



UNIVERSITÉ
LAVAL

Commission des
affaires étudiantes

LA CONDITION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS ALLOPHONES AUX CYCLES SUPÉRIEURS

Automne 2024

La Commission des affaires étudiantes
de l'Université Laval

Le 16 décembre 2024

Résumé

Selon l'Enquête canadienne auprès des étudiants et des étudiantes à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) réalisée au printemps 2022, une grande majorité (91,3%) des répondantes et répondants de l'Université Laval ont évalué la qualité globale de leur relation avec leur direction de recherche comme étant bonne, très bonne ou excellente. Toutefois, il est important de noter que certaines personnes étudiantes, bien que peu nombreuses, rencontrent des difficultés. Parmi ces difficultés, certaines sont spécifiquement liées à leur direction de la recherche. À cet égard, diverses sources ont rapporté à la Commission des cas de harcèlement et d'abus de pouvoir de la part de la direction de recherche entraînant une détresse psychologique, particulièrement chez les étudiantes et étudiants allophones dans des centres de recherche où l'anglais est la langue d'usage. Les signaux d'alarme parvenus à la Commission émanaient principalement de ces étudiants et étudiantes. Cependant, les démarches de la Commission qui ont débuté en décembre 2020 ont progressivement conduit à un élargissement du mandat pour inclure l'ensemble de la communauté étudiante aux cycles supérieurs. L'objectif de la Commission était de sensibiliser à cette problématique, d'identifier les facteurs de vulnérabilité et de documenter les meilleures pratiques en vigueur à l'Université Laval et ailleurs, dans le but ultime de formuler des recommandations pour améliorer la qualité de la supervision des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs.

Pour mener à bien ce mandat, la Commission a effectué une recension de la littérature portant sur la situation des étudiantes et étudiants internationaux et, en parallèle, elle a mené des entretiens et échanges avec des membres de l'Université Laval qui pourraient avoir été témoins directs ou indirects des situations d'abus faisant l'objet du mandat. Il ressort de cette analyse que les contextes et facteurs susceptibles de rendre les étudiantes et étudiants plus vulnérables ou d'aggraver les situations conflictuelles se divisent en deux catégories : ceux liés à la réalité étudiante et ceux liés à la réalité du corps professoral. Pour le premier cas, les facteurs incluent la relation de pouvoir asymétrique, la précarité financière, le fait de ne pas parler la langue commune, l'insuffisance des compétences et acquis des étudiantes et étudiants admis, le manque de clarté des procédures de dénonciation et l'absence des normes de travail dans le cas d'une étudiante ou étudiant ayant une bourse. Pour le deuxième cas sont inclus les facteurs suivants : la surcharge de tâches professorales, la difficulté inhérente à la tâche de supervision, la perception de blocage dans l'atteinte des objectifs personnels et professionnels et la complexité du recrutement des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs.

L'intégration des données recueillies par divers moyens a amené la Commission à formuler des recommandations sur les aspects suivants : 1) Sensibilisation et information; 2) Protocoles de dénonciation, de rétroaction et de reddition de compte; 3) Stratégies de recrutement; 4) Formation et support offerts aux professeures et professeurs et 5) Outils et formations à l'intention des étudiantes et des étudiants. Pour concrétiser les recommandations et sous-recommandations présentées dans cet avis, des actions spécifiques, dont plusieurs sont réalisables rapidement, ont été ciblées. Les instances susceptibles d'être fortement impliquées dans leur mise en œuvre sont également mentionnées. Il est primordial d'agir rapidement. Ainsi, nous pouvons non seulement améliorer l'expérience académique des étudiantes et étudiants internationaux, mais aussi enrichir la diversité et l'innovation au sein de notre institution.

Table des matières

Résumé	i
Liste des abréviations	iv
1. Introduction	1
2. Définition et contexte	3
3. État des lieux	4
3.1 Témoignages des personnes rencontrées	4
3.2 Statistiques à l'Université Laval	6
3.3 Vignettes	9
3.4 Ce qui est décrit dans la littérature	10
4. Contexte et facteurs aggravants	11
4.1 Facteurs qui contribuent à rendre les étudiantes et les étudiants vulnérables ou à aggraver la situation	11
4.2 Facteurs liés à la réalité du corps professoral qui peuvent contribuer à créer une situation de supervision abusive	14
5. Leviers d'action, meilleures pratiques et recommandations.....	17
5.1 Sensibilisation et information.....	17
Exemples de bonnes pratiques	19
Recommandations liées à la sensibilisation :	20
5.2 Mécanismes de dénonciation, de reddition de compte et de rétroaction	20
Exemples de bonnes pratiques	21
Recommandations liées à la rétroaction, la dénonciation et à la reddition de compte :	22
5.3 Formation et support offerts aux professeures et professeurs; culture de supervision..	23
Exemples de bonnes pratiques	26
Recommandations liées à la formation et au support des professeures et professeurs.....	27
5.4 Outils et soutien pour les étudiantes et les étudiants	27
5.4.1 La francisation :	29
Exemple de bonnes pratiques	29
5.4.2 Le plan de collaboration	30

5.4.3	L'information, la formation et le mentorat.....	30
	Exemples de bonnes pratiques	31
5.4.4	Le soutien financier	32
	Recommandations en lien avec les outils et le soutien pour les étudiantes et les étudiants	32
6.	Recommandations	32
6.1	Sensibilisation et information.....	32
6.2	Protocoles de dénonciation, de rétroaction et de reddition de compte	33
6.3	Stratégies de recrutement et de suivi.....	34
6.4	Formation et support offerts aux professeures et professeurs.....	34
6.5	Outils et soutien à l'intention des étudiantes et étudiants	35
	Conclusion	36
	ANNEXE 1 : Vignettes représentant des cas fictifs, mais représentatifs	37
	Le cas de S. : l'impossibilité de répondre à des exigences démesurées	37
	Le cas de Y. : le choc culturel de l'excellence.....	39
	Le cas d'M. : les études doctorales pour fuir son pays	41
	Le cas d'A. : les dérives des ententes non respectées.....	43
	Bibliographie des ouvrages cités	47

1 Liste des abréviations

2	ACCEM :	Association des chercheuses et chercheurs étudiant à la Faculté de médecine de
3		l'Université Laval
4	ÆLIÉS :	Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études
5		supérieures
6	BBAF :	Bureau des bourses et de l'aide financière
7	BPEI :	Bureau de planification et d'études institutionnelles de l'Université Laval
8	BRP :	Bureau du respect de la personne de l'Université Laval
9	BVÉ :	Bureau de la vie étudiante de l'Université Laval
10	CAÉ :	Centre d'aide aux étudiants de l'Université Laval
11	CÉSMÉ :	Consortium pour l'étude de la santé mentale étudiante, Faculté de médecine de
12		l'Université Laval
13	Commission :	Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval
14	CRC :	Centre de recherche sur le cancer – Université Laval
15	CRUL :	Commission de la recherche de l'Université Laval
16	CU :	Conseil universitaire de l'Université Laval
17	FESP :	Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval
18	FMED :	Faculté de médecine de l'Université Laval

1. Introduction

En décembre 2020 puis en septembre 2021, la Commission des affaires étudiantes a présenté au Conseil universitaire (CU) un projet de mandat sur la « condition des étudiantes et étudiants allophones aux cycles supérieurs dans les laboratoires de recherche où la langue d'usage est l'anglais ». Ce même projet de mandat a ensuite été inclus dans les deux projets de mandats pour les années 2022-2024 soumis au CU le 27 septembre 2022. Lors de la séance de la Commission tenue le 26 octobre 2023, la rectrice et la vice-rectrice aux études et aux affaires étudiantes ont rencontré les membres et ont confirmé la pertinence de poursuivre ce mandat pour l'année 2023-2024.

Tel qu'énoncé dans le document [Mandats pour les années 2022-2023 et 2023-2024](#), diverses sources ont rapporté à la Commission des cas de harcèlement et d'abus de pouvoir menant à de la détresse psychologique touchant particulièrement des étudiantes et étudiants internationaux aux cycles supérieurs. À titre d'exemples, les scénarios suivants ont été évoqués : des étudiants et étudiantes se retrouvent parfois contraints par leur direction de recherche d'effectuer de nombreuses tâches qui dépassent la réalisation de leur thèse, tâches auxquelles ils et elles ne peuvent se soustraire sans craindre de perdre le financement assurant la poursuite de leurs études. Ils et elles peuvent aussi se voir privés de congés, d'occasions d'apprendre le français, de se lier avec des pairs et de socialiser, etc. Comme démontré plus loin, les rapports annuels de l'ombudsman et du Bureau du respect de la personne montrent que les situations d'abus rapportées et documentées sont rares. De plus, il est difficile d'en mesurer avec précision l'occurrence. Toutefois, chaque cas d'abus est un cas de trop et il est impératif de sensibiliser à l'existence de cet enjeu et de mettre en place des mesures préventives robustes.

Dans son *Plan institutionnel 2023-2028 : agir ensemble pour plus d'impact*¹, l'Université réitère son engagement à mettre l'humain au centre de ses décisions et à faire du soutien mutuel un pilier de réussite. Par le présent avis, la Commission s'inscrit dans cette orientation et souhaite contribuer au chantier sur le bien-être de notre communauté, l'un des six « chantiers d'impact » identifiés par le plan institutionnel. Ce chantier met de l'avant les valeurs de bienveillance, de respect et d'inclusion, et souligne l'importance d'accueillir au mieux les membres de la communauté provenant de l'international. L'objectif poursuivi par la Commission est de sensibiliser à l'existence de cette problématique, d'identifier les facteurs qui peuvent contribuer à rendre certaines personnes vulnérables, et de documenter les meilleures pratiques en cours à l'Université Laval ou ailleurs.

Pour mener à bien ce mandat, la Commission a d'abord effectué une recension de la littérature portant sur la situation des étudiantes et étudiants internationaux aux cycles supérieurs en recherche. Cette recherche documentaire a révélé que peu d'écrits se concentrent spécifiquement sur la situation de ces personnes, et encore moins sur les types de situations

¹ [Agir ensemble pour plus d'impact](#) | Université Laval (ulaval.ca)

abusives qui ont été portées à l'attention de la Commission². Elle a néanmoins permis de constater que ces abus se produisent au sein d'autres établissements d'enseignement universitaire à travers le monde. L'élargissement de la recherche pour inclure le harcèlement académique en général et l'abus dans la relation de supervision aux études supérieures a ensuite mené à mieux comprendre les divers facteurs qui y contribuent et à prendre connaissance de modèles théoriques explicatifs et de pistes de solutions proposées ailleurs.

En parallèle, la Commission a mené des entretiens avec des membres de l'Université Laval qui pourraient avoir été témoins directs ou indirects des situations d'abus faisant l'objet de ce mandat; elle a également invité divers membres de la communauté universitaire qui, par leur fonction ou leur expérience, pouvaient apporter un éclairage sur le sujet, à venir témoigner à la Commission. Ces rencontres ont permis d'enrichir la compréhension du phénomène et d'identifier des leviers dont l'Université Laval pourrait se doter pour améliorer la qualité de la supervision des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs. Au cours de l'exercice 2023-2024, 36 personnes ou groupes ont témoigné de leurs connaissances, de leur expérience et de leur point de vue.

Les signaux d'alarme provenaient principalement des étudiantes et étudiants internationaux allophones aux cycles supérieurs, notamment dans des centres de recherche affiliés. Cependant, les démarches de la Commission ont conduit à un élargissement progressif du mandat. Si une large part des données et des exemples contenus dans cet avis proviennent des secteurs de l'Université auxquels ces centres sont associés, c'est d'abord parce que les facultés et les associations étudiantes concernées se sont penchées sur le problème pour mieux le comprendre, et parce qu'en revanche, nous n'avons pu trouver que peu d'information provenant d'autres secteurs. Toutefois, il va sans dire que l'enjeu de l'abus et du harcèlement dans la relation de supervision n'est pas exclusif à ces centres. Tout en portant une attention particulière à la situation des étudiantes et étudiants allophones dans les centres de recherche hors campus en raison des facteurs de vulnérabilisation (les barrières linguistiques et culturelles et l'éloignement du campus, par exemple) plus importants qui les touchent, la Commission a donc jugé important d'émettre des recommandations s'appliquant à l'ensemble de la communauté universitaire.

Le présent avis commence par définir ce que l'on entend par harcèlement, incivilité et abus de pouvoir. Ensuite, il dresse un état des lieux à l'Université Laval et dans d'autres universités, en s'appuyant sur des témoignages, divers rapports, et des données disponibles dans la littérature. Enfin, il aborde les contextes et facteurs aggravants, avant d'examiner les pistes de solutions et les meilleures pratiques recensées ici et dans d'autres institutions, lesquelles permettent d'énoncer des recommandations.

² Il faut néanmoins mentionner que la revue *Nature* a publié deux articles sur ce sujet à l'été 2022 : Fleming, 2022a, Underpaid and overworked : Researchers abroad fall prey to bullying. *Nature*, 608(7922), 437-439. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-02142-8>, et Fleming, 2022b, Bullied abroad: How foreign researchers can fight back. *Nature*, 609(7926), 425-427. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-02155-3>.

2. Définition et contexte

Dans cet avis, il est question de la vulnérabilité aux abus de pouvoir et au harcèlement psychologique exercés par certaines directions de recherches, vulnérabilité qui est plus marquée chez des étudiantes et étudiants internationaux allophones qui maîtrisent mal la langue anglaise, ne parlent pas ou très peu le français et évoluent dans des centres de recherche dont les activités se déroulent en anglais.

La Commission entend, par situation d'abus, tout comportement vexatoire qui s'inscrit dans une relation de pouvoir dénotant une instrumentalisation des étudiantes et étudiants au profit du travail de recherche dirigé par un membre du corps professoral, et ce, au détriment de la mission d'enseignement de l'institution universitaire et du bien-être des étudiantes et étudiants. Ces abus peuvent causer une détérioration de la santé psychologique des victimes et entraîner des conséquences dramatiques sur leur cheminement universitaire et professionnel.

Le Bureau du respect de la personne (BRP) de l'Université Laval définit le harcèlement psychologique comme suit :

Conduite vexatoire se manifestant par des comportements, des paroles, des actes ou des gestes répétés, qui sont hostiles ou non désirés. Elle porte atteinte à la dignité ou à l'intégrité psychologique ou physique d'une personne et entraîne, pour celle-ci, un milieu de travail, d'étude ou de prestation de services néfaste. Une seule conduite grave peut aussi constituer du harcèlement, si elle porte une telle atteinte et produit un effet nocif continu pour la personne.³

L'incivilité est définie comme suit :

Comportement qui est en violation des normes de respect mutuel établies dans le milieu de travail ou d'étude. L'incivilité est un manquement aux règles élémentaires de vie en société, aux règles de civisme et aux valeurs organisationnelles d'humanisme, d'excellence, d'innovation et de collaboration à l'Université qui crée un inconfort important dans le milieu de travail ou d'étude et a des conséquences négatives sur le moral des personnes, l'efficacité, la productivité, la motivation et le climat de travail ou d'étude.⁴

Enfin, l'abus de pouvoir « consiste à profiter indûment d'une situation d'autorité de sorte à compromettre l'emploi ou les études d'une personne, à nuire à son rendement universitaire ou de travail, à mettre ses moyens en péril ou encore à entraver sa carrière.⁵ »

³ Université Laval (site Web), 2023, [Qu'est-ce que l'incivilité et le harcèlement psychologique?](https://www.ulaval.ca/fr/actualites/2023/04/27/qu-est-ce-que-l-incivilete-et-le-harclement-psychologique) | Université Laval ([ulaval.ca](https://www.ulaval.ca))

⁴ Ibid.

⁵ Université de Moncton, 2019, *Code de conduite des membres de la communauté universitaire de l'Université de Moncton et procédures relatives aux manquements et aux plaintes*. [UMoncton Code-de-conduite 2020.pdf](https://www.umoncton.ca/fr/actualites/2020/04/27/code-de-conduite-2020)

Par ailleurs, la littérature propose plusieurs définitions de la supervision abusive (« abusive supervision » ou « exploitative supervision ») et du harcèlement académique (« academic bullying »). Moss et Mahmoudi (2021, p. 2) définissent le harcèlement académique comme suit : « comportement hostile soutenu de la part d'un supérieur académique envers un subordonné, incluant, sans s'y limiter, la raillerie, les menaces, les reproches, l'atteinte à la vie privée, les humiliations en public, ainsi que l'interférence avec la scolarité et la carrière, notamment la suppression de financement, la rédaction de lettres de recommandation faussement négatives, l'appropriation du travail d'autrui et la menace d'annulation de visa ou de financement » (traduction libre). Les auteurs proposent cette définition en s'appuyant sur la recherche portant sur la supervision abusive dans les organisations, dont ils revoient le modèle pour inclure les traits propres à l'institution universitaire. En effet, la relation entre un doctorant ou doctorante et un chercheur ou chercheuse ne correspond pas exactement à la relation de supervision typique d'un emploi salarié; il s'agit plutôt d'un rapport dont les dimensions principales sont le leadership, le transfert de connaissances et d'expérience, et le support (Ali, Ullah et Sanauddin, 2019; Gruzdev, Ternetev et Dzharfarova, 2020, cités dans Cohen et Baruch, 2021). Ces dimensions sont affectées de différentes manières lorsqu'une forme de harcèlement se manifeste.

3. État des lieux

La Commission a vite constaté qu'il est difficile d'obtenir des données précises sur la situation à l'Université Laval, notamment parce que, comme l'ont souligné plusieurs sources, les étudiantes et étudiants qui subissent des comportements vexatoires ne dénoncent pas toujours la situation. Les éléments présentés ci-dessous permettent néanmoins de dresser un état des lieux approximatif et partiel. Ces éléments sont de trois ordres : des informations de nature qualitative, subjective et anecdotique recueillies auprès des personnes rencontrées, des statistiques sur les motifs de consultation auprès d'instances de soutien à la communauté étudiante, ainsi qu'un portrait général brossé par la littérature sur le sujet.

3.1 Témoignages des personnes rencontrées

Des représentantes et représentants d'une association étudiante et d'un réseau des étudiantes et étudiants gradués inscrits en recherche dans une des facultés de l'Université Laval affirment que les cas d'abus portés à leur attention proviennent généralement des mêmes centres ou directions de recherche. Les problèmes suivants sont relevés :

- Des exigences de travail du lundi au dimanche sans possibilité de reporter un congé ou de prendre des vacances;
- Le financement sur lequel les parties s'étaient entendues n'est pas octroyé;
- Le plan de collaboration n'est pas respecté ou encore l'étudiant ou l'étudiante n'a pas la possibilité d'en discuter les modalités avec la direction de recherche et ne peut ainsi faire valoir son point de vue afin que le plan soit révisé.

