

RECITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUES D'ENCADREMENT AU DOCTORAT : JALONS POUR UN DISPOSITIF DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

Francisco A. Loiola, Ph.D.
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Laboratoire CRIPFE (Canada)

Justin Ngoya, Ph.D.
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

E. Yaya Koné, Ph.D.
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT),
UER Sciences de l'éducation (Canada)

Dans ce document, le générique masculin est utilisé afin de faciliter la lecture. Il a la valeur de neutre.

RÉSUMÉ

Cet article met en évidence la dynamique d'action caractérisant certaines pratiques dites exemplaires d'encadrement des doctorants dans le but de susciter l'intérêt pour le développement d'une pédagogie de l'encadrement aux cycles supérieurs. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui s'inscrit dans une perspective de médiation entre la pratique et la recherche en pédagogie universitaire selon une approche collaborative. Les données proviennent essentiellement d'entrevues individuelles semi-dirigées auprès de trois professeurs d'expérience, tous directeurs de thèse de doctorat. Ils sont issus respectivement de trois champs disciplinaires : sciences de l'éducation, sciences physiques et sciences biomédicales. Il s'agit d'une reconstruction des pratiques exemplaires des professeurs dans l'accompagnement des étudiants. Nous entendons par pratiques exemplaires, les activités et les interventions que des professeurs d'expérience sélectionnent, à travers toutes leurs expériences de pratique, comme étant susceptibles d'offrir des pistes d'action pour améliorer le taux de persévérance aux études supérieures. Nous nous inscrivons ainsi dans le modèle réflexif, en adoptant le récit de pratique comme activité de formation qui vise à faciliter le développement d'un savoir professionnel. Notre intention tout au long de cet article est de décrire le contexte et la problématique à l'origine du projet ainsi que le processus et les phases auxquels les participants ont été soumis individuellement, ainsi que les méthodes que nous avons utilisées, en tant que chercheurs, pour faciliter la reconstruction de ces pratiques. Notre but principal est de présenter un cadre méthodologique utile à d'autres chercheurs intéressés par un processus similaire.

MOTS CLES

Encadrement de doctorants, pratiques exemplaires, doctorants, formation doctorale, directeurs de thèse

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Dans un marché d'enseignement supérieur de plus en plus concurrentiel, les liens entre la qualité de la supervision au doctorat, la progression des étudiants et les taux d'attrition sont devenus des défis inévitables (Ives et Rowley, 2005; Vanstone, Hibbert, Kinsella, McKenzie, Pitman et Lingard, 2013). Comme le souligne Bøgelund (2015), dans de nombreux pays occidentaux, en raison surtout de contraintes budgétaires accrues, l'enseignement supérieur a connu des changements culturels importants en suscitant une plus grande responsabilisation et concurrence pour les étudiants. En d'autres termes, ce contexte de changement a eu une influence profonde sur les conditions de travail du personnel académique et sur la production de connaissances en général dans les universités. La formation des étudiant(e)s au doctorat ne fait pas exception.

Ainsi, en Europe, dans le cadre du processus de Bologne, un accord ministériel a été adopté pour reconnaître « le rôle crucial des superviseurs » dans la formation doctorale (*Ten Salzburg Principles on the Doctorate*) (2005). L'*European University Association Council for Doctoral Education* a identifié la formation structurée, ainsi que le perfectionnement des directeurs de thèse, comme un des piliers pour l'amélioration des universités (*European University Association*, 2005). Aux Etats-Unis, la *Carnegie Initiative on the Doctorate* a identifié les directeurs de thèse comme des pivots incontournables à l'amélioration de la formation doctorale (Golde et Walker, 2006; Walker *et al.*, 2008). Au Canada, la *Royal Society of Canada* (1991) et la *Canadian Association for Graduate Studies* (1992) ont relevé leurs préoccupations, notamment en termes de durée de diplomation. En Australie, dans sa revue de littérature couvrant quarante ans de discussions sur les problèmes et défis du doctorat, Jones (2013) confirme l'importance du bon directeur de thèse et de l'impact positif que cela peut susciter chez les étudiants. À ce propos, Lovitts (2001) a montré qu'il y aurait un lien direct entre un encadrement jugé insatisfaisant par les doctorants et la décision d'abandonner leurs études.

Dans l'ensemble, la littérature confirme l'importance d'un bon directeur de thèse et de l'impact positif qu'il peut susciter chez les étudiants. Plus récemment, dans une recherche menée dans quatre pays, McCulloch *et al.* (2016) montrent que la qualité de la supervision qu'un doctorant reçoit affecte directement non seulement son expérience d'apprentissage, mais aussi les résultats de ses études. En fait, un facteur clé du succès d'un projet de recherche est la relation entre le superviseur et l'étudiant pendant la phase de formation (Orellana *et al.*, 2016).

Par ailleurs, l'examen de la littérature révèle une quantité considérable de travaux (articles de recherche et publications de livres) sur les pratiques et l'apprentissage de l'encadrement au doctorat comme domaine de recherche. Il s'agit d'une littérature qui couvre une vaste gamme de domaines, tels que l'apprentissage de l'encadrement (Amundsen et McAlpine, 2009 ; McAlpine, 2013), les styles de supervision (Deuchar, 2008), la myriade de facteurs affectant la satisfaction des doctorants (Zhao *et al.*, 2007), les modèles de supervision (encadrement) (Mainhard *et al.* 2009), la gestion efficace des réunions de travail entre le superviseur et l'étudiant (Li et Seale, 2007) ; les attitudes et les responsabilités des doctorants (Kluever, 1997).

