

# Scènes de direction de recherche :

## à la recherche de facteurs de réussite

### Guide d'utilisation **V2019-07**

#### 14 scènes de direction de recherche

1. Qu'est-ce qu'une bonne définition de projet de recherche?
2. Puis-je avoir toute votre attention?
3. Changer et trouver mieux font deux.
4. Puis-je emmener mes enfants?
5. Adieu l'ami.
6. À qui appartiennent les fruits de votre travail?
7. Et maintenant tous en chœur
8. C'est une loi : souffrir pour apprendre. (Eschyle)
9. L'Est, c'est l'Est; l'Ouest, c'est l'Ouest. (Kipling)
10. Oui, oui. Je vais le faire...
11. Qu'est-ce que je vais devenir maintenant?
12. La nécessité est la mère de l'invention.
13. Ça devient trop personnel.
14. Labeur-atoire.

#### Contenu

**Introduction**

**Directives d'utilisation**

**Structure et contenu de ce guide**

**Description des 14 scènes**

**Bibliographie**

#### Traduction autorisée\*

Document original :

***Supervision Scenes : Identifying  
keys to success – Guidebook for  
facilitators***

Centre for Teaching, Learning and  
Technology

University of British Columbia

Vancouver (BC) Canada

1999

\* par Rob Gailling, IT Coordinator

## INTRODUCTION

L'encadrement est un processus dynamique et, au niveau universitaire, la direction de recherche constitue l'une des formes les plus complexes et les plus délicates de la relation enseignant-étudiant, car cette relation est tributaire de plusieurs facteurs : la personnalité des personnes impliquées, les différences disciplinaires dans la production de nouvelles connaissances et les multiples apprentissages que les étudiants doivent faire.

C'est à la suite de nombreuses consultations auprès des étudiants et des directeurs de recherche afin de bien cerner les enjeux et les défis qu'ils vivent dans la relation de direction de recherche que Teaching and Academic Growth (TAG), un équivalent du Service de soutien à la formation, de la University of British Columbia, a élaboré les scènes de direction de recherche du présent document. Ces scènes, dont la durée varie de 1 min 5 à 3 min 40, sont produites sous forme d'*incidents critiques*, une technique développée par John C. Flanagan (1954). 20 ans plus tard, le contenu des scènes est toujours d'actualité.

Un *incident critique* décrit une situation controversée structurée de telle sorte qu'aucune résolution n'est apportée et qu'aucun jugement n'est porté, ce qui permet aux personnes qui la regardent de s'identifier à l'un ou l'autre des acteurs, d'avoir accès à des sentiments et à des réflexions qui se rapprochent des leurs dans des situations similaires et de s'engager dans une discussion sans avoir à se mettre à découvert.

## ANIMATION D'UN ATELIER

L'animation d'un atelier utilisant les *incidents critiques* se déroule en quatre étapes.

1. L'animateur fait jouer une scène, puis alloue une courte période de réflexion individuelle.
2. En utilisant la technique de discussion semi-dirigée, l'animateur encourage les participants à discuter des comportements décrits dans la scène qu'ils viennent de voir, sur les idées préconçues, sur leurs propres opinions et sentiments.
3. L'animateur encourage les participants à imaginer comment la situation controversée pourrait évoluer et à identifier sur quels principes ou sur quelles idées ils s'appuient pour avancer leurs arguments.
4. L'animateur invite les participants à commenter les solutions formulées, qu'elles visent la prévention ou la résolution du ou des comportements inappropriés mis en scène dans l'incident critique.

Le visionnement des scènes conduit à des discussions animées et à des prises de conscience éclairantes. Les participants apprécient non seulement la justesse des scènes décrites mais également l'absence de jugement qu'on y trouve. Tout animateur d'un atelier basé sur le présent matériel doit être conscient qu'il arrive parfois que le visionnement de certaines scènes provoque chez certains participants des réactions personnelles très vives et qu'en conséquence qu'il devra faire preuve de sa compétence de gestion des dynamiques de groupe.

En règle générale, on imagine et on s'attend à ce que les relations entre les étudiants, les directeurs de recherche et les membres des comités d'encadrement et des jurys soient intellectuellement riches et stimulantes et qu'elles soient marquées par un haut niveau de confiance et d'honnêteté. Malheureusement, ces relations comportent également un potentiel d'abus et, ou de conflits injustes ou inutiles. Les 14 scènes du présent matériel illustrent quelques-unes des difficultés qui peuvent survenir dans la relation de direction de recherche.