Une personne étudiant au sein d'une autre faculté a témoigné sous le couvert de l'anonymat d'une situation vécue dans un centre où, selon elle, le directeur exerçait une pression constante sur les étudiantes et étudiants, les mettait en compétition les uns avec les autres, les dénigrait devant tous, soulignait la moindre erreur et offrait peu de renforcement positif ou de critiques constructives. Cette personne raconte avoir cherché et obtenu du soutien psychologique, puis, dans un deuxième temps, avoir trouvé appui auprès de la direction de son unité afin de changer de laboratoire et de supervision. Elle disait toutefois s'inquiéter pour ses collègues originaires de l'international restés au laboratoire, soulignant que les personnes issues de certaines cultures tendent à ne pas dénoncer les abus ni défendre leurs droits. Elle a également signalé qu'elle a trouvé difficile d'obtenir des services de soutien psychologique en anglais (sa langue maternelle) et que la période d'attente lui a paru longue.

Voici quelques exemples de cas rapportés au BRP qui constituent des abus de pouvoir de la part d'un ou d'une membre du corps professoral : mettre de la pression ou menacer de ne pas renouveler une bourse ou un contrat de travail, faire traîner le processus de rétroaction ou d'évaluation des travaux de recherche, ne pas octroyer de congés et de vacances, émettre des communications volontairement floues, rabrouer les étudiantes et étudiants, remettre constamment en question leurs propos, utiliser des prétextes comme le fait de « ne pas avoir le niveau » afin de se déresponsabiliser des échecs ou des écueils qu'elles et ils vivent.

Par ailleurs, le rapport 2023-2024 de l'ombudsman souligne la situation particulière des étudiantes et étudiants dans les centres de recherche :

Les besoins des personnes étudiantes dans les centres de recherche, qu'elles soient sur le campus ou dans des centres affiliés, sont spécifiques et davantage liés aux dynamiques propres aux environnements de recherche, ainsi qu'aux enjeux interculturels accrus dans ces milieux. (...) Paradoxalement, les personnes étudiantes dans les centres affiliés fréquentent peu le campus et craignent de s'adresser à des personnes trop près d'elles, redoutant que leur direction de recherche apprenne leurs soucis. Cet élément vaut également pour les personnes étudiantes dans les centres de recherche sur le campus.⁶

Le témoignage d'une personne du Centre d'aide aux étudiants (CAÉ) brosse un portrait similaire du parcours typique d'un étudiant ou étudiante qui vient chercher de l'aide pour une situation liée à des problèmes vécus dans la relation d'encadrement : après les premiers mois, qualifiés de « lune de miel », des tensions s'installent : demandes excessives, refus de libérer l'étudiante ou l'étudiant pour suivre des cours de français, critiques sur le travail effectué, etc. Cela porte atteinte à la confiance et à l'estime de soi et crée de l'anxiété et des symptômes dépressifs. La situation est rarement décelée comme du harcèlement par la victime, qui se sent dans une impasse.

D'autres sources ont également évoqué des situations de contrôle démesuré exercé sur les étudiantes et étudiants, notamment un allongement indu de la durée des études (plus de sept ans

⁶ Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval, 2024b, *Rapport annuel 2023-2024*, p. 42.

sans aucune réalisation) afin de satisfaire les intérêts des projets de la direction de recherche. Cette dernière peut offrir peu de soutien, d'encadrement et d'occasions de communications, de publications scientifiques et de développement des compétences en recherche. Des propos dénigrants peuvent être tenus, parfois même devant des collègues qui n'osent pas dénoncer la situation. De plus, alors que les ateliers de francisation améliorent grandement la capacité des étudiantes et étudiants allophones à évoluer en français et favorisent donc leur bien-être, il semble que certaines directions de recherche déconseillent, voire interdisent, leur participation.

De son côté, le Centre de recherche sur le cancer (CRC) a entrepris une démarche de réflexion sur la qualité de la formation et de l'expérience étudiante qu'il offrait après avoir pris connaissance de certaines informations en lien avec la vie étudiante en général, partagées par les membres étudiants participant à sa gouvernance. Les éléments suivants avaient été rapportés : un sentiment d'appartenance plus faible envers l'Université Laval qu'envers leur centre affilié, de l'isolement, un manque de connaissance des ressources offertes, des règlements et des droits étudiants ainsi qu'un besoin de disposer de ressources au sein même des sites où se situent les laboratoires de recherche. Pour mieux comprendre la situation, le CRC a mené un sondage auprès de ses membres étudiants au début de l'année 2020 et à la fin de l'année 2021, soit avant et pendant la pandémie. Si les données recueillies avant la pandémie indiquaient que certaines personnes étudiantes vivaient des difficultés, celles colligées pendant la pandémie ont montré un portrait amplifié. Le sondage a révélé que, bien qu'une majorité d'étudiantes et d'étudiants se disaient satisfaits de leur milieu d'étude, celles et ceux qui rencontraient des difficultés se trouvaient dans quelques laboratoires ciblés. Ce constat pourrait suggérer, comme l'ont exprimé les représentantes et représentants de l'association et du réseau étudiants évoqués plus haut, qu'une dynamique problématique anime certaines équipes. Les problèmes signalés par les personnes sondées étaient les suivants : difficulté à trouver l'équilibre entre vie personnelle, études et travail; mauvaise relation avec leur direction de recherche ou manque de disponibilité de celle-ci, sentiment d'être peu valorisé ou apprécié. Un faible pourcentage de répondantes et répondants affirmait avoir été victime d'intimidation; au moins deux fois plus ont déclaré avoir été témoins de comportements inappropriés, comme des règlements de compte en public ou des paroles dénigrantes de la part d'un chercheur ou d'une chercheuse envers un ou une étudiante. À la suite de cette démarche réflexive, le CRC a mis en place plusieurs éléments pour prévenir les problèmes constatés, notamment le guide d'accueil bilingue évoqué à la [section 5.2](#) de cet avis et des actions de valorisation et de promotion du plan de collaboration.

3.2 Statistiques à l'Université Laval

Selon l'Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD) réalisée au printemps 2022, 89 % des 4298 étudiantes et étudiants de l'Université Laval ayant répondu se disaient satisfaits de leur parcours, tandis que l'indice moyen des universités canadiennes incluses dans le sondage est de 81 %. Les questions, auxquelles ont répondu 64 767 personnes issues de diverses universités canadiennes, portaient sur leur expérience académique, leur vie étudiante, leur programme d'études supérieures et leur expérience globale au sein de leur université. Plus spécifiquement, à l'Université Laval, 91,3 % des répondantes et répondants ont

jugé la qualité globale de leur relation avec leur direction de recherche bonne, très bonne ou excellente (contre 90,3 % pour l'ensemble des universités canadiennes sondées); 92,5 % estiment que les relations entre le corps professoral et les étudiantes et étudiants aux 2^e et 3^e cycles sont bonnes, très bonnes ou excellentes (86,2 % pour l'ensemble du Canada), et 83,9 % estiment que la qualité de l'encadrement et de l'orientation est bonne, très bonne ou excellente (77,1 % pour l'ensemble du Canada).⁷ Les taux de satisfaction à l'Université Laval sont donc élevés et supérieurs à la moyenne. Il n'en demeure pas moins que certaines personnes étudiantes, bien qu'elles soient peu nombreuses, éprouvent des difficultés.

Les informations qui suivent visent à mieux comprendre et cerner l'ampleur des difficultés éprouvées par les étudiantes et les étudiants dans la relation avec leur direction de recherche. Afin de les mettre en contexte, voici quelques statistiques générales sur la population étudiante de l'Université Laval pour l'année 2023-2024 : on comptait 55 480 étudiantes et étudiants inscrits à l'une des trois sessions, tous cycles confondus; de ce nombre, environ 15 500 (28 %) étaient aux 2^e et 3^e cycles et 6333 (11 %) étaient sous permis d'études (tous cycles confondus). Ciblant maintenant la population aux cycles supérieurs en recherche (dans un programme de maîtrise avec mémoire ou de doctorat), on comptait 5 915 étudiantes et étudiants au total, dont 2 408 de l'international (sans compter celles et ceux en mobilité entrante), qui représentent donc 40,7 % de cette population étudiante (nationale ou internationale) inscrite dans un programme de maîtrise avec mémoire ou de doctorat.⁸ Ces différents chiffres permettent de mieux apprécier les données présentées dans le reste de cette section, lesquelles portent sur les situations problématiques vécues par des étudiantes et des étudiants.

Le Centre d'aide aux étudiants (CAÉ) coordonne, entre autres, les services offerts par l'équipe d'intervention de proximité⁹ et le service d'aide psychologique. Dans ces deux volets, parmi les 591 personnes rencontrées en 2023-2024 qui étaient sous permis d'étude, une majorité était inscrite aux cycles supérieurs (62,2 % dans le cas de l'intervention de proximité, et 64 % dans le cas de l'aide psychologique). Du côté de l'intervention de proximité, un conflit avec la direction de recherche ou avec un membre du personnel constitue la principale problématique identifiée dans 10,4 % des cas, ce qui en fait l'une des trois principales problématiques recensées, avec l'adaptation (12,6 %) et l'anxiété/stress (10,9 %).¹⁰

Au cours de la session d'automne 2023, un regroupement d'associations étudiantes aux cycles supérieurs de la Faculté de médecine (FMED), désigné sous le nom de Consortium pour l'étude de la santé mentale étudiante (CÉSMÉ), a organisé un sondage afin d'évaluer la santé mentale de la communauté étudiante en recherche aux 2^e et 3^e cycles de leur faculté. Environ 40 % des

⁷ Source : Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat, 2022. Données fournies par le Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI).

⁸ Données fournies par le BPEI.

⁹ Les intervenantes et intervenants de proximité ont été déployés progressivement dans les facultés à partir de juin 2021.

¹⁰ Source : Direction du Centre d'aide aux étudiants, statistiques compilées pour la Commission des affaires étudiantes.

1347 étudiantes et étudiants inscrits aux cycles supérieurs ont répondu au sondage. Il faut noter que, comme la plupart des enquêtes menées sur une base volontaire, ce sondage est susceptible de présenter un biais de sélection (aussi appelé biais de volontariat), c'est-à-dire que les personnes ayant un intérêt plus marqué pour la santé mentale auraient pu être plus enclines à y répondre¹¹.

Cette enquête relève la présence d'une détresse psychologique¹² modérée à élevée chez près de 64 % des personnes qui ont répondu et d'un trouble dépressif majeur chez 9 % d'entre elles (CÉSMÉ, 2024, p. 27-29). Une analyse de corrélation démontre que plusieurs composantes de la relation avec la direction de recherche sont liées à la détresse psychologique. Parmi ces composantes, ont été sondées : le manque de soutien, le manque de clarté du rôle, le sentiment de non-contribution, la non-reconnaissance du travail accompli, la difficulté d'expression de soi, la présence d'au moins un comportement inapproprié de la part de la direction de recherche dans la dernière année (CÉSMÉ, 2024, p. 3 et p. 50).¹³ Les auteurs concluent à propos des grandes lignes de leur enquête : « En somme, les résultats corroborent les témoignages reçus dans les dernières années par nos associations étudiantes respectives, en plus d'être appuyés par une littérature grandissante au sujet de la santé mentale des étudiant.e.s aux cycles supérieurs » (CÉSMÉ, 2024, p. 3).

Autre résultat d'intérêt pour l'objet du mandat de la Commission : 14,9 % personnes sondées considèrent que le soutien de leur direction de recherche n'est pas satisfaisant; toutefois, si on prend seulement le sous-groupe des étudiantes et étudiants sous permis d'étude, cette valeur est de 22,63 %, tandis qu'elle est de 7,41 % pour les étudiantes et étudiants canadiens. Cette proportion est également plus importante au 3^e cycle en comparaison avec le 2^e cycle (CÉSMÉ, 2024, p. 34). Un écart semblable apparaît dans les résultats à propos des comportements inappropriés de la part de la direction de recherche qui sont perçus par les personnes sondées : 48,8 % de ces dernières rapportent avoir subi au moins un comportement inapproprié¹⁴; cette valeur est de 56,83 % pour les étudiantes et étudiants sous permis d'étude et de 41,53 % pour les

¹¹ Des mesures pour contrer le biais de sélection et obtenir un échantillon représentatif de la population d'intérêt sont mentionnées dans la méthodologie de l'enquête : efforts de recrutement, grande diffusion du sondage et longue période de participation, c.-à-d. un mois (CÉSMÉ, 2024, p. 18 et p. 54).

¹² Dans une étude sur la santé mentale des étudiantes et des étudiants que mentionne le rapport du CÉSMÉ (lequel n'offre pas de définition formelle), la détresse psychologique est définie comme « le résultat d'un ensemble d'émotions négatives qui, lorsqu'elles sont suffisamment sévères et présentes sur une longue période, peuvent être associées à des symptômes de troubles mentaux, dont la dépression et l'anxiété » (UÉQ, 2021, p. 9). Dans l'étude du CÉSMÉ, cette détresse a été mesurée grâce à l'échelle de Kessler à six items.

¹³ Le rapport est disponible sur le site de l'ACCEM dans la rubrique *Ressources – Liens utiles* : [Liens utiles – ACCEM \(ulaval.ca\)](https://www.accem.ulaval.ca).

¹⁴ Les différentes catégories de comportements inappropriés recensés étaient les suivantes : se faire ignorer, mise en doute du jugement, peu d'intérêt envers les opinions exprimées, se faire interrompre, se faire crier dessus ou injurier, être la cible de la colère, remarques insultantes, regards hostiles ou ricanements, termes non professionnels, blagues aux dépens de l'étudiant ou de l'étudiante, accusation d'incompétence, note inférieure à celle méritée.

Canadiennes et Canadiens (*ibid.*, p. 42). Une plus grande proportion d'étudiantes et étudiants internationaux rapportent donc éprouver des difficultés dans leur relation d'encadrement et de supervision.

Du côté de l'Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (ÆLIÉS), où les services d'une agente aux droits étudiants sont offerts depuis deux ans, 31 consultations pour un problème lié à l'encadrement de la recherche ont eu lieu au cours de la période allant de l'été 2023 à l'hiver 2024, ce qui représente 8 % du total des consultations. À l'automne 2023, 75 % de ces cas étaient des étudiants internationaux; à l'hiver 2024, ces derniers constituaient 100 % des cas. Il s'agit toutefois d'un très petit échantillon, notamment parce que ce service est nouveau et peu connu.

Enfin, le rapport 2023-2024 de l'ombudsman contient également des informations pertinentes en lien avec le mandat. En proportion de leur poids démographique dans la population étudiante générale, les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs ont consulté l'ombudsman en plus grand nombre que celles et ceux au premier cycle (ce qui était le cas aussi dans le [rapport 2022-2023](#)). Sur un total de 15 plaintes reçues au cours de l'exercice financier 2023-2024 (jusqu'au 30 avril 2024), cinq provenaient des cycles supérieurs et ces cinq plaintes ont été déposées par des personnes de l'international (Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval, 2024b, p. 20). Le rapport note aussi que, sur un total de 254 dossiers (ce qui inclut tant les consultations que les plaintes), 25 (soit 10 %) traitaient d'encadrement pédagogique, et six de ces derniers provenaient des cycles supérieurs. De ces six dossiers, un seul concernait un conflit entre une étudiante ou un étudiant d'une part, et un ou une membre du personnel enseignant d'autre part.

Le rapport 2022-2023 souligne, à cet égard, le travail accompli par la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) pour trouver des solutions acceptables pour toutes les parties impliquées dans un tel conflit.¹⁵

3.3 Vignettes

Il est délicat pour la Commission de révéler des éléments liés à des cas particuliers sans porter atteinte à la confidentialité des personnes concernées de près ou de loin. C'est pourquoi, afin d'illustrer de manière plus concrète le genre de situation qui fait l'objet du présent avis, la Commission, en collaboration avec le Bureau du respect de la personne, a composé **quatre vignettes qui présentent des cas entièrement fictifs**, mais représentatifs de ce qui peut être vécu par une étudiante ou un étudiant allophone aux cycles supérieurs. Ces quatre vignettes sont jointes en [annexe 1](#).

¹⁵ Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval, 2024a, *Rapport annuel 2022-2023*.
<https://ombudsman.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/03/Rapport-annuel-Ombudsman-2022-2023-V8-Final.pdf>

3.4 Ce qui est décrit dans la littérature

La revue *Nature* effectue périodiquement un sondage sur l'expérience des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs à travers le monde. En 2022, le sondage, offert en plusieurs langues, a été diffusé sur le site Web nature.com ainsi que via les produits digitaux de Springer Nature et par courriel. Sur les 3253 personnes qui y ont répondu de manière volontaire¹⁶, 65 % se sont dites satisfaites de leur relation avec leur superviseur ou superviseure. Toutefois, 18 % déclarent avoir été victimes de harcèlement, et seulement 26 % de ce nombre disent s'être sentis libres d'en parler autour d'eux; dans 46 % des cas, la personne en cause était le superviseur ou la superviseure (Woolston, 2022). Dans un sondage similaire réalisé trois ans plus tôt (*Nature's* 2019 PhD Student Survey), 46 % des 6320 répondantes et répondants (tous au doctorat) affirmaient avoir été témoins de harcèlement (*bullying*) (cité par Clegg, Houston et Gower, 2024, p. 9).

Un autre sondage a été réalisé dans le cadre d'une étude dirigée par Sherry Moss et Morteza Mahmoudi¹⁷ auprès de personnes travaillant dans des institutions d'enseignement supérieur, principalement en sciences. L'un des faits saillants de cette enquête est qu'elle montre que seulement 29 % des personnes qui disent avoir été victimes de harcèlement ont porté plainte, et que la majorité de celles-ci (58 %) estiment que la réponse à leur plainte a été injuste et biaisée (Moss et Mahmoudi, 2021).

Enfin, une revue de la littérature scientifique en anglais réalisée en 2023 révèle un intérêt croissant des chercheuses et chercheurs pour les questions de harcèlement dans l'enseignement supérieur au cours des 20 dernières années (Tight, 2023). Quelques cas ont d'ailleurs fait la manchette. En Allemagne, la Société Max-Planck (Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, MPG) a été secouée par plusieurs scandales de harcèlement (*bullying*) (Kupferschmidt, 2018; Curry, 2022; Abbott, 2019). Aux États-Unis, un étudiant au doctorat à l'Université du Wisconsin-Madison s'est suicidé après avoir subi pendant plusieurs années le comportement abusif du directeur du laboratoire où il travaillait, et tenté d'alerter les autorités de son institution.¹⁸ L'Institute of Cancer Research à Londres s'est également retrouvé au cœur d'un scandale en 2018, de même que d'autres centres de recherche ou universités (Else, 2018). Il ne s'agit là que de quelques exemples et non d'un recensement exhaustif.