Un autre ensemble d'études explore, à travers des recherches qualitatives, la mise en place de modèles destinés à développer la compétence à l'encadrement des directeurs de recherche. Par exemple, Lee (2008) a mis en place un modèle centré sur des conceptions de la recherche ; Pearson et Kayrooz (2004) se sont concentrés sur le développement d'un instrument pour aider les directeurs de thèse à explorer et à perfectionner leur pratique d'encadrement par le biais de l'autoréflexion ; Fenge (2012) a exploré le rôle de la supervision en groupe au sein d'un programme de doctorat professionnel. Bégin et Gérard (2013) ont mené une étude visant à comprendre le rôle que les directeurs de thèse devaient adopter pour mieux soutenir les doctorants selon la perspective de ces derniers. Il est important de souligner

que ces quelques exemples d'études démontrent le caractère incroyablement variable d'une tâche d'encadrement au doctorat, dans la mesure où cette tâche dépend d'une gamme de facteurs et de caractéristiques des directeurs de thèse, des étudiants, du contexte disciplinaire, etc. Ces constats font ressortir également l'absence de propositions de formation pédagogique destinées à soutenir adéquatement les étudiants et les nouveaux superviseurs.

Bien que ces études nous amènent à réfléchir sur l'importance de la formation pédagogique à l'encadrement des directeurs de recherche, nous n'avons pas recensé de recherches détaillant les pratiques réelles. Il n'existe toujours pas de recherches décrivant les pratiques concrètes, ni leur traçabilité et leur portée réelle. Toutefois, malgré des contingences et des contraintes pédagogiques, psychologiques, administratives et institutionnelles qui peuvent exister, certains professeurs arrivent, à partir de leurs longues années d'expériences de direction de thèse, à assurer un encadrement harmonieux et efficace pour prévenir les abandons et renforcer la persévérance et la persistance chez leurs doctorants. Nous voulions donc mettre en évidence la dynamique d'action qui caractérise certaines pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat, en tenant compte de la culture disciplinaire. Autrement dit, notre intention était de se centrer sur la connaissance pratique des professeurs expérimentés, afin de mieux connaître les composantes de leur approche pédagogique d'encadrement au doctorat. D'une manière précise, notre étude vise à explorer ces pratiques d'encadrement, dites privées, de professeurs expérimentés.

Ainsi, puisque les directeurs de thèse n'ont pas recours aux mêmes pratiques d'encadrement et ne connaissent pas tous les mêmes succès lorsqu'il s'agit de la diplomation de leurs étudiants, nous pensons par conséquent qu'il est important d'identifier et d'explorer des pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat, utilisables par la suite comme outil pédagogique lié au développement de la méthode des cas (Mucchielli, 1968; Tillman, 1995; Desgagné et Gervais, 1999).

Dans son étude sur l'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation, Jutras *et al.* (2010, p. 4) soulignent deux dimensions liées aux étudiants aux cycles supérieurs : la dimension administrative et institutionnelle et la dimension relationnelle et intellectuelle. Pour ces chercheurs, la dimension administrative et institutionnelle désigne la mise en œuvre d'un ensemble de conditions qui ont des incidences sur la qualité générale de l'encadrement par l'entremise des activités de gestion académique au sein des programmes, des départements et des facultés. La dimension relationnelle et intellectuelle constitue le noyau dur de la formation à la recherche, car de nombreux apprentissages dépendent des échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur (Jutras *et al.* 2010, p. 4).

Ce qui nous intéresse particulièrement dans la présente recherche, c'est la seconde dimension, à savoir la dimension relationnelle et intellectuelle de l'étudiant avec son directeur de thèse. Selon l'étude de Jutras *et al.* (2010), la stratégie de ces directeurs de thèse chevronnés repose surtout sur l'engagement réciproque des deux parties (étudiant et professeur), une relation de confiance entre les deux parties, et beaucoup d'investissements du professeur-superviseur dans l'accompagnement qu'il offre au doctorant dans son processus de développement des compétences à la recherche.

CADRE CONCEPTUEL

L'encadrement doctoral constitue l'un des principaux facteurs de réussite et d'abandon : un *bon* encadrement demeure crucial pour la réussite des programmes de cycles supérieurs. L'encadrement aux études doctorales désigne la mise en œuvre d'un ensemble de conditions qui participent à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle (Prégent, 2001). Gemme et Gingras (2006) notent que l'encadrement est une responsabilité du directeur de recherche et constitue une voie de socialisation au métier de chercheur. Dans cette optique, ils

soulignent que même si la qualité de l'encadrement offert par la directrice ou le directeur n'est pas le seul facteur responsable dans la réussite de la socialisation des jeunes chercheurs, elle demeure cruciale.

Le caractère exemplaire des pratiques d'encadrement au doctorat s'appuie sur deux critères : (i) les situations qui ont mobilisé la réflexivité du directeur au sujet des problèmes à résoudre, ou des défis à relever, à un moment donné de son expérience qu'il considère comme un moment clé de sa pratique ayant contribué à élargir son répertoire d'actions et (ii) les situations que le professeur d'expérience considère comme favorisant la réussite et susceptibles d'aider un nouveau professeur dans son apprentissage d'encadrement. On parle, dans ce sens, de pratique exemplaire comme la sélection, dans une série d'évènements disponibles, d'un moment susceptible de faire apprendre à quelqu'un à mieux diriger un étudiant au cycle supérieur. Autrement dit, la typicalité d'un cas de pratique exemplaire tient, d'une part, en ce qu'il est un exemple signifiant dans l'ensemble des pratiques du professeur et, d'autre part, un exemple de ce qu'un nouveau professeur, par exemple, est susceptible de rencontrer dans ses activités d'encadrement des étudiants au doctorat. Or, les professeurs d'expériences sont des directeurs de thèse qui produisent un plus grand nombre de docteurs, dans une même période de temps, par rapport à leurs collègues de même discipline grâce à des pratiques pédagogiques différentes qui s'avèrent probablement plus efficaces. C'est de ce point de vue que la notion de « savoirs d'expérience » selon Tardif et Lessard (1999) prend tout son sens : « [...] un savoir composite où interviennent des connaissances discursives, des motifs, des intentions conscientes, etc., ainsi que des compétences pratiques qui se révèlent notamment par l'usage que l'enseignant fait des règles et des ressources incorporées à son action » (Tardif et Lessard pp. 400, 1999).