Nous espérons que ce matériel pédagogique permettra de créer un dialogue entre les étudiants et les professeurs. Nous souhaitons que ces scènes produisent des discussions qui conduiront à l'identification de stratégies et de solutions pour que la relation de direction de recherche soit véritablement fructueuse.

Les scènes de direction de recherche peuvent être utilisées dans divers contextes de formation : séminaires, ateliers, réunions... Il est toutefois recommandé de les utiliser après avoir offert aux participants une période de temps leur permettant de faire connaissance. En effet, comme les incidents critiques visent à générer des discussions dans lesquelles on souhaite que les participants s'engagent de manière significative, il est important qu'ils se sentent minimalement en confiance pour donner des informations personnelles et exprimer leurs émotions ou leurs sentiments.

Comme dans toute autre forme de discussion collaborative, il est essentiel de structurer l'activité, d'autant plus que la nature des sujets décrits dans les incidents critiques touche à des valeurs individuelles et à des opinions issues d'expériences. Voici quelques directives d'utilisation du matériel.

- Clarifiez dès le départ le déroulement (par étapes) de l'activité, les rôles ou les tâches attendues et le temps alloué à chaque étape de l'activité.
- Précisez d'emblée qu'il est peu probable d'en arriver à une solution globale et que le but de l'activité consiste à identifier diverses possibilités; ajoutez qu'il est possible d'être en désaccord.
- Invitez les participants à s'en tenir à ce que font et disent les acteurs et à ne pas tomber dans les conjectures quant à leurs intentions ou motivations sous-jacentes.
- Rappelez que les gens réagissent différemment à une même situation, tout comme une même personne peut réagir différemment dans le temps.
- Gardez en mémoire que les participants peuvent ne pas être d'accord avec votre analyse de la situation.
- La justesse d'un incident critique ou d'une dramatisation est secondaire : ce qui compte, c'est que cet incident fasse écho aux expériences des participants et qu'il déclenche une discussion.
- En général, la discussion évoluera de l'identification d'actions à poser pour corriger la situation à des mesures la prévenant. Lorsque la discussion en arrive à la prévention, l'animateur peut clore l'activité liée à une scène.

Lorsque l'on désire créer un climat de discussion et de réflexion, il est toujours plus efficace de poser des questions que de faire des affirmations. Il est important de respecter les participants qui ne « participent » pas ou qui sont d'accord pour être en désaccord. L'expérience a démontré que le visionnement de deux ou trois incidents critiques est suffisant pour une activité d'une heure et ce, en raison même du type de discussion qu'ils génèrent. Au-delà de cette durée, l'activité perd en efficacité.

Un petit groupe de participants (idéalement de 4 à 8 personnes) facilite le démarrage de la discussion, permet un temps de parole raisonnable non seulement à tous les participants mais également à l'animateur lorsque vient le temps de boucler la discussion. Si les groupes sont de plus grande taille, les animateurs doivent alors prévoir plus de temps pour la discussion et être très structurés. L'option « boule de neige » peut être envisagée : on commence par faire discuter en dyades, puis on forme des groupes de quatre, et ainsi de suite...

Dans des ateliers portant sur plusieurs sujets, le recours à l'outil d'établissement de priorités *Dotmocracy* permet d'accroître l'anticipation et la participation. Cette approche fonctionne comme suit.

- On dresse une liste des titres des incidents critiques ou des sujets à traiter.
- On distribue aux participants un nombre précis de votes et on les invite à les attribuer aux incidents critiques qui les intéressent le plus.
- On affiche les résultats de l'« élection » avant le début de l'atelier sur les incidents critiques.

## DIRECTIVES D'UTILISATION

### Structure et contenu de ce guide

Dans le présent guide, chacun des incidents critiques se présente de la même manière :

- le titre de l'incident critique et sa durée en minutes et en secondes;
- le synopsis du sujet abordé ;
- des questions permettant de lancer ou de relancer la discussion (ces questions ne sont pas exhaustives et n'ont pas de visée quant à une résolution souhaitable);
- et à l'occasion d'autres éléments à considérer pour les fins de la discussion.

Les commentaires sur l'efficacité des incidents, sur leur réalisme et sur le déroulement de discussions qui ont été particulièrement constructives sont les bienvenus. Ces commentaires contribueront à l'amélioration du guide d'accompagnement.

