extrême au moment de travailler à ses études (indigestion de la tâche) ($n = 2$) Ne plus avoir d'énergie pour travailler à ses études ($n = 1$)
Symptômes dépressifs	1	Éprouver des difficultés de sommeil ($n = 1$)

Les sous-échelles « gestion du temps » et « travail de recherche » sont celles ayant reçu le plus de suggestions d'ajouts de la part des experts. Les experts ont recommandé peu d'ajouts pour les sous-échelles « relation avec la direction de recherche » et « symptômes dépressifs ». Après une discussion avec les directrices de l'essai doctoral, nous avons décidé d'ajouter à l'EDECS les propositions d'énoncés qui revenaient le plus souvent ($n = 18$). En contrepartie, nous avons décidé d'éliminer certains énoncés ($n = 8$) apparaissant moins intéressants par rapport aux nombreuses suggestions, car nous souhaitons conserver une échelle ayant peu d'énoncés et qui est rapide à compléter. Nous avons également reformulé des énoncés ($n = 13$) en fonction des commentaires des experts. Ainsi, la version modifiée (préexpérimentale) de l'EDECS comporte 40 énoncés au lieu de 30. La version préexpérimentale de l'EDECS est présentée ci-dessous par la Figure 3.1 et ses sous-échelles sont détaillées dans la Figure 3.2.

Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)					
Consigne : Indiquez jusqu'à quel point les situations suivantes sont problématiques pour vous.	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Totalement
1. Avoir du mal à obtenir des bourses.					
2. Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, etc.).					
3. Ne pas avoir une idée claire du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.					
4. Vous sentir seul(e) la plupart du temps.					
5. Avoir l'impression que la lecture faite pour la production de votre travail de recherche est peu efficace.					
6. Cerner et définir votre question/problématique de recherche.					
7. Obtenir des rétroactions peu claires et peu constructives de la part de votre direction de recherche.					
8. Vous sentir sous pression dans vos études.					
9. Être épuisé(e) en raison des exigences de vos études.					
10. Avoir peu d'intérêt ou de plaisir à faire les choses la majorité du temps.					
11. Ne pas être à l'aise financièrement.					
12. Avoir l'impression de ne pas passer suffisamment de temps avec vos proches et vous en sentir coupable.					

13. Avoir un cadre scolaire plus souple qu'au premier cycle et devoir progresser de façon plus autonome dans votre programme.					
14. Avoir un entourage peu compréhensif à l'égard de votre projet d'études.					
15. Structurer et organiser votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).					
16. Éprouver un blocage au moment de rédiger votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).					
17. Ne pas avoir une bonne relation avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).					
18. Être inquiet(e) de ne pas pouvoir réussir votre projet d'études.					
19. Avoir une fréquente impression de fatigue.					
20. Avoir de la difficulté à prendre des décisions, à réfléchir ou à vous concentrer la plupart du temps.					
21. Avoir des ressources financières insuffisantes.					
22. Ne plus avoir de temps pour faire des activités extrascolaires (loisirs, exercice physique, etc.).					
23. Rencontrer les échéanciers de votre programme d'études.					
24. Vous sentir peu intégré(e) au sein de votre département ou de votre équipe de recherche.					
25. Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse) à plus tard.					
26. Avoir perdu ou avoir peu d'intérêt à l'égard de votre projet de recherche.					
27. Avoir une direction de recherche qui est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficulté à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).					
28. Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (trouver un emploi dans votre domaine).					
29. Ne plus être motivé(e) par votre projet d'études.					
30. Avoir des idées suicidaires récurrentes.					
31. Être endetté(e).					
32. Conjuguer votre projet d'études avec votre vie familiale ou votre projet de vie familiale.					
33. Établir vos priorités, planifier vos tâches scolaires et les mettre en exécution.					
34. Maintenir le contact avec vos amis ou vos proches.					
35. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).					
36. Créer des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (moment/lieu propices, suivre un plan, garder un rythme régulier).					
37. Communiquer vos attentes et vos besoins à votre direction de recherche.					
38. Vous sentir souvent stressé(e).					
39. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.					
40. Ressentir souvent de la tristesse ou de la déprime.					

Figure 3.1 Version préexpérimentale de l'EDECS

Sous-échelles de l'EDECS	
Numéro	Énoncés
Finances	
1	Avoir du mal à obtenir des bourses.
11	Ne pas être à l'aise financièrement.
21	Avoir des ressources financières insuffisantes.
31	Être endetté(e).
Conciliation études-vie personnelle	
2	Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, etc.).
12	Avoir l'impression de ne pas passer suffisamment de temps avec vos proches et vous en sentir coupable.
22	Ne plus avoir de temps pour faire des activités extrascolaires (loisirs, exercice physique, etc.).
32	Conjuguer votre projet d'études avec votre vie familiale ou votre projet de vie familiale.
Gestion du temps	
3	Ne pas avoir une idée claire du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.
13	Avoir un cadre scolaire plus souple qu'au premier cycle et devoir progresser de façon plus autonome dans votre programme.
23	Rencontrer les échéanciers de votre programme d'études.
33	Établir vos priorités, planifier vos tâches scolaires et les mettre en exécution.
Isolement	
4	Vous sentir seul(e) la plupart du temps.
14	Avoir un entourage peu compréhensif à l'égard de votre projet d'études.
24	Vous sentir peu intégré(e) au sein de votre département ou de votre équipe de recherche.
34	Maintenir le contact avec vos amis ou vos proches.
Travail de recherche	
5	Avoir l'impression que la lecture faite pour la production de votre travail de recherche est peu efficace.
6	Cerner et définir votre question/problématique de recherche.
36	Créer des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (travailler à un moment/endroit propices, suivre un plan, garder un rythme régulier, etc.).
26	Avoir perdu ou avoir peu d'intérêt à l'égard de votre projet de recherche.

25	Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse) à plus tard.
16	Éprouver un blocage au moment de rédiger votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).
15	Structurer et organiser votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).
35	Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).
Relation avec la direction de recherche	
7	Obtenir des rétroactions peu claires et peu constructives de la part de votre direction de recherche.
17	Ne pas avoir une bonne relation avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).
27	Avoir une direction de recherche qui est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficulté à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).
37	Communiquer vos attentes et vos besoins à votre direction de recherche.
Stress/anxiété	
8	Vous sentir sous pression dans vos études.
18	Être inquiet(e) de ne pas pouvoir réussir votre projet d'études.
28	Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (trouver un emploi dans votre domaine).
38	Vous sentir souvent stressé(e).
Épuisement	
9	Être épuisé(e) en raison des exigences de vos études.
19	Avoir une fréquente impression de fatigue.
29	Ne plus être motivé(e) par votre projet d'études.
39	Ne plus avoir de temps pour vous reposer.
Symptômes dépressifs	
10	Avoir peu d'intérêt ou de plaisir à faire les choses la majorité du temps.
20	Avoir de la difficulté à prendre des décisions, à réfléchir ou à vous concentrer la plupart du temps.
30	Avoir des idées suicidaires récurrentes.
40	Ressentir souvent de la tristesse ou de la déprime.

Figure 3.2 Sous-échelles de la version préexpérimentale de l'EDECS

CHAPITRE IV

PRÉEXPÉRIMENTATION DE L'EDECS

La prochaine étape a consisté en la préexpérimentation de l'EDECS auprès de répondants cibles afin de s'assurer de sa compréhension. Il s'agit précisément d'identifier les formulations ambiguës, les interprétations inattendues, la confusion entourant la façon de répondre ainsi que d'autres anomalies (Hogan, 2012).

4.1 Méthode

4.1.1 Participants

Onze étudiants québécois aux cycles supérieurs ont pris part à la préexpérimentation (8 femmes et 3 hommes; 1 à la maîtrise en droit et 10 au doctorat en psychologie). Les participants étaient soit en première année dans leur programme ($n = 1$), en deuxième année ($n = 3$) ou en troisième année et plus ($n = 7$).

4.1.2 Grille d'évaluation pour la préexpérimentation

L'instrument de mesure consiste en une grille d'évaluation (Annexe G) de la version préexpérimentale de l'EDECS. Les participants devaient répondre à la question suivante : « Indiquez jusqu'à quel point la consigne et les énoncés de l'EDECS sont clairs » à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points allant de pas du tout clair à très clair. Si le participant répondait « pas du tout clair » ou « un peu clair », il lui était

demandé d'expliquer en quoi l'énoncé manque de clarté ou de proposer une formulation alternative.

4.1.3 Procédure

Les participants devaient compléter la version papier de l'EDECS tout en se chronométrant. Ils ont été préalablement informés que leurs réponses à l'EDECS ne seraient pas recueillies. Par la suite, ils ont complété la grille d'évaluation de l'EDECS et l'ont remise à l'expérimentatrice.

4.1.4 Mode d'analyses des évaluations

La moyenne de temps requis pour compléter l'EDECS a été calculée afin d'estimer le temps de passation de l'instrument. Puis, les cotes octroyées pour chaque énoncé de l'EDECS ont été compilées à l'aide du logiciel Excel afin d'examiner leur clarté auprès des répondants. De plus, les commentaires et les suggestions des participants ont été rassemblés et analysés. Une discussion avec les directrices de l'essai doctoral a permis d'apporter les dernières modifications à l'EDECS et de rédiger la version expérimentale.

4.2 Résultats de la préexpérimentation

Le temps moyen de passation de l'EDECS est de 4 minutes 49 secondes (étendue = 3 min 06 – 5 min 41). Les cotes octroyées par les participants pour la clarté de l'EDECS ont été compilées et apparaissent dans le Tableau 4.1.

Tableau 4.1 Évaluation de la clarté l'EDECS par les participants (N = 11)

Énoncés	Moyenne	Min-Max
<i>Consigne : Indiquez jusqu'à quel point les situations suivantes sont problématiques pour vous.</i>	3,00	2,00-4,00
1.Avoir du mal à obtenir des bourses.	3,36	2,00-4,00
2.Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, etc.).	3,91	2,00-4,00
3.Ne pas avoir une idée claire du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	3,09	2,00-4,00
4.Vous sentir seul(e) la plupart du temps.	3,91	3,00-4,00
5.Avoir l'impression que la lecture faite pour la production de votre travail de recherche est peu efficace.	3,36	2,00-4,00
6.Cerner et définir votre question/problématique de recherche.	3,91	3,00-4,00
7.Obtenir des rétroactions peu claires et peu constructives de la part de votre direction de recherche.	3,82	3,00-4,00
8.Vous sentir sous pression dans vos études.	3,45	2,00-4,00
9.Être épuisé(e) en raison des exigences de vos études.	3,91	3,00-4,00
10.Avoir peu d'intérêt ou de plaisir à faire les choses la majorité du temps.	3,18	2,00-4,00
11.Ne pas être à l'aise financièrement.	3,64	3,00-4,00
12.Avoir l'impression de ne pas passer suffisamment de temps avec vos proches et vous en sentir coupable.	3,82	2,00-4,00
13.Avoir un cadre scolaire plus souple qu'au premier cycle et devoir progresser de façon plus autonome dans votre programme.	3,18	2,00-4,00
14.Avoir un entourage peu compréhensif à l'égard de votre projet d'études (peu intéressé, peu encourageant, manque de reconnaissance, pression à finir, etc.).	4,00	4,00-4,00
15.Structurer et organiser votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).	3,91	3,00-4,00
16.Éprouver un blocage au moment de rédiger votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).	3,55	2,00-4,00
17.Ne pas avoir une bonne relation avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles).	3,91	3,00-4,00
18.Être inquiet(e) de ne pas pouvoir réussir votre projet d'études.	3,36	2,00-4,00
19.Avoir une fréquente impression de fatigue.	3,73	3,00-4,00
20.Avoir de la difficulté à prendre des décisions, à réfléchir ou à vous concentrer la plupart du temps.	3,82	3,00-4,00
21.Avoir des ressources financières insuffisantes.	3,64	2,00-4,00
22.Ne plus avoir de temps pour faire des activités extrascolaires (loisirs, exercice physique, etc.).	3,91	3,00-4,00
23.Rencontrer les échéanciers de votre programme d'études.	3,73	3,00-4,00
24.Vous sentir peu intégré(e) au sein de votre département ou de votre équipe de recherche.	3,82	3,00-4,00
25.Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse) à plus tard.	3,82	3,00-4,00

26.Avoir perdu ou avoir peu d'intérêt à l'égard de votre projet de recherche.	3,82	3,00-4,00
27.Avoir une direction de recherche qui est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficulté à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).	4,00	4,00-4,00
28.Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (trouver un emploi dans votre domaine).	3,91	3,00-4,00
29.Ne plus être motivé(e) par votre projet d'études.	3,64	2,00-4,00
30.Avoir des idées suicidaires récurrentes.	3,64	2,00-4,00
31.Être endetté(e).	4,00	4,00-4,00
32.Conjuguer votre projet d'études avec votre vie familiale ou votre projet de vie familiale.	3,64	2,00-4,00
33.Établir vos priorités, planifier vos tâches scolaires et les mettre en exécution.	3,64	2,00-4,00
34.Maintenir le contact avec vos amis ou vos proches.	3,82	3,00-4,00
35.Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	3,55	3,00-4,00
36.Créer des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (moment/endroit propices, suivre un plan, garder un rythme régulier, etc.).	3,73	3,00-4,00
37.Communiquer vos attentes et vos besoins à votre direction de recherche.	3,82	3,00-4,00
38.Vous sentir souvent stressé(e).	3,82	3,00-4,00
39.Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	3,91	3,00-4,00
40.Ressentir souvent de la tristesse ou de la déprime.	3,73	2,00-4,00

Note. 1 = Pas du tout clair; 2 = Un peu clair; 3 = Assez clair; 4 = Très clair.

Les moyennes indiquent que dans l'ensemble, la consigne et les énoncés de l'EDECS sont clairs pour les répondants. Les moyennes varient entre 3,00 et 4,00. Aucun énoncé n'apparaît problématique. Toutefois, certains énoncés doivent être bonifiés, notamment les énoncés 1, 3, 5, 10, 13 et 18 puisqu'ils ont reçu les cotes les plus faibles. À cet égard, nous avons pris compte des suggestions de reformulation de la part des participants pour ces énoncés.

Les commentaires qui ressortent de l'analyse concernent la formulation des énoncés ($n = 6$) et de la consigne ($n = 5$) ainsi que la structure de l'échelle ($n = 2$). Pour ce qui est de la formulation des énoncés, deux participants ont mentionné qu'un énoncé formulé

à la négative pouvait porter à confusion, par exemple : « Ne pas avoir une idée claire du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires. ». Ils recommandent une formulation à la positive : « Avoir une idée imprécise du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires ». Deux participants ont indiqué que certains énoncés ne représentent pas une difficulté en soi. Par exemple, pour l'énoncé « Structurer et organiser votre travail de recherche. », ils ont proposé la formulation suivante : « Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche ». Pour ce qui est de la consigne, trois participants n'étaient pas certains s'ils devaient évaluer si l'énoncé était problématique pour eux ou si l'énoncé s'appliquait à eux. Deux participants ont d'ailleurs indiqué que certains énoncés ne s'appliquaient pas à leur situation. De plus, un participant s'est demandé si la consigne faisait référence au moment actuel ou à son parcours aux cycles supérieurs depuis le début. La consigne a, par conséquent, été modifiée pour tenir compte de ces commentaires. Enfin, en ce qui concerne la structure, il a été recommandé de remettre l'échelle de réponse dans le haut de la deuxième page pour faciliter la complétion, ce qui a été fait.

En plus des commentaires des participants sur la version préexpérimentale de l'EDECS, nous avons intégré ceux d'un douzième expert qui s'est ajouté au cours de l'étape de la préexpérimentation. Nous tenions à avoir son avis sur l'EDECS puisqu'il possède une grande expérience auprès des étudiants de cycles supérieurs et qu'il est l'auteur d'un ouvrage sur l'encadrement aux cycles supérieurs. Ses commentaires ont alors porté sur la version préexpérimentale de l'EDECS. Nous avons ajouté trois énoncés à l'EDECS à la suite de ses suggestions. Puisque plusieurs modifications ont été apportées à l'EDECS après la préexpérimentation, nous avons fait une deuxième préexpérimentation avec la nouvelle version, auprès de trois des 11 participants initiaux et auprès de cinq nouveaux participants. À la suite de cette étape, des corrections mineures ont été apportées. La version expérimentale de l'EDECS est illustrée à la Figure 4.1 et ses sous-échelles sont détaillées à la Figure 4.2.

Échelle d'évaluation aux études de cycles supérieurs (EDECS)

Les énoncés suivants représentent des difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants aux cycles supérieurs.

À l'aide de l'échelle de 1 à 4 ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés représentent des situations qui sont problématiques pour vous actuellement en encerclant le chiffre approprié.

*Lorsqu'une situation ne s'applique pas à vous actuellement, veuillez répondre « 1-Pas du tout problématique ».

1-Pas du tout problématique	2-Peu problématique	3-Assez problématique	4-Tout à fait problématique
1. Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).	1	2	3 4
2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	1	2	3 4
3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	1	2	3 4
4. Vous sentir seul(e).	1	2	3 4
5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	1	2	3 4
6. Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.	1	2	3 4
7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.	1	2	3 4
8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	1	2	3 4
9. Vivre de l'insécurité financière.	1	2	3 4
10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	1	2	3 4
11. Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.	1	2	3 4
12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	1	2	3 4
13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	1	2	3 4
14. Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).	1	2	3 4
15. Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.	1	2	3 4
16. Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.	1	2	3 4
17. Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).	1	2	3 4
18. Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.	1	2	3 4
19. Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.	1	2	3 4
20. Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.	1	2	3 4
21. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	1	2	3 4
22. Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).	1	2	3 4
23. Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.	1	2	3 4

1-Pas du tout problématique	2-Peu problématique	3-Assez problématique	4-Tout à fait problématique
24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).			1 2 3 4
25. Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).			1 2 3 4
26. Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.			1 2 3 4
27. Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.			1 2 3 4
28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.			1 2 3 4
29. Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).			1 2 3 4
30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.			1 2 3 4
31. Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).			1 2 3 4
32. Ressentir de la tristesse ou de la déprime.			1 2 3 4
33. Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.			1 2 3 4
34. Avoir peu de vie sociale.			1 2 3 4
35. Avoir de la difficulté à payer vos factures.			1 2 3 4
36. Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.			1 2 3 4
37. Avoir des idées suicidaires.			1 2 3 4
38. Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (p. ex. trouver un emploi dans votre domaine).			1 2 3 4
39. Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.			1 2 3 4
40. Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.			1 2 3 4
41. Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.			1 2 3 4
42. Être inquiet(e) de ne pas assez performer dans vos études.			1 2 3 4
43. Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).			1 2 3 4

Figure 4.1 Version expérimentale de l'EDECS

Sous-échelles de l'EDECS	
Numéro	Énoncés
Finances	
1	Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).
9	Vivre de l'insécurité financière.
19	Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.
35	Avoir de la difficulté à payer vos factures.
Conciliation études-vie personnelle	
2	Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).
12	Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.
20	Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.
33	Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.
41	Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.
Gestion du temps	
3	Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.
14	Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).
23	Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.
24	Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).
Isolement	
4	Vous sentir seul(e).
13	Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.
16	Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.
34	Avoir peu de vie sociale.
43	Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).
Travail de recherche	
5	Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.
10	Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).
15	Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.

17	Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).
21	Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).
27	Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.
31	Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).
40	Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.
Relation avec la direction de recherche	
6	Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.
22	Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).
25	Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).
39	Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.
Stress/anxiété	
7	Ressentir du stress ou de l'anxiété.
26	Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.
28	Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.
38	Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (p. ex. trouver un emploi dans votre domaine).
42	Être inquiet(e) de ne pas assez performer dans vos études.
Épuisement	
8	Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.
29	Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).
30	Ne plus avoir de temps pour vous reposer.
36	Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.
Symptômes dépressifs	
11	Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.
18	Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.
32	Ressentir de la tristesse ou de la déprime.
37	Avoir des idées suicidaires.

Figure 4.2 Sous-échelles de la version expérimentale de l'EDECS

CHAPITRE V

VALIDATION STATISTIQUE DE L'EDECS ET FIDÉLITÉ TEST-RETEST

5.1 Méthode

5.1.1 Participants

La méthode d'échantillonnage employée est l'échantillonnage de volontaires. Entre le 26 mars et le 10 juin 2019, l'EDECS a été complétée par 500 étudiants québécois aux cycles supérieurs (361 se décrivant comme étant une femme, 134 comme étant un homme, quatre comme étant une personne non binaire et un comme étant une personne transgenre). La moyenne d'âge des participants est de 29,15 ans ($\acute{E}.T.$ = 6,81; étendue = 21-67 ans; médiane = 27). L'échantillon compte 262 étudiants à la maîtrise et 238 étudiants au doctorat. Les participants proviennent de toutes les universités francophones ($n = 497$) et d'une université anglophone ($n = 3$) au Québec, ainsi que de l'ensemble des domaines d'études tels que reconnus par le ministère de l'Éducation⁸. Le Tableau 5.1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants et le Tableau 5.2 affiche leurs caractéristiques scolaires. Certaines sous-catégories présentant un très faible pourcentage n'apparaissent pas dans les tableaux afin d'en alléger la lecture.

⁸ Domaines d'études : sciences humaines; sciences appliquées; sciences de la santé; sciences de l'administration; sciences de la nature; sciences de l'éducation; lettres; droit et arts (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Tableau 5.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants

Variable	Pourcentage (%)
Sexe	
Femme	72,2
Homme	26,8
Groupe d'âge	
20-24 ans	21,4
25-29 ans	47,4
30-34 ans	14,0
35-39 ans	9,2
40 ans et plus	8,0
Statut civil	
Célibataire	48,0
En union libre ou conjoint de fait	37,8
Marié(e)	12,8
Enfant(s) à charge	
Non	82,4
Oui	17,6
Habitation	
Conjoint(e) seulement	33,8
Colocataire(s)	24,8
Seul(e)	17,4
Conjoint(e) et enfant(s)	12,2
Parents (famille)	9,0
Emploi en parallèle des études	
Non	35,8
Oui	64,2
Moins de 10 heures par semaine	12,0
10 à 20 heures par semaine	27,2
21 à 30 heures par semaine	9,0
Plus de 30 heures par semaine	19,8
Revenus par année	
Entre 0 \$ et 10 000 \$	12,2
Entre 10 000 \$ et 20 000 \$	39,2
Entre 20 000 \$ et 40 000 \$	31,8
Plus de 40 000 \$	15,0
Source(s) de revenus	
Emploi à l'université	43,4
Emploi à l'extérieur de l'université	45,4
Prêts et bourses du gouvernement du Québec	46,2
Autres bourses (bourses de recherche, bourses d'excellence)	30,0
Contribution familiale	18,0
Soutien de la direction de recherche	20,6
Diagnostic de trouble de santé mentale	
Non	78,2
Oui	19,0

Note. Les participants étant libres de ne pas répondre à une question jugée inconfortable, les résultats sont basés sur les réponses 486 à 500 participants.