Nous comptons donc nous appuyer sur deux éclairages contemporains qui constituent des sources heuristiques pour nous aider à bien mener notre réflexion. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une perspective de médiation entre la pratique et la recherche en pédagogie universitaire; nous nous inscrivons dans une approche de recherche-action formation, c'est-à-dire une démarche de recherche ancrée dans la pratique (Desgagné, 2005). En outre, nous avons effectué notre recherche sur les pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat « avec » des professeurs dits d'expérience, ou chevronnés, plutôt que « sur » leurs pratiques, dans le but de mettre en lumière leur « savoir d'expérience ».

Aussi pourrions-nous, comprendre comment les professeurs d'expériences se construisent des modèles adéquats d'encadrement de thèses, selon leurs contextes respectifs d'intervention pédagogique, pour contrer l'abandon de leurs étudiants et renforcer la persévérance de ces derniers dans leurs processus de développement des compétences à la recherche. Dans la pratique, nous privilégions ici la méthode des cas. Par définition, la méthode des cas suppose la reconstruction narrative et l'utilisation d'un évènement spécifique lié à une pratique donnée (ici la supervision d'une thèse), aux fins d'apprentissage professionnel (Desgagné, 1994). Dans cette perspective,

la méthode des cas privilégie des situations problèmes qui appellent un diagnostic ou une décision, de sorte que les apprentis qui s'initient à la pratique, par cette méthode d'apprentissage professionnel, exercent leur sens de la délibération et développent leur jugement pratique (Desgagné, 2005, p. 13).

De plus, les retombées d'une telle étude s'avèrent concrètes dans la mesure où, elle pourra permettre de comprendre comment les nouveaux professeurs se font une représentation de ces modèles d'encadrement, dans leurs interactions avec les professeurs chevronnés, et les stratégies qu'ils se construisent pour adapter ces modèles à leurs propres contextes d'encadrement des doctorants. Nous avons fait l'hypothèse que cela leur permettrait de contribuer activement, à travers une démarche constructiviste et de « réflexivité conjointe » avec les professeurs, au développement du savoir pratique contextualisé et personnalisé (Desgagné, 2005). Une démarche de réflexivité conjointe constitue une zone interprétative où il y a « un va-et-vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience » (Gagné, 2007, p.91)

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dès le début du projet, nous avons adopté une approche collaborative qui est épistémologiquement fondée sur le principe de « faire de la recherche » avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné, 2005). Tous les professeurs qui ont accepté de participer à ladite étude avaient un rôle important dans les différentes étapes du projet.

Ainsi, afin de recruter nos collaborateurs, nous avons d'abord identifié des directeurs de thèse dits « d'expériences » : des professeurs chevronnés, dont le taux de diplomation des doctorants est nettement supérieur à celui des collègues de la même discipline, sur une période donnée, grâce à des pratiques de supervision probablement plus efficaces. De plus, ces professeurs sont reconnus pour leur excellence en enseignement et en recherche dans leur département. C'était donc l'exploration et la compréhension plus approfondie de leur processus de supervision des thèses qui nous intéressait. Nous avons préparé un document, décrivant l'objet et le type d'implication prévu dans notre projet de recherche. Nous avons donc rencontré au total trois professeurs titulaires « d'expériences » en provenance d'une des universités Montréalaises parmi les dix qui ont été contactées. Ces derniers ont répondu favorablement à notre invitation et ils interviennent respectivement dans les champs disciplinaires des sciences de l'éducation, de la physique et des sciences biomédicales.

La première étape du projet était une entrevue individuelle semi-dirigée (enregistrée au format audio), d'environ 60 minutes, avec les professeurs d'expériences. Ces entrevues ont porté sur l'expérience professionnelle personnelle en matière d'encadrement des étudiants au doctorat. Les thèmes abordés pendant les entrevues ont été centrés sur l'identification, l'analyse et la compréhension du rôle du directeur de thèse, du processus de l'accompagnement au doctorat, des effets de cet accompagnement sur le professeur, du soutien institutionnel offert aux professeurs dans leurs tâches de directeur de thèse et, à la fin de l'entretien, nous avons proposé aux professeurs de partager une des expériences d'accompagnement au doctorat qui les a le plus marqués. Toutes les entrevues enregistrées au format audio ont été transcrites par l'assistante de recherche. Ensuite, nous avons procédé à une reconstruction narrative des entretiens (récits de pratique). Il s'agit d'une entreprise beaucoup plus complexe, car cela implique l'explicitation de l'expérience (reconstruction du cas), la conceptualisation du cas en construction (grille d'analyse du cas) et également la contribution des partenaires (les professeurs d'expériences) dans le processus de coconstruction. Nous avons pris conscience de la complexité de traduire le sens exact des propos enregistrés et avons pris d'extrêmes précautions afin de respecter les discours des professeurs. Nous avons donc été très prudents en revérifiant chaque transcription pour nous assurer que les récits des participants étaient respectés. Du point de vue méthodologique, il était très important pour nous que la transcription reste aussi proche que possible des expressions utilisées et des événements exposés par les professeurs dans un mode « de la catégorie de fond » selon Glaser et Strauss (1967).

L'étape suivante a consisté à la validation des récits par les professeurs eux-mêmes ; chacun a reçu une copie de son discours reconstruit, permettant un retour sur son propre récit. Ainsi, chaque narrateur a été invité à lire sa propre narration avec soin et vérifier son contenu. Nous les avons invités à adopter le point de vue critique d'un auteur qui examine sa propre production. Ils ont dû chercher des erreurs, des éléments manquants ou tout type de modifications qui rendraient le texte plus conforme à la version originale. Nous adaptons donc la démarche collaborative de la recherche pour constituer une banque de récits exemplaires de pratiques d'encadrement au doctorat, destinée à la formation des nouveaux professeurs. Nous nous assurons de ce caractère médiateur à travers une double démarche de construction et de réflexivité. Dans la démarche de construction, nous faisons en sorte que l'activité

d'investigation proprement dite (les pratiques d'encadrement) se réalise dans des entrevues individuelles avec les professeurs expérimentés pour bâtir un verbatim qui servira de matériau d'autoréflexion lors d'une deuxième entrevue, pendant laquelle chaque professeur fait un retour sur son propre discours. Cette deuxième entrevue, qui constitue la phase d'analyse, prend la forme d'un support audiovisuel destiné aux professeurs en début de carrière, à travers lequel le professeur d'expérience reconstruit une pratique exemplaire tout en portant un regard autocritique sur sa propre pratique d'encadrement. Par conséquent, l'objet d'analyse est le produit des interactions entre les chercheurs et les sujets participants, notamment les professeurs expérimentés.