Enfin, on retrouve à la fin de ce guide une bibliographie datant de l'époque où le présent matériel a été conçu, soit la fin des années 90.

**Incident technique n° 1**

Planification de la  
recherche

[Voir la vidéo](#)

**QU'EST-CE QU'UNE BONNE DÉFINITION DE PROJET DE RECHERCHE?**

**Durée** 1 min 44

**Synopsis** Un directeur de recherche demande à son étudiant de rédiger une définition de recherche plus précise. Il demande un plan détaillé, étape par étape, du projet. Mais l'étudiant préfère ne pas enfermer sa recherche au point de perdre toute possibilité de « découvertes ». Il a déjà écrit six versions de sa définition de projet et désire aller de l'avant avec son projet.

**Questions** L'objectif d'une définition de projet peut ne pas être le même pour tous les professeurs. À quoi sert une définition de projet? Jusqu'à quel point une recherche doit-elle être planifiée en détail?

Puisque les styles de recherche peuvent varier, demandez-vous à qui reviendrait la responsabilité de l'orientation de la recherche proposée. Quels compromis pouvez-vous faire si vous êtes le directeur de recherche ou l'étudiant lorsqu'un désaccord survient? Par ailleurs, quelle est l'importance de la « découverte » dans une recherche de maîtrise? et de doctorat?

**Autres éléments**

Pensez à la préparation d'un examen de synthèse, à la réécriture de chapitres de mémoire ou de thèse, aux rencontres avec le comité d'encadrement (voir l'incident n° 7)... Quels types de difficultés peuvent surgir dans ces situations?

**Incident technique n° 2**

Temps de rencontre

[Voir la vidéo](#)

**PUIS-JE AVOIR VOTRE ATTENTION?**

**Durée** 3 min 11

**Synopsis** Un directeur de recherche débordé reçoit son étudiante qui, elle, s'est bien préparée pour cette rencontre. Lorsque le directeur de recherche n'arrive pas à mettre la main sur le document dont il a besoin, l'étudiante suggère de reporter la rencontre, ce qui s'avère impossible à faire. Les distractions et les différences dans les attentes relatives à la préparation des rencontres réduisent le temps de qualité pour chacune des personnes.

**Questions** Dans le monde universitaire caractérisé par les dates limites et diverses exigences, comment les directeurs de recherche et les étudiants font-ils face à l'imprévu lorsqu'ils planifient des rencontres d'encadrement? Outre les rencontres en présentiel, quelles autres options pourrait-on imaginer qui permettraient d'améliorer la qualité du temps passé ensemble?

L'étudiant et le directeur de recherche ont des responsabilités différentes. Lesquelles? Comment peuvent-ils conjuguer leurs priorités par rapport aux besoins de l'autre?

Comment devrait être la disponibilité d'un directeur de recherche en matière de direction de recherche? Quelles sont les pratiques?

**Autres éléments**

Réfléchissez aux meilleures façons de composer avec un directeur de recherche surchargé (beaucoup d'étudiants à encadrer, période de conférences ou de demande de subventions...) ou avec une étudiante qui a des enfants (voir l'incident critique n° 4).

**CHANGER ET TROUVER MIEUX FONT DEUX.**

<b>Durée</b>	1 min 5
<b>Synopsis</b>	Une étudiante envisage de changer de directeur de recherche. Elle demande conseil à un autre professeur du département. Ce dernier ne connaît pas la procédure à suivre. Ni l'étudiante ni le professeur ne trouvent de solution.
<b>Questions</b>	<p>Mettre fin à une relation de direction de recherche n'est pas chose facile. Existe-t-il une période d'essai pour ce type de relation? Devrait-il en exister une?</p> <p>Envisagez les différentes options pour un étudiant qui désire mettre fin à la relation qui le lie à son directeur de recherche et identifiez la meilleure façon de le faire. Comment la solution identifiée se compare-t-elle à la procédure préconisée par votre département ou votre faculté? Quelle est la responsabilité du département (ou de la faculté) dans une telle situation?</p> <p>Les étudiants ont besoin d'exprimer leur insatisfaction par rapport à la relation de direction de recherche et ce, sans crainte de représailles. Comment peut-on leur offrir cette possibilité?</p>

**Autres éléments**

Les étudiants peuvent également être insatisfaits par rapport à leur relation avec un ou des membres de leur comité d'encadrement. Qu'est-il possible de faire dans une telle situation? Pensez également aux difficultés pouvant survenir lorsque l'étudiant « recrute » un directeur de recherche ou des membres de son comité d'encadrement qui ne sont pas son premier choix.