¹⁶ Ce sondage est donc également susceptible de présenter un biais de sélection, ou biais de volontariat.

¹⁷ Le sondage a été diffusé à travers des annonces dans *Nature*, *Science* et via l'American Chemical Society. 2006 personnes y ont répondu de manière volontaire. Ce sondage est donc également susceptible de présenter un biais de sélection, ou biais de volontariat.

¹⁸ Pour un résumé de l'affaire et des mesures mises en place par la suite, voir Flaherty, 2019, *Too Little, Too Late*, Inside Higher Ed. [Graduate student's death at UW Madison is a devastating cautionary tale \(insidehighered.com\)](https://www.insidehighered.com/graduate-student-death-at-uw-madison-is-a-devastating-cautionary-tale)

4. Contexte et facteurs aggravants

Les présentations et les témoignages reçus par la Commission, jumelés à l'examen de la littérature scientifique sur le sujet, permettent de dégager des facteurs et des éléments contextuels pouvant contribuer à rendre les étudiantes et étudiants plus vulnérables ou encore à aggraver la situation conflictuelle. Pour structurer la présentation, ces facteurs sont regroupés ci-dessous en deux sections : d'abord les facteurs qui touchent ou découlent de la réalité étudiante et du contexte des études; ensuite, ceux qui relèvent davantage de la réalité du corps professoral et du contexte dans lequel ce dernier exerce ses fonctions. Il faut toutefois garder en tête qu'il s'agit d'un ensemble dynamique et complexe de rapports interconnectés.

4.1 Facteurs qui contribuent à rendre les étudiantes et les étudiants vulnérables ou à aggraver la situation

La relation de pouvoir asymétrique est l'un des facteurs les plus souvent cités dans la littérature comme élément aggravant (Mahmoudi, 2019; Moss et Mahmoudi, 2021; Mahmoudi, 2021; Cohen et Baruch, 2022; Bössel-Debbert et al., 2023; Tight, 2023; Mazzone et al., 2023; Ayres, 2023). Cette asymétrie est reconnue par la [Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat](#) (Université Laval, 2015, p. 2, énoncé 4.2, et p. 3, énoncé 5.2) qui l'identifie et l'intègre dans les étapes initiales de la relation entre la personne étudiante et la direction de recherche, menant ainsi à une collaboration effective en recherche¹⁹. Elle peut toutefois être perçue comme une situation de dépendance, comme l'ont rapporté certaines personnes à la Commission. L'étudiante ou l'étudiant peut avoir le sentiment que sa situation académique, financière et professionnelle est contrôlée par sa direction de recherche. La crainte d'être renvoyé, la crainte de traitement injuste et la crainte de recevoir de moins bonnes lettres de recommandation pour des emplois futurs (Mahmoudi, 2019), ou encore, de manière plus générale, la crainte de représailles (Bössel-Debbert et al., 2023; Mazzone et al., 2023) sont d'ailleurs relevées dans la littérature comme facteurs qui découragent la dénonciation. Les étudiantes et étudiants internationaux sont particulièrement vulnérables à cette situation de dépendance, notamment parce que leur statut d'immigration peut parfois dépendre de leur direction de recherche selon Fleming (2022a, b) et Gewin (2021).

La précarité financière constitue en elle-même un facteur de vulnérabilisation. Certains étudiants et étudiantes vivent dans une telle précarité que leurs besoins fondamentaux, comme le logement et la nourriture, ne sont pas satisfaits. Par conséquent, ils et elles ont peu de ressources à consacrer à des besoins secondaires tels que l'appartenance et le sentiment d'accomplissement. L'aide psychologique et l'orientation scolaire et professionnelle, qui agissent principalement sur les besoins psychologiques, s'avèrent alors peu pertinentes, et les

¹⁹ « Ainsi, vu dans une perspective évolutive, l'encadrement, tout en maintenant l'asymétrie de la relation étudiant-directeur de recherche, donne lieu à une collaboration qui tend à devenir de plus en plus étroite, au point d'atteindre une forme de collégialité au troisième cycle » (Université Laval, 2015, *Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat*, p. 3, énoncé 5.2).

intervenantes et intervenants du CAÉ se sentent impuissants à aider ces personnes. Les personnes issues de l'international sont plus susceptibles de vivre en situation de précarité financière pour diverses raisons telles que la restriction en emploi associé aux permis d'étude, le manque d'expérience en milieu de travail ou une connaissance insuffisante du français. Selon la direction du Bureau des bourses et de l'aide financière (BBAF) de l'Université Laval, la proportion des bourses de précarité financière octroyées aux étudiantes et étudiants de l'international n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années. Alors que juste avant la pandémie, 54 % de ces bourses étaient octroyées à cette population, ce pourcentage est passé à 68 % en 2022-2023 et à 78 % en 2023-2024. La hausse semble se poursuivre pour l'année en cours, puisque les étudiantes et étudiants de l'international représentent 86 % des 242 personnes ayant reçu une bourse de précarité financière depuis le mois de mai 2024²⁰. Par ailleurs, plusieurs personnes consultées disent avoir constaté chez certains étudiants et étudiantes de l'international une méconnaissance de la réalité des coûts d'un projet d'étude à Québec, et s'interrogent sur la cause : est-ce parce que ces étudiants et étudiantes ne lisent pas les nombreuses communications reçues? Parce qu'ils et elles ne consultent pas leur boîte courriel @ulaval.ca? Ont-ils des difficultés à naviguer dans l'environnement numérique où se trouvent ces informations? Est-ce à cause de la barrière de la langue? Y a-t-il d'autres raisons ?

Le fait de ne pas parler la langue commune contribue également à rendre une étudiante ou un étudiant vulnérable (Mahmoudi, 2021), que ce soit parce qu'elle ou il aura du mal à comprendre les consignes ou ne sera pas en mesure de trouver et de bénéficier des ressources d'aide offertes majoritairement en français. Les personnes du CAÉ et du BVÉ rencontrées ont souligné que l'intervention en psychologie ou en orientation scolaire et professionnelle peut être plus difficile lorsqu'une personne n'a pas une excellente maîtrise de la langue utilisée dans l'intervention (que ce soit l'étudiant ou l'étudiante qui ne parle pas français, ou un intervenant ou une intervenante qui offre le service en anglais sans être tout à fait à l'aise dans cette langue). Pour l'instant, à l'Université Laval, quelques professionnels et professionnelles de la relation d'aide sont en mesure d'intervenir auprès des étudiants et étudiantes qui ne parlent pas français. Toutefois, les intervenantes et intervenants de proximité dans les facultés où la recherche se déroule largement en anglais parlent couramment cette langue.

Les étudiantes et étudiants internationaux peuvent également vivre **des difficultés de communication interculturelle** (Mahmoudi, 2021). Il s'avère que même lorsque la langue est la même, les codes, les grilles d'interprétation et les signes paralingagiers varient selon la culture d'origine; plus l'écart culturel est grand, plus la communication est laborieuse et peut générer des malentendus. De plus, certains traits de leur culture d'origine, comme l'importance accordée au respect des figures d'autorité, peuvent faire en sorte que des étudiantes et des étudiants auront tendance à tolérer des comportements vexatoires, sans prendre conscience qu'il s'agit en réalité d'abus et a fortiori sans penser à les dénoncer. Selon certaines personnes rencontrées qui

²⁰ Source : Direction du Bureau des bourses et de l'aide financière de l'Université Laval, statistiques transmises à la Commission des affaires étudiantes.

évoluent dans le milieu des centres de recherche de l'Université Laval, ce facteur culturel est tout aussi important, sinon davantage, que le fait de ne pas parler la langue commune.

Par ailleurs, la recherche sur l'intimidation et le harcèlement dans les organisations montre qu'**appartenir à une minorité** peut exacerber la vulnérabilité aux abus (Hollis, 2015, cité par Mazzone et al., 2023), et que les membres de minorités sont aussi moins susceptibles de chercher de l'aide auprès de l'organisation (Knoll et al., 2021, cité par Mazzone et al., 2023).

Des étudiantes et étudiants sont admis à l'université avec parfois **des compétences et des acquis insuffisants** pour mener à bien leur projet d'études et de recherche. Cela peut engendrer des tensions au sein de leur milieu de recherche, et constituer ainsi un facteur de vulnérabilisation.

La littérature sur le harcèlement et les abus de pouvoir dans les institutions d'enseignement supérieur relève souvent **la faiblesse, le manque d'efficacité et le manque de clarté des procédures de dénonciation, ou encore le fait qu'elles soient peu connues au sein de la population universitaire**, comme étant des facteurs qui rendent les victimes d'abus plus vulnérables et qui peuvent même contribuer à créer un climat propice aux comportements vexatoires (Mahmoudi, 2019; Bössel-Debbert et al., 2023; Offer, 2023). Un récent rapport sur le système universitaire allemand l'explique ainsi :

Les mécanismes existants pour détecter et sanctionner les abus de pouvoir dans le monde universitaire sont faibles et largement inefficaces (P12) (voir 11 dans le tableau 1). Les instances responsables au sein des établissements universitaires manquent généralement de personnel, ont peu d'autorité et pratiquement aucun pouvoir pour imposer des sanctions, et ne sont souvent même pas connues des plaignants potentiels. Les enquêtes montrent également que ces canaux de plainte « internes » ne jouissent pas d'une grande confiance et que leur utilisation tend à produire des résultats qui sont rarement jugés satisfaisants par les plaignants (Elson et al., 2021 ; Höbel et al., 2022). La grande majorité des comportements répréhensibles ne sont donc ni signalés ni sanctionnés. De plus, le fait que soit connue cette faible efficacité des mécanismes de contrôle existants est en soi susceptible de favoriser les abus de pouvoir. (Bössel-Debbert et al., 2023, p. 15; traduction libre)

Les consultations menées par la Commission indiquent que, bien que les mécanismes de dénonciation existent à l'Université Laval, ils demeurent insuffisamment connus. Ce problème est encore plus accentué chez les étudiantes et étudiants allophones qui peuvent avoir du mal à trouver l'information et le soutien nécessaire dans leur langue. L'enjeu se complexifie aussi pour les étudiantes et étudiants affiliés à un centre de recherche situé hors du campus, car leur sentiment d'appartenance les lie surtout au centre de recherche au sein duquel elles et ils travaillent, davantage qu'à l'Université Laval. L'éloignement physique et affectif rend l'accès aux ressources d'aide plus compliqué : elles et ils connaissent mal le campus, ne comprennent pas la structure générale de l'université et ne savent pas vers qui se tourner.

L'efficacité des mécanismes de dénonciation est diminuée par le manque de confiance envers l'institution, notamment au sein de la communauté étudiante qui croit que les plaintes ne mènent à aucune sanction sérieuse. Ce manque de confiance a été rapporté à la Commission par plusieurs associations étudiantes, dont certaines ont réalisé des démarches de représentation dans les centres de recherches hors campus. Il est aussi relevé dans la littérature (Mazzone et al., 2023; Moss et Mahmoudi, 2021; Coates, 2024; Bössel-Debbert et al., 2023). À cela s'ajoute le fait que certains étudiants et étudiantes viennent de cultures où l'on endure des comportements vexatoires sans résister parce que les institutions sont connues pour ignorer les victimes. Enfin, de très nombreux témoignages ont souligné à la Commission que ces mécanismes de dénonciation sont vécus comme un processus lourd et pénible pour les personnes plaignantes.

Le manque de temps, d'énergie et de ressources dissuade souvent les victimes; un étudiant ou une étudiante peut craindre que la dénonciation retarde ou nuise à sa diplomation, un facteur encore plus marqué pour ceux et celles qui sont sous permis d'étude à durée limitée; certains n'ont tout simplement pas l'énergie et la capacité émotionnelle de le faire (voir notamment Mazzone et al., 2023; appuyé par le témoignage de certaines personnes rencontrées par la Commission).

Enfin, **l'absence de normes du travail** dans le cas d'une étudiante ou un étudiant qui reçoit sa rémunération sous forme de bourse peut contribuer à sa vulnérabilisation. Dans le cas d'une bourse, le droit de l'étudiante ou l'étudiant à des vacances et à des congés de maladie n'est pas protégé par les normes du travail, mais plutôt par différentes politiques, telles que la [Politique sur la conduite responsable en recherche, en création et en innovation à l'Université Laval](#) et la [Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat](#), lesquelles sont moins spécifiques sur ces questions et moins connues de la communauté étudiante. Par exemple, aucune politique ne stipule la durée minimale des vacances annuelles auxquelles un étudiant ou une étudiante aurait droit. Les directives pour l'établissement d'un plan de collaboration et les modèles proposés rappellent que ce sujet doit faire l'objet d'une entente inscrite dans le plan, mais de nombreuses personnes rencontrées signalent que pour l'instant, les plans de collaboration sont généralement vagues et peu opérationnalisés, ce qui les rend peu efficaces. De plus, bien que la définition d'une bourse implique que le ou la récipiendaire n'est pas tenu d'effectuer un travail particulier pour la direction de recherche²¹, il peut être difficile de refuser de le faire, et les recours en cas d'exigences démesurées sont moins clairs et moins connus.

4.2 Facteurs liés à la réalité du corps professoral qui peuvent contribuer à créer une situation de supervision abusive

Le rôle de professeur ou de professeure comporte plusieurs tâches et de nombreux défis, tels que donner un enseignement de qualité, faire de la recherche et en publier les résultats, obtenir des subventions ou des contrats de recherche, répondre aux critères de la progression de carrière, et participer aux activités liées au fonctionnement et à la vie de la communauté universitaire.

²¹ Voir [Modalités de gestion des frais indirects de la recherche](#), annexe 3, p. 22.

Plusieurs recherches sur le harcèlement en milieu académique montrent que cette **surcharge de tâches professorales** peut se déverser sur les subordonnés (Mahmoudi, 2021; Cohen et Baruch, 2021; Bössel-Debbert et al., 2023). De plus, la recherche documente aussi la détresse générée au sein du corps professoral par la pression générée par l'organisation du travail (voir notamment Leclerc et al., 2017; Mahmoudi, 2021). Cette détresse peut engendrer chez les individus des stratégies défensives qui peuvent affecter non seulement leur propre état psychologique à long terme, mais aussi celui des personnes qui évoluent dans des systèmes communs, donc les étudiantes et étudiants. De ce point de vue, intervenir sur leurs enjeux respectifs dans le système qui les unit s'avère porteur de bienfaits pour les deux parties.

Outre la surcharge, la **difficulté inhérente à la tâche de supervision** comme telle peut aussi augmenter le sentiment de détresse chez les professeures et professeurs, qui se sentent peu outillés pour y faire face (Clegg, Houston & Gower, 2024). La supervision peut être une tâche très exigeante et complexe, nécessitant une adaptation à chaque individu encadré. Des formations en encadrement peuvent aider à surmonter ce défi, mais certains professeures et professeurs sont peu disponibles ou peu réceptifs à ces formations. Bössel-Debbert et al. (2023) relèvent par ailleurs que le système actuel (en Allemagne) encourage la diplomation du plus grand nombre de doctorants possible plutôt que la qualité de la supervision, ce qui peut contribuer à la pression.

Cohen et Baruch (2021) notent également, parmi les facteurs susceptibles de mener à des comportements vexatoires, la **perception de blocage dans l'atteinte des objectifs personnels et professionnels**. Développer des comportements déviants constitue une réponse fréquente lorsqu'un individu perçoit que sa progression vers les buts personnels et professionnels qu'il s'est fixés est entravée (Austin & Vancouver, 1996; Krasikova et al., 2021; cités par Cohen et Baruch, 2021). La surcharge professorale elle-même peut être perçue comme une telle entrave (Cohen et Baruch, 2021).

La perception de la culture du milieu ou de la discipline peut influencer l'attitude des directions de recherche. Des articles scientifiques et des personnes rencontrées mettent en cause la culture de performance et de « souffrance nécessaire » (« science is tough », « publish or perish », « sink or swim », « survival of the fittest ») et le climat de compétitivité excessive (Ayres, 2023; Manuel et al., 2023; Bössel-Debbert et al., 2023; Coates, 2024²²; Tight, 2023). La culture néolibérale est aussi mentionnée par Mazzone et al. (2023):

Des recherches récentes ont mis en évidence le caractère néolibéral des universités dans les pays occidentaux (un modèle politique et idéologique encourageant le libre marché et la concurrence avec une intervention limitée de l'État dans les domaines économiques) comme l'un des facteurs susceptibles de contribuer au harcèlement psychologique en

²² Coates (2024, p. 14-15) écrit : « Smythe (2017) explique que les établissements d'enseignement supérieur sont devenus plus toxiques parce qu'ils ont adopté l'idéologie du néolibéralisme, qui sape la vocation réelle des universités. (...) La recherche montre qu'il peut y avoir des conséquences négatives qui contribuent à la toxicité lorsqu'il y a une pénurie de ressources et une pression pour répondre à des attentes spécifiques en matière de croissance et de performance (Van Rooji & Fine, 2018) » (traduction libre).

milieu de travail. (Hodgins & Mannix-McNamara, 2021, cité par Mazzone et al., 2023, p. 5; traduction libre)

Les effets de cette culture globale peuvent toutefois être mitigés par la perception qu'un individu se fait de la culture éthique au sein de son institution ou de son département (Cohen et Baruch, 2021). La manière dont un individu perçoit les pratiques, les procédures, les normes et les valeurs de son milieu, sur le plan éthique, influence son attitude et comportement (Bruhn, 2008; Ishak, Haron, & Ismail, 2019, cités par Cohen et Baruch, 2021). Par ailleurs, une culture abusive peut laisser croire à une superviseuse ou un superviseur que son comportement ne constitue pas un abus, mais plutôt une manière de former l'étudiante ou l'étudiant (Cohen et Baruch, 2021). Ce facteur explique que l'enjeu semble se présenter davantage dans certains domaines et certains centres où des facteurs structurels mettent davantage le personnel sous pression. Une étude-synthèse de Keashly (2019) confirme d'importantes variations selon les divers milieux (cité par Tight, 2023, p. 128).

Dans la littérature portant sur les milieux de travail en général, **certaines traits de personnalités** chez le ou la superviseur sont associés à des comportements abusifs, et ce, indépendamment de la perception d'un blocage des objectifs et de la culture du milieu. Des études suggèrent que trois dimensions de personnalité interreliées, souvent désignées sous le nom de « triade sombre » (*Dark Triad*), sont des déterminants possibles de comportements d'abus et d'exploitation. Ces trois dimensions sont le narcissisme (sentiments de grandiosité, de domination et de supériorité), le machiavélisme (manipulation d'autrui) et la psychopathie (impulsivité et exploitation ouverte de l'autre). Ces traits pourraient prédisposer un superviseur ou une superviseuse à prioriser son intérêt propre au détriment des autres, notamment des étudiants et étudiantes qu'il ou elle supervise (Cohen et Baruch, 2021; Bössel-Debbert et al., 2023).