Pour ce faire, nous privilégions la méthode des cas : la reconstruction narrative et l'utilisation d'un événement spécifique lié à une pratique donnée (ici la supervision d'une thèse) aux fins d'apprentissage professionnel (Desgagné, 1994). Dans cette perspective, « la méthode des cas privilégie des situations problèmes qui appellent un diagnostic ou une décision, de sorte que les apprentis qui s'initient à la pratique, par cette méthode d'apprentissage professionnel, exercent leur sens de la délibération et développent leur jugement pratique » (Desgagné, 2005, p. 13). La sélection d'une situation problème se justifie par son caractère typique, c'est-à-dire si, d'une part, l'évènement renvoie à une situation bien spécifique, on considère, d'autre part, qu'il est illustratif de ce que tout praticien est susceptible de rencontrer dans la pratique. C'est cette typification de l'évènement qui lui donne son statut de cas (Shulman, 1986 ; Desgagné, 1994). Aussi la deuxième situation d'entrevue est-elle aussi enregistrée sur vidéo, en vue d'en faire un matériau de formation à la méthode des cas : « dans l'esprit de la méthode, l'analyse de cas s'effectue à partir d'une animation de groupe, où les participants sont tous apprentis d'une même pratique, permettant ainsi d'exploiter les tentatives des uns et des autres du diagnostic à poser ou de la décision à prendre » (Desgagné, 2005, p. 13).

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le discours de chaque participant a été analysé en regard des quatre axes suivants : (i) le rôle du directeur de thèse (ii) le processus d'accompagnement au doctorat et ses implications sur les deux parties (iii) le rôle de l'institution dans ce processus d'accompagnement du doctorant et (iv) ce qu'est une pratique exemplaire d'encadrement au doctorat pour chaque professeur. Dans la section qui suit, nous présentons les résultats de notre analyse qui mettent en lumière les formes et les pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat.

CARACTERISTIQUES ET RÔLE DES DIRECTEURS DE THESE SELON LEUR DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT

Daniel est un professeur d'expérience dans un département des sciences de l'éducation depuis plusieurs années où il a publié plusieurs ouvrages, d'articles scientifiques et encadrés plus de 20 candidats au doctorat. Il est récipiendaire de plusieurs prix et son expertise est reconnue dans plusieurs comités scientifiques à travers le monde. En plus d'être membre du comité de rédaction et de lecture au sein de plusieurs revues scientifiques en sciences de l'éducation, il a occupé entre autres des postes de directeur, de doyen ou encore de vice-doyen en recherche. Selon lui, la direction d'une thèse est une double activité d'enseignement et de recherche où le directeur de thèse devra assurer une formation à la recherche, en développant chez le doctorant les compétences d'un chercheur dans le but de produire des savoirs nouveaux pouvant contribuer à l'avancement de la science dans son domaine.

C'est notre rôle de convaincre un étudiant de nous préoccuper de la faisabilité empirique, particulièrement dans nos sciences, c'est important. Je trouve que c'est important au doctorat que les étudiants expriment une ambition conceptuelle ou théorique, qu'ils la portent tout le temps et qu'ils ne l'abandonnent pas. Je crois

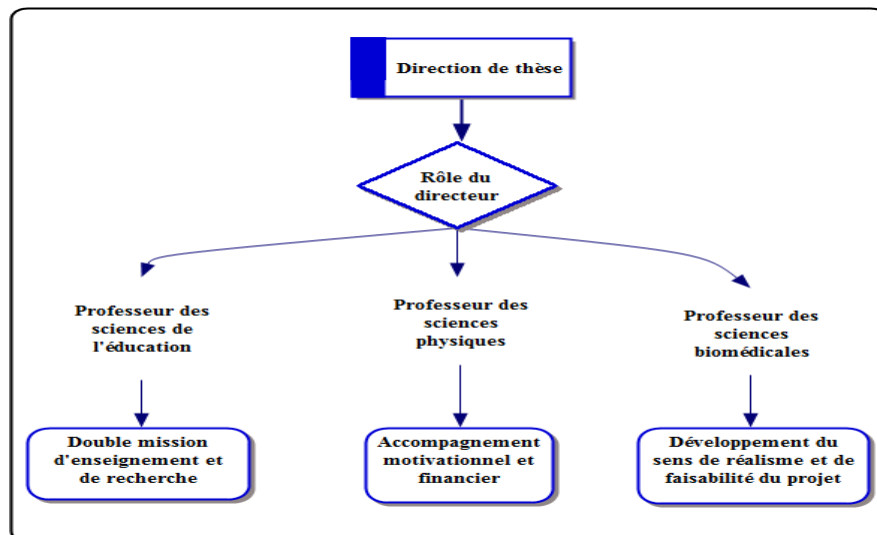
que le directeur de recherche doit croire dans le sujet, s'assurer que sa recherche pourra être menée empiriquement et conceptuellement, donner les fruits escomptés (Daniel).

Gilles, professeur d'expérience en physique est titulaire d'une chaire de recherche en astrophysique solaire. Il a publié plusieurs articles scientifiques, dirigé plusieurs doctorants et reçu plusieurs prix, dont celui d'excellence en pédagogie. Il conçoit le directeur de thèse comme un accompagnement motivationnel et financier, en vue de développer l'autonomie du doctorant. Selon lui, le choix du sujet de recherche relève en grande partie du directeur de thèse et se fait en fonction de son champ d'expertise disciplinaire.