Tableau 5.2 Caractéristiques scolaires des participants ($N = 500$)

Variable	Pourcentage (%)
Niveau d'études	
Maîtrise	52,4
Doctorat	47,6
Régime d'étude	
Temps plein	92,6
Temps partiel	7,4
Année d'études	
Première	28,4
Deuxième	30,0
Troisième	19,6
Quatrième	10,8
Cinquième et plus	11,2
En prolongation d'études	19,4
Pas en prolongation d'études	80,6
Type d'étudiant	
Étudiant(e) québécois(e)	77,8
Étudiant(e) étranger(e) (hors Canada)	20,6
Établissement universitaire	
Université de Sherbrooke	25,4
Université du Québec à Montréal	25,2
Université du Québec à Trois-Rivières	4,4
Université du Québec à Chicoutimi	2,0
Université du Québec en Outaouais	1,2
Université du Québec à Rimouski	0,8
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	0,8
École de technologie supérieure	3,4
Institut national de la recherche scientifique	2,6
École nationale d'administration publique	1,6
Télé-université	0,8
Université de Montréal	14,0
Université Laval	7,4
École polytechnique de Montréal	6,8
École des hautes études commerciales de Montréal	3,0
Université McGill	0,6
Domaine d'études	
Sciences humaines	34,0
Sciences appliquées	14,8
Sciences de la santé	12,6
Sciences de l'administration	11,4
Sciences de la nature	10,0
Sciences de l'éducation	7,4
Lettres	5,0
Droit	2,8
Arts	2,0
En situation de handicap	6,6
Pas en situation de handicap	93,4

5.1.1.1 Représentativité de l'échantillon

Les dernières statistiques sur l'enseignement supérieur dévoilées par le ministère de l'Éducation (2015) ont permis de faire la comparaison de quatre caractéristiques sociodémographiques entre notre échantillon et la population des étudiants de cycles supérieurs du Québec. Les données fournies sont le domaine d'études, le niveau d'études, le sexe et l'établissement universitaire des étudiants en 2012. Le Tableau 5.3 compare la proportion d'étudiants à la maîtrise et au doctorat dans les établissements universitaires francophones entre l'échantillon et la population étudiante. Le Tableau 5.4 présente la comparaison du domaine d'études, du niveau d'études et du sexe entre l'échantillon et la population des étudiants de maîtrise et de doctorat.

Tableau 5.3 Comparaison de la proportion d'étudiants à la maîtrise et au doctorat dans les établissements universitaires francophones entre l'échantillon et la population

Établissement universitaire	Échantillon (%)	Population (%)
Université de Sherbrooke	25,4	15,8
Université du Québec	42,8	33,9
Université du Québec à Montréal	25,2	15,4
Université du Québec à Trois-Rivières	4,4	4,5
Université du Québec à Chicoutimi	2,0	2,3
Université du Québec en Outaouais	1,2	1,9
Université du Québec à Rimouski	0,8	1,8
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	0,8	0,7
École de technologie supérieure	3,4	2,8
Institut national de la recherche scientifique	2,6	1,4
École nationale d'administration publique	1,6	2,8
Télé-université	0,8	0,2
Université de Montréal	14,0	22,4
Université Laval	7,4	20,1
École polytechnique de Montréal	6,8	3,7
École des hautes études commerciales de Montréal	3,0	4,1

Tableau 5.4 Comparaison du domaine d'études, du niveau d'études et du sexe entre l'échantillon et la population des étudiants de maîtrise et de doctorat au Québec

		Échantillon (%)	% combiné	Population (%)	% combiné
Maîtrise					
Sciences humaines	Femmes	27,7	24,3	20,3	17,0
	Hommes	21,0		13,7	
Sciences appliquées	Femmes	8,7	17,3	9,8	18,9
	Hommes	25,8		28,0	
Sciences de la santé	Femmes	17,4	10,3	15,3	10,6
	Hommes	3,2		5,9	
Sc. de l'administration	Femmes	10,3	17,3	24,2	28,2
	Hommes	24,2		32,2	
Sciences de la nature	Femmes	12,3	9,4	5,2	5,8
	Hommes	6,5		6,3	
Sciences de l'éducation	Femmes	9,2	7,0	10,5	7,3
	Hommes	4,8		4,2	
Lettres	Femmes	7,7	5,4	4,5	3,4
	Hommes	3,2		2,3	
Droit	Femmes	4,1	6,1	2,7	2,2
	Hommes	8,1		1,7	
Arts	Femmes	2,6	2,9	3,6	3,2
	Hommes	3,2		2,9	
Doctorat					
Sciences humaines	Femmes	48,8	36,9	36,2	28,5
	Hommes	25,0		20,8	
Sciences appliquées	Femmes	9,0	22,6	12,7	23,5
	Hommes	36,1		34,3	
Sciences de la santé	Femmes	13,3	10,1	14,1	11,6
	Hommes	6,9		9,2	
Sc. de l'administration	Femmes	6,6	10,9	4,7	5,0
	Hommes	15,3		5,3	
Sciences de la nature	Femmes	8,4	9,8	12,9	15,2
	Hommes	11,1		17,5	
Sciences de l'éducation	Femmes	9,6	4,8	6,8	4,8
	Hommes	0,0		2,9	
Lettres	Femmes	3,6	2,5	5,4	4,3
	Hommes	1,4		3,2	
Droit	Femmes	0,0	0,7	1,8	1,7
	Hommes	1,4		1,7	
Arts	Femmes	0,6	1,7	3,6	3,4
	Hommes	2,8		3,2	

L'échantillon n'a pas été jugé parfaitement représentatif de la population des étudiants de maîtrise et de doctorat au Québec. Notre échantillon est composé à 27 % d'hommes et à 72 % de femmes, ainsi qu'à 52 % d'étudiants à la maîtrise et à 48 % d'étudiants au doctorat. La population étudiante aux cycles supérieurs comprend 51 % de femmes et 70 % d'étudiants à la maîtrise. Précisément, les étudiants à la maîtrise en sciences de l'administration de notre échantillon apparaissent sous-représentés alors que les hommes à la maîtrise en sciences humaines et les femmes au doctorat en sciences humaines sont surreprésentés. Les femmes à la maîtrise en sciences de la nature, les hommes à la maîtrise en droit et les hommes au doctorat en administration apparaissent surreprésentés également. Les étudiants de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec à Montréal et de l'École Polytechnique de Montréal semblent surreprésentés alors que ceux de l'Université de Montréal et de l'Université Laval apparaissent sous-représentés.

5.1.2 Recrutement

Les critères d'inclusion pour participer à l'étude étaient les suivants : être inscrit dans un programme de maîtrise ou de doctorat au Québec, effectuer un travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai, thèse) et maîtriser le français. Le recrutement s'est effectué à l'aide des réseaux sociaux tels que Facebook, ainsi qu'avec l'aide d'associations étudiantes, de professeurs et d'agents de gestion aux études qui ont accepté de diffuser l'annonce de recrutement (Annexe H) à leurs étudiants. Aussi, des affiches de recrutement ont été placées à l'UQAM et des étudiants ont été sollicités lors d'activités étudiantes sur le campus.

5.1.3 Instruments de mesure

Deux instruments de mesure ont été utilisés soit : une fiche de renseignements personnels (Annexe I) et la version expérimentale de l'EDECS. La fiche de renseignements personnels contient 26 questions. Les renseignements recueillis portent sur le sexe, l'âge, le statut conjugal, l'habitation, le nombre d'enfants, les études, les revenus et la présence d'une situation de handicap ou d'un diagnostic relevant de la santé mentale. Quant à l'EDECS, elle comporte 43 énoncés et elle est divisée en neuf sous-échelles : 1) finances = 4 énoncés; 2) conciliation études-vie personnelle = 5 énoncés; 3) gestion du temps = 4 énoncés; 4) isolement = 5 énoncés, 5) travail de recherche = 8 énoncés; 6) relation avec la direction de recherche = 4 énoncés; 7) stress/anxiété = 5 énoncés; 8) épuisement = 4 énoncés et 9) symptômes dépressifs = 4 énoncés.

5.1.4 Procédure

La participation s'est effectuée via un questionnaire en ligne de 15 minutes sur LimeSurvey, lequel est un logiciel dont le serveur est hébergé dans un centre de données sécurisé au Québec. À la fin de leur participation, tous les participants ont indiqué s'ils voulaient répondre une seconde fois à l'EDECS afin d'évaluer sa stabilité temporelle. Les participants ayant répondu « oui » ont reçu par courriel le lien pour remplir de nouveau l'EDECS en ligne, deux semaines après leur première passation. Ils disposaient d'un délai de deux semaines pour y répondre.

5.1.5 Éthique

Le projet de recherche a été entériné par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (Annexes J et K). Avant de

prendre part à l'étude, tous les participants devaient lire le formulaire de consentement (Annexe L) présentant le déroulement de l'étude, l'objectif, les avantages, les risques associés ainsi que les ressources d'aide disponibles. Les participants ont été informés que leur participation est totalement libre et volontaire. Ils devaient donner leur consentement avant d'entamer leur participation en ligne. Les participants pouvaient ne pas répondre à une question jugée inconfortable et arrêter leur participation à tout moment sans préjudice. Une liste de ressources d'aide (Annexe M) était fournie à la fin du questionnaire.

5.1.6 Analyses statistiques

Après avoir éliminé 69 questionnaires incomplets, une matrice de 500 questionnaires a été obtenue. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS version 25. Nous avons d'abord effectué des analyses statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) sur les énoncés de l'EDECS. Ensuite, nous avons réalisé une analyse factorielle exploratoire en axes principaux avec rotation oblique (oblimin directe) sur l'EDECS. La rotation oblimin directe est recommandée lorsqu'on suppose que les facteurs sont corrélés entre eux (Field, 2009). La taille de notre échantillon respecte le ratio recommandé de dix participants par énoncé (Field, 2009). Le nombre de facteurs devant être retenus est déterminé à l'aide de l'examen visuel du tracé d'effondrement, lequel fournit un critère fiable avec un échantillon de plus de 200 participants (Stevens, 2002). Cattell (1966) suggère d'utiliser le point d'inflexion du tracé d'effondrement comme coupure pour la sélection de facteurs. Les coefficients de saturation sur les facteurs doivent être supérieurs à 0,30 (en valeur absolue) pour être considérés significatifs (Comrey et Lee, 1992; Gorsuch, 1983; Hair, Anderson, Tatham et Black, 1998). Par la suite, nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) afin d'estimer la cohérence interne de l'EDECS et nous avons effectué des corrélations de Pearson test-retest afin de vérifier sa stabilité temporelle.

De plus, les scores moyens aux sous-échelles et le score moyen global l'EDECS ont été calculés. Des tests *t* ont été réalisés pour déterminer les différences de scores obtenus à l'EDECS entre divers groupes d'étudiants. Lorsque des différences significatives ont été constatées, la taille d'effet a été calculée par l'eta-carré. Un indice de 0,01 correspond à un effet de petite taille, un indice de 0,06 correspond à un effet de moyenne taille et un indice de 0,14 et plus correspond à un effet de grande taille (Cohen, 1988). Enfin, des corrélations ont été réalisées entre les scores à l'EDECS et différentes variables sociodémographiques et scolaires, entre les énoncés et les scores obtenus à l'EDECS ainsi qu'entre les scores aux sous-échelles et le score global de l'EDECS afin d'examiner les différentes relations possibles. Pour la corrélation, nous interprétons la taille d'effet selon les balises de Cohen (1988) : moins de 0,10 = petite; entre 0,10 et 0,50 = moyenne et plus de 0,50 = grande.

5.2 Résultats

5.2.1 Statistiques descriptives

Les réponses obtenues aux énoncés à l'aide l'échelle de réponse ont été transformées numériquement comme suit : Pas du tout problématique = 1; Peu problématique = 2; Assez problématique = 3 et Tout à fait problématique = 4. Nous avons calculé les moyennes, les écarts-types et les fréquences obtenus à chaque énoncé de l'EDECS. Il est possible que le total des fréquences en pourcentage pour un énoncé n'équivaille pas à 100 % puisque les participants étaient libres de ne pas répondre à un énoncé jugé inconfortable. Afin d'examiner les difficultés les plus importantes chez les participants, nous avons également calculé le pourcentage combiné des réponses 3 (Assez problématique) et 4 (Tout à fait problématique). Le Tableau 5.5 présente les statistiques descriptives obtenues sur les énoncés de l'EDECS.

Tableau 5.5 Statistiques descriptives sur les énoncés de l'EDECS

Énoncés	<i>M (E.T)</i>	% de réponses				
		1	2	3	4	3 ou 4
1. Manquer de financement (p. ex. bourses, assistanat de recherche, etc.).	2,35 (1,12)	28,8	29,6	19,2	22,2	41,4
2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	3,05 (0,90)	4,8	23,6	33,0	38,4	71,4
3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	2,62 (0,92)	12,0	33,0	36,2	18,8	55,0
4. Vous sentir seul(e).	2,63 (1,04)	15,8	31,4	26,6	26,0	52,6
5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	2,57 (0,94)	12,4	37,8	30,0	19,6	49,6
6. Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.	2,33 (1,01)	23,8	35,6	24,4	16,2	40,6
7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.	3,23 (0,89)	4,2	18,4	27,4	49,8	77,2
8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	2,81 (0,99)	10,6	27,6	31,4	30,2	61,6
9. Vivre de l'insécurité financière.	2,47 (1,13)	25,6	26,8	22,0	25,4	47,4
10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	2,56 (0,99)	16,0	32,0	31,6	20,4	52,0
11. Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.	2,32 (1,03)	25,8	31,6	26,6	15,8	42,4
12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	2,99 (0,96)	8,4	21,0	33,6	37,0	70,6
13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	2,50 (1,01)	19,2	31,2	30,2	19,4	49,6
14. Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).	2,19 (1,01)	29,4	35,4	21,6	13,6	35,2
15. Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.	2,50 (0,93)	14,2	37,8	31,8	16,2	48,0
16. Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.	2,25 (1,04)	28,8	33,0	22,8	15,4	38,2
17. Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).	2,26 (0,94)	23,0	39,8	25,6	11,6	37,2
18. Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.	2,48 (1,00)	18,2	34,4	28,4	19,0	47,4
19. Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.	2,11 (1,11)	39,0	28,2	15,4	17,2	32,6
20. Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.	1,74 (0,99)	56,6	22,6	11,4	9,4	20,8
21. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	2,01 (0,96)	36,4	35,4	19,2	9,0	28,2
22. Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).	2,04 (1,13)	45,2	21,8	16,2	16,6	32,8

23. Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.	2,36 (0,94)	20,8	34,4	32,6	12,2	44,8
24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).	2,73 (1,00)	13,8	26,0	33,6	26,6	60,2
25. Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).	1,65 (0,99)	63,0	18,4	8,8	9,6	18,4
26. Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.	2,16 (1,08)	34,0	33,0	15,6	17,2	32,8
27. Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.	2,16 (0,98)	29,2	36,2	22,0	11,6	33,6
28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.	2,98 (0,98)	9,0	21,6	31,4	38,0	69,4
29. Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).	2,33 (1,05)	26,6	30,8	25,6	17,0	42,6
30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	2,67 (1,02)	15,2	28,8	30,0	25,8	55,8
31. Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).	2,58 (1,00)	15,6	32,6	29,8	21,6	51,4
32. Ressentir de la tristesse ou de la déprime.	2,57 (1,05)	18,8	29,4	28,0	23,6	51,6
33. Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.	2,43 (1,08)	24,8	28,6	25,2	21,0	46,2
34. Avoir peu de vie sociale.	2,46 (1,00)	19,2	34,2	27,8	18,6	46,4
35. Avoir de la difficulté à payer vos factures.	1,89 (1,03)	47,6	26,8	13,6	11,6	25,2
36. Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.	1,98 (1,02)	42,0	29,2	18,0	10,8	28,8
37. Avoir des idées suicidaires.	1,29 (0,71)	82,0	10,0	4,6	3,4	8,0
38. Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (p. ex. trouver un emploi dans votre domaine).	2,49 (1,14)	26,4	24,0	24,2	25,4	49,6
39. Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.	2,17 (1,05)	33,0	31,4	20,8	14,6	35,4
40. Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.	1,96 (1,02)	41,8	32,0	14,4	11,8	26,2
41. Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.	2,10 (1,08)	38,8	27,8	18,0	15,4	33,4
42. Être inquiet(e) de ne pas assez performer dans vos études.	2,74 (1,03)	14,8	25,2	31,2	28,6	59,8
43. Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).	1,93 (1,00)	43,0	31,6	14,6	10,6	25,2

Note. 1 = Pas du tout problématique; 2 = Peu problématique; 3 = Assez problématique; 4 = Tout à fait problématique. Les participants étant libres de ne pas répondre à une question jugée inconfortable, les résultats sont basés sur les réponses de 495 à 500 participants.

En examinant le pourcentage combiné des réponses 3 (Assez problématique) et 4 (Tout à fait problématique), les difficultés les plus fréquentes ont trait à la conciliation études-vie personnelle, au travail de recherche et au bien-être psychologique. En effet, plus de 60 % des participants considèrent problématique le fait ressentir du stress ou de l'anxiété (77,2 %), d'avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de sa vie (71,4 %), de se sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur son projet de recherche ou ses autres travaux scolaires (70,6 %), de se sentir coupable de ne pas en faire assez (69,4 %), de ne plus avoir d'énergie pour effectuer ses tâches scolaires (61,6 %) et de remettre à plus tard les tâches liées au travail de recherche (60,2 %). La prochaine section présente l'analyse factorielle permettant d'établir la structure de l'EDECS.

5.2.2 Structure factorielle de l'EDECS

Une analyse factorielle exploratoire en axes principaux avec rotation oblique a été effectuée sur les 43 énoncés de l'EDECS. La mesure du Kaiser-Meyer-Olkin (variant entre 0 et 1) a vérifié l'adéquation de l'échantillon aux fins de l'analyse. La valeur obtenue au test de KMO est de 0,93, ce qui est considéré comme « excellent » selon Hutcheson et Sofroniou (1999). Initialement, une structure à neuf facteurs, basée sur la recension de la littérature scientifique, était postulée. Toutefois, le tracé d'effondrement montre une inflexion au quatrième facteur, ce qui justifie la décision de retenir quatre facteurs. Les énoncés 37) « Avoir des idées suicidaires. », 38) « Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (p. ex. trouver un emploi dans votre domaine). » et 42) « Être inquiet(e) de ne pas assez performer dans vos études. » ne présentaient pas de saturation minimalement acceptable de 0.30 et n'ont donc pas été conservés. Nous avons par la suite réalisé une nouvelle analyse factorielle exploratoire en utilisant les 40 énoncés retenus. La structure factorielle résultante a révélé la présence de quatre facteurs avec une valeur propre au-dessus du critère de Kaiser de 1 et expliquant

ensemble 50,38 % de la variance. Ce pourcentage est acceptable selon Streiner (1994). Les saturations des énoncés de l'EDECS se situent entre 0,30 à 0,88. Tabachnick et Fidell (2007) proposent les seuils suivants pour interpréter les saturations : 0,32 = faible; 0,45 = passable; 0,55 = bon; 0,63 = très bon et 0,71 = excellent. Le Tableau 5.6 montre les résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur l'EDECS. Les valeurs en gras représentent les saturations sur le facteur primaire et celles en italique indiquent les saturations croisées plus élevées que 0,30.

Les facteurs (que nous appellerons sous-échelles pour la suite du texte) ont été nommés en fonction du contenu des énoncés. Les énoncés saturant sur le même facteur suggèrent les sous-échelles suivantes : 1) exécution des tâches scolaires/travail de recherche, 2) finances, 3) soutien social et sens de la démarche et 4) conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique. Afin d'alléger la lecture du texte et des tableaux, chaque sous-échelle a un titre simplifié : 1) TÂCHES ET RECHERCHE; 2) FINANCES; 3) SOUTIEN et 4) CONCILIATION.

Tableau 5.6 Résultats de l'analyse factorielle sur l'EDECS (N = 491)

	Facteurs			
	F1	F2	F3	F4
<i>Exécution des tâches scolaires/travail de recherche (TÂCHES ET RECHERCHE)</i>				
3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	0,60	0,01	-0,01	-0,05
5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	0,42	-0,07	0,28	0,02
10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	0,64	0,00	-0,03	-0,10
14. Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).	0,61	0,08	0,05	-0,10
15. Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.	0,75	0,02	0,11	0,17
18. Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.	0,66	-0,04	0,02	-0,10
21. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	0,37	0,16	0,10	0,07
23. Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.	0,74	0,01	-0,04	-0,12
24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).	0,76	-0,01	-0,13	-0,06
28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.	0,49	-0,04	0,04	-0,25
31. Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).	0,61	0,06	0,03	0,00
<i>Finances (FINANCES)</i>				
1. Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).	0,09	0,80	0,04	0,03
9. Vivre de l'insécurité financière.	0,10	0,87	-0,06	-0,11
19. Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.	-0,04	0,88	0,01	-0,11
35. Avoir de la difficulté à payer vos factures.	-0,03	0,80	0,04	-0,12
<i>Soutien social et sens de la démarche (SOUTIEN)</i>				
4. Vous sentir seul(e).	0,01	-0,02	0,39	-0,35
6. Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.	0,19	-0,02	0,63	0,10
16. Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.	0,02	-0,02	0,39	-0,17
17. Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).	0,22	0,09	0,35	0,11
22. Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections).	-0,19	0,09	0,74	0,06

25. Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).	-0,16	0,15	0,75	0,06
26. Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.	0,16	-0,01	0,45	-0,16
27. Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.	0,03	0,14	0,54	-0,04
29. Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).	0,14	-0,13	0,53	-0,25
37. Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.	0,11	-0,02	0,74	0,05
38. Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.	0,10	-0,16	0,60	-0,10
39. Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.	-0,01	-0,07	0,50	-0,18
40. Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).	0,08	0,11	0,38	-0,05
<i>Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique (CONCILIATION)</i>				
2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	0,20	0,11	-0,04	-0,54
7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.	0,24	0,02	0,10	-0,43
8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	0,39	0,00	0,04	-0,45
11. Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.	0,17	-0,04	0,17	-0,50
12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	0,31	-0,08	0,00	-0,44
13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	0,11	0,04	0,07	-0,42
20. Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.	0,02	0,19	0,09	-0,30
30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	0,03	0,11	-0,03	-0,64
32. Ressentir de la tristesse ou de la déprime.	0,15	-0,01	0,24	-0,54
33. Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.	-0,04	0,09	-0,05	-0,64
34. Avoir peu de vie sociale.	-0,13	0,10	0,06	-0,66
36. Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.	0,20	0,02	0,26	-0,33
<i>Valeurs propres (eigenvalues)</i>	12,13	3,31	2,77	1,94
<i>Variance expliquée (%)</i>	28,99	7,42	5,64	3,52

Note. Les valeurs en gras représentent les saturations sur le facteur primaire et celles en italique indiquent les saturations croisées $\geq 0,30$.