Par ailleurs, **l'apprentissage social**, ou le fait d'avoir eu soi-même un superviseur abusif ou d'avoir évolué dans un milieu où règne un climat d'abus peut mener à reproduire un tel comportement ou climat (Mahmoudi, 2021; Cohen et Baruch, 2021, mentionné aussi par des témoignages à la Commission).

La **complexité du recrutement des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs** constitue un facteur à prendre en compte. Il est laborieux d'évaluer à distance le niveau de compétence des candidates et des candidats en raison de la difficulté de connaître les formations des autres pays et d'évaluer si la formation et les projets réalisés ont permis l'acquisition des compétences nécessaires; la maîtrise variable de la langue peut aussi rendre l'évaluation encore plus ardue. De même, l'information sur la réalité des ressources financières de l'étudiante ou de l'étudiant est de nature privée et donc impossible à obtenir. Par ailleurs, certaines candidates et certains candidats parlant peu français ou ayant un niveau de compétence inférieur s'intègrent bien et réussissent leur projet d'étude et de recherche; ces éléments ne sont donc pas des critères absolus. Plusieurs personnes rencontrées ont néanmoins souligné qu'un niveau de compétence et d'acquis insuffisant, surtout si la direction de recherche n'a pas de ressources disponibles pour offrir une mise à niveau ou encadrer étroitement la nouvelle recrue, pouvait contribuer à la dégradation de

la relation de supervision, puisque la chercheuse ou le chercheur voit sa recherche, et donc l'atteinte de ses objectifs, affectée négativement. Il a aussi été rapporté à la Commission que, dans certains cas, les instances impliquées dans le recrutement n'auraient pas fait ressortir assez clairement auprès de l'étudiante ou de l'étudiant les défis d'étudier et de vivre à Québec sans parler français ou les coûts réels des études et de la vie à Québec.

Enfin, l'**ignorance délibérée** de la part des personnes en cause et des témoins est également relevée dans la littérature comme un facteur qui contribue à perpétuer le problème (Mazzone et al., 2023; Offer et al., 2023). L'ignorance délibérée s'explique, dans un contexte de harcèlement et d'abus de pouvoir, par le besoin de préserver ses propres ressources cognitives et affectives, et par un faible sentiment de sécurité psychologique²³ au sein de l'équipe (Mazzone et al., 2023). Chez les personnes en cause, elle peut répondre à des besoins d'échapper à toute responsabilité sociale, de maintenir leur statut et leur pouvoir ou de conserver une image positive d'elles-mêmes (Offer et al., 2023).

5. Leviers d'action, meilleures pratiques et recommandations

Face à cet ensemble de facteurs interreliés qui peuvent contribuer à du harcèlement et de l'abus de pouvoir dans la relation de direction de recherche, les universités disposent de divers leviers d'action. Plusieurs initiatives sont par ailleurs déjà en cours, tant à l'Université Laval que dans d'autres établissements universitaires, afin de prévenir de telles dérives, d'améliorer la supervision et d'encourager un climat de travail positif au sein des unités de recherche. Dans la section qui suit, nous discutons des leviers d'action qui semblent les plus appropriés à la situation de l'Université Laval ainsi que des exemples de bonnes pratiques, et faisons des recommandations là où il apparaît nécessaire d'agir. Les leviers d'action sont regroupés en cinq catégories : 1) Sensibilisation et information; 2) Protocoles de dénonciation et de reddition de compte; 3) Formation et support offerts aux professeures et professeurs; 4) Outils et formations à l'intention des étudiantes et étudiants.

5.1 Sensibilisation et information

La sensibilisation à l'existence de ce problème et aux meilleurs moyens de le prévenir et d'y remédier constitue l'axe d'intervention le plus important. D'emblée, cette sensibilisation nomme et rend visible un phénomène qui se développe mieux dans l'ombre et le silence (Cohen et Baruch, 2021; Bössel-Debbert et al., 2023) et qui se nourrit de l'ignorance délibérée des différentes parties (témoins et personnes en cause) (Mazzone et al., 2023; Offer et al., 2023). Les victimes sont alors moins isolées (Bössel-Debbert et al., 2023); elles sont aussi moins susceptibles de tolérer les comportements vexatoires lorsque l'existence du problème est reconnue par

²³ La sécurité psychologique peut être définie comme la conviction partagée de travailler au sein d'une équipe solidaire, qui offre du soutien; elle implique un sentiment de sécurité lors de la prise de risques au sein de l'équipe de travail ou de l'organisation (Edmondson, 1999, cité par Mazzone et al., 2023; traduction libre).

l'institution et que les mécanismes de résolution et de dénonciation sont également connus (Mahmoudi et al., 2019, cité par Cohen et Baruch, 2021). De plus, une personne en situation de supervision sera moins encline à recourir à des comportements vexatoires si elle sait que les étudiantes et étudiants sont au courant de leurs droits (Cohen et Baruch, 2021).

La sensibilisation exerce un effet préventif en amenant les directions de recherche à prendre conscience des conséquences dévastatrices de certains comportements inconscients, et en accroissant la conscientisation de l'ensemble de la communauté universitaire (Mahmoudi, 2021; Offer et al., 2023). Cette conscience accrue facilite ensuite l'adhésion au changement de culture dans les milieux où une telle transformation s'avère nécessaire (Mahmoudi, 2021), favorise l'adoption de comportements et d'attitudes appropriés et renforce le message que tout abus est inacceptable (Morris, 2011, cité par Cohen et Baruch, 2021).

En outre, la sensibilisation a pour effet d'amener les gens à mieux faire la distinction entre ce qui constitue du harcèlement, de l'abus de pouvoir ou de l'incivilité, et ce qui relève d'autres types d'interactions sociales attendues dans un cadre universitaire, telles que la critique constructive, l'évaluation de la performance, le débat d'idées ou le conflit sain (Gewin, 2021; Mahmoudi, 2021; Manuel et al., 2023).

Certaines formes de sensibilisation permettent d'outiller d'éventuels témoins afin qu'ils et elles se sentent capables d'intervenir (Gewin, 2021; Offer, 2023). Ces actions de sensibilisation accroissent ainsi le sentiment de sécurité psychologique au sein des milieux de travail, ce qui réduit le risque d'ignorance délibérée (Mazzone et al., 2023). Selon Offer et al. (2023), assurer la protection des dénonciateurs (*whistle-blowers*) et offrir de la sensibilisation et de la formation à toute la communauté universitaire sont des mesures qui permettent d'accroître le sentiment de sécurité psychologique.

Si de telles mesures peuvent avoir un impact direct à court terme, nous estimons qu'elles ont surtout le potentiel de soutenir un changement durable en dotant les dirigeants des compétences nécessaires pour lutter contre le harcèlement en milieu universitaire et en alignant les valeurs entre les générations, favorisant une compréhension collective et un accord sur les principes éthiques qui permettent à tous les participants au sein de l'environnement de recherche de s'épanouir (Offer et al., 2023, p. 3; traduction libre).

Enfin, des actions de sensibilisation qui feraient connaître les ressources disponibles en cas de difficulté répondent, au moins partiellement, au problème de diffusion des ressources en santé mentale relevé par le *Rapport sur les ateliers de discussion du Sommet étudiant 2023* (daté du 15 mars 2024). Ce dernier signale que, en matière d'aide et de ressources en santé mentale, « le rayonnement des réseaux existants et la promotion des services seraient donc toujours un enjeu à l'Université Laval » (p. 3). Il semble que les étudiantes et étudiants perçoivent une disparité entre les services offerts dans les diverses facultés. Le même rapport fait également la recommandation que le CAÉ fasse connaître davantage la confidentialité absolue des services qu'il offre (recommandation 3).

Exemples de bonnes pratiques

Rock the Boat: [Rock the Boat 2nd Ed. – Simple Book Publishing \(bccampus.ca\)](https://bccampus.ca/rock-the-boat/) Initiative développée à partir d'un projet de recherche à l'Université de Colombie-Britannique.

Rock the Boat est une ressource multimédia en libre accès conçue pour susciter le dialogue sur les relations de supervision aux cycles supérieurs au sein des universités, ainsi que sur leur impact sur le bien-être des étudiants et des professeurs. S'inspirant de la tradition du théâtre basé sur la recherche [*research-based theater*], Rock the Boat attire l'attention sur la supervision aux cycles supérieurs en tant que forme vitale de pédagogie, mais aussi en tant que source de défis, notamment en matière d'équité, d'inclusion et de diversité ([Introduction – Rock the Boat 2nd Ed. \(bccampus.ca\)](https://bccampus.ca/rock-the-boat/); traduction libre).

Cette ressource multimédia contient quatre vidéos qui mettent en scène des scénarios de relation de supervision, un guide pour l'organisation et l'animation d'ateliers, et des lectures additionnelles.

Ces scènes ne sont pas des vidéos de formation. De même, cette ressource n'est pas destinée à être un manuel de formation didactique. Les scènes ne sont pas conçues pour montrer la « bonne » ou la « mauvaise » façon de traiter ces sujets. Les situations sont souvent présentées comme confuses et embrouillées [*messy*] afin de refléter la nature complexe de ce type de situations dans la vie réelle. De même, les situations sont souvent laissées en suspens afin de susciter la discussion et d'inciter à la réflexion sur les moyens d'aborder ces questions dans le contexte spécifique du participant. Nous reconnaissons qu'il n'existe pas de solutions simples et universellement applicables à ces enjeux ([Introduction – Rock the Boat 2nd Ed. \(bccampus.ca\)](https://bccampus.ca/rock-the-boat/); traduction libre).

Labs en santé: Le projet *Labs en santé* est un projet pilote développé conjointement par la Faculté des études supérieures, la Faculté de médecine (FMED) et l'Association des chercheuses et chercheurs étudiant à la Faculté de médecine de l'Université Laval (ACCEM). Il s'inspire de l'initiative *Healthy Labs* de l'Université de Toronto et s'inscrit dans la foulée d'un projet plus large, porté par le Council of Graduate Schools, qui vise à encourager les chercheuses et chercheurs à adhérer à des valeurs et des principes soutenant le bien-être de tous les membres des équipes et des centres de recherche. Le lancement est prévu pour 2025.

À l'instar de ce projet plus large, l'objectif des *Labs en santé* est d'instaurer un environnement sain et positif au sein des centres et des équipes de recherche de manière à favoriser la réussite aux études en soutenant le bien-être des membres. L'initiative vise donc, entre autres, à améliorer les conditions de travail et notamment la qualité de la relation d'encadrement ainsi que les communications entre les membres des équipes de recherche. Il s'inscrit dans le chantier 6 du plan institutionnel de l'Université Laval 2023-2028, « Bien-être de la communauté », dont il reçoit du financement. Les actions à mettre en place ne sont pas encore définies, mais pourraient toucher à la sensibilisation, à la reconnaissance des meilleures pratiques, etc. Les professeurs et les professeures, entre autres, ont témoigné d'un besoin de connaissances en gestion des ressources humaines.

La FESP a l'intention d'élargir ce genre de projet à l'ensemble du campus. Une fois le projet pilote bien établi, il sera pris en charge par la FMED et la FESP s'alliera à d'autres facultés pour réaliser des initiatives similaires. Chaque faculté ayant sa réalité propre, la FESP souhaite collaborer en tenant compte de l'expertise et des besoins spécifiques de chacune.

Ce projet (ainsi que le critère d'environnement de recherche sain qui pourrait être demandé des centres de recherche reconnus, évoqué plus bas) agit sur le plan de la culture éthique du milieu, un aspect important à prendre en considération (Paull et al., 2012, cité par Coates, 2024; Cohen et Baruch, 2021).

Le projet de *Labs en santé* s'inscrit de surcroît dans la tendance vers une éthique et une pratique de la sollicitude ou du soin mutuel (*care*) qui englobent l'ensemble du milieu physique et humain plutôt que seulement deux personnes (c'est-à-dire la dyade directeur/directrice et étudiant/étudiante, ou encore une personne étudiante et une personne intervenante). Cette perspective permet notamment de répondre aux besoins d'étudiantes et d'étudiants qui préfèrent ne pas être identifiés comme victimes par un processus officiel de dénonciation, mais peuvent être supportés par des mesures qui agissent sur l'ensemble du milieu (Deuchar et Gorur, 2023).

Recommandations liées à la sensibilisation :

- Que la FESP mette sur pied des ateliers inspirés de l'initiative *Rock the Boat*, qui seraient présentés sur différents sites du campus et dans les centres de recherche hors campus, et offerts tant à la communauté étudiante qu'aux personnes en position de supervision;
- Que la Commission présente l'avis à la Table de concertation des directions des centres de recherche reconnus de l'Université Laval, ainsi qu'aux directions des centres qui ne font pas partie de cette Table; qu'une rencontre parallèle soit organisée avec des représentantes et représentants des comités étudiants des centres;
- Que la FESP dispose d'intervenantes et d'intervenants de proximité qui pourraient se rendre régulièrement dans les centres de recherche, incluant ceux situés hors campus;
- Que l'Université Laval fournisse un appui sous forme de ressources humaines et financières au projet de *Labs en santé*.

5.2 Mécanismes de dénonciation, de reddition de compte et de rétroaction

Si la sensibilisation constitue le levier d'action le plus important – car la prévention des comportements vexatoires est préférable, pour l'ensemble de la communauté universitaire, à la dénonciation d'un problème installé –, la mise en place de protocoles de dénonciation clairs, transparents et accessibles, et qui offrent une protection contre les représailles, n'en reste pas

moins essentielle pour combattre le harcèlement et l'abus de pouvoir (Manuel et al., 2023; Mahmoudi, 2021; Gewin, 2021; Bössel-Debbert et al., 2023; Cohen et Baruch, 2021).

Mahmoudi (2021, p. 82-82) suggère de rendre publics le déroulement et les conclusions d'une enquête menée à terme et de manière rigoureuse afin de faire connaître les mécanismes et d'accroître la confiance de la communauté. Il souligne que la confidentialité des enquêtes réduit l'imputabilité puisque les unités qui mènent ces enquêtes n'ont pas à rendre de comptes quant à l'impartialité de celles-ci (voir aussi Else, 2018). Au sein de l'Université Laval, ce manque de transparence pourrait être à l'origine de la rumeur persistante, entendue par la Commission à quelques reprises, selon laquelle l'Université n'agit pas contre les personnes en cause. Dans ce contexte, il est crucial de trouver le moyen de concilier l'impératif de confidentialité avec celui de transparence.

Par ailleurs, la protection des dénonciateurs contre d'éventuelles représailles est indispensable (Offer et al. 2023) et contribue au climat de confiance qui, en retour, augmente les chances que victimes et témoins dénoncent les situations abusives (Mazzone et al., 2023).

La recherche souligne aussi l'importance, pour une institution, de collecter l'information sur la prévalence de comportements vexatoires dans ses rangs (Offer et al., 2023; Bössel-Debbert et al., 2023). Par exemple, après avoir été secouée par des allégations de comportements vexatoires dans ses instituts, la Société Max Planck a réalisé en 2019 un vaste sondage auquel a répondu 38 % du personnel. La Société a ensuite institué des enquêtes de suivi régulières (Offer et al., 2023). En contexte universitaire, un sondage auprès des supervisés (Bossel-Debbert et al., 2023) ou encore un entretien à la fin de leur parcours (Ayres, 2022) peut également être réalisé après la diplomation afin d'obtenir une rétroaction sur l'encadrement reçu. Cette rétroaction peut ensuite être transmise, de manière anonyme, aux directeurs et directrices de recherche afin qu'ils et elles puissent améliorer leurs pratiques.

Enfin, les instances subventionnaires peuvent faire leur part pour prévenir et enrayer le problème (Mahmoudi, 2021; Offer, 2023). Mahmoudi (2021) donne l'exemple du Wellcome Trust au Royaume-Uni qui, en 2018, a implanté une nouvelle politique obligeant les institutions à déclarer les dossiers de harcèlement des chercheurs et chercheuses qui postulent à des subventions : « Les institutions qui omettent (i) d'examiner les allégations de harcèlement [*bullying*] en temps opportun et/ou (ii) de signaler les comportements vexatoires [*bullying behaviors*] à cet organisme de financement se verront interdire de solliciter des subventions » (p. 85; traduction libre). L'agence peut même révoquer une subvention accordée lorsqu'un cas de harcèlement est avéré. D'autres organismes subventionnaires ont des politiques similaires (Else, 2018).

Exemples de bonnes pratiques

Le *Guide des ressources pour les membres étudiants et postdoctoraux* du Centre de recherche sur le cancer (CRC) de l'Université Laval et de l'axe Oncologie du CRCHUQc-UL constitue un outil

intéressant qui expose clairement les démarches à entreprendre en cas de problème dans la relation avec la direction de recherche. Une section intitulée : *Que faire en cas de difficulté ?* détaille les étapes à suivre; elle est suivie de plusieurs tableaux indiquant les personnes-ressources et leurs coordonnées (y compris une sous-section sur les intervenantes et intervenants de proximité, qui explique leur rôle). Une autre section explique comment identifier une situation de harcèlement et comment en sortir. Enfin, une section intitulée *Guide pratique pour résoudre des situations difficiles* présente un diagramme (Figure 1) des démarches à entreprendre ainsi que « des exemples issus de situations fictives, mais inspirées de faits réels vécus par la communauté étudiante » (CRC-Axe Oncologie CRCHUQc-UL, p. 22).