Henry est un professeur d'expérience en sciences biomédicales ayant dirigé plusieurs doctorants. Il a occupé, entre autres, le poste de directeur des programmes d'études de premier et de deuxième cycle. Constamment sollicité par les médias pour son expertise en sciences biomédicales, Henry a été aussi responsable de recherches dans un institut de recherche. Il considère un directeur de thèse en sciences biomédicales, comme un moyen d'aider l'étudiant à conduire un projet de recherche réaliste et réalisable dans une durée de quatre ans.

Comme on peut le constater, d'un champ disciplinaire à l'autre, la conception du rôle de directeur de recherche varie. Même si on ne saurait généraliser nos constats dans chaque champ disciplinaire, vu le caractère non-représentatif de l'échantillon, il est à noter des différences de conception entre les trois directeurs de thèse interviewés (figure 1 ci-après) : en sciences de l'éducation, le directeur de thèse semble s'inscrire dans une fonction axée sur la double mission de recherche et d'enseignement de la tâche professorale universitaire ; en sciences physiques, il semble privilégier le rôle de soutien motivationnel, quand celui en sciences biomédicales semble plutôt mettre l'accent sur l'action d'amener l'étudiant à être raisonnable dans la conduite de sa recherche dans un temps donné.

Figure 1 – Conceptions des trois professeurs sur leurs rôles de directeurs de thèse



ACCOMPAGNEMENT ET LES EFFETS SUR LE DIRECTEUR DE THESE ET L'ETUDIANT

De façon générale, d'une faculté à l'autre, les étapes de cheminement dans le doctorat sont de cinq ordres, soit : (i) la formulation du projet de recherche (ii) la scolarité obligatoire (iii) l'examen général du doctorat et la soumission d'un devis (iv) les investigations sur le terrain ou dans un laboratoire et la rédaction de la thèse et (v) le dépôt, l'évaluation par le jury et la soutenance de la thèse. Toutefois, chaque faculté ou département organise ces étapes à sa façon. Peu importe le département d'appartenance, le directeur de thèse est impliqué à chaque étape du cheminement du doctorant. Toutefois, Daniel, le professeur d'expérience en sciences de l'éducation, estime que les trois premières étapes sont très pertinentes, dans le sens où le directeur aide le doctorant à mieux définir son projet ainsi que les outils nécessaires à sa mise en œuvre, soient la construction du projet, en termes de pertinence, de réalisme et de faisabilité ; le choix des cours, en regard des prérequis pour cheminer convenablement dans le programme et la préparation à l'examen général du doctorat (examen de synthèse ou examen pré-doctoral). C'est la phase de délimitation du projet sous forme « d'entonnoir », qui permet à l'étudiant de préciser les contenus de son projet et le cadre méthodologique :

Ces étapes sont importantes parce que même si on n'est pas encore dans la rédaction de la thèse, on est dans la démarche de l'entonnoir. On est dans un cheminement où on aide l'étudiant à resserrer les choses, à nommer les choses, à dire : « Moi, je m'en vais là! Il faut que je suive tels cours pour aller chercher tels types de contenu ou tels autres cours pour tels types de méthodologie (Daniel).

Gilles, professeur d'expérience en physique, quant à lui, précise que le parcours doctoral diffère d'un candidat à un autre dans la mesure où ils ont différentes forces et différentes faiblesses. D'ailleurs, il précise que pour la majorité du temps, ce ne sont pas les étudiants qui vont initialement déterminer leur projet de doctorat :

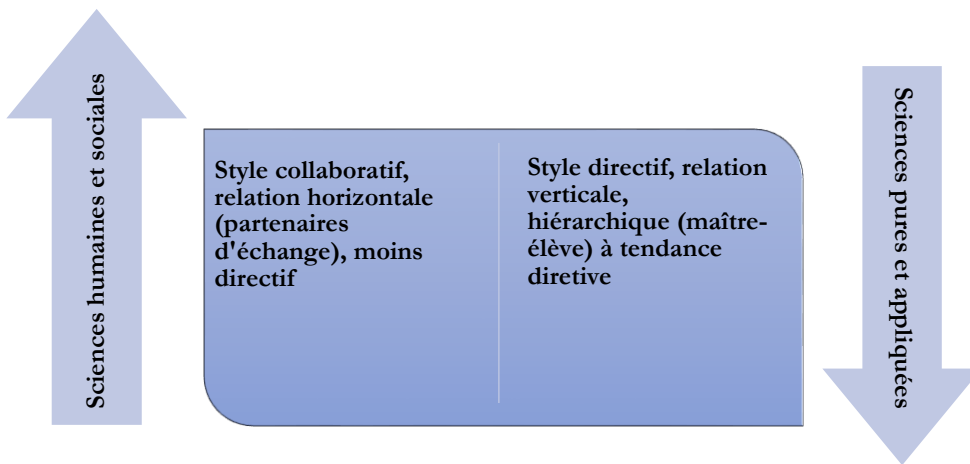
Alors nos étudiants, on leur suggère, moi je leur suggère 2 ou 3 projets de recherche plus ou moins définie, parfois je vais leur donner un peu de littérature à lire sur ces sujets-là et ils vont me revenir éventuellement en me disant ah ben c'est ça qui m'intéresse plus et à ce moment-là, on définit initialement un projet. (Gilles)

De même, Henry, professeur d'expérience en sciences biomédicales, affirme souvent expliquer aux étudiants que le doctorat est plus une course à obstacles et qu'il y a différentes étapes à franchir. Il y a d'abord, l'étape du projet où l'étudiant doit :

... déposer son projet, donc ça va décrire la question de recherche, ça va décrire la méthodologie qui va être envisagée pour réaliser le projet, ça va décrire les résultats escomptés, ça va aussi décrire un échéancier, puis on va déposer ça devant un comité qui va discuter du projet, de la faisabilité, qui va servir aussi beaucoup à améliorer le projet. Ensuite, on va avoir l'examen général de connaissances qui arrive un peu plus tard (Henry).