Les saturations des 11 énoncés de la sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche » (TÂCHES ET RECHERCHE) se situent entre 0,37 et 0,76. Les saturations sont satisfaisantes à excellentes, excepté celles des énoncés 5 et 21, qui sont faibles. La sous-échelle TÂCHES ET RECHERCHE concerne les difficultés liées à la planification, à la gestion et à l'exécution des tâches scolaires et/ou du travail de recherche. L'étudiant qui obtient un score élevé à cette sous-échelle peut présenter des lacunes sur le plan de sa gestion du temps, c'est-à-dire, avoir une idée imprécise du temps requis pour réaliser le travail, avoir de la difficulté à mettre en place des conditions de travail favorables, avoir du mal à se mettre à la tâche et à accomplir les tâches planifiées, avoir tendance à procrastiner ainsi qu'avoir de la difficulté à respecter les échéances. L'étudiant peut également éprouver des difficultés de lecture et d'écriture relativement à son travail de recherche.

Les saturations des 4 énoncés de la sous-échelle « finances » (FINANCES) se situent entre 0,80 à 0,88, ce qui est considéré comme excellent. L'ensemble des énoncés de la sous-échelle FINANCES correspondent exactement à ceux postulés initialement. L'étudiant qui a un score élevé à cette sous-échelle peut manquer de financement, notamment par l'accès restreint à des bourses de recherche ou à des contrats d'auxiliaires de recherche ou d'enseignement. S'il considère que ses ressources financières sont insuffisantes pour ses répondre à ses besoins et qu'il peine à payer ses factures, il vit de l'insécurité.

Les saturations des 13 énoncés de la sous-échelle « soutien social et sens de la démarche » (SOUTIEN) se situent entre 0,35 et 0,75. Les saturations sont passables à excellentes sauf celles des énoncés 4, 16, 17 et 40 qui sont faibles. L'énoncé 4 sature sur deux facteurs à la fois. La sous-échelle SOUTIEN réfère aux lacunes concernant le soutien perçu pendant la formation aux cycles supérieurs. Avoir l'impression que sa direction de recherche est peu disponible, avoir une relation difficile avec elle, se sentir

découragé ou perdu dans ses demandes/corrections, avoir de la difficulté à lui communiquer ses besoins ou à lui demander de l'aide ainsi qu'avoir besoin de mises à niveau sont des éléments contribuant au manque de soutien perçu. Concernant le fait d'avoir peu de contacts avec ses collègues, le fait d'avoir du mal à s'adapter à la culture de son département et le fait de se sentir seul, ils témoignent également d'un faible sentiment de soutien social dans la formation. Par ailleurs, le sens de la démarche de l'étudiant peut également être ébranlé. L'étudiant peut s'inquiéter de ne pas compléter son programme d'études et/ou ne plus avoir de motivation. Il peut avoir perdu l'intérêt envers son sujet de recherche ou encore, ne plus voir la pertinence de son programme d'études dans l'ensemble de son projet de vie.

Les saturations des 12 énoncés de la sous-échelle « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique » (CONCILIATION) se situent entre 0,30 et 0,66. Les saturations sont satisfaisantes à très bonnes, hormis celles des énoncés 20 et 36 qui sont faibles. Les énoncés 8 et 12 saturent sur deux facteurs. L'étudiant qui a un score élevé à la sous-échelle CONCILIATION a du mal à trouver un équilibre entre les différentes sphères de sa vie, notamment entre ses études et sa famille. Il peut se sentir incompris par son entourage par rapport à la réalisation de son travail de recherche, ressentir de la pression de la part de sa famille ou son/sa conjoint(e) pour terminer ses études et peiner à concilier les attentes provenant de l'université et celles provenant de la maison. Son équilibre de vie et son bien-être psychologique peuvent également être affectés, notamment s'il a l'impression d'avoir peu de vie sociale ou de temps de repos, et s'il éprouve du stress, de l'anxiété, de l'épuisement, de la tristesse ou de la déprime. Il peut aussi se sentir coupable de faire d'autres activités au lieu de travailler sur son travail de recherche ou encore ressentir de la fatigue ou de la nausée lorsqu'il doit travailler sur ce dernier.

La version définitive de l'EDECS comporte au final 40 énoncés et quatre sous-échelles : TÂCHES ET RECHERCHE = 11 énoncés, FINANCES = 4 énoncés, SOUTIEN = 13 énoncés et CONCILIATION = 12 énoncés. Cette version est présentée en Annexe N. Cette annexe inclut un tableau présentant les énoncés en fonction de chaque sous-échelle. Afin de faciliter la correction de l'EDECS par les professionnels, nous avons créé une grille cotation, inspirée de Potvin et ses collègues (2004). La grille de cotation (voir Annexe O) fournit une description des sous-échelles ainsi que les scores moyens obtenus à l'EDECS auprès de l'échantillon.

5.2.3 Fidélité de l'EDECS

5.2.3.1 Cohérence interne des sous-échelles

La cohérence interne des quatre sous-échelles et de l'échelle totale de l'EDECS a été vérifiée à l'aide de l'alpha de Cronbach (Cronbach, 1951). Les valeurs sont toutes élevées, variant entre 0,88 et 0,94, ce qui est supérieur au seuil minimum requis de 0,70 (Nunnally, 1978). Les alphas de Cronbach démontrent ainsi l'homogénéité de l'EDECS. Les valeurs alpha apparaissent au Tableau 5.7.

Tableau 5.7 Analyse de la cohérence interne de l'EDECS

SOUS-ÉCHELLES	Nombre d'énoncés	Alpha
FINANCES	4	0,93
TÂCHES ET RECHERCHE	11	0,89
SOUTIEN	13	0,88
CONCILIATION	12	0,88
ÉCHELLE TOTALE	40	0,94

5.2.3.2 Stabilité temporelle

Afin de vérifier la stabilité temporelle de l'EDECS, 188 étudiants aux cycles supérieurs (91 à la maîtrise et 97 au doctorat) provenant de l'ensemble des domaines d'études ont répondu à l'EDECS une seconde fois dans un intervalle de deux à quatre semaines entre les deux passations. Cet échantillon de 188 étudiants est composé de 135 étudiants se décrivant comme étant une femme, 51 comme étant un homme et deux comme étant une personne non binaire. Les proportions d'étudiants à la maîtrise et au doctorat ainsi que les proportions de femmes et d'hommes dans cet échantillon sont similaires à celles de la première passation. Les étudiants sont âgés en moyenne de 28,97 ans ($\bar{E.T.} = 6,05$; étendue = 21-59 ans). Les résultats des corrélations de Pearson test-retest apparaissent au Tableau 5.8. Les corrélations sont élevées, variant entre 0,85 et 0,88, ce qui soutient la stabilité temporelle de l'EDECS.

Tableau 5.8 Fidélité test-retest de l'EDECS ($N = 188$)

SOUS-ÉCHELLES	Corrélations test-retest
FINANCES	0,87**
TÂCHES ET RECHERCHE	0,87**
SOUTIEN	0,85**
CONCILIATION	0,87**
ÉCHELLE TOTALE	0,88**

Note. ** $p < 0.01$.

5.2.4 Scores à l'EDECS

Rappelons que les réponses aux énoncés de l'EDECS vont de 1 (Pas du tout problématique) à 4 (Tout à fait problématique). Afin de pouvoir interpréter les scores en fonction de l'échelle de réponse allant de 1 à 4, les scores à l'EDECS ont été calculés de la manière suivante. Pour chacune des sous-échelles, le score a été calculé en

additionnant les réponses obtenues à la sous-échelle, puis en divisant la somme par le nombre d'énoncés contenus dans la sous-échelle. Pour le score global à l'échelle totale, il a été calculé en additionnant l'ensemble des réponses aux énoncés de l'EDECS, puis en divisant la somme par 40 (nombre total d'énoncés de l'EDECS). Le Tableau 5.9 montre les scores moyens et le score global moyen à l'EDECS.

Tableau 5.9 Scores moyens et score global moyen à l'EDECS

SOUS-ÉCHELLES	Nombre d'énoncés	Échantillon (N = 491)	Moyennes (E.T)			
			Hommes (n = 133)		Femmes (n = 353)	
			Maîtrise (n = 62)	Doctorat (n = 71)	Maîtrise (n = 189)	Doctorat (n = 164)
FINANCES	4	2,20 (0,99)	1,94 (1,00)	2,04 (0,96)	2,10 (0,97)	2,48 (0,98)
TÂCHES ET RECHERCHE	11	2,51 (0,67)	2,47 (0,65)	2,33 (0,70)	2,60 (0,66)	2,50 (0,66)
SOUTIEN	13	2,15 (0,66)	2,17 (0,67)	2,09 (0,68)	2,17 (0,65)	2,15 (0,64)
CONCILIATION	12	2,57 (0,65)	2,45 (0,70)	2,45 (0,70)	2,60 (0,64)	2,60 (0,61)
SCORE GLOBAL	40	2,38 (0,55)	2,31 (0,58)	2,26 (0,60)	2,41 (0,53)	2,42 (0,53)

Note. Les scores varient de 1 à 4 : 1 = Pas du tout problématique; 2 = Peu problématique; 3 = Assez problématique; 4 = Tout à fait problématique.

5.2.4.1 Comparaison des moyennes

Des tests *t* pour comparer les moyennes ont été effectués afin d'examiner les différences de scores à l'EDECS entre divers groupes d'étudiants : hommes vs femmes; étudiants de maîtrise vs étudiants de doctorat; étudiants travailleurs vs étudiants non travailleurs; étudiants en situation de handicap vs étudiants n'étant pas en situation de handicap; étudiants ayant un diagnostic de trouble de santé mentale vs étudiants n'ayant pas de diagnostic de trouble de santé mentale; étudiants en prolongation d'études vs étudiants n'étant pas en prolongation; étudiants parents vs

étudiants non parents et étudiants à temps plein vs étudiants à temps partiel. Des différences significatives entre les moyennes ont été observées pour le sexe des étudiants, le niveau d'études, l'occupation d'un emploi ainsi que le fait d'être en situation de handicap, d'avoir un diagnostic de trouble de santé mentale, d'être en prolongation et d'avoir un ou des enfant(s) à charge. Le Tableau 5.10 montre les résultats des tests *t*.

Tableau 5.10 Résultats des analyses de moyennes (tests t)

	n	$M(E.T)$	n	$M(E.T)$	t	dl	η^2
Sexe		Hommes		Femmes			
FINANCES	134	2,00 (0,98)	359	2,28 (0,99)	-2,81**	491	0,016
TÂCHES ET RECHERCHE	134	2,40 (0,68)	358	2,55 (0,66)	-2,37*	490	0,001
SOUTIEN	133	2,13 (0,67)	355	2,16 (0,65)	-0,50	486	0,001
CONCILIATION	134	2,45 (0,71)	356	2,60 (0,63)	-2,26*	488	0,010
SCORE GLOBAL	133	2,29 (0,59)	353	2,41 (0,53)	-2,30*	484	0,010
Niveau d'études		Maîtrise		Doctorat			
FINANCES	261	2,07 (0,98)	237	2,35 (0,99)	-3,08**	496	0,019
TÂCHES ET RECHERCHE	259	2,57 (0,66)	238	2,45 (0,67)	2,10*	495	0,009
SOUTIEN	256	2,17 (0,66)	237	2,13 (0,66)	0,67	491	0,001
CONCILIATION	259	2,58 (0,66)	236	2,55 (0,64)	0,37	493	0,000
SCORE GLOBAL	256	2,39 (0,55)	235	2,37 (0,55)	-0,49	489	0,000
Emploi		Non		Oui			
FINANCES	179	1,99 (0,95)	319	2,32 (1,00)	-3,65**	496	0,026
TÂCHES ET RECHERCHE	178	2,45 (0,66)	319	2,54 (0,67)	-1,44	495	0,004
SOUTIEN	176	2,12 (0,67)	317	2,17 (0,65)	-0,91	491	0,002
CONCILIATION	176	2,42 (0,67)	319	2,65 (0,64)	-3,69**	493	0,027
SCORE GLOBAL	175	2,29 (0,57)	316	2,43 (0,53)	-2,75**	489	0,015
En situation de handicap		Non		Oui			
FINANCES	465	2,18 (0,99)	33	2,50 (0,97)	-1,77	496	0,006
TÂCHES ET RECHERCHE	464	2,49 (0,67)	33	2,73 (0,61)	-1,96*	495	0,007
SOUTIEN	460	2,14 (0,66)	33	2,29 (0,59)	-1,23	491	0,003
CONCILIATION	462	2,54 (0,66)	33	2,90 (0,51)	-3,80**	493	0,028
SCORE GLOBAL	458	2,36 (0,55)	33	2,61 (0,46)	-2,98**	489	0,018
Diagnostic de santé mentale		Non		Oui			
FINANCES	389	2,16 (0,99)	95	2,40 (0,98)	-2,13*	482	0,009
TÂCHES ET RECHERCHE	389	2,47 (0,67)	95	2,66 (0,64)	-2,50*	482	0,013
SOUTIEN	386	2,11 (0,64)	94	2,32 (0,66)	-2,83**	478	0,016
CONCILIATION	387	2,51 (0,65)	95	2,79 (0,59)	-3,82**	480	0,029
SCORE GLOBAL	384	2,34 (0,55)	94	2,56 (0,50)	-3,65**	476	0,027
En prolongation		Non		Oui			
FINANCES	401	2,12 (0,97)	97	2,55 (1,03)	-3,83**	496	0,029
TÂCHES ET RECHERCHE	400	2,45 (0,65)	97	2,78 (0,68)	-4,44**	495	0,038
SOUTIEN	396	2,07 (0,64)	97	2,48 (0,63)	-5,59**	491	0,060
CONCILIATION	398	2,50 (0,64)	97	2,83 (0,64)	-4,54**	493	0,040
SCORE GLOBAL	394	2,31 (0,53)	97	2,67 (0,53)	-6,04**	489	0,069
Enfant(s) à charge		Non		Oui			
FINANCES	410	2,20 (0,98)	88	2,23 (1,05)	-0,30	496	0,000
TÂCHES ET RECHERCHE	409	2,54 (0,66)	88	2,37 (0,68)	2,18*	495	0,009
SOUTIEN	406	2,17 (0,66)	87	2,06 (0,63)	1,41	491	0,004
CONCILIATION	407	2,56 (0,63)	88	2,60 (0,74)	-0,43	493	0,000
SCORE GLOBAL	404	2,39 (0,54)	87	2,33 (0,60)	1,02	489	0,002

Note. * $p \leq 0,05$, ** $p < 0,01$.

5.2.5 Corrélations avec l'EDECS

Des tests de corrélations de Pearson ont été effectués entre les scores obtenus à l'EDECS et les variables sociodémographiques et scolaires mesurées par la fiche de renseignements personnels afin d'identifier celles à surveiller lors de l'évaluation des difficultés de l'étudiant aux cycles supérieurs. Nous avons réalisé des tests de corrélations de Pearson entre les scores de l'EDECS et la satisfaction aux cycles supérieurs et l'intention de quitter le programme. Ces deux variables ont été examinées à l'aide de deux questions incluses dans la fiche de renseignements personnels : « Quel est votre niveau de satisfaction globale de votre expérience en formation aux cycles supérieurs? » (Très insatisfait; Insatisfait; Satisfait; Très satisfait) et « Avez-vous l'intention de quitter votre programme d'études? » (Pas du tout; Un peu; Moyennement; Fortement; Totalement). Les corrélations ressorties significatives sont présentées dans le Tableau 5.11.

Tableau 5.11 Corrélations entre les scores à l'EDECS et différentes variables

Variables	Sous-échelles				Score global
	FINANCES	TÂCHES ET RECHERCHE	SOUTIEN	CONCILIATION	
Nombre d'heures travaillées par semaine	0,17**	0,07	0,11*	0,18**	0,16**
Revenus	-0,24**	-0,09	-0,11*	-0,06	-0,14**
Nombre d'années dans le programme	0,15**	0,14**	0,21**	0,17**	0,22**
Moyenne cumulative	-0,08	-0,15**	-0,07	-0,10*	-0,13**
Satisfaction de l'expérience aux cycles supérieurs	-0,26**	-0,27**	-0,53**	-0,43**	-0,50**
Intention de quitter le programme d'études	0,18**	0,21**	0,42**	0,27**	0,37**

Note. Les participants étant libres de ne pas répondre à une question jugée inconfortable, les corrélations sont basées sur les réponses de 400 à 500 participants.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Les résultats indiquent que plus le nombre d'heures travaillées par semaine est grand, plus les étudiants présentent des scores élevés aux sous-échelles FINANCES, SOUTIEN et CONCILIATION. Moins les revenus des étudiants sont élevés, plus ils présentent des difficultés financières, mais plus ils se questionnent également sur le sens de leur démarche aux cycles supérieurs et/ou moins ils se sentent soutenus. Aussi, plus le nombre d'années passées dans leur programme d'études est grand, plus les étudiants obtiennent un score élevé aux quatre sous-échelles. Les étudiants ayant une moyenne cumulative plus faible vivent plus de difficultés en ce qui concerne l'exécution des tâches scolaires/travail de recherche, la conciliation études-vie personnelle et le bien-être psychologique. Puis, plus les étudiants ont un score élevé pour chaque sous-échelle de l'EDECS, moins ils sont satisfaits de leur expérience en formation aux cycles supérieurs et plus ils ont l'intention de quitter leur programme d'études. Les tailles d'effet de ces relations sont moyennes, excepté pour la relation entre la satisfaction de l'expérience aux cycles supérieurs et la sous-échelle SOUTIEN, qui elle, est forte. Par ailleurs, la variable qui corrèle le plus avec le score global de l'EDECS est la satisfaction l'expérience aux cycles supérieurs. Moins l'étudiant est satisfait de son expérience, plus il présente un score global élevé.

Nous avons également fait des corrélations de Pearson entre les énoncés et les scores à l'EDECS (voir Tableau 5.12) ainsi que des corrélations de Pearson entre les scores aux sous-échelles et le score global (voir Tableau 5.13) dans le but d'examiner les énoncés et les sous-échelles à considérer par le professionnel dans son interprétation des scores.

Tableau 5.12 Corrélations entre les énoncés et les scores à l'EDECS

Énoncés	FINANCES	TÂCHES ET RECHERCHE	SOUTIEN	CONCILIATION	Score global
TÂCHES ET RECHERCHE					
3.Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	0,12**	0,67**	0,34**	0,42**	0,53**
5.Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	0,07	0,59**	0,45**	0,35**	0,51**
10.Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	0,13**	0,71**	0,36**	0,48**	0,57**
14.Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).	0,23**	0,73**	0,43**	0,52**	0,64**
15.Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.	0,12**	0,74**	0,41**	0,37**	0,56**
18.Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.	0,12**	0,73**	0,39**	0,49**	0,60**
21.Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	0,21**	0,50**	0,29**	0,29**	0,42**
23.Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.	0,16**	0,80**	0,40**	0,54**	0,65**
24.Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).	0,11*	0,74**	0,28**	0,45**	0,54**
28.Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.	0,15**	0,67**	0,40**	0,56**	0,61**
31.Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).	0,18**	0,68**	0,35**	0,43**	0,55**
FINANCES					
1.Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).	0,88**	0,20**	0,26**	0,28**	0,43**
9.Vivre de l'insécurité financière.	0,92**	0,24**	0,25**	0,39**	0,49**
19.Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.	0,93**	0,16**	0,27**	0,34**	0,45**
35.Avoir de la difficulté à payer vos factures.	0,89**	0,18**	0,27**	0,34**	0,45**
SOUTIEN					
4.Vous sentir seul(e).	0,21**	0,36**	0,61**	0,50**	0,58**
6.Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.	0,15**	0,42**	0,68**	0,35**	0,56**
16.Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.	0,15**	0,30**	0,55**	0,35**	0,46**
17.Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).	0,17**	0,35**	0,50**	0,25**	0,43**
22.Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections).	0,21**	0,16**	0,66**	0,24**	0,43**

25.Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).	0,28**	0,19**	0,67**	0,28**	0,47**
26.Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.	0,20**	0,44**	0,65**	0,45**	0,60**
27.Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.	0,27**	0,34**	0,64**	0,38**	0,55**
29.Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).	0,16**	0,48**	0,71**	0,52**	0,65**
37.Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.	0,24**	0,31**	0,36**	0,36**	0,61**
38.Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.	0,07	0,40**	0,68**	0,39**	0,55**
39.Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.	0,15**	0,30**	0,62**	0,38**	0,50**
40.Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).	0,22**	0,30**	0,54**	0,32**	0,47**
CONCILIATION					
2.Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	0,28**	0,48**	0,36**	0,70**	0,60**
7.Ressentir du stress ou de l'anxiété.	0,24**	0,49**	0,43**	0,66**	0,61**
8.Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	0,24**	0,62**	0,45**	0,71**	0,68**
11.Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.	0,20**	0,49**	0,46**	0,70**	0,63**
12.Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	0,12**	0,52**	0,34**	0,64**	0,56**
13.Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	0,19**	0,36**	0,33**	0,59**	0,50**
20.Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.	0,29**	0,26**	0,29**	0,49**	0,43**
30.Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	0,29**	0,36**	0,31**	0,71**	0,55**
32.Ressentir de la tristesse ou de la déprime.	0,28**	0,52**	0,56**	0,74**	0,71**
33.Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.	0,24**	0,30**	0,27**	0,65**	0,48**
34.Avoir peu de vie sociale.	0,28**	0,27**	0,33**	0,65**	0,51**
36.Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.	0,24**	0,48**	0,50**	0,64**	0,63**

Note. * $p \leq 0,05$, ** $p < 0,01$. Les participants étant libres de ne pas répondre à une question jugée inconfortable, les corrélations sont basées sur les réponses de 491 à 500 participants.

Tableau 5.13 Corrélations entre les scores aux sous-échelles et le score global

	SOUS-ÉCHELLES				Score global
	FINANCES	TÂCHES ET RECHERCHE	SOUTIEN	CONCILIATION	
FINANCES	–	0,22**	0,29**	0,38**	0,50**
TÂCHES ET RECHERCHE	0,22**	–	0,54**	0,65**	0,82**
SOUTIEN	0,29**	0,54**	–	0,58**	0,83**
CONCILIATION	0,38**	0,65**	0,58**	–	0,87**
Score global	0,71**	0,74**	0,76**	0,83**	–

Note. ** $p < 0,01$. Les participants étant libres de ne pas répondre à une question jugée inconfortable, les corrélations sont basées sur les réponses de 491 à 500 participants.