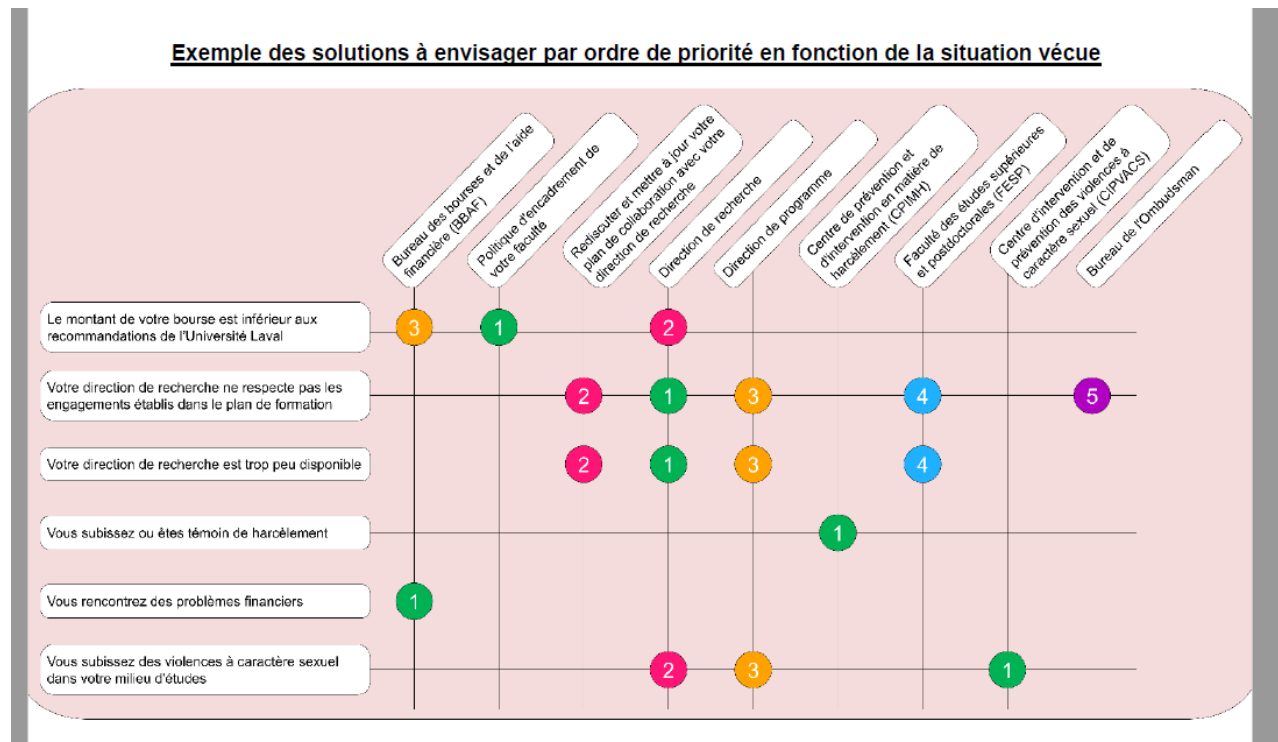


Figure 1. Exemple des solutions à envisager par ordre de priorité en fonction de la situation vécue. Source: Guide des ressources pour les membres étudiants et postdoctoraux, CRC-Axe Oncologie CRCHUQc-UL, p. 22.

Ce guide est disponible en français et en anglais, le rendant accessible à la majorité de la communauté étudiante.

Recommandations liées à la rétroaction, la dénonciation et à la reddition de compte :

Il ressort des diverses rencontres que les trajectoires à prendre en cas de problèmes dans la direction de recherche sont assez claires et bien établies à l'Université Laval. L'enjeu serait donc de continuer à les faire connaître et de cultiver un climat de confiance envers ces mécanismes.

Dans cette optique, la Commission fait les recommandations suivantes :

- Que la FESP, en collaboration avec le BRP, élabore un modèle de guide d'accueil des étudiantes et étudiants contenant des informations sur les mécanismes de résolution en cas de problème dans la supervision de recherche; ce guide devra être adapté par la suite par chaque centre ou unité. Que ce guide contienne aussi une présentation du rôle des intervenantes et intervenants de proximité qui peuvent, entre autres, recevoir les préoccupations des étudiantes et des étudiants et les diriger vers les ressources appropriées; que ce guide soit expressément porté à l'attention des associations étudiantes et des comités étudiants de centres afin qu'ils soient informés de ces mécanismes; qu'il soit traduit dans les principales langues parlées par les membres de la communauté étudiante de l'Université Laval; enfin, qu'il soit transmis également à toutes les parties prenantes dans les milieux de recherche (professeures et professeurs, personnel de recherche);
- Que la Commission de la recherche inclue un critère relié au bien-être de l'ensemble des membres, notamment les membres étudiants et postdoctoraux, lors de l'évaluation en vue de la reconnaissance ou du renouvellement de la reconnaissance d'un centre de recherche;
- Que les facultés ou la Direction de la philanthropie et des relations avec les diplômées et diplômés mènent des sondages post-diplomation pour obtenir de la rétroaction sur la qualité de l'encadrement;
- Qu'une formation soit offerte (par la Direction des affaires professorales et académiques, par exemple) aux directions de programme et aux directions de département afin de clarifier le rôle de chaque instance et les démarches à entreprendre lorsqu'une étudiante ou un étudiant éprouve des difficultés avec sa direction recherche;
- Que le Vice-rectorat aux ressources humaines (VRRH) évalue la possibilité de mettre en place un processus permettant d'accueillir et traiter des plaintes concernant des problèmes de supervision, de même qu'un accompagnement pour soutenir les professeures et professeurs qui rencontrent des défis sur ce plan.

5.3 Formation et support offerts aux professeures et professeurs; culture de supervision

La formation et le support offerts au corps professoral constituent un autre élément clé de la prévention, noté par de nombreuses personnes rencontrées et relevé dans la littérature (Bössel et al. 2023; Hund et al., 2018; Cohen et Baruch, 2021; Else, 2018).

Une relation de supervision constructive commence par un recrutement consciencieux, lequel doit donc faire partie de la formation offerte aux professeurs. Les rencontres de la Commission ont permis d'identifier certaines pratiques porteuses qui pourraient être adaptées aux exigences de chaque domaine du savoir :

1. Discuter des dossiers reçus avec des collègues pour évaluer les candidatures, puisque leurs connaissances respectives aident à affiner l'évaluation des acquis des étudiantes et étudiants internationaux;

2. Mobiliser son réseau professionnel à l'étranger permet à une professeure ou un professeur d'inviter des étudiantes et étudiants formés par des collaboratrices et collaborateurs de confiance à venir poursuivre leurs études au Canada;
3. Profiter des congrès scientifiques internationaux pour discuter avec des étudiantes et des étudiants, observer comment elles et ils interagissent avec les scientifiques, et évaluer l'adéquation entre une éventuelle recrue et l'équipe du centre;
4. Soumettre les candidates et les candidats à des épreuves de sélection (test de résolution de problème par courriel, résumé de deux ou trois articles scientifiques publiés dans le domaine, entrevue de sélection). Au terme de ces épreuves, la professeure ou le professeur est en mesure de mieux juger de quelles candidatures ne peuvent être accueillies dans son laboratoire et, pour celles qu'elle ou il retient, de prévoir les mesures à mettre en place pour les accueillir;
5. S'assurer d'octroyer des projets en fonction des compétences des étudiantes et des étudiants;
6. Transmettre aux étudiantes et aux étudiants, avant leur arrivée, l'information sur les coûts des études et de la vie à Québec;
7. Encourager les étudiants et les étudiantes à faire une année préparatoire de mise à niveau au besoin, même si les coûts peuvent être élevés.

Ensuite, la supervision elle-même requiert des compétences qui ne vont pas de soi. En effet, selon un sondage réalisé par Hund et al. (2018) auprès de professeurs, professeures et postdoctorants, postdoctorantes (sur une base volontaire, n=235), une forte majorité souhaite davantage de formation en supervision, notamment en communication et résolution de conflits. Cette formation à la supervision est d'autant plus importante que les superviseuses et superviseurs reçoivent généralement peu de rétroaction de la part des étudiantes et étudiants supervisés, car ces derniers peuvent hésiter à formuler des commentaires honnêtes. Les auteurs de l'article soulignent l'importance de moduler l'offre de formation en fonction des facultés ou départements, puisque la réalité peut être différente selon les domaines. En plus du corps professoral, la formation devrait également être offerte aux doctorantes, doctorants, postdoctorantes et postdoctorants, qui participent parfois à la supervision au sein d'un centre de recherche et qui pourraient ultérieurement se retrouver en position de supervision.

Selon un autre sondage réalisé au Royaume-Uni, une majorité de répondantes et de répondants estiment qu'avoir plus de temps alloué à la supervision serait la chose la plus importante pour les aider à améliorer leur pratique. Seulement le tiers des répondantes et des répondants se sentent suffisamment supportés pour acquérir les compétences interpersonnelles et interculturelles requises pour superviser des doctorantes et doctorants de divers horizons (Gower et Clegg, 2021, cité dans Clegg et al., 2024, p. 9-12). Ainsi, au-delà de la formation proprement dite, ces données font ressortir l'importance de reconnaître, d'encourager et de rendre possibles les meilleures pratiques en supervision. La supervision est-elle reconnue à son juste poids dans la tâche professorale, c'est-à-dire d'une manière qui traduit l'investissement de temps et de ressources nécessaires à une relation de qualité? Cette reconnaissance doit être générale, étendue à toutes

les unités, afin de promouvoir une culture de supervision uniforme à travers l'institution, et généreuse, reflétant ainsi la valeur accordée par l'Université à cet aspect de l'expérience doctorale. Le support en santé mentale offert aux superviseuses et superviseurs constitue également un outil précieux, tout comme une forme de rétroaction obtenue, par exemple, au moyen d'un sondage post-diplomation (Ayres, 2023).

Clegg et al. (2024) recommandent par ailleurs l'approche collective en supervision (équipes incluant postdocs, mentors, techniciennes et techniciens, et même des représentantes et représentants de l'industrie), avec entente écrite qui décrit les rôles de chacune et chacun (voir aussi Cohen et Baruch, 2021). Cette approche a l'avantage de répartir la charge de travail et d'appuyer la direction de recherche dans la multiplicité des rôles qu'elle joue (expertise scientifique, suivi de la progression des études, publications et engagement public, développement de carrière, santé mentale et bien-être; Clegg et al., 2024, p. 189-191).

Plusieurs initiatives récentes pointent vers un courant de transformation de l'approche et de la culture de supervision (le projet *Healthy Research Teams & Labs* porté par le Council of Graduate Schools ainsi que le Centre for Graduate Mentorship and Supervision de l'Université de Toronto, par exemple, ainsi que d'autres initiatives européennes mentionnées par Clegg et al., 2024). Un exemple éloquent est le document de conseil (*advice paper*) de la League of European Research Universities (LERU²⁴) sur la supervision doctorale holistique, qui énonce notamment les recommandations suivantes :

- Les directions de recherche devraient être dotées « des compétences et des ressources nécessaires pour aider les doctorants à obtenir leur diplôme avec succès et à tirer parti d'une expérience formatrice à long terme » ;
- Les établissements devraient s'engager à « adopter les plus récentes initiatives en matière de formation obligatoire des directions de recherche et encourager l'adaptation locale en fonction des besoins de chaque université » ;
- Les responsabilités en matière d'encadrement devraient être « reconnues à leur juste valeur et ... faire partie des évaluations formelles des performances, au même titre que l'enseignement, la recherche, l'échange de connaissances et l'obtention de subventions » ;
- Les principes d'une supervision réussie [devraient] inclure la séparation de la supervision et de l'évaluation de la thèse [et] la mise en place d'équipes de supervision et la promotion de la formation pour acquérir des compétences métadisciplinaires ;
- Toutes les parties prenantes au processus de formation doctorale devraient assumer la responsabilité du bien-être des doctorants afin de leur permettre de réaliser leurs aspirations professionnelles.

(cité par Clegg et al., 2024, p. 187-188; traduction libre.)

²⁴ Créée en 2002, la LERU est une association de 24 universités de recherche qui partagent les valeurs d'un enseignement de haute qualité dans un environnement de recherche compétitif à l'échelle internationale (www.leru.org).

Exemples de bonnes pratiques

La **formation l'Envol**, offerte²⁵ à tous les professeures et professeurs nouvellement embauchés, inclut un module de trois heures sur la supervision et l'encadrement. Animé par la doyenne de la FESP sous forme d'atelier avec mises en situation et discussions, ce module vise autant à leur transmettre les connaissances et les meilleures pratiques de supervision qu'à les amener à réfléchir sur leur propre pratique. Par exemple, on leur propose de s'interroger sur leur propre expérience en tant que personne supervisée pour leur faire prendre conscience de l'impact que cette expérience peut avoir sur leur style de supervision. On leur présente également les ressources disponibles à l'Université pour les appuyer dans ce rôle.

La FESP offre d'autres **formations à l'encadrement** ainsi que diverses activités sur ce thème. Par exemple, le deuxième volet d'une formation à la relation d'encadrement sera offert en mai 2025. Le premier volet, *Principes et pratiques d'un encadrement optimal*, a été donné à l'automne 2023. Ce premier module, revu et mis à jour, doit revenir à l'horaire à l'automne 2025. Ces formations sont facultatives; on tente de les publiciser le plus possible. La FESP développe également une nouvelle formation sur la gestion des conflits destinée aux directions de programme en réponse à une demande exprimée par celles-ci.

Enfin, le 8 novembre 2024, la FESP a organisé une **conférence-atelier** animée par Geneviève Belleville et Philip Jackson, dont le plus récent livre porte sur l'encadrement de la rédaction de thèse (*Extraire une thèse d'un cerveau étudiant sans gâchis*, 2024). Une trentaine de professeures et professeurs de différentes facultés y ont participé. Parmi les thématiques abordées figuraient la rédaction et la rétroaction, la performance et la gestion de la pression de productivité et les enjeux de la relation de supervision. Ces deux professeurs ont également donné une conférence-atelier en novembre 2023, et l'événement avait aussi connu un grand succès.

Ailleurs au Canada, le **Centre for Graduate Mentorship and Supervision** (<https://www.cgms.utoronto.ca>) de l'Université de Toronto offre plusieurs services pour soutenir la communauté étudiante et le corps professoral dans la relation de supervision (coaching, ateliers, référence à d'autres instances en cas de besoin, médiation et facilitation de discussions). Une consultation confidentielle est proposée dès qu'une personne contacte le centre. À titre d'exemples d'ateliers offerts, on retrouve :

²⁵ Cette formation n'est pas obligatoire, mais ceux et celles qui s'inscrivent bénéficient d'un allègement de tâche.

Upcoming Events	
OCT 16	1:00 pm – 3:00 pm EDT How to Succeed as a Graduate Supervisor: Faculty Workshop
OCT 22	10:30 am – 12:00 pm EDT Having Courageous Conversations: Student Workshop
OCT 29	10:00 am – 12:00 pm EDT Accessibility, Accommodations, and Graduate Supervision: Faculty Workshop

Figure 2 Exemples d'ateliers offerts par le Centre for Graduate Mentorship à l'Université de Toronto.
Source: Centre for Graduate Mentorship and Supervision. <https://www.cgms.utoronto.ca/>

Recommandations liées à la formation et au support des professeures et professeurs

- Que la FESP augmente la fréquence des formations à l'encadrement (deux à trois fois par an) pour les directrices et directeurs de recherche et offre ces formations aux professionnelles et professionnels de recherche impliqués dans la supervision des étudiantes et étudiants, en soulignant l'importance de la communication, de la gestion des attentes, de la prévention et de la résolution des conflits, etc.;
- Que l'Université Laval recommande ces formations aux professeures et professeurs qui ont été reconnus par la direction de leur unité comme ayant des enjeux de supervision avec leurs étudiantes ou étudiants;
- Que l'Université Laval crée un Bureau de la supervision et du mentorat à la FESP, chargé d'organiser des ateliers sur l'encadrement. De même, ce Bureau offrira des services pour soutenir les étudiantes et étudiants et les professeures et professeurs dans la relation de supervision (coaching, référence à d'autres instances en cas de besoin, médiation, etc.);
- Que soit ajouté aux exigences du plan de collaboration un point portant sur les obligations respectives de l'étudiante ou l'étudiant et de la direction de recherche pour instaurer une relation de travail constructive et saine;
- Que l'Université continue à reconnaître, promouvoir et encourager les meilleures pratiques en supervision par l'entremise de conférences, ateliers, prix, etc.; que la qualité de l'encadrement offert en carrière soit prise en compte dans les critères d'octroi du statut de professeure ou professeur émérite.

5.4 Outils et soutien pour les étudiantes et les étudiants

Outre le support aux superviseures et superviseurs, il importe également d'outiller et de soutenir les étudiantes et étudiants afin qu'elles et ils puissent contribuer activement à développer une

relation de supervision constructive. En effet, la littérature montre que l'attitude des étudiantes et étudiants et le fait de les impliquer peuvent faire une différence (Cheng & Leung, 2022; Cohen et Baruch, 2021; Soong et Maheepala, 2023; Rodriguez et al., 2019; Ayres, 2023). Cet aspect est particulièrement important dans le cas des étudiantes et étudiants internationaux (Deuchar et Gorur, 2023; Soong et Maheepala, 2023). Deuchar et Gorur (2023) mettent de l'avant une perspective qui correspond, du point de vue étudiant, à la transformation de la culture de supervision évoquée dans la section précédente. Ils écrivent :

L'accent mis sur le soin mutuel [*care*] et le bien-être bouscule les idées reçues sur les objectifs, l'importance et les impératifs de l'aide institutionnelle aux étudiants étrangers. Au sens le plus immédiat, l'ontologie relationnelle du soin mutuel [*care*] rejette la notion marchande de « soutien », conçue comme un « service » auquel les étudiants pourraient « accéder » en cas de maladie ou d'infirmité (Ramia et al., 2013). (...) Ici, cette perspective inscrit la notion d'« hospitalité universitaire » dans la manière dont elle s'efforce de créer un environnement marqué par la réciprocité et l'inclusion (Ploner, 2018). La logique du *care* pose simplement la question suivante : « Comment les choses pourraient-elles être ordonnées différemment pour promouvoir de meilleurs soins ? » (cf. Mol, 2008). Les interventions spécialisées pour les étudiants internationaux au sein des établissements d'enseignement, telles que l'aide à l'apprentissage, ont toujours leur place, mais elles sont complétées et renforcées par des efforts robustes visant à faire passer le *care* à travers et dans les espaces et processus institutionnels. (Deuchar et Gorur, 2023, p. 1203; traduction libre)

Cette perspective est partagée par Cheng et Leung (2022) :

Étant donné que la cause fondamentale de l'« exploitation » dans cette étude implique une résistance faible, voire inexistante, des étudiants aux traitements injustes, il est souhaitable de leur fournir un environnement propice et sûr afin qu'ils puissent résister. L'implication de cette proposition est qu'en plus d'une stratégie de restriction et de contrôle du pouvoir sans limites des superviseurs, il est également essentiel de travailler sur le terrain de manière pragmatique afin de restaurer la capacité de résistance des étudiants. (p. 536; traduction libre)

Cette approche est appuyée par la recherche sur le harcèlement et l'abus de pouvoir, laquelle montre l'importance de la sécurité psychologique (Mazzone et al., 2023; voir aussi Gewin, 2021, qui souligne l'importance, pour les victimes de harcèlement, d'avoir un réseau de support).

Ayres (2023) note également le pouvoir d'agir de l'étudiante ou de l'étudiant et dresse une liste de « bonnes pratiques » pour ceux-ci, telles qu'identifier ce dont elle ou il a besoin, le demander directement et clairement, communiquer ses propres attentes (et ne pas hésiter à demander deux fois!). L'étudiante ou l'étudiant, ici, est posé comme acteur clé dans la relation de supervision (et, on pourrait ajouter, dans la dynamique d'un centre).