**Incident technique n° 3****Changement de direction**

[Voir la vidéo](#)

**PUIS-JE EMMENER MES ENFANTS?**

<b>Durée</b>	2 min 50
<b>Synopsis</b>	Au moment de rencontrer sa directrice de recherche, une étudiante confie son bébé à une amie, qui l'attendra dans le corridor. L'enfant commence à pleurer pendant la rencontre, entraînant ainsi des interruptions et des distractions autant pour la professeure que pour l'étudiante. Avec les tensions parentales se manifestant à l'extérieur du bureau de la directrice de recherche, ni l'une ni l'autre n'arrivent à rendre la rencontre académiquement satisfaisante.
<b>Questions</b>	<p>Nous avons tous une vie personnelle et des ennuis occasionnels. Comment un directeur de recherche peut-il éviter la discrimination envers les étudiants avec une famille? Et comment les étudiants peuvent-ils concilier famille et recherche? Est-il possible de faire des études supérieures recherche à temps partiel?</p> <p>Que peut-on considérer comme un problème médical ou familial? Et quels services ou aménagements votre faculté offre-t-elle pour ce type de difficultés?</p>

**Autres éléments**

Il y a aussi les étudiants qui vivent des tensions dans leur couple ou qui doivent subvenir à leurs besoins, ce qui, dans tous les cas, peut entraîner des exigences qui interfèrent avec leurs études. L'inverse est également vrai : il existe des directeurs de recherche avec de jeunes enfants; d'autres qui vivent des situations stressantes (comme un déménagement, un divorce, un parent qu'il faut placer...). Encore une fois, ces situations créeront des contraintes de temps et des distractions. Que peut-on considérer comme des priorités individuelles?

**Incident technique n° 4****Conciliation études-famille**

[Voir la vidéo](#)

## Incident technique n° 5

## ADIEU L'AMI.

Disponibilités

[Voir la vidéo](#)**Durée** 2 min 5

**Synopsis** Une directrice de recherche informe son étudiant qu'elle quittera sous peu pour faire sa recherche terrain et que, par conséquent, elle peut être difficile à joindre par moments. La réaction de l'étudiant est tout sauf enthousiaste. Il affirme qu'il aura besoin d'elle pendant cette période et se demande ce qu'il fera si la communication ne se fait pas.

**Questions** Ce ne sont pas tous les arrangements temporaires de direction de recherche qui fonctionnent. Déterminez comment concilier les engagements relatifs à la réalisation d'un programme de recherche professorale et les exigences relatives à la direction de recherche. Combien de temps à l'avance doit-on prévenir les étudiants dirigés d'une absence? Jusqu'à quel point les étudiants doivent-ils être autonomes?

## Autres éléments

Il arrive que les étudiants en recherche soient eux-mêmes pris par d'autres projets de recherche, que les directeurs comme les étudiants soient absents en raison de leur participation à un congrès, qu'ils soient engagés dans des comités ou dans un service à la communauté. Quelles sont les difficultés qui peuvent survenir en raison de ces obligations? Comment les étudiants et les directeurs de recherche peuvent-ils éviter les conflits potentiels de ces situations?

## Incident technique n° 6

## À QUI APPARTIENNENT LES FRUITS DE VOTRE TRAVAIL?

Reconnaissance de la contribution intellectuelle

[Voir la vidéo](#)**Durée** 1 min 50

**Synopsis** Une étudiante qui a travaillé comme assistante de recherche confronte le professeur qui l'a embauchée, car le professeur a publié un article à la suite des recherches dans lequel il ne mentionne aucunement sa contribution intellectuelle alors qu'elle a travaillé à ces recherches. L'étudiante se sent lésée dans son droit alors que le professeur considère qu'elle n'a pas besoin de recevoir d'autre forme de reconnaissance puisqu'elle a été payée pour ce travail.

**Questions** Les étudiants et les directeurs de recherche ont parfois des attentes différentes. Cerner les liens entre le fait de payer pour du travail (et combien) et la valeur du travail.