Au Tableau 5.12, nous pouvons remarquer que l'énoncé 23 (Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées) corrèle le plus fortement au score à la sous-échelle TÂCHES ET RECHERCHE, que l'énoncé 19 (Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins) corrèle le plus à la sous-échelle FINANCES et que l'énoncé 29 (Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études) corrèle le plus à la sous-échelle SOUTIEN. L'énoncé 32 (Ressentir de la tristesse ou de la déprime) est celui qui est le plus fortement associé à la sous-échelle CONCILIATION, mais il est également celui qui corrèle le plus fortement au score global de l'EDECS. Au Tableau 5.13, nous pouvons voir que les sous-échelles de l'EDECS sont corrélées entre elles et que la sous-échelle CONCILIATION est celle qui corrèle le plus au score global.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La présente section discute des principaux résultats de l'étude à la lumière de la littérature scientifique. Elle présente également l'utilisation clinique de l'EDECS, les limites et les apports de l'étude, les pistes de recherche futures ainsi que les recommandations à l'intention des universités, des facultés et des professeurs. Rappelons que l'étude s'inscrit en continuité de la thèse de spécialisation de l'auteure et vise deux objectifs : poursuivre l'élaboration de l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS) et valider cette échelle. Pour répondre aux objectifs de recherche, l'étude s'est déroulée en quatre phases : la validation de contenu auprès de 11 experts, la préexpérimentation auprès de 11 participants, la validation statistique auprès de 500 étudiants aux cycles supérieurs et la fidélité test-retest auprès de 188 d'entre eux. Une structure à neuf facteurs, basée sur la recension de la littérature scientifique était postulée au départ : 1) finances, 2) conciliation études-vie personnelle, 3) gestion du temps, 4) isolement, 5) travail de recherche, 6) relation avec la direction de recherche, 7) stress/anxiété 8) épuisement et 9) symptômes dépressifs.

Les résultats de l'étude montrent que l'EDECS possède des niveaux de cohérence interne élevés et une bonne stabilité temporelle. L'analyse factorielle a révélé une structure à quatre facteurs nommés comme suit : 1) exécution des tâches scolaires/travail de recherche, 2) finances, 3) soutien social et sens de la démarche et 4) conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique. Les sous-échelles de l'EDECS, les différences de groupe et les corrélations sont discutées ci-après.

6.1 Sous-échelles de l'EDECS

6.1.1 Sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche »

Cette sous-échelle rassemble l'ensemble des quatre énoncés de la sous-échelle « gestion du temps » postulée au départ, tels que « Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires. » et « Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées. ». De plus, cette sous-échelle regroupe plusieurs énoncés de la sous-échelle « travail de recherche » postulée initialement, tels que « Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche. » et « Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire. ». La fusion des sous-échelles initiales « gestion du temps » et « travail de recherche » indique que la réalisation d'un travail de recherche fait appel à des compétences en gestion du temps. En effet, au moment de la rédaction du travail de recherche, le rapport au temps est différent : les repères du premier cycle tels que les plans de cours et les délais de remise des travaux ne sont plus présents (Careau et Mimeault, 2019). Il n'y a pas de dates précises pour le dépôt des productions autre que de déposer éventuellement un projet de recherche, ce dernier ne s'inscrivant pas dans un contexte aussi bien défini et réglementé que le sont les cours (Bégin, 2018). Les obligations de l'étudiant ne se situent donc pas dans un temps particulier (Bégin, 2018). En l'absence de l'encadrement habituel, l'étudiant devient le principal responsable de son emploi du temps (Careau et Mimeault, 2019). Il est, la plupart du temps, laissé à lui-même et il devient son seul motivateur (Belleville, 2014). Par ailleurs, la tâche de rédaction est souvent mal définie et non récurrente, elle offre peu de récompenses à court terme et elle implique peu de pression sociale directe pour respecter les échéances (Boice, 1993; Mimeault, 2019). Ainsi, un manque de balises dans l'horaire de travail et un manque de discipline personnelle peuvent entraîner une difficulté à se mettre à la tâche et un sentiment de tourner en rond (Careau et Mimeault, 2019).

Les résultats de l'expérimentation de l'EDECS montrent que les étudiants de maîtrise rapportent plus de difficultés liées à la sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche » que les étudiants de doctorat. Pour les étudiants de maîtrise, la rédaction est souvent leur première expérience d'un processus d'écriture et de production d'une telle ampleur et dans un cadre moins contraignant sur le plan des échéanciers que ne le sont les cours (Bégin, 2018). Il est alors possible que les étudiants de doctorat aient développé, durant leurs études de maîtrise, des habiletés de gestion du temps essentielles à la réalisation d'un travail de recherche. Il est aussi possible que ces niveaux de difficulté différents entre les étudiants de maîtrise et de doctorat soient le résultat d'un processus d'autosélection. Les étudiants qui ont éprouvé de grandes difficultés dans l'exécution de leurs tâches scolaires ou de leur travail de recherche pendant leur maîtrise ont possiblement moins de chances d'avoir poursuivi leurs études au doctorat.

Les résultats de l'expérimentation montrent également que les parents étudiants éprouvent moins de difficultés liées à la sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche » que les étudiants non parents. Le sens de l'organisation et la détermination propres aux parents étudiants font qu'ils réussissent bien aux études supérieures, voire mieux que la moyenne (Larivière et Lepage, 2010). De plus, le fait que les parents étudiants de notre échantillon ($M = 37,51$ ans; étendue = 24-66 ans) soient plus âgés que leurs collègues non parents ($M = 27,41$ ans; étendue = 21-67 ans) suggère qu'ils ont appris à mieux organiser et gérer leurs tâches avec le temps. Par ailleurs, l'enquête panquébécoise sur la santé psychologique des étudiants universitaires montre que les parents étudiants vivent moins de détresse psychologique que les autres étudiants (Union Étudiante du Québec, 2019). Le sentiment de solitude étant le plus grand prédicteur de la détresse psychologique aux cycles supérieurs (Union Étudiante du Québec, 2019), les étudiants ayant une famille se sentent sans doute moins seuls. La détresse psychologique a un effet négatif sur la réalisation du

travail de recherche et la productivité (Lonka *et al.*, 2014), ce qui pourrait expliquer pourquoi les étudiants sans enfant (vivant plus de détresse psychologique) obtiennent des scores plus élevés à la sous-échelle TÂCHE ET RECHERCHE que les parents étudiants.

6.1.2 Sous-échelle « finances »

Cette sous-échelle contient quatre énoncés liés aux difficultés financières, par exemple « Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche). ». La sous-échelle « finances » est fidèle à celle postulée initialement, ce qui suggère que les finances représentent une catégorie de difficultés aux cycles supérieurs distincte et bien définie. La poursuite d'études aux cycles supérieurs peut s'avérer coûteuse et le financement des études est une préoccupation centrale des organisations étudiantes à cet ordre d'enseignement (Gemme et Gingras, 2006). L'accès au financement serait une aide à la réussite dans la mesure où il est aussi un vecteur de socialisation, c'est-à-dire lorsqu'il permet le développement de liens entre l'étudiant et la communauté académique (Gemme et Gingras, 2006). Les étudiants effectuant de l'assistantat de recherche sont plus susceptibles de persévérer que ceux recevant tout autre type de soutien financier puisque l'assistantat de recherche leur fournirait des attentes et des responsabilités au sein d'une équipe de recherche (Ampaw et Jaeger, 2012; Weidman et Stein, 2003). L'accès à des bourses de recherche favorise aussi la persévérance des étudiants (Litalien et Guay, 2015). Toutefois, la concurrence étant forte (Grady *et al.*, 2014; Pyhältö *et al.*, 2012), seulement 30 % des étudiants à la maîtrise et au doctorat bénéficieraient d'une bourse de la part d'un organisme subventionnaire québécois ou canadien (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Le pourcentage de participants de notre étude ayant reçu une telle bourse est identique à ce pourcentage. Par ailleurs, bien que les prêts procurent un soulagement temporaire des préoccupations financières, l'endettement étudiant représenterait un frein : il crée du stress, affecte la performance

scolaire et génère du décrochage (Fédération étudiante universitaire du Québec, 2011; Sverdlik, Hall, McAlpine et Hubbard, 2018). En 2014, 47 % des étudiants québécois aux cycles supérieurs avaient des dettes d'études (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017). Notre étude révèle un pourcentage similaire concernant le recours aux prêts et bourses du gouvernement (46 %).

6.1.3 Sous-échelle « soutien social et sens de la démarche »

Cette sous-échelle comprend l'ensemble des quatre énoncés de la sous-échelle initiale « relation avec la direction de recherche » tels que « Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin. ». De plus, cette sous-échelle contient des énoncés de la sous-échelle initiale « isolement », par exemple « Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues. ». Les énoncés des sous-échelles initiales « relation avec la direction de recherche » et « isolement » s'étant regroupés ensemble évoquent un manque de soutien social perçu par l'étudiant. Le soutien social réfère aux ressources perçues comme étant disponibles dans l'environnement, englobant les relations avec les pairs, la direction de recherche, les professeurs et les autres membres du personnel (Vekkaila, Virtanen, Taina et Pyhältö, 2018). Un environnement collaboratif et offrant du soutien est caractérisé par le fait de traiter les étudiants comme de jeunes collègues, ces derniers participant à des projets de recherche (occasions de mentorat), à des événements professionnels et sociaux, à des réunions hebdomadaires ainsi qu'à des groupes de rédaction (occasions de donner et de recevoir des rétroactions) (Hermann, Wichmann-Hansen et Jensen, 2014; Maher *et al.*, 2004).

Par ailleurs, les énoncés de l'EDECS traduisant un manque de soutien social perçu se sont regroupés avec des énoncés reflétant une perte de sens de la démarche, tels que « Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études. » et « Éprouver de la difficulté

à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie. ». La perte de sens de la démarche correspond à une remise en question de la pertinence du projet de formation entrepris qui n'est plus perçu par l'étudiant comme étant valable, intéressant ou utile (Bégin, 2013). En conformité avec nos résultats, la recherche indique que le manque de soutien social est significativement associé au désintérêt et au désengagement de l'étudiant dans sa formation (Caesens, Stinglhamber et Luypaert, 2014; Greenglass et Fiksenbaum, 2009; Pyhältö *et al.*, 2012; Stubb, Pyhältö et Lonka, 2011; Vekkaila *et al.*, 2018). Le désengagement de l'étudiant se manifesterait différemment selon la qualité du soutien. Par exemple, le manque de soutien informationnel (ex. rétroactions insuffisantes) est lié au sentiment d'inefficacité, l'étudiant ne sachant pas comment progresser dans son projet de recherche, alors que le manque de soutien socioémotionnel (ex. peu d'écoute) est négativement associé à la motivation et à l'implication de l'étudiant (Vekkaila *et al.*, 2018).

6.1.4 Sous-échelle « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique »

Cette sous-échelle contient la majorité des énoncés de la sous-échelle initiale « conciliation études-vie personnelle », tels que « Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.). » et « Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires. ». Cette sous-échelle comprend également deux énoncés de la sous-échelle initiale « isolement », soit : « Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche. » et « Avoir peu de vie sociale. ». Le regroupement de ces énoncés suggère que la difficulté à concilier les études avec la vie personnelle est associée à de l'isolement. L'isolement social des étudiants aux cycles supérieurs est souvent le résultat d'un sentiment de culpabilité relativement au temps passé à faire autre chose que du travail scolaire (Wellington et

Sikes, 2007; Sverdlik *et al.*, 2018). L'isolement social peut aussi résulter de l'impossibilité de discuter de ses intérêts de recherche, de ses responsabilités et d'autres aspects du milieu scolaire avec sa famille et ses amis, qui ne sont pas familiers avec le contexte de formation aux cycles supérieurs (Wellington et Sikes, 2007; Sverdlik *et al.*, 2018). Par ailleurs, les énoncés de l'EDECS traduisant une non-conciliation entre les études et la vie personnelle se sont rassemblés avec des énoncés faisant partie des trois sous-échelles initiales liées au bien-être psychologique, soit : 1) stress/anxiété; 2) épuisement et 3) symptômes dépressifs, tels que « Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires. ». Nos résultats sont cohérents avec la littérature indiquant que le déséquilibre entre les études et la vie personnelle est associé au stress, à l'épuisement, à la dépression et à un niveau plus faible de bien-être psychologique chez les étudiants de cycles supérieurs (Byers *et al.*, 2004; El-Ghoroury *et al.*, 2012; Evans, Bira, Gastelum, Weiss et Vanderford, 2018; Galdino, Martins, Haddad, Robazzi et Birolim, 2016; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Lara et Pyhältö, 2019; University of California, 2014; Uqdah, Tyler et DeLoach, 2009). D'ailleurs, le déséquilibre entre les études et la vie personnelle serait le plus grand prédicteur de la détresse psychologique chez les étudiants de cycles supérieurs (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden et Gisle, 2017).

Les femmes de notre échantillon démontrent significativement plus de difficultés liées à la sous-échelle « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique » comparativement aux hommes. Ce résultat est cohérent aux résultats d'études précédentes ayant montré que les femmes aux cycles supérieurs éprouvent plus de difficultés à concilier leurs études avec leur vie personnelle que les hommes et rapportent plus de symptômes de stress, d'anxiété et de dépression (Chapell *et al.*, 2005; Gerard et Nagels, 2013; Levecque *et al.*, 2017; Mallinckrodt et Leong, 1992). Les femmes auraient davantage tendance à percevoir et à interpréter des agents stressants qui les affectent (Weekes, MacLean et Berger, 2005).

6.2 Interprétation des corrélations

Nos résultats indiquent que les quatre sous-échelles de l'EDECS sont intercorrélées. Les corrélations les plus importantes sont observées entre les trois sous-échelles suivantes : « exécution des tâches scolaires/travail de recherche », « soutien social et sens de la démarche » et « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique ». Ces résultats vont dans le même sens que notre hypothèse selon laquelle les « finances » représentent une catégorie de difficultés distincte et bien définie et ils suggèrent que les difficultés liées à l'exécution des tâches scolaires/ travail de recherche, au soutien social, au sens de la démarche, à la conciliation études-vie personnelle ainsi qu'au bien-être psychologique émergent de manière interactive et complexe. Des explications possibles sont discutées ci-dessous.

6.2.1 « Exécution des tâches scolaires/travail de recherche » et « Soutien social et sens de la démarche »

Le soutien social de la part de la direction de recherche (ex. disponibilité, rencontres, rétroactions) et des collègues (ex. groupes de rédaction) pourrait aider dans l'exécution des tâches scolaires et du travail de recherche de l'étudiant, amenant ce dernier à établir et à suivre un plan et un rythme de travail régulier. Les étudiants faisant partie d'un environnement offrant peu de soutien doutent davantage d'eux-mêmes et de leur projet de recherche et ont un plus faible sentiment d'auto-efficacité, diminuant ainsi leur engagement dans leurs études et dans la réalisation de leur travail de recherche (Dupont *et al.*, 2013; Hermann *et al.*, 2014; Rigg *et al.*, 2013). Un étudiant moins engagé pourrait en outre fournir moins de temps et d'énergie dans sa formation, nuisant par conséquent à l'exécution de ses tâches scolaires et de son travail de recherche.

6.2.2 « Soutien social et sens de la démarche » et « Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique »

Le soutien social influence positivement le bien-être psychologique de l'étudiant en diminuant l'effet des difficultés rencontrées (Caesens *et al.*, 2014; Chan, 2002; Evans *et al.*, 2018; Hermann *et al.*, 2014; Pyhältö, Vekkiaila et Keskinen, 2015; Yasin et Dzulkipli, 2010). Le soutien de la part de ses collègues et la satisfaction face à sa vie sociale agissent comme facteurs de protection contre la détresse psychologique aux cycles supérieurs (Union Étudiante du Québec, 2019). L'étude américaine de Rigg et ses collègues (2013) montre que plus l'étudiant reçoit du soutien social de la part de sa direction de recherche et est engagé dans ses études, moins il vit d'épuisement (ancien facteur, maintenant intégré à la conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique). L'engagement de l'étudiant agirait comme un médiateur de la relation entre le soutien social et l'épuisement. Par ailleurs, les étudiants aux cycles supérieurs ont tendance à ne plus penser à autre chose qu'à leur travail recherche, laissant peu de place et de temps aux autres activités et obligations et finissant souvent par provoquer des tensions ou des mésententes avec l'entourage (Bégin, 2018). Ce déséquilibre et les effets néfastes qui en découlent peuvent amener l'étudiant à remettre en question sa démarche (Bégin, 2018). En contrepartie, le temps passé avec sa famille est positivement associé à la motivation des étudiants aux cycles supérieurs dans leurs études (Tanaka et Watanabea, 2012). Ainsi, une bonne conciliation études-vie personnelle semble renforcer le sens de la démarche de l'étudiant, la perception que son projet de formation est valable, intéressant ou utile.

6.2.3 « Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique » et « Exécution des tâches scolaires/travail de recherche »

La majorité des étudiants aux cycles supérieurs mènent une vie exigeante et multiforme. Leurs multiples identités et rôles (p. ex. étudiant, chercheur, travailleur,

parent, conjoint) entrent en compétition pour le temps, l'intérêt et l'accessibilité dans l'ensemble des activités de développement de carrière et professionnelles (Rizzolo *et al.*, 2016). Par conséquent, ils se sentent en conflit et dans un état constant d'analyse coût-bénéfice. Par exemple, si l'étudiant doit être au travail ou à la maison pour les enfants, les études sont mises de côté (Rizzolo *et al.*, 2016). Leurs priorités seraient déterminées et gérées au jour le jour, permettant peu la planification du temps (Martinez, Ordu, Della Sala et McFarlane, 2013). Les étudiants ayant de la difficulté à concilier les différents aspects de leur vie seraient également moins engagés dans la réalisation de leur travail de recherche (Dupont *et al.*, 2013). Par ailleurs, les étudiants qui éprouvent des difficultés dans l'exécution de leurs tâches scolaires/travail de recherche vivent davantage d'épuisement, d'anxiété et de stress (Lonka *et al.*, 2014). Le stress lié à la rédaction serait le prédicteur le plus fort pour expliquer l'épuisement aux cycles supérieurs (Union Étudiante du Québec, 2019). Le stress nuit aussi à la progression de l'étudiant dans ses études en affectant sa capacité à exécuter ses tâches scolaires (p. ex. difficulté de concentration, distraction) (Barry *et al.*, 2018).

6.2.4 Satisfaction de l'expérience aux cycles supérieurs et intention de quitter le programme d'études

Nos résultats montrent que les quatre sous-échelles de l'EDECS sont associées négativement à la satisfaction des étudiants concernant leur expérience aux cycles supérieurs et positivement à leur intention de quitter leur programme. Ces résultats sont cohérents avec la littérature existante. En effet, les étudiants aux cycles supérieurs rencontrant des difficultés dans l'exécution de leur travail de recherche sont plus susceptibles d'être insatisfaits de leur expérience (Gemme et Gingras, 2006). En outre, l'accès restreint au financement nuit à la satisfaction et à la persévérance des étudiants dans leur programme, car les difficultés financières détournent du temps et de l'énergie de ce dernier (Barry *et al.*, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Leijen *et al.*,

2016; Sverdlik *et al.*, 2018; Van Der Haert *et al.*, 2014). De plus, le manque d'intérêt (sens de la démarche) et le faible bien-être psychologique de l'étudiant sont des facteurs de risque de l'abandon aux cycles supérieurs (Lonka *et al.*, 2019; Pyhältö *et al.*, 2012).

Par ailleurs, le soutien social est lié à la satisfaction des étudiants et à une diminution du risque d'abandon (Golde, 2005; Gardner, 2010; Pyhältö, *et al.*, 2015; Rizzolo *et al.*, 2016). Spécifiquement, le soutien perçu de la direction de recherche prédit négativement l'intention d'abandonner en renforçant la perception de compétence de l'étudiant (Litalien et Guay, 2015). Enfin, la conciliation satisfaisante des études et de la vie personnelle est associée à la satisfaction et à la persévérance des étudiants (Castelló, Pardo, Sala-Bubaré et SuñeSoler, 2017; Sverdlik *et al.*, 2018). Les résultats de notre étude appuient donc l'importance de réduire les difficultés vécues par les étudiants aux cycles supérieurs afin d'améliorer leur expérience et de favoriser leur persévérance et leur réussite.

6.2.5 Sessions de prolongation des études

Nos résultats révèlent que le nombre d'années passées dans le programme d'études est corrélé avec les difficultés liées aux quatre sous-échelles de l'EDECS. Nos résultats indiquent également que les étudiants en prolongation ou en demande de prolongation des études, représentant 19 % de notre échantillon, présentent plus de difficultés liées aux quatre sous-échelles que les étudiants n'étant pas en prolongation. Ces résultats sont consistants avec ceux d'études précédentes montrant que les étudiants n'ayant pas soutenu leur travail de recherche dans les délais fixés par le règlement du programme ont une tendance personnelle à la procrastination, ont un faible sentiment d'auto-efficacité concernant la réalisation de leur travail de recherche, perçoivent peu de soutien social de la part des pairs et ont de la difficulté à concilier leurs études avec leur vie personnelle (Dupont *et al.*, 2013; Muszynski et Akamatsu, 1991). Plus la durée

des études se prolonge, plus l'étudiant risque de se désengager progressivement de son projet. Le sens qu'il donnait à sa démarche peut alors perdre de sa valeur au fur et à mesure que le temps le distancie des origines de son intérêt (Bégin, 2018). De plus, le manque de soutien social de la part de la direction de recherche et la détresse psychologique seraient associés à la prolongation des études aux cycles supérieurs (Aris, 2018; Lonka *et al.*, 2019). Par ailleurs, il existe un lien entre la précarité financière et l'allongement des études (Aris, 2018). Les étudiants n'ayant pas obtenu de bourses d'excellence ou de recherche et les étudiants ayant des dettes d'études prennent plus d'années à compléter leur programme.

À la lumière de nos résultats, les universités et les professionnels en soutien aux étudiants devraient accorder une attention particulière aux étudiants en prolongation de programme. L'allongement des études aux cycles supérieurs est un sujet qui retient l'attention des chercheurs et des administrateurs universitaires et qui préoccupe également les étudiants (Gemme et Gingras, 2006). Les étudiants qui se perçoivent en retard par rapport aux pratiques en vigueur dans leur milieu d'études sont plus susceptibles d'être insatisfaits de leur expérience, cette insatisfaction pouvant éventuellement mener à l'abandon des études (Gemme et Gingras, 2006).

6.3 Utilisation clinique de l'EDECS

Le but de l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS) est de servir d'outil de dépistage pour les professionnels des services d'aide universitaires, amenés à intervenir auprès d'étudiants à la maîtrise et au doctorat vivant des difficultés nuisant à leur bien-être ou leur parcours scolaire. Considérant le contexte d'intervention brève des professionnels, il est suggéré au professionnel d'administrer l'EDECS à l'étudiant avant ou au début de sa première rencontre pour faire un survol rapide des difficultés potentielles et l'identification des dimensions où une intervention serait pertinente. L'EDECS a été conçue pour le travail clinique, c'est pourquoi son emploi est simple et ne requiert pas de formation pour son utilisation.