La Commission a identifié quatre types de support ou d'outils : 1) la francisation; 2) le plan de collaboration; 3) l'information, la formation et le mentorat; 4) le soutien financier.

5.4.1 La francisation :

Les consultations menées par la Commission ont fait ressortir l'importance de franciser les personnes inscrites aux cycles supérieurs, afin qu'elles puissent s'intégrer à leur milieu de vie et accéder aux ressources mises à leur disposition par l'Université, lesquelles sont, pour la plupart, en français²⁶. Certaines personnes rencontrées mentionnent toutefois que les étudiantes et les étudiants ont trop peu de temps à consacrer à la francisation, ou arrivent trop tard pour faire la formation intensive avant de commencer leur session et le travail au centre de recherche. De plus, même si les formations offertes par l'Université Laval (voir ci-dessous) sont très appréciées, les responsables de ces formations éprouvent des difficultés à les faire connaître. Plusieurs étudiantes et étudiants disent n'en avoir jamais entendu parler. Les responsables mentionnent, comme cause possible, le faible usage de l'adresse courriel *@ulaval.ca* et de *MonPortail* au sein de la communauté étudiante aux cycles supérieurs. Ils évoquent également le besoin de sensibiliser les directions de programmes à l'importance de ces ateliers afin que les directions de recherche libèrent les étudiantes et les étudiants et, même, contribuent à faire connaître ces formations qui améliorent le bien-être de ces derniers.

Outre des efforts accrus de francisation, une meilleure offre de services en anglais devrait être déployée. La *Politique linguistique de l'Université Laval* prévoit la flexibilité nécessaire à un tel déploiement en stipulant, au principe 5.3, que « [l']Université peut, dans certaines circonstances, recourir à d'autres langues, notamment à des fins de recrutement, d'accueil, de rayonnement, de notoriété, de sécurité et de prévention.²⁷ »

Exemple de bonnes pratiques

Les ateliers *Rêver en français*²⁸ ainsi que la formation intensive *Apprivoisez le français en trois semaines!*²⁹ constituent des éléments clés de la solution. Leur efficacité est reconnue par la recherche et le contenu est fait sur mesure pour les étudiantes et étudiants internationaux aux cycles supérieurs. Ces derniers apprennent à naviguer les diverses ressources pour trouver des renseignements, à se débrouiller pour utiliser les services du BVÉ, de la FESP, etc., mais aussi en dehors du campus.

²⁶ Ce constat s'aligne d'ailleurs avec la *Politique linguistique de l'Université Laval*, qui énonce d'emblée qu'en matière de langue, l'Université entend « [j]ouer un rôle moteur dans la francisation des personnes non francophones à l'Université et dans la communauté en général » (*Politique linguistique de l'Université Laval*, 2023, orientation 3.3, p. 3. [Politique linguistique de l'Université Laval \(CA-2023-143 et CE-2023-XYZ\)](#)).

²⁷ *Politique linguistique de l'Université Laval*, 2023, principe 5.3, p. 4. [Politique linguistique de l'Université Laval \(CA-2023-143 et CE-2023-XYZ\)](#)

²⁸ Pour plus d'information : <https://www.flsh.ulaval.ca/langues-linguistique-traduction/etudiants-actuels/ateliers-rever-en-francais-10-semaines>.

²⁹ Pour plus d'information : <https://www.flsh.ulaval.ca/langues-linguistique-traduction/etudiants-actuels/ressources-departementales/apprivoisez-le-francais-en-3-semaines>

5.4.2 Le plan de collaboration

Ce document, ainsi que le processus de discussion, de signature et de suivi qu'il implique, représentent un outil primordial de prévention et de résolution de problèmes dans la relation de supervision (Bössel-Debbert et al., 2023; Clegg et al., 2024; Manuel et al., 2023). La FESP a déjà entrepris de le diffuser davantage et d'encourager son utilisation ([Plan de collaboration | Études supérieures et stages postdoctoraux | Université Laval \(ulaval.ca\)](#)), et il est possible que ces efforts récents continuent d'avoir des effets. Toutefois, les résultats de l'enquête du CÉSMÉ auprès de la communauté étudiante aux cycles supérieurs de la Faculté de médecine à l'automne 2023 indiquent qu'il reste du chemin à faire pour qu'il soit utilisé à son plein potentiel. En effet, 19 % des répondantes et répondants qui ont un plan de collaboration et dont le programme exige un tel plan ne sont pas satisfaits de son contenu; 18 % disent que le contenu n'est pas respecté; 40 % des étudiantes et étudiants éligibles à avoir un tel plan ne le mettent pas à jour et 38 % disent qu'il contient des éléments qu'elles et ils aimeraient changer, mais n'osent pas aborder la question avec leur direction de recherche (CÉSMÉ, 2024, p. 45). Ces chiffres corroborent ce que plusieurs personnes rencontrées ont partagé, notamment quant au manque de suivi.

5.4.3 L'information, la formation et le mentorat

Les étudiantes et étudiants doivent non seulement savoir où trouver les ressources en cas de besoin, mais aussi connaître leurs droits et les règles éthiques. La méconnaissance de ces droits et règlements est un facteur qui peut contribuer à les rendre plus vulnérables au harcèlement et aux abus de pouvoir (Cohen et Baruch, 2021). Par conséquent, informer les étudiantes et étudiants, notamment quant à leurs droits et aux meilleures pratiques pour développer une relation d'encadrement fructueuse, ainsi qu'encourager leur intégration à la vie universitaire et aux communautés locales, et les sensibiliser à l'existence du harcèlement et de l'abus de pouvoir constituent autant de pistes de solution. À l'Université Laval, on trouve déjà de l'information écrite sur le site du Centre d'aide aux étudiants : [Tirer le meilleur de la relation d'encadrement | Centre d'aide aux étudiants \(ulaval.ca\)](#), sur celui du Bureau du respect de la personne ([Bureau du respect de la personne | Université Laval \(ulaval.ca\)](#)), ainsi que sur le site de la FESP : [Appui à la réussite | Études supérieures et stages postdoctoraux | Université Laval \(ulaval.ca\)](#). Le problème n'est donc pas l'absence d'information, mais plutôt de trouver comment l'acheminer efficacement aux étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs, et notamment celles et ceux issus de l'international.

Pour pallier ce problème, les personnes rencontrées par la Commission ont suggéré diverses solutions : par exemple, l'ÆLIÉS pourrait prendre davantage part à l'accueil des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs et, pour ce faire, avoir accès aux listes des personnes admises; ces informations pourraient aussi être transmises aux intervenantes et intervenants de proximité des facultés, afin de prévoir un accompagnement en personne pour l'utilisation de *MonPortail*. La Faculté de théologie et de sciences religieuses, ayant aussi constaté les difficultés de certaines étudiantes et étudiants avec l'environnement numérique de l'Université Laval, prévoit de son côté inclure une présentation exhaustive de celui-ci lors des journées d'accueil. En outre, il a été souligné à plusieurs reprises qu'il faut offrir de l'accompagnement et des activités de formation

et d'information à différents moments au cours de la session et non seulement à la rentrée, puisque la communauté étudiante est souvent débordée d'information nouvelle en début de session.

Enfin, le mentorat, que ce soit par des pairs ou par du personnel de l'institution, constitue également un outil important.

Exemples de bonnes pratiques

Le **guide d'accueil du CRC-axe Oncologie du CRCHUQc-UL** (déjà présenté ci-dessus à la [section 5.2](#)) constitue ici aussi un exemple de bonnes pratiques puisqu'il permet de transmettre l'information directement aux étudiantes et étudiants, sans qu'elles et ils aient à effectuer des recherches. De plus, le fait que l'information soit diffusée par le centre de recherche lui-même représente un atout, considérant que les associations étudiantes ont souligné que les personnes inscrites aux cycles supérieurs ont souvent un lien d'attachement plus solide avec leur centre de recherche. Le guide contient notamment ce conseil qui s'avère pertinent compte tenu des problématiques évoquées ci-dessus avec l'adresse courriel @ulaval.ca :

Figure 3: Avertissement dans le guide d'accueil des nouveaux étudiants et étudiantes du CRC-axe

Il est important de lire ses courriels

Comme il est possible pour vous d'avoir plusieurs affiliations, vous avez peut-être plusieurs adresses courriel. Bien que cela génère une grande quantité de courriels reçus chaque jour, il est important de lire ces courriels pour éviter de manquer des informations en rapport avec ces différentes affiliations. Nous vous conseillons de rediriger automatiquement tous vos courriels vers une seule adresse ou bien d'intégrer vos différentes boîtes courriel via un gestionnaire type Outlook.

Oncologie du CRCHUQc-UL.

D'autres associations étudiantes et centres de recherche offrent également des guides bien documentés.

Quant au **mentorat**, plusieurs facultés (la FSÉ, la FLSH, la FSS, la FMéd, la FSi, la FFGG, etc.) offrent déjà une forme de mentorat (de format variable); de plus, les étudiantes et étudiants internationaux peuvent être jumelés à des pairs.

Les **ateliers *Rock the Boat***, décrits à la [section 5.1](#) ci-dessus, constituent un moyen de sensibiliser et d'informer la population étudiante au même titre que le reste de la communauté. Des ateliers similaires pourraient donc leur être offerts.

Le **Centre for Graduate Mentorship and Supervision** de l'Université de Toronto offre ses services aux étudiants (consultations et ateliers).

5.4.4 Le soutien financier

Cohen et Baruch (2021) mentionnent l'importance de faciliter le changement de direction de recherche quand cela devient nécessaire. Or, le fait de dépendre financièrement de sa direction de recherche représente un obstacle de taille pour l'étudiante ou l'étudiant qui souhaiterait changer de laboratoire en raison d'une situation abusive. Il a donc été suggéré de mettre sur pied un fonds de dépannage pour soutenir financièrement, de manière ponctuelle, une personne qui souhaite changer de direction de recherche.

Recommandations en lien avec les outils et le soutien pour les étudiantes et les étudiants

- Que l'Université Laval offre davantage de services en anglais et que ces derniers soient largement publicisés comme tel;
- Que les activités de francisation soient diffusées partout, sur et hors campus;
- Que les directions des programmes, en accord avec leurs unités, ajoutent au plan de collaboration une section sur les mesures à respecter dans la relation de travail entre la direction de recherche et l'étudiante ou l'étudiant;
- Que les directions de programmes, en accord avec leurs unités, mettent en place un outil de suivi du plan de collaboration et fassent un suivi rigoureux de la progression des études;
- Que la FESP dispose d'un fonds de dépannage ponctuel pour soutenir, le temps de la transition, une étudiante ou un étudiant qui se retrouve en situation de rupture de supervision.

6. Recommandations

L'intégration des données collectées par divers moyens a conduit la Commission à formuler des recommandations sur les aspects suivants : 1) Sensibilisation et information; 2) Protocoles de dénonciation, de rétroaction et de reddition de compte; 3) Stratégies de recrutement; 4) Formation et support offerts aux professeures et professeurs et 5) Outils et formations à l'intention des étudiantes et des étudiants.

6.1 Sensibilisation et information

RECOMMANDATION 1 - Que des actions de sensibilisation et d'information soient menées sur le harcèlement et les abus de pouvoir de la part des directions de recherche envers les étudiantes et étudiants, notamment les étudiantes et étudiants internationaux allophones, à travers divers canaux de communication.

Plus précisément, la Commission recommande :

- Que la Commission présente l'avis à la Table de concertation des directions des centres de recherche reconnus, ainsi qu'aux directions des centres qui ne font pas partie de cette Table; qu'une rencontre parallèle soit organisée avec des représentants des comités étudiants;
- Que la FESP mette sur pied des ateliers inspirés de l'initiative *Rock the Boat*, qui seraient présentés sur différents sites du campus et dans les centres de recherche hors campus, et offerts tant à la communauté étudiante qu'aux personnes en position de supervision;
- Que l'Université fournisse un appui en ressources humaines et financières au projet de *Labs en santé*;
- Que la FESP dispose d'intervenantes et intervenants de proximité qui pourraient se rendre régulièrement dans les centres de recherche, incluant ceux situés hors campus.

6.2 Protocoles de dénonciation, de rétroaction et de reddition de compte

Recommandation 2 - Que des moyens soient mis en place pour que les victimes et les témoins puissent dénoncer des situations de harcèlement et d'abus de pouvoir envers les étudiantes et les étudiants.

Plus précisément, la Commission recommande :

- Que la FESP, en collaboration avec le BRP, élabore un modèle de guide d'accueil des étudiantes et étudiants contenant des informations sur les mécanismes de résolution en cas de problème dans la supervision de recherche; ce guide devra être adapté par la suite par chaque centre ou unité. Que ce guide contienne aussi une présentation du rôle des intervenantes et intervenants de proximité qui peuvent, entre autres, recevoir les préoccupations des étudiantes et des étudiants et les diriger vers les ressources appropriées; que ce guide soit expressément porté à l'attention des associations étudiantes et des comités étudiants de centres afin qu'ils soient informés de ces mécanismes; qu'il soit traduit dans les principales langues parlées par les membres de la communauté étudiante de l'Université Laval; enfin, qu'il soit transmis également à toutes les parties prenantes dans les milieux de recherche (professeures et professeurs, personnel de recherche);
- Que la Commission de la recherche inclue un critère relié au bien-être de l'ensemble des membres, notamment les membres étudiants et postdoctoraux, lors de l'évaluation pour la reconnaissance ou le renouvellement de la reconnaissance d'un centre de recherche;
- Que les facultés ou la Direction de la philanthropie et des relations avec les diplômées et diplômés des sondages post-diplomation pour obtenir de la rétroaction sur la qualité de l'encadrement;

- Qu'une formation soit offerte (par la Direction des affaires professorales et académiques, par exemple) aux directions de programme et aux directions de département afin de clarifier le rôle de chaque instance et les démarches à entreprendre lorsqu'une étudiante ou un étudiant éprouve des difficultés avec sa direction recherche;
- Que le Vice-rectorat aux ressources humaines (VRRH) évalue la possibilité de mettre en place un processus permettant d'accueillir et traiter des plaintes concernant des problèmes de supervision, de même qu'un accompagnement pour soutenir les professeures et professeurs qui rencontrent des défis sur ce plan.

6.3 Stratégies de recrutement et de suivi

Recommandation 3 - Que des directives et des conseils soient fournis par les unités et la FESP pour que les professeures et les professeurs puissent faire un recrutement consciencieux des étudiantes et étudiants à l'international.

Plus précisément, la Commission recommande :

- Que la FESP développe un modèle de document d'accompagnement pour les chercheuses et chercheurs à propos du recrutement d'étudiantes et d'étudiants allophones à l'international, et que ce document soit adapté par chaque centre ou unité. Ce document doit inclure les moyens de vérifier le niveau académique de la candidate ou du candidat. Il doit également présenter clairement le coût de la vie au Québec et les frais universitaires, entre autres;
- Que la FESP envisage de mettre en place une année préparatoire de mise à niveau pour les étudiantes et étudiants qui en ont besoin, et les informe des coûts encourus.

6.4 Formation et support offerts aux professeures et professeurs

Recommandation 4 - Que la FESP et les unités mettent en place et promeuvent des initiatives visant à améliorer la qualité des interactions et à favoriser un environnement de travail respectueux et constructif entre les directions de recherche et les étudiantes et étudiants.

Plus précisément, la Commission recommande :

- Que la FESP augmente la fréquence des formations à l'encadrement (deux à trois fois par an) pour les directrices et directeurs de recherche et offre ces formations aux professionnelles et professionnels de recherche impliqués dans la supervision des étudiantes et étudiants, en soulignant l'importance de la communication, de la gestion des attentes, de la prévention et de la résolution des conflits, etc.;

- Que l'Université Laval recommande ces formations aux professeures et professeurs qui ont été reconnus par la direction de leur unité comme rencontrant des défis dans la relation d'encadrement;
- Que l'Université Laval crée un Bureau de la supervision et du mentorat à la FESP, chargé d'organiser des ateliers sur l'encadrement. De même, ce Bureau offrira des services pour soutenir les étudiantes et étudiants et les professeures et professeurs dans la relation de supervision (coaching, référence à d'autres instances en cas de besoin, médiation, etc.);
- Que soit ajouté aux exigences du plan de collaboration un point portant sur les obligations respectives de l'étudiante ou l'étudiant et de la direction de recherche pour instaurer une relation de travail constructive et saine;
- Que l'Université continue à reconnaître, promouvoir et encourager les meilleures pratiques en supervision par l'entremise de conférences, ateliers, prix, etc.; que la qualité de l'encadrement offert en carrière soit prise en compte dans les critères d'octroi du statut de professeure ou professeur émérite.

6.5 Outils et soutien à l'intention des étudiantes et étudiants

Recommandation 5 - Que l'Université Laval, y compris la FESP et les diverses unités, fasse connaître et améliore les outils et les services de soutien existants pour les étudiantes et étudiants.

Plus précisément, la Commission recommande :

- Que les activités de francisation soient diffusées partout, sur et hors campus;
- Que les centres de recherche fassent connaître les activités de francisation disponibles à leurs membres impliqués dans l'encadrement des étudiantes et étudiants internationaux allophones ainsi qu'à ces derniers;
- Que les directions des programmes, en accord avec leurs unités, ajoutent au plan de collaboration une section sur les mesures à respecter dans la relation de travail entre la direction de recherche et les étudiants ou étudiantes;
- Que les directions de programmes, en accord avec leurs unités, mettent en place un outil de suivi du plan de collaboration et fassent un suivi rigoureux de la progression des études;
- Que l'Université Laval offre davantage de services en anglais et que ces derniers soient largement publicisés comme tel;
- Que la FESP dispose d'un fonds de dépannage ponctuel pour soutenir, le temps de la transition, une étudiante ou un étudiant qui se retrouve en situation de rupture de supervision.

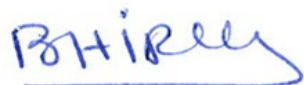
Conclusion

Cet avis sur la condition des étudiantes et étudiants allophones aux cycles supérieurs en recherche portait initialement sur la condition de celles et ceux évoluant dans des centres de recherche souvent situés à l'extérieur du campus de l'Université Laval et où l'anglais est la langue d'usage. Cependant, une vaste revue de la littérature et de nombreuses rencontres et échanges avec diverses instances et personnes à travers le campus, en lien direct ou indirect avec cet enjeu, nous ont permis de formuler des recommandations pour outiller les étudiantes et étudiants de différents programmes, qu'elles et qu'ils soient rattachés ou non à des centres affiliés hors campus.

Ainsi, en tenant compte des facteurs et éléments contextuels pouvant rendre les étudiantes et les étudiants plus vulnérables ou aggraver les situations conflictuelles, qu'ils soient liés à la réalité étudiante et au contexte des études, ou à la réalité des professeures et professeurs et au contexte de leur travail, la Commission présente dans cet avis des recommandations explicites sur les cinq enjeux suivants: 1) sensibilisation et information; 2) protocoles de dénonciation, de rétroaction et de reddition de compte; 3) stratégies de recrutement; 4) formation et support offerts aux professeures et professeurs; 5) outils et soutien à l'intention des étudiantes et des étudiants.