Vous aurez à déterminer à quel moment le titre de coauteur peut être accordé. Dans un premier temps, discutez de ce que dit la *Politique sur la protection de la propriété intellectuelle des étudiants et des stagiaires postdoctoraux* de l'Université à ce sujet et au sujet de la responsabilité facultaire (vice-doyen responsable des études supérieures) en cas de conflit.

## Autres éléments

Des situations similaires peuvent survenir lorsque des assistants de recherche aident des professeurs à préparer des conférences et autres formes de communication, lorsque leur mémoire ou leur thèse fait partie d'un programme de recherche plus large, comme c'est souvent le cas en sciences pures et appliquées et en sciences de la santé. Dressez une liste des similitudes et des différences selon les circonstances.

**ET MAINTENANT TOUS EN CHŒUR**

<b>Durée</b>	3 min 10
<b>Synopsis</b>	Un comité d'encadrement se réunit pour discuter du dernier chapitre soumis par une étudiante. Le directeur de recherche et les autres membres du comité ont des avis différents sur la meilleure approche à préconiser et l'étudiante se retrouve prise entre les feux d'approches contradictoires.
<b>Questions</b>	Identifiez des avantages et des désavantages à recruter des membres d'un comité d'encadrement dont les expertises sont variées et vastes. Quel est le rôle d'un directeur de recherche lorsqu'un conflit surgit à l'intérieur du comité d'encadrement? Lorsque des membres du comité d'encadrement ont des différences de fond dans leur approche, comment un étudiant peut-il y faire face?

**Autres éléments**

Le même genre de difficultés peuvent survenir au moment de la définition du projet (voir l'incident critique no 1) ou de la soutenance ou lorsqu'un membre du comité d'encadrement quitte pour une sabbatique ou une recherche terrain (voir l'incident critique no 5). Réfléchissez aux meilleures façons pour les étudiants et les directeurs de recherche d'éviter la confusion que provoquent des approches contradictoires.

**Incident technique no 7**

Avis divergents

[Voir la vidéo](#)**C'EST UNE LOI : SOUFFRIR POUR APPRENDRE. (Eschyle)**

<b>Durée</b>	2 min 20
<b>Synopsis</b>	À la demande de son directeur de recherche, un étudiant vient le rencontrer pour discuter d'un travail qu'il lui a remis. Malheureusement, le directeur de recherche se questionne sur les capacités de l'étudiant à rédiger des travaux de niveau « études supérieures ». L'étudiant est atterré lorsque le professeur lui expose les exigences minimales de rédaction à ce niveau et qu'il lui dit qu'il n'y répond pas.
<b>Questions</b>	<p>Ce qui différencie un travail pour un séminaire d'études supérieures d'un travail pour un cours de 1<sup>er</sup> cycle n'est pas toujours évident. Cervez quelques différences importantes entre les deux types de travail. Puis cernez ce qui différencie une critique constructive d'une critique négative.</p> <p>Il y a des façons de critiquer un travail qui se font dans le respect de l'intégrité de l'étudiant. Nommez-en quelques-unes. Quels sont les recours dont disposent les étudiants lorsqu'ils jugent que la critique qu'ils ont reçue est exagérée, injuste ou injustifiée?</p>

**Autres éléments**

Les étudiants peuvent avoir des lacunes en ce qui concerne la qualité de la rédaction exigée dans les travaux aux études supérieures : les premières versions des chapitres du mémoire ou de la thèse, les définitions de projet, les présentations à des colloques... De plus, les étudiants internationaux peuvent ne pas maîtriser les expressions idiomatiques de la langue seconde. Quelles sont les connaissances requises d'un étudiant aux études supérieures dans ces situations? Faites une liste des ressources dont il peut disposer s'il ne possède pas les connaissances requises.

**Incident technique no 8**

Prérequis pour des études recherche

[Voir la vidéo](#)

## Incident technique n° 9

Diversité culturelle

[Voir la vidéo](#)

### L'EST, C'EST L'EST; L'OUEST, C'EST L'OUEST. (Kipling)

<b>Durée</b>	2 min 35
<b>Synopsis</b>	Un étudiant international et son directeur de recherche discutent du sens de la critique et de l'originalité. Il est évident qu'ils ne sont pas sur la même longueur d'ondes. Chacun a une compréhension de ce que signifie « être critique » et de ce que devrait être la relation professeur-étudiant.
<b>Questions</b>	<p>Les étudiants et les professeurs qui viennent d'horizons culturels différents ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Dressez une liste des situations pouvant faire surgir des occasions d'apprendre.</p> <p>La situation de diversité culturelle décrite dans cet incident critique soulève la question de savoir s'il existe un moyen de poser un regard critique sur des écrits savants. Comment conjuguer regard critique et respect interpersonnel? Que signifie <i>Vous êtes ici pour apprendre?</i></p>

#### Autres éléments

Les étudiants qui travaillent à l'extérieur de leur discipline et les désaccords à l'intérieur d'un comité d'encadrement (voir l'incident critique n° 7) offrent également des occasions d'élargir ses horizons. Quels enrichissements ces situations peuvent-elles apporter?