L'échelle s'autoadministre en cinq minutes par l'étudiant, comporte 40 énoncés et quatre sous-échelles : 1) l'exécution des tâches scolaires/travail de recherche; 2) les finances; 3) le soutien social et le sens de la démarche et 4) la conciliation études-vie personnelle et le bien-être psychologique. Après la passation de l'EDECS, le professionnel doit corriger les réponses de l'étudiant à l'aide de la grille de cotation (Annexe O). L'EDECS produit un score pour chaque sous-échelle et un score global (allant de 1 à 4). Plus le score est élevé, plus l'étudiant a de la difficulté. Il n'y a pas de normes développées pour l'EDECS, mais le professionnel peut interpréter les scores de l'étudiant en les comparant aux scores moyens obtenus avec l'échantillon d'étudiants aux cycles supérieurs au Québec (voir Tableau 5.9). De plus, le professionnel peut comparer les scores aux sous-échelles entre eux. Il peut ainsi identifier le score le plus élevé, et par conséquent, connaître la dimension où l'étudiant présente le plus de difficultés. Bien entendu, une discussion sur les résultats avec l'étudiant est nécessaire pour identifier les situations particulières et les causes perçues des difficultés. Un retour sur les énoncés auxquels l'étudiant a répondu 3 (Assez problématique) ou 4 (Très problématique) peut notamment orienter le travail clinique

du professionnel. Comme l'EDECS présente une bonne fidélité test-retest, elle pourrait être utile au professionnel qui souhaite évaluer, d'un point de vue objectif, les effets de ses interventions auprès de l'étudiant rencontré, en étant administrée à différents temps de mesure (comparaison des scores dans le temps). Comme les difficultés apparaissent émerger de manière interactive et complexe, il est possible qu'une amélioration sur une dimension ait un effet bénéfique sur les autres.

Advenant que le professionnel dépiste des difficultés qui ne font pas partie de son mandat, il pourra rapidement référer l'étudiant aux bonnes ressources (ex. soutien financier, soutien en apprentissage, soutien psychologique, orientation). L'EDECS constitue, pour les professionnels des universités chargés d'offrir des services de soutien aux étudiants, un outil supplémentaire qui explore les difficultés les plus fréquentes aux cycles supérieurs, mais ne remplace pas une évaluation approfondie des problèmes de l'étudiant. Il est d'ailleurs suggéré au professionnel de demander à l'étudiant s'il vit d'autres difficultés non abordées dans l'EDECS afin de ne pas omettre une problématique importante (ex. difficultés liées à la langue d'écriture ou à l'adaptation à la culture du département).

6.3.1 Considérations cliniques

Le principal objectif de l'étude est d'élaborer et de valider l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS). Néanmoins, l'expérimentation de l'échelle a tout de même permis de récolter des données intéressantes à considérer pour le travail clinique des professionnels des universités en soutien aux étudiants de cycles supérieurs.

Il est pertinent de souligner les difficultés les plus fréquemment considérées « assez problématiques » ou « tout à fait problématiques » par les participants. Le Tableau 6.1

présente les difficultés jugées problématiques par 50 % et plus des participants en fonction de leur appartenance aux sous-échelles de l'EDECS. Nous pouvons constater que ces difficultés ont trait principalement à la sous-échelle « conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique » (CONCILIATION) et à la sous-échelle « exécution des tâches scolaires/travail de recherche » (TÂCHES ET RECHERCHE). Les professionnels doivent donc porter attention à ces deux dimensions de difficultés susceptibles d'être souvent rencontrées par les étudiants de cycles supérieurs.

Tableau 6.1 Difficultés les plus fréquemment jugées problématiques

SOUS-ÉCHELLE	Énoncé	Assez/tout à fait problématique
CONCILIATION	7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.	77 %
	2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	71 %
	12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	71 %
	8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	62 %
	30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	56 %
	13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	50 %
TÂCHES ET RECHERCHE	28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.	69 %
	24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).	60 %
	3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	55 %
	10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	52 %
	5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	50 %
SOUTIEN	4. Vous sentir seul(e).	53 %

À la suite de l'analyse factorielle, rappelons que trois énoncés de la version expérimentale l'EDECS ont été éliminés puisqu'ils ne saturaient pas suffisamment sur un facteur. Néanmoins, ces énoncés ont été considérés problématiques par plusieurs étudiants : (Être inquiet(e) de ne pas assez performer dans vos études) = 60 %; (Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (p. ex. trouver un emploi dans votre domaine)) = 50 %; (Avoir des idées suicidaires) = 8 %. Ces difficultés ne doivent pas être négligées dans l'évaluation.

L'analyse des corrélations entre les scores à l'EDECS et différentes variables ainsi que les tests *t* (Tableau 5.10) révèlent les groupes les plus susceptibles de vivre des difficultés : les étudiants travailleurs (notamment ceux qui travaillent plusieurs heures par semaine), les étudiants en prolongation de programme, les femmes, les étudiants en situation de handicap ainsi que les étudiants ayant un diagnostic de trouble de santé mentale. Les professionnels doivent donc porter attention à ces divers groupes d'étudiants.

L'analyse des relations entre les énoncés et les scores à l'EDECS fait ressortir les énoncés clés pour chaque sous-échelle. L'énoncé 19 corrèle le plus fortement à la sous-échelle FINANCES, l'énoncé 23 à la sous-échelle TÂCHES ET RECHERCHE, l'énoncé 29 à la sous-échelle SOUTIEN et l'énoncé 32 à la sous-échelle CONCILIATION. Ces énoncés sont surlignés en gris foncé dans la grille de cotation de l'EDECS. D'ailleurs, l'énoncé 32 est celui qui est le plus associé au score global. Par ailleurs, la sous-échelle CONCILIATION corrèle le plus au score global. Ainsi, le professionnel doit considérer l'influence que peuvent avoir les énoncés clés et la dimension CONCILIATION dans l'interprétation des difficultés de l'étudiant.

Nous avons proposé des recommandations quant à l'utilisation de l'EDECS : l'échelle s'autoadministre par l'étudiant, la passation se fait avant ou au début de sa première

rencontre avec le professionnel, un retour sur les énoncés jugés problématiques par l'étudiant est privilégié et l'interprétation des résultats se fait en fonction des scores moyens obtenus auprès de l'échantillon. Toutefois, le professionnel pourrait remplir l'EDECS conjointement avec l'étudiant. Il pourrait, au fur et à mesure de la complétion, aller chercher plus d'informations en questionnant l'étudiant chaque fois qu'il répond 3 (Assez problématique) ou 4 (Très problématique). L'utilisation de l'EDECS est flexible, dans la mesure où le professionnel exerce son jugement clinique.

6.4 Limites de l'étude

D'abord, comme nous n'avions pas accès à la liste des étudiants inscrits aux cycles supérieurs au Québec, la méthode d'échantillonnage utilisée (de volontaires) n'est pas aléatoire, ce qui peut nuire à la représentativité de l'échantillon. L'échantillonnage de volontaires ne permet pas aux chercheurs de juger jusqu'à quel point les personnes ayant participé à l'étude possèdent les mêmes caractéristiques que celles n'ayant pas participé (Vallerand et Hess, 2000). Ainsi, la méthode d'échantillonnage peut avoir introduit un biais d'attrait : une étude portant sur les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs peut avoir attiré davantage les étudiants rencontrant des difficultés dans leur parcours que ceux vivant peu de problèmes. Il est alors possible que les étudiants ayant participé à l'étude présentent davantage de difficultés que la population étudiante québécoise aux cycles supérieurs. Toutefois, les scores aux quatre sous-échelles de l'EDECS ne présentent pas d'asymétrie négative, ce qui aurait été probablement le cas si la majorité des participants de notre échantillon vivaient beaucoup de difficultés.

L'échantillon n'est pas représentatif de la population étudiante à la maîtrise et au doctorat au Québec en ce qui concerne le sexe, le domaine d'études et l'université. Il faut, par conséquent, rester prudent en généralisant les résultats de l'étude à l'ensemble

de la population étudiante. Les conditions environnementales peuvent varier selon les domaines d'études et les universités. Certaines universités sont axées sur la recherche et certains domaines d'études sont compétitifs, ce qui peut influencer les difficultés des étudiants. Toutefois, comme l'étude n'a pas pour objectif de fournir un portrait exhaustif des difficultés des étudiants aux cycles supérieurs du Québec, mais de valider une échelle évaluant ces dernières, cette limite a peu d'effet sur nos résultats. Par ailleurs, nous avons validé le contenu de l'EDECS auprès d'experts et avons vérifié sa validité de construit à l'aide de l'analyse factorielle. Toutefois, nous n'avons pas examiné sa validité convergente afin de ne pas allonger le temps de participation à l'étude par la passation d'autres instruments de mesure. Enfin, les données collectées dans notre étude sont transversales. Le devis utilisé ne permet donc pas d'établir de liens de causalité en ce qui concerne les relations trouvées dans la présente étude.

6.5 Apports de l'étude

L'étude a permis de concevoir et de valider un nouvel instrument de mesure, soit l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS). L'EDECS possède des propriétés psychométriques satisfaisantes. À notre connaissance, il s'agit du premier questionnaire quantitatif validé permettant d'évaluer un ensemble de difficultés des étudiants aux cycles supérieurs. L'EDECS pourrait s'avérer utile pour évaluer les effets de programmes ou d'interventions favorisant le bien-être et l'expérience des étudiants en formation aux études de cycles supérieurs.

Les forces de l'étude découlent du processus d'élaboration et de validation de l'EDECS. En effet, 11 experts provenant de champs de compétences variés ont validé le contenu de l'instrument, nous avons mené deux préexpérimentations, avons procédé à une validation statistique auprès d'un grand échantillon d'étudiants aux cycles supérieurs ($N = 500$) et avons employé deux temps de mesure afin de vérifier la fidélité

temporelle de l'EDECS. Par ailleurs, au-delà de l'objectif principal de validation de l'échelle, notre étude a également permis d'augmenter les connaissances sur les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs. Elle renseigne notamment sur certaines différences de groupe, sur divers corrélats ainsi que sur les interactions des difficultés rencontrées.

Bien que nous n'ayons pas validé l'EDECS avec d'autres instruments ni fait d'études prédictives, notre étude a permis d'examiner sa validité conceptuelle. Établir la validité conceptuelle d'un instrument permet de démontrer le degré de certitude que nous avons que l'instrument mesure bien le construit théorique qu'il prétend mesurer (Potvin *et al.*, 2004). La recherche montre que le nombre d'heures travaillées par semaine durant les études, le nombre de sources de revenus et le rendement scolaire sont associés aux taux de diplomation et que les difficultés de l'étudiant nuisent à sa performance scolaire et sont associées à l'insatisfaction et à l'intention d'abandonner (Badina, 2006; Barry *et al.*, 2018; Bonin et Bujold, 2008; Eisenberg *et al.*, 2007; Pyhältö *et al.*, 2012; Rigg *et al.*, 2013; Shaienks et Gluszynski, 2007). Nos résultats indiquent que plus le nombre d'heures travaillées par semaine et l'intention de quitter le programme sont grands, plus le score global obtenu à l'EDECS est élevé. De plus, moins les revenus, la moyenne cumulative et la satisfaction de l'étudiant sont élevés, plus le score global à l'EDECS est grand. Ces données viennent ainsi appuyer la validité conceptuelle de l'EDECS.

La plupart des études antérieures se sont concentrées uniquement sur une population étudiante au doctorat (Appel et Dahlgren, 2003; Gerard et Nagels, 2017; Levecque *et al.*, 2017; Pyhältö *et al.*, 2012; Skakni, 2016), provenant d'un domaine d'études spécifique (Byers *et al.*, 2014; Dupont *et al.*, 2013; El-Ghoroury *et al.*, 2012; Yamada *et al.*, 2014) ou encore, provenant d'une seule université (Appel et Dahlgren, 2003; Ezebilo, 2012; Garcia-Williams *et al.*, 2014; Grady *et al.*, 2014; Hyun *et al.*, 2006).

Notre étude se distingue en ayant inclus les étudiants de maîtrise et en représentant l'ensemble des domaines d'études et des universités québécoises francophones.

6.6 Pistes de recherche

La prochaine étape serait d'effectuer une analyse factorielle confirmatoire sur l'EDECS avec un nouvel échantillon d'étudiants aux cycles supérieurs, afin de confirmer la présence des facteurs trouvés dans notre étude. Il serait pertinent de faire des analyses de corrélations avec d'autres instruments mesurant des concepts similaires, tels que le General Health Questionnaire (Goldberg et Williams, 1988) ou le Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet, Dahlem, Zimet et Farley, 1988) afin d'accroître la validité de construit de l'EDECS. Il serait intéressant d'utiliser un devis longitudinal afin d'identifier les variables qui prédisent les différents types de difficultés et la manière dont ils s'interinfluencent. Les recherches futures pourraient aussi étudier la contribution de l'EDECS dans la prédiction de l'abandon aux cycles supérieurs. En plus d'avancer les connaissances dans le domaine, de telles études pourraient fournir des informations importantes aux universités québécoises et aux professionnels offrant des services de soutien aux étudiants. Il s'avère également pertinent d'étudier les effets de l'utilisation de l'EDECS comme outil auprès des professionnels des universités. Enfin, il serait pratique de créer une version électronique de l'EDECS et d'informatiser la cotation.

6.7 Recommandations pour les universités, les facultés et les professeurs

À la lumière des résultats de la présente étude, nous proposons certaines recommandations à l'intention des universités québécoises, des facultés et des professeurs afin d'accompagner les étudiants de cycles supérieurs dans quatre dimensions de difficultés : 1) l'exécution des tâches scolaires/travail de recherche, 2)

les finances, 3) le soutien social et le sens de la démarche et 4) la conciliation études-vie personnelle et le bien-être psychologique.

6.7.1 Exécution des tâches scolaires/travail de recherche

Comme les étudiants de cycles supérieurs seraient peu préparés aux tâches et exigences de rédaction (Bégin, 2013), nous suggérons de les accompagner dans l'acquisition de stratégies de gestion du temps, particulièrement en ce qui a trait à la réalisation de leur travail de recherche. Ils bénéficieraient de l'établissement, préférablement de concert avec la direction de recherche, d'un plan/échancier détaillé pour la réalisation du travail de recherche, avec des objectifs précis, mesurables et réalisables. Les services de soutien aux étudiants pourraient offrir des ateliers sur la gestion du temps et sur la rédaction scientifique, adaptés aux exigences et aux étapes du programme de l'étudiant. Ces ateliers pourraient montrer comment ajuster ses habitudes de travail dans le contexte des études de cycles supérieurs, notamment en ce qui concerne le processus de rédaction. Ils pourraient également initier les étudiants à l'écriture scientifique, leur apprendre les règles et les principes de la rédaction scientifique (Jutras, 2019), voire leur donner des outils en vue de la publication (Belcher, 2009). Ces ateliers seraient particulièrement bénéfiques pour les nouveaux étudiants de maîtrise, qui présentent davantage de difficultés liées à l'exécution des tâches scolaires/travail de recherche.

6.7.2 Finances

Dans chaque université québécoise, des services d'aide financière existent. Ils accompagnent les étudiants dans la recherche de soutien financier : programmes de prêts et bourses, recherche de bourses d'études, préparation d'un dossier de candidature, etc. (UQAM, 2019a). Toutefois, au-delà de l'offre de ces services, les facultés auraient avantage à structurer les programmes de façon à permettre aux étudiants de compléter

leur diplôme en s'endettant le moins possible et en répondant à leurs besoins financiers (Grady *et al.*, 2014). La meilleure façon de diminuer l'endettement aux cycles supérieurs est d'augmenter le nombre et le montant des bourses offertes afin qu'elles répondent à la demande (Fédération étudiante universitaire du Québec, 2011). À cet égard, l'Université Laval et l'UQAM offrent maintenant une bourse universelle de soutien aux nouveaux étudiants de doctorat, ce qui pourrait diminuer les préoccupations financières de ces étudiants (Université Laval, 2019; UQAM, 2019b). De plus, les facultés pourraient proposer aux étudiants davantage d'emplois pertinents à leur formation tel que l'assistantat de recherche.

6.7.3 Soutien social et sens de la démarche

Comme suggéré par Grady et ses collègues (2014), les universités et les programmes devraient favoriser la création de liens sociaux entre les étudiants de cycles supérieurs. Par exemple, ils pourraient organiser systématiquement des activités d'intégration aux nouveaux étudiants et créer des espaces communs où les étudiants peuvent se rassembler, échanger ou encore travailler à leur projet de recherche, comme ceux que propose l'organisme Thèsez-vous (Thèsez-Vous, 2020). Nous recommandons également aux directions de recherche d'organiser des rencontres fréquentes avec leurs étudiants (p. ex. séminaires qui regroupent les étudiants supervisés par la même direction de recherche ou des groupes de recherches ayant des intérêts similaires), durant lesquelles les étudiants auraient la possibilité de donner et recevoir des rétroactions, tout en ayant des occasions de mentorat. Aussi, nous suggérons aux directeurs et directrices de recherche de faire preuve de disponibilité et d'ouverture, puisqu'elles peuvent s'avérer être les seules personnes avec qui l'étudiant peut discuter et retrouver le sens de ce qu'il fait (Bégin, 2018). Offrir un soutien social optimal aux étudiants entretiendrait alors leur intérêt, leur motivation ainsi que leur engagement dans la formation.

6.7.4 Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique

Tout comme pour les étudiants de premier cycle, le modèle de l'éducation inclusive⁹ pourrait être bénéfique aux étudiants de cycles supérieurs. Ces derniers bénéficieraient de modalités d'apprentissage multiples (en personne, enregistrements, vidéoconférence, webdiffusion) et d'offre de cours et de séminaires à divers moments de la journée, de façon à permettre la flexibilité d'horaire ainsi que l'accessibilité et la participation aux activités de formation (Rizzolo *et al.*, 2016). Également, les services de soutien aux étudiants pourraient mettre en place des ateliers abordant la gestion du projet de recherche avec l'entourage. L'objectif serait de miser sur la conciliation études-vie personnelle comme facteur promouvant le bien-être psychologique des étudiants. Enfin, comme il y a des parents étudiants aux cycles supérieurs, les universités pourraient déployer davantage d'initiatives pour ce groupe d'étudiants, en offrant par exemple, une formation sur le budget, des groupes de soutien, etc.

⁹ Il s'agit de viser l'inclusion de personnes spécifiques par des mesures d'adaptation de l'environnement, non seulement matérielles mais aussi pédagogiques, qui minimisent l'incidence d'obstacles superflus et discriminants dans l'accès à l'éducation (Brodeur *et al.*, 2017).

CONCLUSION

En conclusion, l'essai doctoral a permis l'élaboration et la validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS), destinée à servir d'outil de dépistage aux professionnels des universités québécoises qui offrent des services de soutien aux étudiants. En ciblant les interventions des professionnels, l'EDECS aiderait aussi les étudiants puisqu'elle leur permettrait de recevoir un soutien personnalisé à leur niveau de formation. L'EDECS est d'autant plus pertinente dans un contexte où la clientèle aux cycles supérieurs, la détresse psychologique ainsi que la demande de services de relation d'aide sont en hausse. Nous espérons que cette étude aidera les professionnels dans l'évaluation et l'intervention auprès des étudiants de cycles supérieurs et suscitera des pistes de réflexion pour les universités, les facultés et les professeurs afin d'intervenir en regard des difficultés des étudiants. Ultimement, optimiser le soutien offert aux cycles supérieurs favoriserait la persévérance et la réussite des étudiants, lesquels représentent les chercheurs de demain.

ANNEXE A

TABLEAUX RÉSUMÉS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Résumé des études quantitatives ($n = 11$)

Auteur principal	Pays	Objectif(s)	Échantillon	Instrument(s) de mesure	Résultats
Appel (2003)	Suède	Effectuer un portrait de l'expérience de l'environnement de travail des étudiants au doctorat.	159 étudiants au doctorat 48 % hommes 52 % femmes Disciplines : arts, médecine, odontologie, sciences sociales, sciences et technologie	Questionnaire : Énoncés portant sur l'environnement de travail et la satisfaction au travail de l'étudiant-chercheur	Charge de travail élevée Épuisement Stress Insécurité financière
Hyun (2006)	États-Unis	Examiner les besoins en santé mentale chez les étudiants aux cycles supérieurs.	3121 étudiants aux cycles supérieurs 47 % hommes 53 % femmes Disciplines : non spécifiées	Questionnaire : Besoins en santé mentale évalués par six questions portant sur le sentiment d'être submergé, de désespoir, d'épuisement, de tristesse et de dépression ainsi que sur l'expérience vécue d'un problème émotionnel ou relié au stress	Sentiment d'être dépassé (46 %) Problème émotionnel ou relié au stress (44,7 %) Épuisement (40 %) Sentiments dépressifs
Eisenberg (2007)	États-Unis	Augmenter les connaissances sur la santé mentale des étudiants universitaires.	2843 étudiants Premier cycle (42 %) Cycles supérieurs (58 %) 51 % hommes 49 % femmes Disciplines : non spécifiées	Dépression : sous-échelle du <i>Patient Health Questionnaire</i> (PHQ-9) Anxiété : énoncés du PHQ sur le trouble panique et le trouble d'anxiété généralisée Idéations suicidaires : 3 questions du <i>National Comorbidity Survey Replication</i>	Dépression (11,3 %) Trouble panique ou d'anxiété généralisée (3,8 %) Idéations suicidaires (1,6 %)

Résumé des études quantitatives ($n = 11$) (suite)

El-Ghoroury (2012)	États-Unis	Examiner les stressseurs chez les étudiants aux cycles supérieurs en psychologie.	387 étudiants aux cycles supérieurs ^a 20 % hommes 78 % femmes Discipline : psychologie	22 énoncés portant sur les stressseurs rapportés dans la littérature : les problèmes de famille, le faible équilibre entre l'école, le travail et la vie personnelle, les finances, etc.	Responsabilités scolaires (68,1 %) Finances (63,9 %) Anxiété (60,7 %) Faible équilibre (58,7 %) Burnout ou fatigue de compassion (38,2 %) Isolement ou manque de soutien social (36,3 %) Sentiments dépressifs (35,1 %)
Bégin (2013)	Canada	Identifier les facteurs qui bloquent la progression des étudiants aux cycles supérieurs et la nature des défis rencontrés.	72 étudiants aux cycles supérieurs 21 % hommes 79 % femmes Disciplines : lettres ou sciences humaines (70 %)	Analyse de dossiers de consultation d'étudiants ayant consulté le service d'aide à l'apprentissage d'une université	Gestion du temps et organisation Incompréhension du sujet de recherche Manque de disponibilité de la direction de recherche et délai dans les rétroactions

^a Pour sept participants, le sexe est inconnu.