En effet, si dans les programmes des sciences physiques et biomédicales, les directeurs de thèses semblent adopter un mode de supervision plutôt directif, leur collègue en sciences de l'éducation, préconise une démarche plus ou moins collaborative avec l'étudiant. Ainsi, l'accompagnement semble exclure une « relation hiérarchique » et revêt plutôt le sens de soutien, d'aide, de guide, de conseiller, qui se tient à côté de l'étudiant dans sa démarche de recherche. Il y a donc une nette différence entre le style d'accompagnement du maître en sciences sociales et humaines et celui de ses collègues en sciences pures et appliquées. En sciences humaines et sociales, le style d'accompagnement au doctorat semble moins directif, tandis qu'en sciences pures et appliquées, il est beaucoup plus directif, du moins pour ces trois premières étapes. La figure 2, ci-dessous, montre une comparaison des styles d'accompagnement desdits professeurs au doctorat.

Figure 2 – Comparaison des styles d'accompagnement au doctorat



Il est à noter que cette illustration comparative entre ces deux styles d'accompagnement au doctorat converge par rapport aux postures épistémologiques ainsi qu'aux traditions qui caractérisent les champs disciplinaires de nos trois professeurs collaborateurs (Trigwell, 2002 ; Lueddeke, 2003). Comme le soulignent Amundsen et McAlpine (2009), les pratiques d'encadrement s'adaptent aux individus qui constituent la relation d'encadrement ainsi qu'à leurs cultures disciplinaires.

SOUTIEN INSTITUTIONNEL ET PEDAGOGIQUE DANS LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT DU DOCTORANT

Si les trois professeurs d'expérience sont unanimes sur le fait que l'Université met à la disposition de chaque doctorant un espace de travail doté de ressources informatiques, ils déplorent tout de même le manque de soutien pédagogique quant au processus d'accompagnement des doctorants. C'est d'ailleurs dans ce sens que Daniel abonde :

[...] j'ai appris cela tout seul en me remémorant comment j'avais été encadré et en prenant mon deuxième directeur de thèse comme modèle. C'est un type qui faisait de l'accompagnement, les deux dimensions. Il m'a beaucoup respecté et laissé aller, mais à un moment, il m'a donné l'heure juste » (Daniel).

De son côté, si Gilles avoue que son département offre un certain nombre de bourses d'accueil substantielles aux doctorants, il se dit abandonné à lui-même pour ce qui est du support pédagogique :

[...] je pense ici, on n'a aucune formation en pédagogie, on a une formation disciplinaire et là on se lance, tu te débrouilles. Pour mes premiers étudiants que j'ai supervisés, ben là je repensais à la supervision dont j'avais bénéficié dans mon doctorat, puis c'est le seul point de repère, alors on part de ça, puis des fois ça marche, puis des fois il faut ajuster parce que les étudiants, il n'y en a pas un qui est pareil, alors c'est apprendre sur le tas ; il y a énormément d'apprentissages sur le tas (Gilles).

Dans le département des sciences biomédicales, Henry regrette le soutien financier qui, selon lui, reste très limité. "...il y a peu d'étudiants qui réussissent à décrocher des bourses..." (Henry). Cependant, il semble apprécier le comité de parrainage composé du directeur de thèse, du codirecteur et de deux professeurs de département. Dans le cadre de ce Comité, les membres se rencontrent avec l'étudiant trois fois par année pour faire le point sur l'avancement du projet, puis identifier les problèmes, discuter des

solutions, puis aussi s'assurer que l'étudiant est en train de bien se positionner dans sa carrière.

[...] est-ce que l'étudiant à commencer à faire des présentations dans des congrès, est-ce que l'étudiant a commencé à rédiger des articles, et s'il n'a pas réussi, comment on peut faire comme équipe, afin de l'aider à le faire, on peut l'inviter dans un congrès où on est organisateur, on lui dit, tu vas venir faire une présentation dans mon congrès (Henry).

DEFINITION D'UNE PRATIQUE EXEMPLAIRE D'ENCADREMENT AU DOCTORAT

D'une manière générale, les trois professeurs d'expérience sont unanimes sur les incidences du processus d'accompagnement au doctorat sur le développement d'une compétence professionnelle enseignante universitaire en lien avec l'encadrement. S'agissant des pratiques d'encadrement, elles varient d'un directeur de thèse à l'autre.

Ainsi, selon Daniel, il est important que les directeurs ne laissent pas tout seul leurs étudiants sur le terrain et qu'ils y soient aussi, ne serait-ce que pour qu'eux-mêmes enregistrent certaines réalités et comprennent certaines choses. La pratique exemplaire, dans ce cas-là, réside au niveau de l'accompagnement pour le recueil des données :

[...] j'ai pu l'encadrer, l'accompagner sur le terrain, prendre des décisions avec lui, ce qui n'est jamais facile à faire, surtout quand on est à 5000 km » (Daniel).

La socialisation et l'entretien des relations positives avec ses étudiants semblent être un élément primordial pour Daniel. Il est important pour lui de croire à l'étudiant ainsi qu'à son projet doctoral :

[...] j'ai cru en lui, même si au départ j'ai posé des questions difficiles, même si j'avais des doutes, un moment donné. J'ai dit : « OK, on y va, c'est cela que tu veux faire, je le respecte. C'est faisable, on y va ! On va s'organiser. » Moi, je pense que c'est important de croire dans le sujet et de croire à l'étudiant] je crois que plus j'ai vieilli dans ce métier plus mes doctorants je les considérais comme mes fils, comme mes filles et la fierté qu'ils ou elles ont d'avoir fait une bonne thèse, je l'ai, puis je trouve cela légitime (Daniel).

Par ailleurs, Daniel estime que le soutien des collègues et un climat positif dans un département sont essentiels et déterminants pour la réussite du doctorant :

Je pense que les collègues qui font de la direction de mémoires et de thèses, s'ils se concertent et se parlent entre eux à la fois de ce qui va bien et de ce qui va mal et s'ils acceptent d'encadrer un peu collectivement, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas un directeur ou une directrice, mais qu'il y ait comme une espèce de responsabilité collective pour l'ensemble des doctorants dans un département. S'il y a ce climat-là où tout le monde ne cherche pas à tirer la couverture vers soi, considère que c'est dans l'intérêt de tout le monde que les thèses soient bonnes et que tout le monde fonctionne positivement, quand il y a cela, je trouve que cela peut aller (Daniel).