## Incident technique n° 10

Critique

[Voir la vidéo](#)

### OUI, OUI. JE VAIS LE FAIRE...

<b>Durée</b>	2 min 32
<b>Synopsis</b>	Une directrice de recherche explique à son étudiante que la dernière version du travail qu'elle lui a remis a besoin, à son avis, de corrections avant d'entreprendre sa recherche proprement dite. Exaspérée de réécrire son travail, l'étudiante exprime son désaccord face aux critiques de sa directrice de recherche et son envie de passer à l'étape suivante de sa recherche. Elle traitera des questions soulevées par sa directrice de recherche plus tard.
<b>Questions</b>	Dans cet incident critique, la directrice de recherche aide-t-elle l'étudiante à planifier sa recherche? L'étudiante donne-t-elle suffisamment de crédit à la critique de sa directrice de recherche? Cet incident critique soulève la question des limites du jugement académique (voir l'incident critique n° 1). Discutez de ce que sont ou devraient être ces limites. Identifiez ce qu'est une critique rigoureuse.

#### Autres éléments

Des situations similaires se produisent lorsque les comités d'encadrement se rencontrent pour discuter des chapitres ou des versions d'un mémoire ou d'une thèse (voir l'incident critique n° 7) et lorsqu'une rétroaction est donnée sur un travail de session (voir l'incident critique n° 8). Quelles sont les différences et les similitudes entre ces diverses situations?



## QU'EST-CE QUE JE VAIS DEVENIR MAINTENANT?

<b>Durée</b>	2 min 39
<b>Synopsis</b>	Après avoir lu la première version de la recherche d'un de ses étudiants, une directrice de recherche se rend compte, à son grand étonnement, que le travail de l'étudiant l'affecte profondément. En s'excusant, elle dit qu'elle ne peut plus être sa directrice de recherche. L'étudiant met l'accent sur leur engagement mutuel, affirmant que la nature de sa recherche avait été claire dès le départ. De plus, si sa directrice de recherche se désiste, l'étudiant se retrouve devant une tâche quasi impossible à réaliser.
<b>Questions</b>	Parce que toute recherche comporte une part d'inconnu, déterminez jusqu'à quel point il est possible de planifier un projet de recherche.  Cet incident critique est particulièrement complexe. Dressez une liste des sentiments exprimés par la directrice de recherche et par l'étudiant. Puis discutez de la question de liberté d'expression que soulève cet incident critique. Quel rapport cet incident critique a-t-il avec l'inclusivité (le fait d'impliquer tous les individus, sans discrimination liée au genre sexuel, à l'orientation sexuelle, aux diverses appartenances)?

### Autres éléments : aucun

Le même genre de difficultés peuvent survenir au moment de la définition du projet (Voir l'incident critique #1), de la soutenance ou lorsqu'un membre du comité d'encadrement quitte pour une sabbatique ou une recherche terrain (Voir l'incident critique #5). Réfléchissez aux meilleures façons pour les étudiants et les directeurs de recherche d'éviter la confusion que provoquent des approches contradictoires.

## Incident technique n° 11

Sujet de recherche délicat

[Voir la vidéo](#)

## LA NÉCESSITÉ EST LA MÈRE DE L'INVENTION. (Eschyle)

<b>Durée</b>	3 min 40
<b>Synopsis</b>	Lors d'une rencontre avec un professeur, un étudiant exprime qu'il souhaite que ce dernier devienne son directeur de recherche. Le professeur met en lumière les différences d'intérêts et les limites de son expertise par rapport au sujet qui intéresse l'étudiant. Comme l'étudiant a tenté sans succès de trouver un directeur de recherche dans le département, il avoue qu'il a absolument besoin de trouver un directeur de recherche.
<b>Questions</b>	Comment les étudiants de votre département ou de votre faculté choisissent-ils leur directeur de recherche? Et, à l'inverse, comment choisissez-vous les étudiants que vous acceptez d'encadrer? Jusqu'à quel point les intérêts et l'expertise de l'un et de l'autre doivent-ils correspondre?