Résumé des études quantitatives ($n = 11$) (suite)

Rigg (2013)	États-Unis	Examiner l'impact de l'engagement, du sentiment d'auto-efficacité et du soutien social sur l'épuisement émotionnel des étudiants aux cycles supérieurs.	400 étudiants aux cycles supérieurs 40 % hommes 60 % femmes Disciplines : non spécifiées	Épuisement émotionnel : sous-échelle du <i>Maslach Burnout Inventory Student Survey</i> (MBI-SS) Sentiment d'auto-efficacité : sous-échelle (MBI-SS) Soutien social perçu : <i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i>	Épuisement émotionnel (épuisement émotionnel négativement corrélé au sentiment d'auto-efficacité et au soutien social de la part de la direction de recherche)
Garcia-Williams (2014)	États-Unis	Décrire la santé mentale chez les étudiants aux cycles supérieurs.	301 étudiants aux cycles supérieurs 23 % hommes 77 % femmes Disciplines : arts, sciences, théologie, médecine, soins infirmiers, santé publique et administration des affaires	Énoncés portant sur le comportement suicidaire, l'anxiété et les émotions négatives Symptômes dépressifs évalués par le Patient Health Questionnaire (PHQ-9)	Sentiment de solitude (53,8 %) Sentiment d'anxiété (52 %) Symptômes dépressifs modérément sévères (9,2 %) Idéations suicidaires (7,3 %)
Yamada (2014)	Canada	Explorer la nature de l'intimidation au travail dans le cadre de la relation étudiant-direction de recherche.	336 étudiants aux cycles supérieurs 16 % hommes 84 % femmes Discipline : psychologie	Questionnaire 20 énoncés adaptés du <i>Quine's Workplace Bullying Survey</i> portant sur les différents types de comportements d'intimidation	Intimidation de la part de la direction de recherche (21,3 %) Types : Déstabilisation (40,1 %) Isolement (37,3 %) Surcharge de travail (32,9 %)

Résumé des études quantitatives ($n = 11$) (suite)

FAÉCUM (2016)	Canada	Évaluer l'état de santé psychologique des étudiants universitaires.	3134 étudiants aux cycles supérieurs ^b Disciplines : aménagement, arts et sciences, droit, médecine, musique, optométrie, pharmacie, éducation, sciences infirmières, santé publique, sciences de religions et kinésiologie	Symptômes dépressifs : PHQ-9 Deux questions fermées sur les idéations suicidaires et les tentatives de suicide Épuisement évalué par le MBI	Symptômes dépressifs modérément sévères (12 %) Idéations suicidaires (6,2 %) Symptômes de burnout (2,2 %)
Gerard (2017)	France	Identifier les éléments qui ont trait à l'évaluation du potentiel stressant des études doctorales.	357 étudiants au doctorat 44 % hommes 56 % femmes Disciplines : sciences, technologie, lettres, sciences humaines, sciences sociales, droit, économie, gestion, médecine et pharmacologie	Stress perçu : échelle d'un à cinq (cinq étant un niveau de stress jugé très élevé)	Niveau de stress à 4 ou 5 (49,2 %)
Levecque (2017)	Belgique	Évaluer la prévalence de la santé mentale chez les étudiants au doctorat	3659 étudiants au doctorat 48 % hommes 52 % femmes Disciplines : non spécifiées	Problèmes en santé mentale : GHQ-1	Se sentir sous pression (40,8 %) Sentiment de mécontentement ou de déprime (30,3 %) Perte d'estime de soi (24,4 %)

Note. Tableau tiré de Boulet (2018).

^b Proportion d'hommes et de femmes inconnue.

Résumé des études qualitatives ($n = 7$)

Auteur principal	Pays	Objectif	Échantillon	Méthode	Résultats
Moyer (1999)	États-Unis	Identifier les préoccupations personnelles et professionnelles d'étudiantes au doctorat et de récentes diplômées du doctorat.	213 femmes 105 étudiantes au doctorat 107 diplômées récentes du doctorat ^a Disciplines : sciences biologiques, sciences sociales et sciences humaines	Une question ouverte portant sur les préoccupations des étudiantes au doctorat et des récentes diplômées du doctorat	Insécurité financière Conciliation Stress Problèmes avec la faculté ou la direction de recherche Manque de soutien de l'environnement Manque d'estime Isolement Dépression
Offstein (2004)	Belgique	Décrire l'expérience des étudiants aux cycles supérieurs.	Entrevues : 4 étudiants au doctorat 2 hommes 2 femmes Disciplines : éducation et administration des affaires Groupes de discussion : 12 étudiants aux cycles supérieurs ^b Disciplines : non spécifiées	Entrevues semi-structurées Groupes de discussion	Charge de travail élevée Grand investissement de temps et d'efforts Stress Pression du temps Ne pas avoir de vie sociale Maintien des relations interpersonnelles

^a Pour une participante, le statut (étudiante ou diplômée) est inconnu.

^b Le nombre d'hommes et de femmes n'est pas présenté.

Résumé des études qualitatives ($n = 7$) (suite)

Ezebilo (2012)	Suède	Examiner les défis auxquels font face les étudiants au doctorat.	7 étudiants au doctorat 2 hommes 5 femmes Disciplines : non spécifiées	Entrevue semi-structurée	Conceptualiser la méthode de collecte de données Conceptualiser l'analyse de données Rédiger des articles scientifiques Présentations orales Inaccessibilité de la direction de recherche
Byers (2014)	États-Unis	Explorer les perceptions d'étudiants sur les défis qu'ils rencontrent durant leurs études doctorales.	10 étudiants au doctorat 2 hommes 8 femmes Discipline : administration	Entrevue semi-structurée	Conciliation études/travail/famille/relations interpersonnelles Gestion du temps Sentiment de culpabilité (les études enlèvent du temps consacré à la famille et aux amis) Stress et pression en raison des exigences du programme
Grady (2014)	États-Unis	Examiner l'expérience d'étudiants aux cycles supérieurs en lien avec la santé mentale.	17 étudiants aux cycles supérieurs 2 hommes 15 femmes Disciplines : bibliothéconomie, sciences, affaires publiques, éducation, sciences humaines et sociales	Groupes de discussion	Insécurité financière Conciliation études/travail/famille/relations interpersonnelles Isolement/solitude

Résumé des études qualitatives ($n = 7$) (suite)

Skakni (2016)	Canada	Décrire comment les étudiants au doctorat en sciences humaines et sociales abordent et expérimentent leurs études doctorales.	36 étudiants au doctorat 15 hommes 21 femmes Disciplines : droit, philosophie, lettres, sciences humaines, sciences sociales, administration et éducation	Entrevue semi-structurée	Subvenir à ses besoins Conciliation études/vie personnelle Solitude/isolement Manque de disponibilité de la direction de recherche et délai dans les rétroactions Demande d'approbation éthique, collecte et analyse de données, rédaction et organisation de la thèse
Landry (2017)	Canada	Identifier les défis auxquels font face les étudiants aux cycles supérieurs.	122 étudiants à la maîtrise et au doctorat ^c Disciplines : non spécifiées	Groupe de discussion	Finances Gestion du temps Conciliation études/travail/famille Rédaction Manque d'encadrement de la direction de recherche Manque de soutien de l'environnement Manque d'estime de soi Solitude/isolement Stress/anxiété Épuisement

Note. Tableau tiré de Boulet (2018).

^c Le nombre d'hommes et de femmes est inconnu.

Résumé des études à devis mixte ($n = 2$)

Auteur principal	Pays	Objectif(s)	Échantillon	Méthode	Résultats
Pyhältö (2012)	Finlande	Explorer les défis auxquels font face les étudiants au doctorat durant leurs études. Explorer la relation entre le bien-être et l'engagement dans les études.	669 étudiants au doctorat ^a 25 % hommes 74 % femmes Disciplines : arts, médecine et sciences du comportement	Perceptions des défis explorées à l'aide de deux questions ouvertes Bien-être et engagement dans les études évalués par dix énoncés modifiés du MED NORD portant sur le stress, l'anxiété, l'épuisement et le manque d'intérêt	Finances Gestion du temps Maintien d'un sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation Définir une question de recherche et méthodologie Problèmes avec la direction de recherche Stress et anxiété Épuisement
Dupont (2013)	France	Étude quantitative : Identifier les facteurs qui prédisent le dépôt différé du mémoire. Étude qualitative : Analyser comment les étudiants ayant différé le dépôt de leur mémoire vivent la réalisation de ce dernier.	Étude quantitative : 341 étudiants à la maîtrise ayant différé le dépôt de leur mémoire Étude qualitative ^b : 10 étudiants à la maîtrise ayant différé le dépôt de leur mémoire Discipline : sciences humaines	Étude quantitative : Questionnaire mesurant différentes variables (motivation, soutien perçu, sentiment d'auto-efficacité, etc.) Étude qualitative : Entrevue semi-structurée	Étude quantitative : Faible sentiment d'auto-efficacité, faible soutien de la part des pairs et conflit de rôle Étude qualitative : Manque ou absence de rétroactions de la part de la direction de recherche, blocage à commencer ou terminer la rédaction, stress et manque de confiance dans la réalisation du mémoire

Note. Tableau tiré de Boulet (2018).

^a Pour quatre participants, le sexe est inconnu.

^b L'étude ne présente pas le nombre d'hommes et de femmes.

ANNEXE B

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES
SUPÉRIEURS (EDECS) (PROPOSITION)

Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)
(Ébauche)

Consigne : Cochez la case qui s'applique le mieux à votre situation actuelle.	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord
1. Je parviens à trouver un équilibre entre les différentes sphères de ma vie.					
2. Je me sens à l'aise financièrement.					
3. Les rétroactions de la part de mon directeur de recherche sont claires/constructives.					
4. Les études me demandent beaucoup d'énergie.					
5. Je suis souvent à la dernière minute.					
6. J'entretiens des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.					
7. Je gère bien mon agenda.					
8. J'ai perdu de l'intérêt envers mes loisirs habituels.					
9. Je dois concilier mes études avec le travail et/ou la famille.					
10. J'entretiens une bonne relation avec mon directeur de recherche.					
11. J'ai du mal à trouver/obtenir des bourses.					
12. Je remets souvent la rédaction à plus tard.					
13. J'ai l'impression d'être à bout de souffle.					
14. J'ai de la difficulté à prendre des décisions.					
15. Je me sens seul(e).					

16. Ma charge de travail est trop élevée.					
17. J'ai tendance à procrastiner.					
18. J'ai peu de vie sociale.					
19. J'ai de la difficulté à payer mes factures.					
20. J'éprouve un blocage lorsque vient le temps de rédiger.					
21. Mon directeur de recherche est disponible lorsque j'en ai de besoin.					
22. Il m'arrive d'avoir des idées noires.					
23. J'arrive à bien circonscrire ma question/problématique de recherche.					
24. Je passe suffisamment de temps avec mes proches.					
25. Je suis souvent inquiet(e).					
26. Je réussis à bien structurer mon texte.					
27. Je suis souvent fatigué(e) à la fin de mes journées.					
28. Je me sens triste la plupart du temps.					
29. Mon directeur de recherche omet souvent de répondre à mes courriels.					
30. Je me sens calme la plupart du temps.					

ANNEXE C

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES
SUPÉRIEURS (EDECS) (NOUVELLE VERSION)

Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)

Nouvelle version

Consigne Indiquez jusqu'à quel point les situations suivantes sont problématiques pour vous.	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Totalelement
1. Être à l'aise financièrement.					
2. Avoir tendance à procrastiner dans vos études.					
3. Obtenir des rétroactions claires/constructives de la part de votre direction de recherche.					
4. Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses.					
5. Être à la dernière minute dans vos études.					
6. Entretenir des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.					
7. Bien gérer votre agenda.					
8. Avoir perdu de l'intérêt envers vos loisirs habituels.					
9. Concilier vos études avec votre travail et/ou votre vie personnelle.					
10. Entretenir une bonne relation avec votre direction de recherche.					
11. Être épuisé(e) par vos études.					
12. Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche à plus tard.					
13. Être à bout de souffle dans vos études.					
14. Avoir de la difficulté à prendre des décisions.					

15. Vous sentir seul(e).					
16. Avoir une charge de travail trop élevée dans vos études.					
17. Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie.					
18. Être souvent inquiet(e).					
19. Avoir de la difficulté à payer vos factures.					
20. Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche.					
21. Être souvent fatigué(e) à la fin de vos journées.					
22. Avoir des idées suicidaires.					
23. Passer suffisamment de temps avec vos proches.					
24. Avoir peu de vie sociale.					
25. Être triste la plupart du temps.					
26. Réussir à bien structurer votre travail de recherche.					
27. Avoir une direction de recherche qui omet de répondre à vos courriels.					
28. Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche.					
29. Avoir une direction de recherche disponible lorsque vous en avez de besoin.					
30. Parvenir à être calme la plupart du temps.					

Composition des sous-échelles de l'EDECS (nouvelle version)

Numéro	Énoncés
Finances	
4	Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses.
1	Être à l'aise financièrement.
19	Avoir de la difficulté à payer vos factures.
Conciliation études-vie personnelle	
17	Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie.
9	Concilier vos études avec votre travail/vie personnelle.
23	Passer suffisamment de temps avec vos proches.
Gestion du temps	
5	Être à la dernière minute dans vos études.
2	Avoir tendance à procrastiner dans vos études.
7	Bien gérer votre agenda.
Isolement	
6	Entretenir des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.
24	Avoir peu de vie sociale.
15	Vous sentir seul(e).
Travail de recherche	
12	Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche à plus tard.
20	Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche.
26	Réussir à bien structurer votre travail de recherche.
28	Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche.
Relation avec la direction de recherche	
3	Obtenir des rétroactions claires/constructives de la part de votre direction de recherche.
10	Entretenir une bonne relation avec votre direction de recherche.
27	Avoir une direction de recherche qui omet de répondre à vos courriels.

29 Avoir une direction de recherche qui est disponible lorsque vous en avez de besoin.

Stress/anxiété

16 Avoir une charge de travail est trop élevée dans vos études.

18 Être souvent inquiet(e).

30 Parvenir à être calme la plupart du temps.

Épuisement

11 Être épuisé(e) par vos études.

13 Être à bout de souffle dans vos études.

21 Être souvent fatigué(e) à la fin de vos journées.

Symptômes dépressifs

8 Avoir perdu de l'intérêt envers vos loisirs habituels.

14 Avoir de la difficulté à prendre des décisions.

22 Avoir des idées suicidaires.

25 Être triste la plupart du temps.

ANNEXE D

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS (EXPERTS)

Fiche de renseignements personnels (experts)

1. Sexe :

- Homme
- Femme

2. Âge :

3. Occupation actuelle :

- Directeur(trice) de recherche (professeur(e))
Discipline : _____
- Professionnel offrant des services de soutien aux étudiants
Précisez : _____
- Directeur de programme
Programme : _____
- Autre
Précisez : _____

4. Nombre d'années en poste :

5. Nombre d'années d'expérience avec les étudiants aux cycles supérieurs :

ANNEXE E

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EDECS (POUR LES EXPERTS)

Grille d'évaluation de l'EDECS (pour les experts)

Vous êtes invité(e) à vous prononcer sur la pertinence des défis et énoncés proposés dans l'échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS).

Je considère que les défis proposés s'appliquent à l'expérience des étudiants aux cycles supérieurs.	Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	En désaccord	Un peu en accord	En accord	Fortement en accord
Finances						
Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses.						
Être à l'aise financièrement.						
Avoir de la difficulté à payer vos factures.						
Conciliation études-vie personnelle						
Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie.						
Concilier vos études avec votre travail/vie personnelle.						
Passer suffisamment de temps avec vos proches.						
Gestion du temps						
Être à la dernière minute dans vos études.						
Avoir tendance à procrastiner dans vos études.						
Bien gérer votre agenda.						
Isolement						
Entretenir des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.						
Avoir peu de vie sociale.						

Vous sentir seul(e).						
Travail de recherche						
Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche à plus tard.						
Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche.						
Réussir à bien structurer votre travail de recherche.						
Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche.						
Relation avec la direction de recherche						
Obtenir des rétroactions claires/constructives de la part de votre direction de recherche.						
Entretenir une bonne relation avec votre direction de recherche.						
Avoir une direction de recherche qui omet de répondre à vos courriels.						
Avoir une direction de recherche qui est disponible lorsque vous en avez de besoin.						
Stress/anxiété						
Avoir une charge de travail est trop élevée dans vos études.						
Être souvent inquiet(e).						
Parvenir à être calme la plupart du temps.						
Épuisement						
Être épuisé(e) par vos études.						
Être à bout de souffle dans vos études.						
Être souvent fatigué(e) à la fin de vos journées.						
Symptômes dépressifs						

Avoir perdu de l'intérêt envers vos loisirs habituels.						
Avoir de la difficulté à prendre des décisions.						
Avoir des idées suicidaires.						
Être triste la plupart du temps.						

Ajoutez des énoncés que vous croyez qui seraient pertinents pour chaque défi dans les encadrés vides.

Finances
Avoir du mal à trouver/obtenir des bourses.
Être à l'aise financièrement.
Avoir de la difficulté à payer vos factures.
Conciliation études-vie personnelle
Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie.
Concilier vos études avec votre travail/vie personnelle.
Passer suffisamment de temps avec vos proches.
Gestion du temps
Être à la dernière minute dans vos études.
Avoir tendance à procrastiner dans vos études.
Bien gérer votre agenda.

Isolement
Entretenir des contacts réguliers avec d'autres étudiants aux cycles supérieurs.
Avoir peu de vie sociale.
Vous sentir seul(e).
Travail de recherche
Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche à plus tard.
Éprouver un blocage lorsque vient le temps de rédiger votre travail de recherche.
Réussir à bien structurer votre travail de recherche.
Arriver à bien définir votre question/problématique de recherche.
Relation avec la direction de recherche
Obtenir des rétroactions claires/constructives de la part de votre direction de recherche.
Entretenir une bonne relation avec votre direction de recherche.
Avoir une direction de recherche qui omet de répondre à vos courriels.
Avoir une direction de recherche qui est disponible lorsque vous en avez de besoin.
Stress/anxiété
Avoir une charge de travail est trop élevée dans vos études.
Être souvent inquiet(e).
Parvenir à être calme la plupart du temps.

Épuisement
Être épuisé(e) par vos études.
Être à bout de souffle dans vos études.
Être souvent fatigué(e) à la fin de vos journées.
Symptômes dépressifs
Avoir perdu de l'intérêt envers vos loisirs habituels.
Avoir de la difficulté à prendre des décisions.
Avoir des idées suicidaires.
Être triste la plupart du temps.

Commentaires généraux

Un grand merci pour votre temps!

ANNEXE F

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE DESTINÉE AUX
EXPERTS

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UNE ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS

Objet : Présentation du projet de recherche

Bonjour, je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal sous la direction de France Landry (Ph.D., Psy.D.) et Georgette Goupil (Ph.D.). Je mène actuellement un projet de recherche qui consiste en l'élaboration et la validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS). L'EDECS se veut être un outil pour les professionnels des universités qui offrent des services de soutien aux étudiants. Les étudiants aux cycles supérieurs sont appelés à rencontrer divers défis durant leur parcours et il est important d'évaluer ces défis afin de favoriser leur réussite scolaire. L'EDECS pourrait faire partie intégrante des ressources des services de soutien aux étudiants des universités québécoises francophones.

Dans le cadre d'une thèse de spécialisation de baccalauréat en psychologie ayant précédé ce présent projet doctoral, nous avons proposé une première version de l'EDECS, à partir d'une revue de la littérature sur le sujet. Nous désirons maintenant valider l'EDECS auprès d'experts.

Je vous sollicite à titre d'expert afin de bonifier et de valider le contenu de l'EDECS. Votre rôle consistera à compléter une courte fiche de renseignements personnels et une fiche d'évaluation de l'EDECS, nécessitant environ 15 à 20 minutes de votre temps. Précisément, vous devrez vous prononcer sur la pertinence des défis et des énoncés proposés dans l'EDECS. Vous aurez la possibilité d'ajouter des énoncés et des commentaires que vous pourrez juger pertinents. Après réception de votre évaluation, je vous contacterai pour organiser une rencontre en personne ou téléphonique permettant un retour sur votre évaluation.

En acceptant de participer au projet, vous contribuerez à l'avancement des connaissances en aidant au processus d'élaboration de l'EDECS, qui vise à faciliter l'évaluation des difficultés de l'étudiant et cibler l'intervention des professionnels.

Si vous désirez participer au projet de recherche ou pour de plus amples informations, vous pouvez me contacter.

Lian Boulet, B.Sc.
Doctorante en psychologie, UQAM

ANNEXE G

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EDECS (PRÉEXPÉRIMENTATION)

Grille d'évaluation de l'EDECS

Inscrivez le temps qu'il vous a fallu pour compléter l'EDECS : ____ minutes ____ secondes

<i>Indiquez à quel point la consigne et les énoncés de l'EDECS sont clairs. (Vous pouvez cocher les cases appropriées.)</i>	1. Pas du tout clair	2. Un peu clair	3. Assez clair	4. Très clair
Consigne : Indiquez jusqu'à quel point les situations suivantes sont problématiques pour vous.				
1. Avoir du mal à obtenir des bourses.				
2. Trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, etc.).				
3. Ne pas avoir une idée claire du temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.				
4. Vous sentir seul(e) la plupart du temps.				
5. Avoir l'impression que la lecture faite pour la production de votre travail de recherche est peu efficace.				
6. Cerner et définir votre question/problématique de recherche.				
7. Obtenir des rétroactions peu claires et peu constructives de la part de votre direction de recherche.				
8. Vous sentir sous pression dans vos études.				
9. Être épuisé(e) en raison des exigences de vos études.				
10. Avoir peu d'intérêt ou de plaisir à faire les choses la majorité du temps.				
11. Ne pas être à l'aise financièrement.				
12. Avoir l'impression de ne pas passer suffisamment de temps avec vos proches et vous en sentir coupable.				
13. Avoir un cadre scolaire plus souple qu'au premier cycle et devoir progresser de façon plus autonome dans votre programme.				

14. Avoir un entourage peu compréhensif à l'égard de votre projet d'études (peu intéressé, peu encourageant, manque de reconnaissance, pression à finir, etc.).				
15. Structurer et organiser votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).				
16. Éprouver un blocage au moment de rédiger votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse).				
17. Ne pas avoir une bonne relation avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).				
18. Être inquiet(e) de ne pas pouvoir réussir votre projet d'études.				
19. Avoir une fréquente impression de fatigue.				
20. Avoir de la difficulté à prendre des décisions, à réfléchir ou à vous concentrer la plupart du temps.				
21. Avoir des ressources financières insuffisantes.				
22. Ne plus avoir de temps pour faire des activités extrascolaires (loisirs, exercice physique, etc.).				
23. Rencontrer les échéanciers de votre programme d'études.				
24. Vous sentir peu intégré(e) au sein de votre département ou de votre équipe de recherche.				
25. Remettre souvent la rédaction de votre travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse) à plus tard.				
26. Avoir perdu ou avoir peu d'intérêt à l'égard de votre projet de recherche.				
27. Avoir une direction de recherche qui est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficulté à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).				
28. Être inquiet(e) par rapport à votre avenir professionnel (trouver un emploi dans votre domaine).				
29. Ne plus être motivé(e) par votre projet d'études.				
30. Avoir des idées suicidaires récurrentes.				
31. Être endetté(e).				