Dans un contexte où les situations difficiles que vivent certaines personnes inscrites aux cycles supérieurs attirent de plus en plus l'attention, il est crucial de souligner l'importance des actions à entreprendre. La culture en recherche et les réalités tant des étudiantes et étudiants que du personnel en supervision évoluent sans cesse, nécessitant une approche prudente, mais proactive. Il est essentiel de renforcer les soutiens linguistiques, académiques, psychologiques et financiers pour ces étudiantes et étudiants, notamment celles et ceux qui sont issus de l'international, tout en favorisant une intégration plus harmonieuse dans leur environnement d'études et de recherche. En prenant des mesures concrètes dès maintenant, nous pouvons non seulement améliorer leur expérience académique, mais aussi enrichir la diversité et l'innovation au sein de notre institution. Les recommandations et les sous-recommandations présentées dans cet avis sont bien définies et ciblées, et plusieurs peuvent être mises en place très rapidement. Il est temps d'agir avec détermination pour transformer ces défis en opportunités significatives et humainement enrichissantes.

Pour la Commission des affaires étudiantes,



Najat Bhiry
Présidente



Mahité Breton
Agente de recherche et de planification

ANNEXE 1 : Vignettes représentant des cas fictifs, mais représentatifs

Le cas de S. : l'impossibilité de répondre à des exigences démesurées

Particularités du cas de S. :

- Intégration linguistique difficile;
- Isolement social, scolaire et culturel;
- Exigences démesurées et contrôle absolu;
- Menaces;
- Stratégies compensatoires;
- Épuisement.

Lundi, cinq heures du matin, S. se lève. À moitié réveillée, elle se presse pour se rendre au laboratoire à sept heures afin de récupérer ses échantillons à temps en vue de réaliser des analyses pour son projet de recherche doctoral. La veille, son directeur de recherche lui avait rappelé dans plusieurs courriels de se dépêcher à retourner au laboratoire. Son dernier message, acheminé au petit matin, il le lui a écrit sur Snapchat en lettres majuscules :

« S., il me semble avoir été assez clair sur le fait que tu DOIS TE GROUILLER À FAIRE LE TRAVAIL POUR LEQUEL TU ES RÉMUNÉRÉE. LA PARESSE N'EST PAS ACCEPTABLE. Si tu continues, TU RISQUES DE FAIRE CAPOTER MON PROJET, j'ai des livrables, tu sais! Si je dois embaucher un autre étudiant pour FAIRE TON TRAVAIL, je vais devoir COUPER TA BOURSE ».

Ce message est le dernier d'une série lui rappelant que la réalisation d'un doctorat demande un « investissement total ». S. se dépêche donc de se rendre au laboratoire. En passant le pas de la porte, elle est surprise de croiser le regard rempli de dédain de sa collègue Kathy, une étudiante en fin de parcours doctoral qui la dénigre constamment. Un peu plus tôt, son directeur avait prié Kathy de surveiller l'évolution de ses cultures en son absence, à sa place. C'est la troisième fois qu'on demande à un pair de surveiller ce qu'elle fait sans que ce soit requis. S. est atterrée de constater qu'elle doit quasiment demeurer dans le laboratoire en permanence pour éviter les reproches et le mépris des autres. Un sentiment de culpabilité monte en elle, une culpabilité qui la ronge et qu'elle n'arrive pas à rationaliser.

S. comprend les enjeux liés au travail de laboratoire et s'attend à devoir mettre davantage d'heures à des moments critiques. C'est pour cette raison qu'elle avait pris soin de contrôler l'évolution de ses échantillons le dimanche matin. Ceux-ci lui paraissaient suivre le schéma attendu. Après avoir rendu compte de ses constats à son directeur de recherche, elle a souhaité décompresser un peu dans la journée en évitant d'utiliser son cellulaire. Avoir su que ces quelques heures de congé allaient se retourner contre elle...

Ses études pèsent lourd sur ses épaules et le travail dans ce laboratoire, qui avoisine neuf à dix heures par jour, six à sept jours par semaine, prend une place qu'elle juge démesurée. Pourtant, ses études antérieures l'ont bien préparée à entreprendre son doctorat. Elle ne s'explique pas les requêtes de son directeur de recherche qui exige d'elle une présence constante au laboratoire sans que ce soit requis. Elle perd du temps inutilement à assister ses collègues, ce qui fait qu'elle prend du retard dans la réalisation de sa thèse et commence à cumuler des dettes.

Son adaptation aux coutumes du Québec a engendré quelques conflits qui s'ajoutent aux difficultés de compréhension causées par le fait qu'elle ne maîtrise pas bien le français. Elle n'arrive pas à bien se faire comprendre, dans tous les sens du terme. Elle a tenté de communiquer en français dans de rares rencontres avec d'autres membres du centre de recherche lors des pauses, mais elle a eu l'impression qu'ils n'essayaient pas vraiment de la comprendre. Heureusement qu'elle a eu l'occasion de faire quelques séminaires en anglais, parce que son dernier cours obligatoire ne s'offrait qu'en français. Même si son « patron » lui laissait du temps pour apprendre la langue, elle est tellement épuisée, elle se demande si elle réussirait à trouver l'énergie pour relever ce défi. Elle est à bout!

Elle observe ses collègues et constate que la majorité est dans une situation semblable à la sienne. Ils sont aussi pris à la gorge par les exigences du directeur de recherche et n'osent pas intervenir parce qu'ils et elles vivent la même situation. Chacun tente de survivre à son doctorat en souffrant en silence, mais S. se demande si sa situation est normale.

S. n'a aucun ami et ne sait pas quoi faire ni vers qui se tourner. Pour elle, il est impensable de devoir rembourser une partie de sa bourse parce qu'elle n'arrive pas à mener à terme son projet doctoral, surtout à cette étape de son doctorat. Elle ne peut retourner dans son pays et subir la déception, voire le courroux de sa famille, à qui elle n'a rien dit de sa situation, étant donné que tous ses proches ont investi dans son projet d'étude. C'est le pire scénario à envisager.

Elle se demande comment elle pourrait retrouver du pouvoir sur la situation et qui interpeller, mais étant prise dans son laboratoire, elle ne voit pas les mécanismes qu'elle pourrait activer pour obtenir de l'aide. Elle a pensé interpeller sa codirectrice, mais celle-ci est la conjointe de son directeur, alors S. doute de pouvoir compter sur elle.

Comme les heures passées au laboratoire ne changent rien aux critiques et exigences de son directeur, elle remet de plus en plus en question sa capacité à compléter son projet doctoral. Après plusieurs mois à redoubler d'efforts, une amie de S. ayant déjà étudié à l'Université Laval lui fait remarquer qu'elle s'isole de plus en plus, qu'elle est constamment cernée et que sa santé mentale l'inquiète. Cette amie lui parle du Centre d'aide aux étudiants et lui dit qu'elle devrait y déposer une demande d'aide. S. éclate en sanglots.

Lors de sa troisième rencontre avec une intervenante du Centre d'aide aux étudiants, S. admet que sa situation d'encadrement a des impacts sur sa capacité de rédaction et de recherche et qu'elle ne se sent plus en sécurité au laboratoire. L'intervenante psychosociale lui parle du Bureau

du respect de la personne et de son service d'accompagnement confidentiel en matière de harcèlement psychologique. Grâce à cet accompagnement, S. prend conscience qu'elle n'est pas respectée par son directeur de recherche et choisit d'examiner les possibilités qui lui permettraient de poursuivre de ses études. Le Bureau lui propose une rencontre en compagnie d'une personne représentant l'ÆLIÉS et de la doyenne de la Faculté des études supérieures et postdoctorales, afin de lui exposer diverses avenues de solution. S. est très réticente, mais elle accepte étant donné qu'elle pourra s'appuyer sur l'ÆLIÉS pour prendre une décision qui tienne compte de ses enjeux d'étudiante. Après cette rencontre, S. choisit de changer de direction de recherche et de porter plainte pour harcèlement psychologique. En explorant la possibilité de changer S. de laboratoire de recherche, la FESP réussit à trouver une chercheuse qui accepte de diriger S. et de collaborer avec sa codirectrice afin de lui permettre de finaliser son projet de recherche déjà entamé à l'intérieur d'un cadre et sous des conditions qui sont acceptables pour tous. Le Bureau du respect de la personne assurera le traitement de la dénonciation de S. et lui offrira l'accompagnement approprié.

Le cas de Y. : le choc culturel de l'excellence

Particularités du cas de Y. :

- Grand besoin de reconnaissance professionnelle;
- Différences culturelles majeures;
- Difficultés à comprendre les coutumes du laboratoire;
- Absence du directeur de recherche;
- Manque de soutien des collègues étudiantes et étudiants;
- Stratégie d'évitement;
- Détresse.

Y. en est à sa troisième année de doctorat. Il excelle dans tous ses cours et ses travaux pratiques depuis son tout jeune âge. Il a un objectif de carrière bien précis : obtenir un emploi de professeur dans une université reconnue. Récipiendaire d'une bourse prestigieuse offerte par un organisme originaire de son pays, Y. a choisi d'étudier à l'Université Laval pour l'expertise spécifique développée par son directeur de recherche. Étant une grande sommité dans son domaine, qui est d'ailleurs en émergence, il est actuellement le seul professeur au Canada ayant l'expertise pour encadrer un projet aligné avec les champs d'intérêt de Y. Ce dernier est impatient d'intégrer son laboratoire et d'entreprendre un parcours doctoral qui promet d'être parsemé de succès.

En arrivant au laboratoire, Y. s'aperçoit que le laboratoire est dirigé par Karine, la professionnelle de recherche à l'emploi de son directeur de recherche, ce dernier étant très peu disponible. Karine a obtenu un doctorat de l'Université McGill, puis a réalisé un postdoctorat de deux ans à l'Université Laval avant d'être embauchée il y a quinze ans par le directeur de Y.. Lui voyant un très grand potentiel, le directeur a développé une relation amicale avec celle qui était sa première stagiaire. Il s'est donc empressé de l'embaucher avant qu'un collègue ne saisisse l'occasion de le faire. Karine a une expérience avérée du laboratoire et s'exprime sans détour : les étudiants et les

étudiantes savent à quoi s'en tenir avec elle. Ses consignes sont claires, ses rétroactions directes et ses suivis sont faits rapidement. Les étudiantes et étudiants ne traînent pas. Ça avance avec Karine!

Dans la culture de Y., il est fortement encouragé que les femmes demeurent à la maison pour s'assurer du maintien du logis, puis de l'éducation des enfants. Dans son pays, les droits des femmes ne sont par ailleurs pas équivalents à ceux des hommes. À son arrivée au laboratoire, il est plus que surpris de voir que le laboratoire est dirigé par une femme. Sa surprise donne lieu à diverses situations où Y. tente de façon évidente d'éviter la présence de Karine ou son regard, notamment parce qu'il ne sait pas comment interagir avec des femmes en situation d'autorité. Karine ne s'en laissant pas imposer, elle le confronte sur son attitude, mais Y. n'arrive pas à lui exprimer directement son malaise. Karine prend alors une position défensive pour légitimer sa place au sein du laboratoire, lui expliquant qu'elle n'a pas à faire ses « quatre caprices ». Elle refuse de tenter de comprendre la source de son comportement. De son point de vue, Y., l'étudiant « prodige », tente de lui nuire et fait preuve d'arrogance en ignorant ses consignes.

Devant ce conflit, le directeur de recherche de Y. refuse de prendre parti. Il dit souhaiter que Y. et Karine règlent leurs désaccords « comme des adultes » et ajoute que ce genre de problème n'est jamais survenu avant, sous-entendant que Y. est la source du conflit. La situation se dégrade et il n'intervient toujours pas, laissant Karine prendre l'ascendant sur Y.

Alors que Y. tente toujours d'éviter Karine, qui devient une source perpétuelle de stress, voire de peur pour lui, Karine adopte l'attitude inverse. Elle exige qu'il soit constamment présent au laboratoire, souvent très tard le soir, et que Y. observe la majorité des manipulations effectuées dans le laboratoire, comme s'il ne connaissait pas les protocoles et la manière de réaliser les expérimentations. Elle lui mentionne qu'elle souhaite lui faire comprendre que son attitude « hautaine » n'est pas acceptable et qu'un recadrement est nécessaire s'il souhaite demeurer dans le laboratoire.

Y. consulte un collègue étudiant, Joaquim, qui a observé la relation tendue qui existe entre Karine et lui. Dans un climat plus détendu et avec une personne qui est prête à l'écouter, il réussit à expliquer à son ami le choc culturel qu'il vit au sein du laboratoire. Joaquim, de son côté, lui explique les us et coutumes du Canada qu'il a appris à son arrivée au pays. Il lui décrit ses interactions avec Karine et lui explique comment interpréter ses comportements, ce qui aide Y. à trouver des stratégies pour interagir de façon appropriée avec elle.

Y. souhaite établir une relation plus saine avec Karine et fournit des efforts pour suivre ses consignes et collaborer avec elle, mais Karine ne semble rien vouloir entendre. Elle continue de le traiter avec mépris devant toutes les personnes qui fréquentent le laboratoire. Lorsqu'il prend plus de temps que d'autres étudiants pour réaliser une expérimentation, elle lui crie : « Tu sais que si tu n'avances pas, tu fais prendre du retard à tout le monde? », ou encore « Ce serait bien de ne pas t'éparpiller comme d'habitude, Y. ». Karine l'observe en permanence, du matin et au soir, et lui note chaque petite erreur qu'il commet. Elle exige même de lui qu'il fasse des tâches

qui n'ont rien à voir avec son projet. Y. est en détresse, tout le monde le voit, mais personne n'intervient. Ni ses collègues qui anticipent des représailles, ni même son directeur de recherche qui craint bien de perdre cette précieuse ressource professionnelle qui lui permet de s'absenter sans tracas pour faire rayonner ses travaux à l'international.

Des mois passent et rien ne change. Ce qui a commencé par un conflit se transforme donc en harcèlement qui entraîne une grande détresse chez Y. Il aimerait bien la dénoncer, faire une plainte, mais il se demande qui pourrait témoigner de la situation et appuyer ses dires. Son directeur de recherche est reconnu mondialement dans le cercle restreint de son domaine de recherche. Comment pourrait-il retrouver du travail s'il s'avérait que ce dernier ne lui fournisse pas les recommandations pour poursuivre son parcours au postdoctorat?

Après que Joaquim eut prononcé le mot pendant une de leurs conversations, Y. effectue une recherche en ligne au sujet du harcèlement psychologique et découvre l'existence du Bureau du respect de la personne de l'Université Laval. Il en explore le site Web et constate que les manifestations du harcèlement psychologique qui y sont décrites lui rappellent des comportements qu'adopte Karine à son endroit. Il décide de contacter le Bureau du respect de la personne pour s'informer des solutions qui s'offrent à lui. Avec la permission de Y., le Bureau du respect de la personne s'entretient avec son directeur de recherche. Ce dernier comprend que son inaction a un impact important sur Y. Il accepte une rencontre en compagnie de Karine avec l'intervenante du Bureau du respect de la personne dans le but de discuter des impacts du conflit sur Y. Cette rencontre éclaire Karine, qui finit par admettre qu'elle aurait dû discuter de son malaise avec Y. Son directeur admet lui aussi avoir failli à son rôle d'encadrement en remettant entièrement cette responsabilité entre les mains de Karine, qui en avait beaucoup sur les épaules à ce moment. Y. est invité à participer aux activités du Bureau de la vie étudiante afin d'en apprendre davantage sur la culture québécoise.

Le cas d'M. : les études doctorales pour fuir son pays

Particularités du cas d'M. :

- Parcours prémigratoire traumatique;
- Formation préparatoire insuffisante à l'arrivée;
- Précarité financière;
- Isolement social, scolaire et culturel;
- Stratégies d'évitement;
- Symptômes évoquant des problèmes de santé mentale situationnels.

M. réussit tant bien que mal à arriver au Canada dans le but d'entreprendre un doctorat à l'Université Laval. Trouver les fonds nécessaires pour ce projet a été un travail de longue haleine, mais il a finalement réussi à obtenir son permis d'étude pour réaliser son rêve : recommencer une nouvelle vie dans un pays qui est pour lui synonyme de liberté. Ses espérances se conjuguent à la peur et l'anxiété, et ce, depuis bon nombre d'années. En effet, au cours des dernières années, il

a dû se cacher des autorités de son pays parce qu'on l'avait identifié comme une personne homosexuelle, chose strictement interdite par la loi et qui entraîne de lourdes sanctions.

Heureusement, il trouve rapidement un logis qu'il partage avec quatre autres personnes, mais qui s'avère tout de même plus dispendieux que prévu étant donné la pénurie de logements abordables dans la ville de Québec. Même s'il se sent soulagé de quitter le pays qui l'a rejeté, son arrivée engendre son lot de craintes et d'appréhensions. Ses colocataires maîtrisent moyennement l'anglais et ne connaissent pas la langue maternelle d'M. Deux d'entre eux parlent presque uniquement français; les deux autres s'expriment principalement en bengali. Il se sent comme un inconnu au sein de son propre appartement.

Lorsqu'il arrive dans le laboratoire de sa directrice de recherche, il se rend vite compte qu'il n'arrive pas à faire correctement les manipulations requises, voire à comprendre les explications des techniciens de laboratoire, ce qui contribue à amplifier ses symptômes anxieux. Il comprend qu'il n'a pas les acquis pour mener à bien son projet, mais tente de le dissimuler parce qu'il ne peut pas envisager de renoncer à la nouvelle vie qu'il aspire à se construire à Québec. On lui propose donc de s'inscrire à un programme de maîtrise afin qu'il peaufine ses compétences en laboratoire, proposition qu'il accepte en espérant que ce changement lui permette de mieux répondre aux exigences de sa directrice de recherche. Celle-ci accepte de modifier son projet, car elle a vivement besoin de produire des résultats qui lui permettront de publier et ultimement, d'obtenir sa titularisation. La pression financière s'intensifie sur M. étant donné qu'il ne bénéficie pas du programme d'exemption des frais de scolarité supplémentaires. À ce moment, M. commence à éprouver des difficultés à trouver le sommeil le soir et à demeurer éveillé le jour.