### Autres éléments

Évaluez la responsabilité du département (ou de la faculté) dans le fait d'assurer à chaque étudiant admis aux cycles supérieurs recherche l'accès à un directeur de recherche. Puis approfondissez ce qui arrive aux étudiants qui ne trouvent pas de directeur de recherche.

## Incident technique n° 12

Droit à un directeur de recherche

[Voir la vidéo](#)

**Incident technique n° 13**

Relation professionnelle

[Voir la vidéo](#)**ÇA DEVIENT TROP PERSONNEL.**

<b>Durée</b>	1 min 35
<b>Synopsis</b>	Une conversation, initialement informelle entre une directrice de recherche et son étudiant, devient de plus en plus personnelle. L'étudiant franchit la frontière entre la relation académique et la relation personnelle. Quand la directrice s'en rend compte, elle repousse ses avances avec énergie.
<b>Questions</b>	Prenez quelques instants pour interpréter les intentions de l'étudiant et de la directrice. Est-ce que chacun des protagonistes semble avoir bien saisi les intentions de l'autre? Discutez des conséquences possibles de cet incident. Qu'aurait-il pu arriver?

**Autres éléments**

Pour éviter ce genre de situation, dressez une liste des signes avant-coureurs permettant de saisir que la relation étudiant-directeur de recherche est en train de passer de professionnelle à personnelle.

**Incident technique n° 14**24 heures sur 24,  
7 jours sur 7[Voir la vidéo](#)**LABEUR-ATOIRE**

<b>Durée</b>	2 min 28
<b>Synopsis</b>	Trois étudiantes aux études supérieures discutent des longues heures qu'elles passent au laboratoire et comment ce travail affecte leur propre recherche. Elles sont en désaccord quant au caractère équitable des exigences de leur directeur de recherche. Elles se questionnent sur la limite entre le dévouement au travail et l'exploitation par les directeurs de recherche.
<b>Questions</b>	Il est question ici de déterminer si les assistants de recherche sont des employés ou des étudiants à qui on a offert un soutien financier (voir l'incident critique n° 6). Devrait-il y avoir une limite quant au nombre d'heures payées qu'un étudiant peut accepter? L'Université a-t-elle des règles à ce sujet? Et votre faculté (ou département)?  Dressez une liste des moyens que peuvent prendre les étudiants pour répondre aux exigences de temps qu'ils doivent à leur recherche personnelle.