Concernant Gilles, il avoue qu'à un moment opportun de son parcours, il envoie ses étudiants à des conférences internationales ou y va avec eux, et ce, afin qu'ils puissent présenter leurs travaux. Il admet aussi envoyer souvent ses doctorants travailler avec différents directeurs de recherche aux Etats-Unis et en Europe pour une durée de deux à trois mois.

J'ai assez de contacts et en général je peux faire ça assez bien et d'impliquer finalement de manière souvent informelle, impliquer des gens que je connais en collaboration dans une partie du travail de l'étudiant, alors mes deux étudiants qui ont terminé cette année, ça a été deux bons exemples de ça, dans les deux cas, c'était des codirections, mais des codirections pas avec des gens ici, avec des gens dans d'autres institutions. On a impliqué l'étudiante dans ce projet-là pour lui ouvrir justement les horizons et lui permettre d'interagir avec d'autres gens et en fin de compte, elle a sa thèse avec trois articles...c'est une démonstration que finalement elle a fait du bon travail et quand elle présentait son travail à des congrès, les gens la remarquaient, déjà des collègues me disaient, c'est quand qu'elle termine elle, est-ce qu'elle serait prête à quitter le Québec,..., alors les bons étudiants, quand ils vont à des congrès, on les remarque, alors ça, ça a été deux bonnes

expériences (Gilles).

Gilles rencontre ses étudiants au moins une fois par semaine, parfois souvent plus, parfois 15 minutes, parfois deux heures.

[...] je les encadre particulièrement au début, je les encadre d'assez près, et en fonction de l'évolution du projet, comment ça va, comment l'étudiant mature dans tout ça, ben je vais peut-être aller les voir plus souvent, je ne sais pas si c'est une particularité de la physique dans beaucoup de sciences dites dures comme on les appelait là (Gilles).

Quant à Henry, il adopte une pratique particulièrement axée sur la planification des rencontres avec ses doctorants six mois à l'avance, afin de ne pas avoir à s'inquiéter. Il est proactif et anticipe des rencontres avec ses étudiants afin de mieux cerner ce qui se passe. Pour ce faire, Henry procède à l'aide d'une évaluation diagnostique où il pose un certain nombre de questions, afin de déterminer l'intensité qu'il mettra pour amener le doctorant à atteindre ses objectifs visés.

Pourquoi tu veux faire un doctorat ? c'est quoi ta motivation, est-ce que c'est la motivation scientifique pure tu veux faire ça pour le plaisir de la science? Est-ce que tu veux faire ça en vue d'une carrière académique ?

[...] on place toutes nos rencontres jusqu'en janvier, puis en janvier on fait la même chose jusqu'en juin, pour être certains qu'on va avoir le nombre de rencontres qu'on veut avoir pour se voir, et ça, ça marche bien [...] mais on a des moments précis là où on se voit, on se voit aux 3 semaines, mais s'il y a des problèmes entre temps, on ne s'empêche pas de se parler là, mais si on pouvait avoir plus de temps (Henry)

Pour Henry, il est clair de mettre l'étudiant face à ses responsabilités, le soutenir et l'encourager à se développer en participant aux congrès.

« Quand on va s'asseoir ensemble, je ne veux pas que tu arrives juste avec des problèmes, je veux que tu arrives à des solutions, je veux que tu aies réfléchi à plusieurs solutions, puis qu'ensemble on va discuter ces solutions, ensemble on va essayer de trouver la meilleure parmi celles que tu auras développées »(Henry).

Il soutient l'étudiant non seulement par rapport à la recherche, mais aussi au niveau de la planification de ses charges de cours et des approches pédagogiques :

si vous voulez que je vous aide à devenir un bon professeur, je vais vous donner des expériences, des occasions de vous mettre au défi, puis on va acquérir des expériences là-dedans, puis on va discuter ensemble comment on organise un plan de cours, puis on va discuter ensemble comment on fait des évaluations avec des étudiants, on ne va pas juste avoir des discussions de programme de recherche, on va avoir aussi des discussions, c'est quoi une carrière académique, comment on fait face à des étudiants qui sont en difficulté, puis nos rencontres régulières vont porter sur 2 volets : ton projet, puis comment tu fais dans tes charges de cours, puis comment je peux interagir avec toi là-dessus autant qu'avec ton projet, mais s'il me dit la carrière académique ne m'intéresse pas, je ne voudrai jamais devenir un prof, et bien cet aspect-là on en discutera pas, on va s'intéresser juste à l'aspect science (Henry).

Pour terminer, Henry suggère aussi aux jeunes professeurs de se mettre dans l'enseignement à fond; de dispenser un cours de première année; d'accepter des stagiaires en session d'été et d'intégrer des doctorants dans des projets de fin des programmes de baccalauréat et de prendre peu d'étudiants gradués au début. Selon lui, ce serait une grosse erreur d'accepter beaucoup d'étudiants gradués dans la mesure où, lorsque les jeunes professeurs commenceront à enseigner, c'est là qu'ils se rendront compte qu'enseigner exige beaucoup de temps, « monter un cours, bien le donner, ça c'est du travail » (Henry).

CONCLUSION

Cette étude avait pour but de décrire et d'analyser des pratiques exemplaires de directeurs de thèse en regard de la persévérance aux études supérieures.

La démarche collaborative de la recherche pour constituer une banque de récits exemplaires de pratiques d'encadrement au doctorat, que nous venons de présenter, vise à produire un recueil de cas exemplaires utilisable par la suite comme outil pédagogique lié au développement de la méthode des cas. La reconstruction narrative par des professeurs expérimentés, de situations spécifiques de supervision de thèse aux fins d'apprentissage pour les nouveaux professeurs, nous rapproche des recherches qui s'intéressent à ce que l'on désigne communément le savoir contextualisé des enseignants (*contextualised knowledge*). Ces recherches sont davantage centrées sur l'enseignant en tant qu'acteur en situation, lequel acteur cherche à élargir son répertoire de solutions en réponse aux problèmes émergeant de son contexte de pratique (Carter et Doyle, 2002).