32. Conjuguer votre projet d'études avec votre vie familiale ou votre projet de vie familiale.				
33. Établir vos priorités, planifier vos tâches scolaires et les mettre en exécution.				
34. Maintenir le contact avec vos amis ou vos proches.				
35. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).				
36. Créer des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (moment/endroit propices, suivre un plan, garder un rythme régulier, etc.).				
37. Communiquer vos attentes et vos besoins à votre direction de recherche.				
38. Vous sentir souvent stressé(e).				
39. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.				
40. Ressentir souvent de la tristesse ou de la déprime.				

*Si vous avez répondu 1 ou 2 pour la **consigne** de l'EDECS, veuillez expliquer en quoi la consigne manque de clarté ou proposez une formulation alternative.*

Consigne	Justification ou formulation alternative :
-----------------	--

*Si vous avez répondu 1 ou 2 à l'un des **énoncés** de l'EDECS, veuillez expliquer en quoi l'énoncé manque de clarté ou proposez une formulation alternative.*

Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
-----------------------------	--

Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :
Numéro de l'énoncé :	Justification ou formulation alternative :

Un grand merci pour votre évaluation et votre temps!

ANNEXE H

LETTRE DE SOLLICITATION (PARTICIPANTS)

ÉTUDE SUR LES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES SUPÉRIEURS

Bonjour,

Nous sommes à la recherche de participants pour mon essai doctoral portant sur la validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs. La tâche consiste à remplir un questionnaire en ligne nécessitant 10 à 15 minutes.

Critères d'admissibilité

être inscrit dans un programme de maîtrise ou de doctorat au Québec
effectuer un travail de recherche (travail dirigé, mémoire, essai ou thèse)
maîtriser le français

Avantages

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les difficultés des étudiants aux cycles supérieurs au Québec et à la validation d'un instrument de mesure qui pourrait servir d'outil aux professionnels des universités offrant des services de soutien aux étudiants. De plus, l'essai doctoral sera disponible en ligne sur *Archipel* au <https://archipel.uqam.ca/>.

Lien du questionnaire en ligne :

<https://limesurvey.uqam.ca/index.php/195752?lang=fr>

Pour des questions ou informations supplémentaires, vous pouvez contacter la chercheuse principale à : boulet.lian@courrier.uqam.ca.

Votre participation est grandement appréciée!

Lian Boulet, B.Sc.

Étudiante au doctorat en psychologie

sous la direction de France Landry, Ph.D./Psy.D. et Georgette Goupil, Ph.D.

Département de psychologie

Université du Québec à Montréal

ANNEXE I

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS (PARTICIPANTS)

Fiche de renseignements personnels

1. Comment vous identifiez-vous?
 - Homme
 - Femme
 - Je m'identifie comme : _____

2. Quel est votre âge?

3. Quel est votre statut conjugal?
 - Célibataire
 - En union libre
 - Marié(e)
 - Divorcé(e)
 - Veuf(ve)

4. Avec qui habitez-vous?
 - Parents (famille)
 - Colocataire(s) ou ami(s)
 - Conjoint (seulement)
 - Conjoint et enfants
 - Enfants (seulement)
 - Seul
 - Autre

5. Avez-vous un ou des enfants sous votre responsabilité?
 - Non
 - Oui
 - Nombre : _____
 - Âges : _____
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____

6. Quelles études poursuivez-vous présentement?

- Maîtrise
- Doctorat

7. a) Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par votre mère?

- Aucun diplôme
- Diplôme d'études secondaires
- Certificat, diplôme ou grade postsecondaire
- Certificat d'une école de métiers
- Certificat ou diplôme d'un collège ou d'un cégep
- Certificat universitaire inférieur au baccalauréat
- Certificat, diplôme ou grade universitaire
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

b) Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par votre père?

- Aucun diplôme
- Diplôme d'études secondaires
- Certificat, diplôme ou grade postsecondaire
- Certificat d'une école de métiers
- Certificat ou diplôme d'un collège ou d'un cégep
- Certificat universitaire inférieur au baccalauréat
- Certificat, diplôme ou grade universitaire
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

8. À quelle université étudiez-vous présentement?

- Université Laval
- Université de Montréal
- École polytechnique de Montréal
- École des hautes études commerciales de Montréal
- Université de Sherbrooke
- Université du Québec à Montréal
- Université du Québec à Trois-Rivières
- Université du Québec à Chicoutimi
- Université du Québec à Rimouski
- Université du Québec en Outaouais
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

- École nationale d'administration publique
- Institut national de la recherche scientifique
- École de technologie supérieure
- Télé-université
- Université McGill
- Université Concordia
- Université Bishop's

9. Quel est votre domaine d'études?

- Arts
- Droit
- Lettres
- Sciences appliquées
- Sciences de la santé
- Sciences de l'administration
- Sciences de l'éducation
- Sciences humaines
- Sciences de la nature
- Études plurisectorielles

Précisez : _____

10. Vous êtes :

- Étudiant(e) québécois(e)
- Étudiant(e) autochtone
- Étudiant(e) canadien(ne) (hors Québec)
- Étudiant(e) étranger(e) (hors Canada)

11. Êtes-vous en situation de handicap?

- Non
- Oui
 - Visible
 - Non visible

12. Quel est votre régime d'études?

- Temps plein
- Temps partiel

13. Occupez-vous un emploi en même temps que vos études?

- Oui
- Non

Si oui, combien d'heures par semaine? _____

14. Dans quelle tranche de revenus annuels vous situez-vous¹⁰?

- Moins de 5 000 \$
- Entre 5 000 \$ et 10 000 \$
- Entre 10 000 \$ et 20 000 \$
- Entre 20 000 \$ et 40 000 \$
- 40 000 \$ et plus

15. Indiquez votre ou vos source(s) de revenus?

- Emploi à l'université
- Emploi à l'extérieur de l'université
- Prêts et bourses (Québec)
- Autres prêts et bourses
- Contribution familiale
- Soutien de la direction de recherche
- Autre

16. a) Quelle est votre moyenne cumulative de votre dernier programme terminé? (ex : au baccalauréat, à la maîtrise)

Sur _____ (ex : 4, 4.3, 4.33)

b. Quelle est votre moyenne cumulative actuelle?

Sur _____ (ex : 4, 4.3, 4.33)

17. Combien de crédits avez-vous complétés dans votre programme d'études actuel?

18. Combien de trimestre(s) avez-vous complété(s) dans votre programme d'études actuel?

19. Depuis combien d'années êtes-vous dans votre programme actuel?

20. Êtes-vous présentement en (demande de) prolongation de votre programme?

- Oui
- Non

¹⁰ Les prêts et bourses du gouvernement du Québec font partie des revenus annuels.

21. Avez-vous l'intention de quitter votre programme d'études?

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Fortement
- Totalement

22. Quel est votre niveau de satisfaction globale de votre expérience en formation aux cycles supérieurs?

- Très insatisfait
- Insatisfait
- Satisfait
- Très satisfait

23. Avez-vous reçu un diagnostic de santé mentale par un professionnel?

Si oui, lequel? _____

24. Quel type de projet de recherche effectuez-vous présentement?

- Travail dirigé
- Mémoire
- Essai
- Thèse

25. Votre projet de recherche a-t-il été accepté officiellement? (ex., approbation du projet par le comité de mémoire ou de thèse, examen doctoral réussi)

- Non (pas encore)
- Oui

26. Combien de crédits sont associés à votre travail de recherche (travail dirigé, essai, mémoire ou thèse)?

_____ crédits

ANNEXE J

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.


Titre du projet:	Élaboration et validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)
Nom de l'étudiant:	Lian BOULET
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil professionnel)
Direction de recherche:	Georgette GOUPIL
Codirection:	France LANDRY

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.


Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

ANNEXE K

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ ÉMIS PAR LE CERPE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3177

Date: 03-12-2019

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	Élaboration et validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)
Nom de l'étudiant:	Lian BOULET
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil professionnel)
Direction de recherche:	Georgette GOUPIL

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPE FSH

ANNEXE L

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs

Étudiante-chercheuse responsable du projet :

Lian Boulet, B.Sc.

Doctorante en psychologie, Université du Québec à Montréal

boulet.lian@courrier.uqam.ca

OBJECTIFS DU PROJET

Les étudiants aux cycles supérieurs sont susceptibles de rencontrer divers défis durant leur parcours. Afin d'optimiser le soutien leur étant offert, un instrument de mesure à l'usage des professionnels des universités offrant des services de relation d'aide évaluant les difficultés de l'étudiant a été élaboré. Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à procéder à la validation d'une échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS). Ce projet est réalisé dans le cadre d'un essai doctoral sous la direction de France Landry et Georgette Goupil, professeure associée et professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

France Landry, Psy.D., Ph.D.

landry.france@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 1414

Georgette Goupil, Ph.D.

goupil.georgette@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 3591

NATURE DE LA PARTICIPATION

Votre participation consiste à remplir une fiche de renseignements personnels et compléter l'EDECS. Cette tâche prendra 10 à 15 minutes de votre temps et consistera à répondre à des questions sociodémographiques et des questions sur vos études et votre santé psychologique.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les défis des étudiants aux cycles supérieurs et à la validation d'un instrument de mesure qui pourrait servir d'outil aux professionnels des universités offrant des services de soutien. Votre participation implique un risque : certaines questions portant sur votre santé psychologique peuvent générer un inconfort. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante et de vous retirer en tout temps sans préjudice. De plus, une liste de ressources d'aide vous est fournie.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Tous les renseignements recueillis sont confidentiels et seules la responsable du projet et les directrices de recherche y auront accès. Les données de recherche seront conservées dans un local fermé à clé de l'UQAM et sur un serveur institutionnel sécurisé pour la durée totale du projet. Les formulaires de consentement seront conservés séparément des données de recherche et ne pourront en aucun cas y être

associés. Toutes données seront détruites cinq ans après le dépôt final du projet. Afin de protéger la confidentialité de vos données, vous serez identifié par un code alphanumérique. Ce code, associé à vos données, ne sera connu que de la responsable du projet. Toute information permettant de vous identifier sera retirée et aucune donnée dans l'essai doctoral ne permettra de vous identifier.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. L'essai doctoral sera disponible en ligne sur *Archipel* au <https://archipel.uqam.ca/>.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour des questions additionnelles sur ce dernier. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée aux directrices de recherche ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche au 514-987-3000 poste 3642 ou par courriel à sergent.julie@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous vous en remercions.

RESSOURCES DISPONIBLES

Polyèdre

Site internet qui vise à soutenir la formation des étudiants des cycles supérieurs en leur offrant un espace où ils trouveront des réponses aux questions concernant la démarche scientifique.

<http://polyedre.uqam.ca/>

Thèsez-vous

Organisme à but non lucratif spécialisé dans la mise en place d'environnements physiques et humains réfléchis pour faciliter la rédaction scientifique.

<http://www.thesez-vous.com/>

Réussir sa thèse

Blog qui brise l'isolement des étudiants aux cycles supérieurs.

<http://reussirsathese.com/>

Korsa

Ateliers conçus pour aider les étudiants qui vivent du stress et de l'anxiété à franchir leur parcours avec succès.

<http://www.korsa.uqam.ca/ateliers/>

Revivre

Organisme pour toute personne étant touchée par les troubles anxieux, la dépression ou le trouble bipolaire.

<http://www.revivre.org/>

Écoute Entraide

La ligne d'écoute s'adressant à toute personne aux prises avec des difficultés émotionnelles (ex. dépression, anxiété, solitude)

<http://www.ecoute-entraide.org/ligne-decoute/>

1 844 294-2130

Tel-aide

Ligne d'écoute s'adressant à toute personne qui souffre de solitude, de stress, qui est en détresse psychologique ou en colère.

<http://www.telaide.org/>

514 935-1101

Suicide action Montréal

<http://suicideactionmontreal.org/>

1866 277-3553

Vous pouvez consulter le site Web de votre université pour obtenir des renseignements sur l'aide financière, le soutien psychologique, le soutien à l'apprentissage et autres services et ressources disponibles.

SIGNATURE (ÉLECTRONIQUE)

Je reconnais avoir lu le formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité ni justification à donner.

- Oui
- Non

ANNEXE M

LISTE DE RESSOURCES DISPONIBLES

Liste de ressources disponibles

Polyèdre

Site internet qui vise à soutenir la formation des étudiants des cycles supérieurs en leur offrant un espace où ils trouveront des réponses aux questions concernant la démarche scientifique.

<http://polyedre.uqam.ca/>

Thèsez-vous

Organisme à but non lucratif spécialisé dans la mise en place d'environnements physiques et humains réfléchis pour faciliter la rédaction scientifique.

<http://www.thesez-vous.com/>

Réussir sa thèse

Blog qui brise l'isolement des étudiants aux cycles supérieurs.

<http://reussirsathese.com/>

Korsa

Ateliers conçus pour aider les étudiants qui vivent du stress et de l'anxiété à franchir leur parcours avec succès.

<http://www.korsa.uqam.ca/ateliers/>

Revivre

Organisme pour toute personne étant touchée par les troubles anxieux, la dépression ou le trouble bipolaire.

<http://www.revivre.org/>

Écoute Entraide

La ligne d'écoute s'adressant à toute personne aux prises avec des difficultés émotionnelles (ex. dépression, anxiété, solitude)

<http://www.ecoute-entraide.org/ligne-decoute/> ou 1 844 294-2130

Tel-aide

Ligne d'écoute s'adressant à toute personne qui souffre de solitude, de stress, qui est en détresse psychologique ou en colère.

<http://www.telaide.org/> ou 514 935-1101

Suicide action Montréal

<http://suicideactionmontreal.org/> ou 1866 277-3553

Vous pouvez consulter le site Web de votre université pour obtenir des renseignements sur l'aide financière, le soutien psychologique, le soutien à l'apprentissage et autres services et ressources disponibles.

ANNEXE N

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS AUX ÉTUDES DE CYCLES
SUPÉRIEURS (EDECS) (VERSION DÉFINITIVE)

Échelle d'évaluation des difficultés aux études de cycles supérieurs (EDECS)

Les énoncés suivants représentent des difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants aux cycles supérieurs.

À l'aide de l'échelle de 1 à 4 ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés représentent des situations qui sont problématiques pour vous actuellement en encerclant le chiffre approprié.

**Lorsqu'une situation ne s'applique pas à vous actuellement, veuillez répondre « 1-Pas du tout problématique ».*

1-Pas du tout problématique	2-Peu problématique	3-Assez problématique	4-Tout à fait problématique
1. Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).	1	2	3 4
2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).	1	2	3 4
3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.	1	2	3 4
4. Vous sentir seul(e).	1	2	3 4
5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.	1	2	3 4
6. Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.	1	2	3 4
7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.	1	2	3 4
8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.	1	2	3 4
9. Vivre de l'insécurité financière.	1	2	3 4
10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).	1	2	3 4
11. Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.	1	2	3 4
12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.	1	2	3 4
13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.	1	2	3 4
14. Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).	1	2	3 4
15. Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.	1	2	3 4
16. Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.	1	2	3 4
17. Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).	1	2	3 4
18. Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.	1	2	3 4
19. Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.	1	2	3 4
20. Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.	1	2	3 4
21. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).	1	2	3 4
22. Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections, etc.).	1	2	3 4
23. Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.	1	2	3 4

1-Pas du tout problématique	2-Peu problématique	3-Assez problématique	4-Tout à fait problématique	
24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).	1	2	3	4
25. Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).	1	2	3	4
26. Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.	1	2	3	4
27. Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.	1	2	3	4
28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.	1	2	3	4
29. Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).	1	2	3	4
30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.	1	2	3	4
31. Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).	1	2	3	4
32. Ressentir de la tristesse ou de la déprime.	1	2	3	4
33. Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.	1	2	3	4
34. Avoir peu de vie sociale.	1	2	3	4
35. Avoir de la difficulté à payer vos factures.	1	2	3	4
36. Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.	1	2	3	4
37. Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.	1	2	3	4
38. Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.	1	2	3	4
39. Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.	1	2	3	4
40. Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).	1	2	3	4

Composition des sous-échelles de l'EDECS

Exécution des tâches scolaires/travail de recherche (TÂCHES ET RECHERCHE)

- 3. Mal évaluer le temps requis pour effectuer vos tâches scolaires.
- 5. Vous perdre dans vos lectures pour votre travail de recherche sans trop savoir ce qui peut être important ou pertinent.
- 10. Avoir de la difficulté à mettre en place des conditions favorables pour la production de votre travail de recherche (choisir un moment/lieu propice, suivre un plan/rythme régulier).
- 14. Avoir de la difficulté à respecter les délais de production des travaux scolaires (séminaires, travail de recherche, etc.).
- 15. Avoir de la difficulté à structurer votre travail de recherche.
- 18. Avoir de la difficulté à prendre des décisions ou à vous concentrer.
- 21. Éprouver des difficultés d'écriture (compétences rédactionnelles, style scientifique).
- 23. Avoir de la difficulté à exécuter les tâches scolaires que vous avez planifiées.
- 24. Remettre à plus tard les tâches liées à votre travail de recherche (lectures, rédaction, etc.).
- 28. Vous sentir coupable de ne pas en faire assez.
- 31. Avoir de la difficulté à amorcer la tâche de rédaction/commencer à écrire (syndrome de la page blanche).

Finances (FINANCES)

- 1. Manquer de financement (p. ex. bourses, assistantat de recherche, etc.).
- 9. Vivre de l'insécurité financière.
- 19. Avoir des ressources financières insuffisantes pour subvenir à vos besoins.
- 35. Avoir de la difficulté à payer vos factures.

Soutien social et sens de la démarche (SOUTIEN)

- 4. Vous sentir seul(e).
 - 6. Être mal à l'aise de demander de l'aide ou des conseils à votre direction de recherche.
 - 16. Avoir peu de contacts ou d'échanges avec vos collègues.
 - 17. Manquer de connaissances/d'outils pour votre travail de recherche (p. ex. besoin de mise à niveau avec des logiciels ou des méthodes d'analyse de données).
 - 22. Avoir l'impression que votre direction de recherche est peu disponible lorsque vous en avez besoin (difficultés à la joindre, délais dans la remise des corrections).
 - 25. Avoir une relation difficile avec votre direction de recherche (désaccords majeurs, personnalités incompatibles, etc.).
 - 26. Être inquiet(e) de ne pas compléter votre programme d'études.
 - 27. Avoir un sentiment d'incompréhension ou de découragement par rapport aux corrections/demandes concernant de votre travail de recherche.
 - 29. Ne plus être motivé(e) par votre programme d'études (avoir perdu le sens de la démarche).
 - 37. Avoir de la difficulté à communiquer vos besoins ou vos attentes à votre direction de recherche.
-

-
38. Avoir peu ou avoir perdu l'intérêt à l'égard de votre sujet de recherche.
 39. Éprouver de la difficulté à voir la pertinence de votre programme d'études par rapport à l'ensemble de votre projet de vie.
 40. Avoir de la difficulté à vous adapter à la culture de votre département (p. ex. modes de fonctionnement des professeurs et des autres étudiants).
-

Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique (CONCILIATION)

2. Avoir de la difficulté à trouver un équilibre entre les différentes sphères de votre vie (études, travail, famille, loisirs, etc.).
 7. Ressentir du stress ou de l'anxiété.
 8. Ne plus avoir d'énergie pour effectuer vos tâches scolaires.
 11. Avoir moins de plaisir à faire les activités que vous aimiez habituellement.
 12. Vous sentir coupable de faire autre chose que de travailler sur votre projet de recherche ou vos autres travaux scolaires.
 13. Vous sentir incompris(e) par votre entourage par rapport à votre travail de recherche.
 20. Ressentir de la pression de votre famille/conjoint(e) pour terminer vos études.
 30. Ne plus avoir de temps pour vous reposer.
 32. Ressentir de la tristesse ou de la déprime.
 33. Éprouver de la difficulté à concilier les attentes de la vie de couple ou familiale avec les exigences de vos études.
 34. Avoir peu de vie sociale.
 36. Ressentir de la fatigue extrême ou de la nausée lorsque vous devez travailler sur votre projet de recherche.
-

ANNEXE O

GRILLE DE COTATION DE L'EDECS

Grille de cotation de l'EDECS

Pour chacun des énoncés, encerclez le pointage correspondant à la réponse de l'étudiant.

Pour calculer les scores aux sous-échelles, **additionnez** les pointages obtenus à chaque sous-échelle et **diviser** la somme par le nombre d'énoncés contenus dans la sous-échelle.

Pour obtenir le score global, **additionnez** les 4 sommes puis **divisez** par 40.

Énoncé	FINANCES				TÂCHES ET RECHERCHE				SOUTIEN				CONCILIATION			
	(4 énoncés)				(11 énoncés)				(13 énoncés)				(12 énoncés)			
1	1	2	3	4												
2													1	2	3	4
3					1	2	3	4								
4									1	2	3	4				
5					1	2	3	4								
6									1	2	3	4				
7													1	2	3	4
8													1	2	3	4
9	1	2	3	4												
10					1	2	3	4								
11													1	2	3	4
12													1	2	3	4
13													1	2	3	4
14					1	2	3	4								
15					1	2	3	4								
16									1	2	3	4				
17									1	2	3	4				
18					1	2	3	4								
19	1	2	3	4												
20													1	2	3	4
21					1	2	3	4								
22									1	2	3	4				
23					1	2	3	4								
24					1	2	3	4								
25									1	2	3	4				
26									1	2	3	4				
27									1	2	3	4				
28					1	2	3	4								
29									1	2	3	4				
30													1	2	3	4
31					1	2	3	4								
32													1	2	3	4
33													1	2	3	4
34													1	2	3	4
35	1	2	3	4												
36													1	2	3	4
37									1	2	3	4				
38									1	2	3	4				
39									1	2	3	4				
40									1	2	3	4				
sommes	somme = ____				somme = ____				somme = ____				somme = ____			
scores	somme÷4 = ____				somme÷11 = ____				somme÷13 = ____				somme÷12 = ____			
SCORE GLOBAL	(somme1 + somme2 + somme3 + somme4) ÷ 40 = ____															

L'énoncé surligné en gris foncé représente celui qui corrèle le plus avec la sous-échelle.

Plus le score est élevé, plus l'étudiant a de la difficulté.

Comparez les scores aux sous-échelles entre eux pour déterminer la dimension de difficultés la plus problématique pour l'étudiant.

Fiez-vous aux scores moyens obtenus avec l'échantillon d'étudiants aux cycles supérieurs pour interpréter ceux de l'étudiant (voir le tableau ci-dessous).