**Autres éléments : aucun**

- Acker, S., T. Hill, and E. Black. *Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated?* Higher Education 28 (1994): 483-498.
- Aguinis, H., M. Nesler, B. Quigley, Suk-Jae Lee, and J. Tedeschi. *Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students.* Journal of Higher Education 67, n° 3 (1996): 267-97.
- Bargar, R., and J. Duncan. *Cultivating creative endeavour in doctoral research.* Journal of Higher Education 53, n° 1 (1982): 1-31.
- Bargar, R., and J. Mayo-Chamberlain. *Advisor and advisee issues in doctoral education.* Journal of Higher Education 54, n° 4 (1983): 407-32.
- Belcher, D. *The apprenticeship approach to advanced academic literacy: graduate students and their mentors.* English for Specific Purposes 13, n° 1 (1994): 23-34.
- Blanton, J. *Midwifing the dissertation.* Teaching of psychology 10, n° 2 (1983): 74-77.
- Brown, George, and Madeleine Atkins. *Effective Research and Project Supervision.* in Effective Teaching in Higher Education, chap. 6. Routledge edition, reprinted 1990. London: Methuen & Co., 1988.
- Brown, R., and L. Krager. *Ethical issues in graduate education: faculty and student responsibilities.* Journal of Higher Education 56, n° 14 (1985): 403-18.
- Burgess, R., C. Pole, and J. Hockey. *Strategies for managing and supervising the social science Ph.D.* in Postgraduate education, Chapter 2. ed. R. Burgess. London: Kingsley, 1994.
- Cesa, I., and S. Fraser. *A method for encouraging the development of good mentor-protege relationships.* Teaching of Psychology 16, n° 3 (1989): 125-28.
- Cohen, S., and N. McGlen. *Graduate student-faculty relationships.* Teaching political science 7, n° 2 (1980): 131-52.
- Connell, R. *How to supervise a Ph.D.* Vestis, 2 (1985): 38-41.
- Council of Graduate Schools. *Research student and supervisor: An approach to good supervisory practice*, Washington DC: Council of Graduate Schools, 1990.
- Davis, Barbara Gross. *Teaching Outside the Classroom.* in Tools for Teaching, part XI - pp. 369-392. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Donald, J., A. Drain, and D. Dennison. *Graduate student supervision policies and procedures: A case study of issues and factors affecting graduate study.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. Calgary, AB. 1994.
- D'Onofrio, A. *Dissertation supervision: A new path, an old guide and reflections on William James.* Continuing higher education review 57, n° 3 (1993): 134-46.
- Duba-Biedermann, Lisa. *Graduate Assistant Development: Problems of Role Ambiguity and Faculty Supervision.* in The TA Experience: Preparing for Multiple Roles, 7-13. ed. Karron G. Lewis. Stillwater, OK: New Forums Press, 1993.
- Elton, L., and M. Pope. *Research supervision: The value of collegiality.* Cambridge journal of education 19, n° 3 (1989): 267-76.
- Fine, M., and L. Kurdek. *Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations.* American Psychologist 48, n° 11 (1993): 1141-47.
- Garcia, M., R. Malott, and D. Brethower. *A system of thesis and dissertation supervision: helping graduate students succeed.* Teaching of psychology 15, n° 4 (1988): 186-91.
- Goodyear, R., C. Crego, and M. Johnston. *Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents.* Professional Psychology: Research and Practice 23, n° 2 (1992): 203-10.
- Heinrich, K. *Loving partnerships: Dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationships.* Journal of Higher Education 62, n° 5 (1991): 514-37.
- Hojat, Mohammadreza, Robert S. Blacklow, Mary Robeson, J. Jon Veloski, and Bette D. Borenstein. *Postbaccalaureate Preparation and Performance in Medical School.* Academic Medicine 65, n° 1 (1990): 388-94.
- Hudson, Liam. *Commentary: Singularity of Talent.* " in Individuality in Learning, 211-20. Samuel Messick & Associates. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

Jones, Janet L., and Marcie M. Draheim. *Mutual Benefits: Undergraduate Assistance in Faculty Scholarship*. Journal on Excellence in College Teaching 5, n° 2 (1994): 85-96.

Knox, P., and T. McGovern. *Mentoring women in academia*. Teaching of Psychology 15, n° 1 (1988): 39-41.

Lambert, Leo M. *Beyond TA Orientations: Reconceptualizing the Ph.D. Degree in Terms of Preparation for Teaching*. in *The TA Experience: Preparing for Multiple Roles*, 107-12. ed. Karron G. Lewis. Stillwater, OK: New Forums Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Building a Professional Portfolio*. University Teaching: A Guide for Graduate Students, 147-57. eds. Leo M. Lambert, Stacey Lane Tice, and Patricia H. Featherstone. Syracuse NY: Syracuse University Press, 1996.

Schroeder, D., and C. R. Mynatt. *Female graduate students' perceptions of their interaction with male and female major professors*. Journal of Higher Education 64, n° 5 (1993): 555-73.

Tyler, Andrea. *Sexual Harassment and the ITA Curriculum*. The Journal of Graduate Teaching Assistant Development 2, n° 1 (1994): 31-41.

Wallach, Michael A. *Psychology of Talent and Graduate Education*. in Individuality in Learning, 178-210. Samuel Messick & Associates. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

Wiedmer, Terry L. *Perspectives on Scholarship in Education: Undergraduate and Graduate Students' Views on Faculty Scholarship*. The Journal of Staff, Program & Organization Development 12, n° 2 (1994): 81-96.

Zanna, Mark P., and John M. Darley. *Everything You Always Wanted to Know About Research But were Afraid to Ask (Your Advisor)*. in The Compleat Academic: A Practical Guide for the Beginning Social Scientist, chap. 5. eds. Mark P. Zanna and John M. Darley. New York: Random House, 1987.

\_\_\_\_\_. *On Managing the Faculty-Graduate Student Research Relationship*. in The Compleat Academic: A Practical Guide for the Beginning Social Scientist, chap. 6. eds. Mark P. Zanna and John M. Darley. New York: Random House, 1987.