Notre projet de recherche, tel que décrit plus haut, vise la considération de ces deux éléments dans la mise en forme qu'il se propose : d'une part, sur le plan narratif, les récits, que feront les enseignants chevronnés aux nouveaux et futurs professeurs de leurs cas exemplaires de pratique, conduiront par la suite à une mise en forme de ceux-ci ; d'autre part, sur le plan analytique, les éléments de savoir pratique investigués, à partir de ces récits, nous guideront dans la constitution de la grille conceptuelle permettant de les aborder. Un tel processus se réalise dans une démarche de réflexivité conjointe (Gagné, 2007; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012) engendrant une zone interprétative où il y a « un va-et- vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience » (Gagné, 2007, p.91)

Au regard de ce qui précède et malgré le petit nombre de professeurs d'expérience (n=3) enquêtés, nous semblons avoir développé un processus, ainsi qu'un instrument utile pour les nouveaux et futurs professeurs. Du point de vue de la recherche, nous pensons que l'analyse des données nous fournira également un cadre conceptuel utile pour déchiffrer les aspects multi niveaux du contenu des récits.

Même si les trois professeurs d'expérience rencontrés sont ouverts, disponibles et conscients de l'importance de la question étudiée et qu'il est tout de même difficile de savoir si les autres professeurs d'expérience agirait de la même manière, il n'en demeure pas moins que les résultats de cette recherche devront montrer quelques formes et pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat, ainsi que la mise en place d'initiatives à prendre pour faciliter la coopération et la collaboration entre les directeurs de thèse pour contrer l'abandon et favoriser la persévérance des doctorants. Ces résultats devraient aussi inspirer des pistes de soutien aux nouveaux professeurs dans l'encadrement pédagogique des thèses. Nous pourrions ainsi intégrer notre recherche aux pratiques pédagogiques universitaires, afin d'apporter des changements aux dimensions relationnelles et intellectuelles entre les directeurs de thèses et leurs doctorants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). « Learning supervision »: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.

Becher T. (1995). « The internalities of higher education », *European journal of education*, 30(4), 395-406.

Bégin, C. et Gérard, Laetitia. (2013). The Role of Supervisors in Light of the Experience of Doctoral Students. *Policy Futures in Education*, 11(3). Récupéré de www.wwwords.co.uk/PFIE

- Bogelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision – And how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39-55. Récupéré de <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p039-055Bogelund0714.pdf>
- Delany, D. (2009). *A Review of the Literature on Effective Phd Supervision*. Dublin, Irlande: Centre for Academic Practice and Student Learning.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2007). « Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative », dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.89-121.
- Desgagné, S. et Gervais, F. (1999). Problèmes reliés à l'utilisation de récits de pratique selon la pédagogie de la méthode des cas. Dans J.-P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement*, Actes du 16e colloque international, Tome II, *Association internationale de pédagogie universitaire* (pp. 615-617). Montréal : École des Hautes Études Commerciales de Montréal (HEC).
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend ? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- European University Association (EUA). (2005, February 03-05). *Doctoral programmes for the european knowledge society*. Salzburg Principles . Salzburg, Germany.
- Fenge, L. A. (2012). "Enhancing the doctoral journey: The role of group supervision in supporting collaborative learning and creativity." *Studies in Higher Education* 37(4), 401-414.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 23-47.
- Glaser, B.G., et Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Golde, C.M., and G.E. Walker, eds. 2006. *Envisioning the future of doctoral education: Preparing the stewards of the discipline – Carnegie essays on the doctorate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerin, C., Kerr, H. et Green, I. (2015). Supervision pedagogies: narratives from the field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107-118.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation. Revue du CRIFPE*. 20(3), 41-53.
- Ives, G. et Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher education*, 30(5), 535-555.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral studies - Forty years of journal discussion: where have we been and where are we going?. *International Journal of Doctoral Studies*, 8(6), 83-104.
- Jutras, F., Ntebutse, J.-G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 26(1).
- Kluever, R. (1997). Students' attitudes toward the responsibilities and barriers in doctoral study. *New Directions for Higher Education*, 99, 47-56.

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised ? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Li, S., et Seale, C. (2007). Managing criticism in PhD supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lovitts, B. E., (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Rowman and Littlefield Publishers, Inc. New York.
- Lueddeke, G. (2003) Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship’, *Studies in Higher Education*, 28, 213–228.
- Mainhard, Tim; van der Rijst, Roeland; Tartwijk, Jan van et Wubbels, Theo. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- Mcalpine, Lynn. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 259-280.
- McCulloch, A., Kumar, V., van Schalkwyk, S., et Wisker, G. (2016). *Excellence in doctoral supervision: An examination of authoritative sources across four countries in search of performance higher than competence*. *Quality in Higher Education*, 22(1), 64-77.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris : Les Éditions ESF.
- Orellana, M.L. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. Consulté à <http://ijds.org/Volume11/IJDSv11p087-103Orellana1629.pdf>
- Pearson, M., et Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99–116.
- Prégent, R. (2001). *L’encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l’étude du travail dans les métiers et les professions d’interactions humaines*. Sainte-Foy : Presses de l’Université Laval.
- Tillman, B.A. (1995). Reflections on case method teaching. *Action in Teacher Education*, 17(1), 1-8.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: a quantitative analysis, *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69–80.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise : four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86–98.
- Vanstone, M., Hibbert, K. Kinsella, A., McKenzie, P., Pitman, A. et Lingard, L. (2013) Interdisciplinary doctoral research supervision: A scoping review. *Canadian Journal of Studies in Higher Education*, 43(2), 42-67.
- Walker, G. E., Golde, C. M. Jones, L. Bueschel, A. C. et Hutchings, P. (2008). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wisker, G. et Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125-138.

Zhao, C., Golde, C., et McCormick, A. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.