Tableau Scores moyens et score global moyen à l'EDECS

SOUS-ÉCHELLES	Nombre d'énoncés	Échantillon (N = 491)	Moyennes (E.T)			
			Hommes (n = 133)		Femmes (n = 353)	
			Maîtrise (n = 62)	Doctorat (n = 71)	Maîtrise (n = 189)	Doctorat (n = 164)
FINANCES	4	2,20 (0,99)	1,94 (1,00)	2,04 (0,96)	2,10 (0,97)	2,48 (0,98)
TÂCHES ET RECHERCHE	11	2,51 (0,67)	2,47 (0,65)	2,33 (0,70)	2,60 (0,66)	2,50 (0,66)
SOUTIEN	13	2,15 (0,66)	2,17 (0,67)	2,09 (0,68)	2,17 (0,65)	2,15 (0,64)
CONCILIATION	12	2,57 (0,65)	2,45 (0,70)	2,45 (0,70)	2,60 (0,64)	2,60 (0,61)
SCORE GLOBAL	40	2,38 (0,55)	2,31 (0,58)	2,26 (0,60)	2,41 (0,53)	2,42 (0,53)

Note. Les scores varient de 1 à 4 : 1 = Pas du tout problématique; 2 = Peu problématique; 3 = Assez problématique; 4 = Tout à fait problématique.

DESCRIPTION DES SOUS-ÉCHELLES DE L'EDECS

FINANCES : *Finances*

L'étudiant qui a un score élevé à cette sous-échelle peut manquer de financement, notamment par l'accès restreint à des bourses de recherche ou à des contrats d'auxiliaires de recherche/d'enseignement. Il a des ressources financières insuffisantes et peut avoir de la difficulté à payer ses factures, vivant ainsi de l'insécurité.

TÂCHES ET RECHERCHE : *Exécution des tâches scolaires/travail de recherche*

L'étudiant qui obtient un score élevé à cette sous-échelle peut présenter des lacunes au plan de sa gestion du temps : avoir une idée imprécise du temps requis pour réaliser le travail, avoir de la difficulté à mettre en place des conditions de travail favorables, avoir du mal à se mettre à la tâche et à accomplir les tâches planifiées, procrastiner et avoir de la difficulté à respecter les échéances. L'étudiant peut également éprouver des difficultés de lecture et d'écriture relativement à son travail de recherche.

SOUTIEN : *Soutien social et sens de la démarche*

L'étudiant qui a un score élevé perçoit des lacunes concernant le soutien perçu pendant sa formation aux cycles supérieurs. Avoir l'impression que sa direction de recherche est peu disponible, avoir une relation difficile avec elle, se sentir découragé ou perdu dans ses demandes/corrections, avoir de la difficulté à lui communiquer ses besoins ou à lui demander de l'aide et avoir besoin de mises à niveau sont des éléments contribuant au manque de soutien perçu. Concernant le fait d'avoir peu de contacts avec ses collègues, d'avoir du mal à s'adapter à la culture de son département et de se sentir seul, ils témoignent également d'un faible sentiment de soutien social. Le sens de la démarche de l'étudiant peut également être ébranlé : il peut s'inquiéter de ne pas compléter son programme d'études, ne plus avoir de motivation, avoir perdu l'intérêt envers son sujet de recherche ou ne plus voir la pertinence de son programme.

CONCILIATION : *Conciliation études-vie personnelle et bien-être psychologique*

L'étudiant qui a un score élevé a du mal à trouver un équilibre entre les différentes sphères de sa vie, notamment entre ses études et sa famille. Il peut se sentir incompris par son entourage par rapport à son travail de recherche, ressentir de la pression de la part de sa famille/conjoint(e) pour terminer ses études et peiner à concilier les attentes provenant de l'université et celles provenant de la maison. Son équilibre de vie et son bien-être psychologique peuvent être affectés, notamment s'il a l'impression d'avoir peu de vie sociale ou de temps de repos ou encore s'il éprouve du stress, de l'anxiété, de l'épuisement, de la tristesse ou de la déprime. Il peut aussi se sentir coupable de faire d'autres activités au lieu de travailler sur son travail de recherche ou encore ressentir de la fatigue ou de la nausée lorsqu'il doit travailler sur ce dernier.

RÉFÉRENCES

- Ali, A. et Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(1), 21-33. doi: 10.1.1.533.1755
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5-Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Ampaw, F. D. et Jaeger, A. J. (2012). Completing the three stages of doctoral education: An event history analysis. *Research in Higher Education*, 53(6), 640-660. doi: 10.1007/s11162-011-9250-3
- Appel, M. L. et Dahlgren, L. G. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89-110. doi: 10.1080/0031383032000033380
- Aris, D. (2018). *Le support financier et la durée des études au doctorat*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à : https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12165/Aris_Diana_MS_c_2018.pdf?sequence=1
- Association canadienne pour les études supérieures. (ACES). (2008). *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa, ON : ACES. Repéré à : <http://www.cags.ca/documents/publications/working/Guiding%20Principles%20GRD%20STD%20SPV%20FR%20-%202008%2010%2010.pdf>
- Badina, J. (2006, Mai). Persévérer aux cycles supérieurs. *DÉCOUVRIR*. Repéré à : <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2006-05-08-Persévérer-aux-cycles-supérieurs.pdf>

- Barry, K. M., Woods, M., Warnecke, E., Stirling, C. et Martin, A. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 468-483. doi: 10.1080/07294360.2018.1425979
- Bégin, C. (2013). Les problèmes de production et de progression des étudiants. Dans M. Frenay et M. Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 41-55). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs: étapes, problèmes et interventions*. Boisbriand, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Belcher, W. L. (2019). *Writing your journal article in twelve weeks* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Laval, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bernaud, J. L. (2014). *Méthodes de tests et questionnaires en psychologie*. Paris, France : Dunod.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64, 19-54. doi: 10.2307/2959976
- Bonin, S. et Girard, S. (2013). *Enquête ICOPE 2011. Rapport d'enquête*. Québec, QC : Université du Québec. Repéré à : http://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/rapport_enquete_icope_2011.pdf
- Bonin, S. et Bujold, J. (2008, juin). *Profil des étudiants et facteurs de réussite aux*

cycles supérieurs : le projet ICOPE à la rescousse! Communication présentée au 75^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec. Repéré à : <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2007/06/2007-06-13-Profil-des-étudiants.pdf>

Bouffard, T., Grégoire, S. et Vezeau, C. (2013). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.

Boulet, L. (2018). *Défis des étudiants aux cycles supérieurs : revue de la littérature et proposition d'un questionnaire de dépistage* (Thèse de spécialisation inédite). Université du Québec à Montréal.

Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V., Genest, S. et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM. Rapport du Groupe de travail sur l'éducation inclusive à l'UQAM*. Document adopté par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal. Repéré à : https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf

Byers, V. T., Smith, R. N., Hwang, E., Angrove, K. E., Chandler, J. I., Christian, K. M., ... et Onwuegbuzie, A. J. (2014). Survival strategies: Doctoral students' perceptions of challenges and coping methods. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 109-136. Repéré à : <http://ijds.org/Volume9/IJDSv9p109-136Byers0384.pdf>

Caesens, G., Stinglhamber, F. et Luypaert, G. (2014). The impact of work engagement and workaholism on well-being: The role of work-related social support. *Career Development International*, 19(7), 813-835. doi: 10.1108/CDI-09-2013-0114

Camirand, H. et Nahou, V. (2008). *La détresse psychologique chez les Québécois en 2005*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec. Repéré à : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-200809.pdf>

- Careau, L. et Mimeault, V. (2019). *L'essai, le mémoire et la thèse : les défis de la gestion du temps*. Repéré à : <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/2e-et-3e-cycles/l-essai-le-memoire-et-la-these-les-defis-de-la-gestion-du-temps/>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. et Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. doi: 10.1007/s10734-016-0106-9
- Cattell, R. B. (1996). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569. doi: 10.1080/0144341022000023635
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. et McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi : 10.1037/0022-0663.97.2.268
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73. Repéré à : https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32574190/A_paradigm_for_developing_better_measures_of_marketing_constructs.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539548301&Signature=bKP6VupEDQqjRjGdxsVeQujCHv8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReproduced_with_permission_of_the_A_para.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comrey, A. L. et Lee H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ:

Erlbaum.

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.specs-csn.qc.ca/site/courriels/2010-2011/20101026/VisionActualiseeCyclesSuperieurs.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.specs-csn.qc.ca/site/publications/divers/Conseil-superieur-education/2013-06_projet-etudes-universitaires.pdf

Cotterall, S. (2013). More than just a brain: Emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 174-187. doi: 10.1080/07294360.2012.680017

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Repéré à : http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/readings/alpha_cronbach.pdf

Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. et Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 449-460. doi: 10.5167/uzh-64551

Diallo, B., Trottier, C. et Doray, P. (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires? Note I : Projet Transitions*. Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Repéré à : <http://www.cirst.uqam.ca/files/sites/83/2016/11/TransitionsNote1-fr-Final.pdf>

Dupont, S., Meert, G., Galand, B. et Nils, F. (2013). Comment expliquer le dépôt

différé du mémoire de fin d'études? Dans M. Frenay et M. Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 17-40). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E. et Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534

El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A. et Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(2), 122-134. doi: 10.1037/a0028768

États généraux de l'enseignement supérieur. (ÉGES). (2018). *Rapport du Collectif. Pour des solutions concrètes en enseignement supérieur!* Québec, QC : ÉGES. Repéré à : http://eges.quebec/wp-content/uploads/2018/06/Rapport-du-collectif_EGES-5-mai-2018_final.pdf

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. et Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282-284. doi: 10.1038/nbt.4089

Ezebilo, E. E. (2012). Challenges in postgraduate studies: Assessments by doctoral students in a Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57. doi: 10.5539/hes.v2n4p49

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM). (2016). *Enquête sur la santé psychologique étudiante*. Montréal, QC : Lessard, F-E. Repéré à : <http://www.faecum.qc.ca/ressources/avis-memoires-recherches-et-positions-1/enquete-sur-la-sante-psychologique-etudiante>

Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). (2011). *L'endettement étudiant. État des lieux, déterminants et impacts*. Montréal, QC : Savoie, L-P. Repéré à : http://firgoa.usc.es/drupal/files/casp_-_savoie_-_rech_-_1112_-_endettement_-_fr.pdf

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. [version électronique]. Repéré à : https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ktb_lktrwny_shml_fy_lhs.pdf

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Fortier, M. (2018). La détresse psychologique préoccupe les étudiants universitaires. *Le Devoir*. Repéré à : <https://www.ledevoir.com/societe/education/529240/la-detresse-psychologique-preoccupe-les-etudiants>

Galdino, M. J. Q., Martins, J. T., Haddad, M. D. C. F. L., Robazzi, M. L. D. C. C. et Birolim, M. M. (2016). Burnout Syndrome among master's and doctoral students in nursing. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29, 100-106. doi: 10.1590/1982-0194201600014

Garcia-Williams, A. G., Moffitt, L. et Kaslow, N. J. (2014). Mental health and suicidal behavior among graduate students. *Academic Psychiatry*, 38(5), 554-560. doi: 10.1007/s40596-014-0041-y

Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high-and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81. doi: 10.1080/00221546.2010.11778970

Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux

cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 23-45. Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/519/1/Gemme%20gingrasCJHE.pdf>

- Gerard, L. et Nagels, M. (2017). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*, (29), 134-148. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01560666>
- Goldberg, D. P. et Williams, P. (1988). *A User's Guide to the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/236827160_The_Role_of_the_Department_and_Discipline_in_Doctoral_Student_Attrition_Lessons_from_Four_Departments
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grady, R. K., La Touche, R., Oslawski-Lopez, J., Powers, A. et Simacek, K. (2014). Betwixt and between: The social position and stress experiences of graduate students. *Teaching Sociology*, 42(1), 5-16. doi: 10.1177/0092055X13502
- Greenglass, E. R. et Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European Psychologist*, 14(1), 29-39. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. doi : 10.1037/cbs0000040

- Hair, Joseph F., Rolph E. Anderson, Ronald L. Tatham et William C. Black. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hermann, K. J., Wichmann-Hansen, G. et Jensen, T. K. (2014). *Quality in the PhD process*. Aarhus, Danemark: Aarhus University. Repéré à : http://cul.au.dk/fileadmin/KVALITET_I_PHD__UK_.pdf
- Hogan, T. P. (2012). *Introduction à la psychométrie*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Hutcheson, G. D. et Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L. et Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8, 145–151.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T. et Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266. Repéré à : https://www.ocf.berkeley.edu/~temina/gmh_Jun06.pdf
- Institut de la statistique du Québec. (2016). *L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/sante-globale/sante-quebecois-2014-2015.pdf>
- Jairam, D. et Kahl Jr, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7(31), 311-329. Repéré à :

<https://pdfs.semanticscholar.org/8e86/769ea8f1df1235e9ee493296f9d24882b312.pdf>

- Jutras, S. (2019). *Mon compagnon de rédaction scientifique*. Montréal, QC : Éditions JFD.
- Kadison, R. (2004, December 10). The mental-health crisis: What colleges must do. *The Chronicle of Higher Education*, p. B20.
- Klassen, R. M., Ang, R. P. et Chong, W. H. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 799-811. doi: 10.1111/j.15327795.2009.00620.x
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P. A. et McGee, R. (1996). Personality Traits Are Differentially Linked to Mental Disorders: A Multitrait-Multidiagnosis Study of an Adolescent Birth Cohort. *Journal of abnormal psychology*, 105(3), 299. Repéré à : <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1037/0021-843X.105.3.299>
- Lahenius, K. et Martinsuo, M. (2011). Different types of doctoral study processes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 609-623.
- Lanctôt, A. (2018, 15 juin). L'université fait naufrage. *Le Devoir*. Repéré à : <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/530396/l-universite-fait-naufrage-1>
- Landry, F. (2017). *Défis des étudiant-e-s aux cycles supérieurs*. Document inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Larivière, D. et Lepage, M. (2010). *Choisir d'être parent étudiant : portrait de la réalité des parents étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur et des pratiques prometteuses susceptibles de favoriser leur*

intégration et leur réussite scolaires. Québec, QC : Université Laval. Repéré à : http://www.apetul.asso.ulaval.ca/docs/lariviere_lepage.pdf

- Leijen, Ä., Lepp, L. et Remmik, M. (2016). Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 129-144. doi: 10.1080/0158037X.2015.1055463
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. et Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. doi : 10.1016/j.respol.2017.02.008
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25099>
- Litalien, D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.03.004
- Longfield, A., Romas, J. et Irwin, J. D. (2006). The self-worth, physical and social activities of graduate students: A qualitative study. *College Student Journal*, 40, 282-292. Repéré à : <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/ehost/detail/detail?vid=0&sid=70060147-917e-4ee2-bb7a-c5ca509c2d12%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9ZnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eue&AN=507893327>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. et Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. doi: 10.17239/jowr-2014.05.03.1

- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Lara, M. C. et Pyhältö, K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77(4), 587-602. doi: 10.1007/s10734-018-0290-x
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. New-York, NY: Rowman et Littlefield.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Maher, M. A., Ford, M. E. et Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385-408. Repéré à : https://www.researchgate.net/profile/Michelle_Maher/publication/236697014_Degree_Progress_of_Women_Doctoral_Students_Factors_that_Constrain_Facilitate_and_Differentiate/links/00b4953c69c1e1ab67000000.pdf
- Mallinckrodt, B. et Leong, F. T. (1992). Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students. *Journal of Counseling & Development*, 70(6), 716-723. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb02154.x
- Martinez, E., Ordu, C., Della Sala, M. R. et McFarlane, A. (2013). Striving to obtain a school-work-life balance: The full-time doctoral student. *International Journal of Doctoral Studies*, 8(39-59). Repéré à : <http://informingcience.com/ijds/Volume8/IJDSv8p039-059Martinez0375.pdf>
- Mimeault, V. (2019). *L'étape de la rédaction : surmonter le phénomène de la page blanche*. Repéré à : <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/2e-et-3e-cycles/l-etape-de-la-redaction-surmonter-le-phenomene-de-la-page-blanche/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2003). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2003*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur. Édition 2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/document_s/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017). *Statistiques de l'aide financière aux études. Rapport 2014-2015*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.afe.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Publications/AFE/PUBL_Rapport_statistique_2014_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf
- Moguérou, P., Murdoch, J. et Paul, J.-J. (2003). Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. *10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003*, 379-490. Repéré à : http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/32_Moguero.pdf
- Moyer, A., Salovey, P. et Casey-Cannon, S. (1999). Challenges facing female doctoral students and recent graduates. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 607-630. doi: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00384.x
- Muszynski, S. Y. et Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral

dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(2), 119-123. Repéré à : <https://psycnet.apa.org/record/1991-25762-001>

Nunnally, J. C. 1978. *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

Offstein, E. H., Larson, M. B., Mcneill, A. L. et Mjoni Mwale, H. (2004). Are we doing enough for today's graduate student? *International Journal of Educational Management*, 18(7), 396-407. doi: 10.1108/09513540410563103

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Le DEMS. Québec, QC : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*. Repéré à : <http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d'outils/questionnaire-de-depistage.pdf>

Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. et Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *ISRN Education*, 2012. doi: 10.5402/2012/934 941

Pyhältö, K., Vekkailla, J. et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. doi: 10.1080/14703297.2014.981836

Rigg, J., Day, J. et Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152. doi: 10.5539/jedp.v3n2p138

- Rizzolo, S., DeForest, A. R., DeCino, D. A., Strear, M. et Landram, S. (2016). Graduate student perceptions and experiences of professional development activities. *Journal of Career Development*, 43(3), 195-210. doi: 10.1177/0894845315587967
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. doi: 10.7202/016286ar
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007, novembre). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs : résultats de l'EJET, 4^e cycle*. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.pdf?st=jwCOpr8N>
- Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008, novembre). *Les études postsecondaires participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>
- Skakni, I. (2016). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : individus et structure en tension* (Thèse de doctorat, Université de Laval, Canada). Repéré à : <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32639/32639.pdf>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. doi: 10.1080/00050067.2010.482109
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4^e éd.). Hillsdale, NS: Erlbaum.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140.

- Stubb, J., Pyhältö, K. et Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. doi: 10.1080/0158037X.2010.515572
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. et Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. doi: 10.28945/4113
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA: Pearson.
- Tanaka, M. et Watanabea, Y. (2012). Academic and family conditions associated with intrinsic academic motivation in Japanese medical students: A pilot study. *Health Education Journal*, 71(3), 358-364. doi: 10.1177/0017896911401004
- Thériault, C. (2012). Grève étudiante à l'UQAR : explosion de cas de détresse psychologique. *Le Soleil*. Repéré à : <https://www.lesoleil.com/actualite/education/greve-etudiante-a-luqar-explosion-de-cas-de-detresse-psychologique-36d7207fa2b783bbe32f83f627b2a12b>
- Thésez-vous. (2020). *Rédiger à l'espace*. <https://www.thesez-vous.com/espace.html>
- Union Étudiante du Québec. (2018). *Mission et objectifs du Comité de travail spécifique sur la santé psychologique*. Repéré à : <https://unionetudiante.ca/cts/sante-psy/>
- Union Étudiante du Québec. (UEQ). (2019). *Enquête « Sous ta façade »*. Montréal, QC : UEQ. Repéré à : <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-Sous-ta-façade-VFinale-FR.pdf>

- Université de Montréal. (2018). *Ateliers pour réussir vos études/Automne 2018*.
Repéré à : <http://www.cesar.umontreal.ca/apprentissage/ateliers.htm>
- Université de Sherbrooke. (UdeS). (2010). *Études supérieures recherche. Guide étudiant*. Sherbrooke, QC : UdeS. Repéré à :
https://www.usherbrooke.ca/admission/fileadmin/sites/admission/documents/Cycles_superieurs/Guide_ESRecherche_2006-revu2010.pdf
- Université du Québec. (UQ). (2018). *Rapport. Enquête réseau sur l'encadrement aux cycles supérieurs*. Québec, QC : UQ. Repéré à :
http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_uq_enquete_encadrement_final_2018.pdf
- Université du Québec à Montréal. (UQAM). (2013). *Rapport de l'Université du Québec à Montréal. Bilan et perspectives de l'UQAM 2012-2013*. Montréal, QC : UQAM. Repéré à : https://uqam.ca/wp-content/uploads/2016/05/UQAM-bilan_2012-2013.pdf
- Université du Québec à Montréal. (UQAM). (2018). *Ressources d'aide*. Repéré à :
<https://vie-etudiante.uqam.ca/conseils-soutien/psycho/aide.html>
- Université du Québec à Montréal. (UQAM). (2019a). *Aide financière et bourses*.
Repéré à : <https://vie-etudiante.uqam.ca/aide-financiere/nouvelles-ressources.html>
- Université du Québec à Montréal. (UQAM). (2019b). *Soutien universel au doctorat*.
Repéré à : <https://www.actualites.uqam.ca/2019/nouveau-programme-de-soutien-universel-au-doctorat>
- Université Laval. (2018a). *Événements : apprentissage et réussite*. Repéré à :
<https://www.aide.ulaval.ca/evenements/categorie/apprentissage-et-reussite/>
- Université Laval. (2018b). *Demande d'aide*. Repéré à :

<https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/demande-d-aide/>

Univesité Laval. (2019). *Résumé du financement aux cycles supérieurs*. Repéré à : <https://www.bfaf.ulaval.ca/bourses-detudes/cycles-superieurs/resume-financement-cycles-superieurs/>

University of California, Berkeley. (2014). *The graduate assembly: Graduate student happiness & well-being report*. Berkley, San Francisco: University of California. Repéré à : ga.berkeley.edu/wp-content/uploads/2015/04/wellbeingreport_2014.pdf

Uqdah, A. L., Tyler, K. M. et DeLoach, C. (2009). Academic attitudes and psychological well-being of Black American psychology graduate students. *Negro Educational Review*, 60(1-4), 23. Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/d629fe5b4b111d0519268d4d6efec7c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=46710>

Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Van Der Haert, M., Arias Ortiz, E., Emplit, P., Halloin, V. et Dehon, C. (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? *Studies in higher education*, 39(10), 1885-1909. doi: 10.1080/03075079.2013.806458

Vekkaila, J., Virtanen, V., Taina, J. et Pyhältö, K. (2018). The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1439-1453. doi: 10.1080/03075079.2016.1259307

Weekes, N. Y., MacLean, J. et Berger, D. E. (2005). Sex, stress, and health: Does stress predict health symptoms differently for the two sexes?. *Stress and health*, 21(3), 147-156. doi: 10.1002/smi.1046

- Weidman, J. C. et Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641-656. doi: 10.1023/A:1026123508335
- Wellington, J. et Sikes, P. (2006). 'A doctorate in a tight compartment': Why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives? *Studies in Higher Education*, 31(6), 723-734. doi: 10.1080/03075070601004358
- Yamada, S., Cappadocia, M. C. et Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(1), 58-67. doi: 10.1037/tep0000015
- Yasin, A. S. et Dzulkifli, M. A. (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3). 110-116. Repéré à : http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._1_No._3_December_2010/11.pdf
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. et Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41. Repéré à : <http://www.yorku.ca/rokada/psycytest/socsupp.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.