Dans le laboratoire, ses collègues le regardent de haut et ne se gênent pas pour lui dire qu'il est « nuisible » à l'avancement de leurs projets. Tristement, les personnes les moins désagréables sont celles qui se contentent de l'ignorer. M. ne comprend pas, car son changement de programme devait recadrer les attentes des membres du laboratoire quant à sa performance, mais il constate que ce n'est pas le cas. Lors de sa dernière rencontre avec sa directrice, celle-ci se plaint de lui : « Même si tu essaies de t'en convaincre, tu n'as pas le niveau. Si seulement tu étais organisé, on pourrait peut-être te confier des tâches de base, mais là... on dirait que tout se retourne contre moi. Je ne pourrai plus te payer si tes gaffes continuent de s'accumuler. Il va falloir trouver une solution bien vite ». M. n'ose pas broncher de peur de se faire couper ses 10 000 \$ par an et les maigres contrats qu'on lui offre pour faire des tâches dont personne ne veut se charger et qui peinent à couvrir ses frais de subsistance. On lui a appris à persévérer et à accueillir les coups et les insultes, mais il est décourageant de voir que les efforts investis ne font pas cesser les remarques blessantes et décourageantes qu'il éponge au quotidien. Il ressent de la culpabilité et de la honte et s'enfonce dans la déprime.

Le professionnel de recherche de son laboratoire, Michel, tente de l'aider de son mieux dans la réalisation de son projet, car il voit bien qu'il a été catégorisé comme une personne « à problème » par les autres. Même s'il a peu de temps à lui consacrer, il est le seul à le traiter avec respect et à lui offrir un peu d'aide. M. doit se débrouiller seul et tenter tant bien que mal de se sortir la tête

de l'eau, mais il continue de faire du surplace sans grand soutien d'autres personnes. De toute façon, il n'ose pas demander plus d'aide qu'il n'en reçoit.

Hier, après qu'il eut essuyé de nouvelles plaintes de sa directrice, Michel l'a pris à part pour lui parler de sa santé psychologique. Michel s'inquiète de le voir dépérir et lui conseille d'aller chercher de l'aide auprès d'un professionnel pouvant lui apporter du soutien psychologique. M. se demande ce que ses parents diraient s'ils savaient qu'il envisage de consulter un psychologue ou un psychothérapeute. Dans sa culture, on croit fermement que les personnes qui consultent sont des faibles. S'il va de l'avant, il a aussi l'impression que ce serait de donner raison à ses collègues étudiants et à sa directrice de recherche qui le traitent d'incompétent.

Et si son orientation sexuelle était découverte et dévoilée par l'intervenant consulté ? Même si l'homosexualité est permise par la loi canadienne et québécoise, les rares personnes de sa communauté avec qui M. a échangé depuis son arrivée ne sont pas pour autant tolérantes à ce sujet. Il préfère être prudent en évitant de consulter et en prenant une attitude d'évitement lorsqu'il est au laboratoire. Il essaie de se faire le plus discret possible et d'éviter les ennuis.

À ce moment, sa directrice cesse de lui verser sa bourse. M. est démoli. Ils avaient pourtant une entente de financement. Sans sa bourse, il ne peut plus subvenir à ses besoins et est dans l'impossibilité d'abandonner son programme. Il est alors forcé de retourner dans son pays.

Le cas d'A. : les dérives des ententes non respectées

Particularités du cas d'A. :

- Sentiment d'être redevable;
- Nombreuses tâches supplémentaires;
- Menaces;
- Ententes non respectées;
- Enjeux de droit d'auteur.

Comme pour beaucoup d'étudiantes et étudiants internationaux allophones, A. ne connaissait pas bien la réalité des études au Canada avant son arrivée. Le site Web du Centre de recherche auquel elle est affiliée n'aborde pas les détails nécessaires à l'installation des étudiantes et étudiants internationaux au Canada. Heureusement, sa directrice de recherche, qui est originaire du même pays qu'elle, a tout pris en main pour elle. Elle l'a accueillie chez elle les premiers jours, s'est assurée de lui fournir le matériel dont elle aurait besoin pour s'installer dans son appartement et lui a avancé personnellement des fonds afin de s'assurer qu'A. ne manque de rien. Cette dernière était même régulièrement invitée à souper chez sa directrice pour échanger informellement sur ses projets personnels et ses ambitions.

Cette aide inespérée l'a grandement réconfortée et a contribué à son bien-être à son arrivée. Ne parlant pas le français et maîtrisant très peu l'anglais, il aurait été très compliqué de se débrouiller

seule pour trouver un logement, des assurances, un moyen de se déplacer, les endroits pour faire ses courses, etc. Dans le laboratoire, sa directrice était très présente pour l'accompagner dans ses premières opérations. A. se félicitait d'avoir la chance de travailler de près avec elle et d'apprendre de la sorte.

Pourtant, au cours des dernières années, A. a vu son bien-être psychologique diminuer passablement. Bien vite s'est développé le sentiment d'être redevable envers sa directrice, impression d'ailleurs confirmée par celle-ci. Ce sentiment s'est ensuite transformé en sentiment de trahison, puis en colère.

Dans les toutes premières années, sa directrice lui expliquait tout le potentiel qu'elle voyait en elle et la carrière qui s'offrirait à elle lorsqu'elle décrocherait son diplôme. Elle lui proposait de travailler sur ses projets de recherche en cours, en parallèle à son doctorat, afin de lui donner l'occasion de contribuer à un article qui promettait de propulser sa carrière. Reconnaisante de cette opportunité, A. avait entrepris à ce moment de réaliser travail demandé, en attendant que les fonds soient disponibles pour pouvoir la rémunérer de façon rétroactive. Après tout, il aurait été mal venu de refuser une occasion en or comme celle-ci, surtout quand on aspire à une carrière universitaire. Après de nombreux mois à travailler sur diverses expérimentations pour l'article tant souhaité, A. accuse du retard dans l'avancement de sa thèse.

Elle se voit offrir un contrat de travail d'une durée qui couvre à peine le tiers des heures investies dans le laboratoire. Sa directrice manifeste sa déception de ne pouvoir la rétribuer à la hauteur du travail réalisé et lui confie rencontrer des difficultés à obtenir le financement souhaité. Elle se dit désolée et souhaite qu'A. lui fasse confiance pour la suite des choses. Elle lui promet qu'elle sera rémunérée à la juste valeur de son engagement lorsque son prochain projet sera financé. A., qui cumule de la fatigue et peine à avancer dans son projet doctoral, accepte le contrat et poursuit le travail en se disant que malgré tout, sa directrice de recherche tient à elle et qu'étant donné le temps et l'énergie que celle-ci a investis à son arrivée, elle lui doit bien cela. Entre-temps, elle attend de nouveau la rétroaction de sa directrice, qui tarde toujours à venir. Cette dernière lui dit que sa recherche de financement lui prend tout son temps et qu'elle ne peut malheureusement pas lui indiquer le moment où elle sera en mesure de lui apporter son soutien.

Les semaines passent et A., qui travaille de nouveau gratuitement, se met à douter des paroles de sa directrice, qui n'aurait toujours pas le financement pour la rétribution à laquelle elle a droit. Sa directrice a depuis accueilli deux nouveaux étudiants, tous allophones comme elle, à qui elle promet les mêmes occasions de publications sans fournir le financement conséquent. Lorsqu'elle évoque la fin de l'expérimentation avec sa directrice, cette dernière lui propose de commencer la rédaction, ce qu'A. s'empresse de faire dans l'espoir d'achever ce mandat et d'obtenir son nom à titre de deuxième autrice de l'article. Après quelques allers-retours avec sa directrice, qui est plus que satisfaite du travail réalisé, l'article est soumis pour parution dans une revue prestigieuse.

Au même moment, des occasions de communications pointent à l'horizon. Ce serait dommage de ne pas profiter d'un congrès international de renom pour partager les résultats de l'article en cours d'évaluation. A. y consacre donc plusieurs heures, toujours sans salaire.

Après plusieurs mois sans nouvelles de l'article, alors qu'A. effectue une recension d'écrits plus approfondie dans le cadre de sa thèse, elle constate que l'article qu'elle a presque entièrement rédigé a été publié sans qu'elle y figure parmi les auteurs. Elle aborde le sujet avec sa directrice; cette dernière se fâche. Elle ne comprend pas la réaction d'A. et se dit déçue d'avoir à gérer un tel comportement d'une personne qu'elle considère comme « de la famille » et qui devrait être reconnaissante de la chance qu'elle a et des efforts qui ont été investis pour son accueil et sa formation.

A. se sent trahie et n'a qu'une idée en tête : terminer sa thèse et rechercher un stage postdoctoral. Sa directrice lui indique qu'elle pourrait être disposée à signer une lettre de recommandation pour un stage postdoctoral, mais que tout est une question de partenariat. Elle souhaite qu'A. l'appuie dans la supervision du travail des autres étudiants du laboratoire, ce qu'A. accepte malgré elle de faire, car elle déplore que les autres étudiants n'aient pas le soutien dont ils ont besoin...

Toutefois, lorsqu'elle a besoin de sa directrice, celle-ci ne répond pas à l'appel. A. la questionne sur le moment où elle pourrait lui consacrer un peu de temps. Sa directrice lui répond qu'elle vit des moments difficiles dans sa famille et que sa demande d'agrégation est longue à préparer et qu'elle sera disposée à l'aider lorsque la tempête sera passée.

Voilà déjà quatre ans et demi qu'A. est inscrite au doctorat et elle n'en voit pas la fin. Elle se sent prisonnière de sa vie au laboratoire. Il est prévu qu'elle réalise trois articles et elle n'en est qu'à son premier. Elle attend toujours les rétroactions de sa directrice pour soumettre son article. Sa directrice demande alors qu'A. la libère de certaines de ses obligations, afin qu'elle soit disposée à lui fournir une rétroaction. Son retour est catastrophique. Il n'y a que deux commentaires et ceux-ci ne permettent pas d'identifier les améliorations qui devraient être apportées à l'article. A. se demande comment, malgré toutes ces années, elle a pu laisser les choses aller sans voir clair dans la manipulation de sa directrice?

A., qui se sent abusée, ressent le besoin de parler de la situation à quelqu'un. En posant quelques questions à des collègues de laboratoires voisins, elle apprend que le Centre de recherche est affilié à l'Université Laval, qui comprend plusieurs facultés. Elle effectue quelques recherches et comprend qu'elle peut contacter le décanat de sa faculté afin d'exposer son problème. Elle contacte d'abord la vice-doyenne, qui lui propose une rencontre. Celle-ci lui expose diverses solutions, dont le dépôt d'une plainte. Devant la réticence d'A. à déposer une plainte, elle propose de contacter la direction du Centre de recherche afin de vérifier si le budget du Centre permettrait de couvrir une partie de son salaire afin d'alléger son fardeau financier. De plus, la vice-doyenne estime qu'un de ses collègues ayant une expertise pertinente et cumulant une grande expérience de supervision pourrait assurer la codirection de ses travaux. Il pourrait ainsi lui fournir des rétroactions constructives pour soumettre ses articles. Concernant l'article publié qu'elle a

rédigé, on lui propose d'attendre que sa thèse soit évaluée pour ensuite déposer une plainte officielle pour non-respect de la Loi sur le droit d'auteur. A. est surprise de voir que la combinaison de ces solutions pourrait effectivement lui permettre de finaliser sa thèse, voire d'obtenir les recommandations tant souhaitées pour son stage postdoctoral. Elle décide donc d'aller de l'avant.

Bibliographie des ouvrages cités

- Abbott A. (2019). Germany's prestigious Max Planck Society conducts huge bullying survey. *Nature*, 571(7763), 14–15. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-02052-2>
- Ayres, Z. J. (2022). Perhaps It's Not You It's Them : PhD Student-Supervisor Relationships. In Z. J. Ayres (Éd.), *Managing your Mental Health during your PhD: A Survival Guide* (p. 135-154). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14194-2_9
- Bössel, N., Kluge, A., Leising, D., Mischkowski, D., Phan, L. V., Richter, F., Schmitt, M., & Stahl, J. (2023). *An analysis of functional relationships between systemic conditions and unethical behavior in German academia*. OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bza29>
- Bettencourt, Genia M. & Friedensen, Rachel E. (2024, 23 août). *Rethinking Graduate Advising*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/opinion/views/2024/08/23/how-stem-programs-can-rethink-graduate-advising-opinion>
- Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval. (2024a). *Rapport annuel 2022-2023*. <https://ombudsman.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/03/Rapport-annuel-Ombudsman-2022-2023-V8-Final.pdf>
- Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval. (2024b). *Rapport annuel 2023-2024*.
- CADEUL, ÆLIÉS et AEUTA-UL. (2024). Rapport sur les ateliers de discussion du Sommet étudiant 2023. <rapport-ateliers-sommet-etudiant-2023.pdf> (ulaval.ca)
- Cheng, M. W. T., & Leung, M.-L. (2022). “I’m not the only victim...” student perceptions of exploitative supervision relation in doctoral degree. *Higher Education*, 84. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00786-5>
- Clegg, K., Houston, G., & Gower, O. (2024). *Doctoral Supervision and Research Culture : What We Know, What Works and Why*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003248118>
- Coates, T. K. L. (2024). Academic abuse : A conceptual framework of the dimensions of toxic culture in higher education and the impact on the meaning of work. *Higher Education Quarterly*, e12536. <https://doi.org/10.1111/hequ.12536>
- Cohen, A., & Baruch, Y. (2021). Abuse and Exploitation of Doctoral Students : A Conceptual Model for Traversing a Long and Winding Road to Academia. *Journal of Business Ethics*, 180(2), 505-522. <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04905-1>
- CÉSMÉ (Consortium pour l'étude de la santé mentale étudiante). (2024, 19 juillet). *Enquête sur l'état de la santé mentale des étudiant.e.s aux 2^e et 3^e cycles de la Faculté de médecine de l'Université Laval à l'automne 2023*. Université Laval, Faculté de médecine. rapport_sondage_sante_mentale_2023_VF_compress.pdf - Google Drive
- Curry, A. (2022, avril 2). *Max Planck archaeology director removed after alleged bullying*. Science.Org. <https://www-science-org.acces.bibl.ulaval.ca/content/article/max-planck-archaeology-director-removed-after-alleged-bullying>

- Deuchar, A., & Gorur, R. (2023). A caring transformation of international education : Possibilities, challenges and change. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1197-1211. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2193726>
- Else, H. (2018). Does science have a bullying problem? *Nature*, 563(7733), 616-618. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-07532-5>
- Flaherty, C. (2019). *Too Little, Too Late*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/news/2019/11/04/graduate-students-death-uw-madison-devastating-cautionary-tale>
- Fleming, N. (2022a). Underpaid and overworked : Researchers abroad fall prey to bullying. *Nature*, 608(7922), 437-439. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-02142-8>
- Fleming, N. (2022b). Bullied abroad : How foreign researchers can fight back. *Nature*, 609(7926), 425-427. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-02155-3>
- Gewin, V. (2021). How to blow the whistle on an academic bully. *Nature : International weekly journal of science*, 593(7858), 299-301. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-01252-z>
- Hund, A. K., Churchill, A. C., Faist, A. M., Havrilla, C. A., Love Stowell, S. M., McCreery, H. F., Ng, J., Pinzone, C. A., & Scordato, E. S. C. (2018). Transforming mentorship in STEM by training scientists to be better leaders. *Ecology and Evolution*, 8(20), 9962-9974. <https://doi.org/10.1002/ece3.4527>
- Kupferschmidt, K. (2018). New case of alleged bullying rocks the Max Planck Society. *Science*, 361(6403), 630-631. <https://doi.org/10.1126/science.361.6403.630>
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19-2, Article 19-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.5155>
- Mahmoudi, M. (2019). Academic bullies leave no trace. *BiolImpacts: BI*, 9(3), 129. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6726746/>
- Mahmoudi, M. (2021). *A brief guide to academic bullying* (First edition, 1-1 online resource (xiv, 106 pages)). Jenny Stanford Publishing. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781003160342>
- Manuel, P., Tang, G. H., Weyand, A., James, P., & Sholzberg, M. (2023). Academic bullying in science and medicine : The need for reform. *Research and Practice in Thrombosis and Haemostasis*, 8(1), 102270. <https://doi.org/10.1016/j.rpth.2023.102270>
- Mazzone, A., Karakolidis, A., Pitsia, V., Freeney, Y., & O'Higgins Norman, J. (2023). Witnessing bullying at work : Employee silence in higher education institutions. *Higher Education Quarterly*, hequ.12472. <https://doi.org/10.1111/hequ.12472>
- Moss, S. E., & Mahmoudi, M. (2021). STEM the bullying : An empirical investigation of abusive supervision in academic science. *eClinicalMedicine*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101121>

- Offer, K., Rahwan, Z. & Hertwig, R. (2023). Counteracting deliberate ignorance of academic bullying and harassment. *Commun Psychol* 1, 38. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1038/s44271-023-00044-7>
- Soong, H., & Maheepala, V. (2023). Humanising the internationalisation of higher education: enhancing international students' wellbeing through the capability approach. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1212–1229. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1080/07294360.2023.2193730>
- Tight, M. (2023). Bullying in higher education : An endemic problem? *Tertiary Education and Management*, 29(2), 123-137. <https://doi.org/10.1007/s11233-023-09124-z>
- Union étudiante du Québec (UÉQ). (2021). *Améliorer la santé psychologique étudiante : pratiques, mesures et recommandations*. [Avis-ameliorer-la-sante-psychologique-etudiante.pdf \(unionetudiante.ca\)](https://www.unionetudiante.ca/avis-ameliorer-la-sante-psychologique-etudiante.pdf)
- Université de Moncton. (2019). *Code de conduite des membres de la communauté universitaire de l'université de Moncton et procédures relatives aux manquements et aux plaintes*. [UMoncton Code-de-conduite 2020.pdf](https://www.umoncton.ca/Code-de-conduite-2020.pdf)
- Université Laval. (2015). *Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat*. [Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat \(ulaval.ca\)](https://www.ulaval.ca/politique-d-encadrement-des-etudiants-a-la-maitrise-avec-memoire-et-au-doctorat)
- Université Laval. (2018). *Politique sur la conduite responsable en recherche, en création et en innovation à l'Université Laval*. [Politique sur la conduite responsable en recherche, en création et en innovation de l'Université Laval \(ulaval.ca\)](https://www.ulaval.ca/politique-sur-la-conduite-responsable-en-recherche-en-creation-et-en-innovation)
- Université Laval. (2023). *Politique linguistique de l'Université Laval*. [Politique linguistique de l'Université Laval \(CA-2023-143 et CE-2023-XYZ\)](https://www.ulaval.ca/politique-linguistique)
- Université Laval (site Web). (2023). [Qu'est-ce que l'incivilité et le harcèlement psychologique? Université Laval \(ulaval.ca\)](https://www.ulaval.ca/qu-est-ce-que-l-incivile-et-le-harclement-psychologique).
- Woolston, C. (2022). Stress and uncertainty drag down graduate students' satisfaction. *Nature*, 610(7933), 805-808. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-03394-0>