

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain :
à la découverte de balises

par

Constance Denis

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Doctorat en éducation

Aout 2020

© Constance Denis, 2020



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain :

à la découverte de balises

par

Constance Denis

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Christelle Lison
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Nicole (Rege-Colet) Christensen-Johnson
Yggdrasil Living Wholeness I/S

Codirectrice de la recherche

Claude Asselin
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Amaury Daele
HEP Vaud

Membre du jury externe

Geneviève Belleville
Université Laval

Membre du jury externe

Thèse acceptée le 20 août 2020

SOMMAIRE

L'encadrement à la recherche occupe une large place dans les activités des enseignants universitaires, et ce, dans les établissements universitaires proposant des programmes de cycles supérieurs. Cette activité professorale donne lieu à une grande diversité de pratiques d'encadrement notamment dans le cadre d'études doctorales et elle se révèle déterminante pour la persévérance et la diplomation aux cycles supérieurs. Alors qu'au Canada, les taux d'inscription au doctorat ont augmenté de 57 % en un peu plus de 10 ans, les taux d'abandon continuent d'avoisiner 50 % selon les disciplines. Si l'encadrement est souvent pointé comme l'une des premières causes d'abandon, encore faut-il comprendre de quoi il est réellement question. En contexte francophone nord-américain, la définition même de l'encadrement comporte son lot d'ambiguïtés et de complexité donnant lieu à une grande variété de pratiques en fonction des représentations et des approches des intéressés. À cela s'ajoute que l'activité se déroule traditionnellement dans l'intimité d'une relation privée sans ou avec peu d'intervention extérieure.

Compte tenu de ce constat, la question de recherche de cette thèse de doctorat est la suivante : Qu'est-ce que l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain?

Où commence et se termine l'encadrement à la recherche? Qui peut ou doit être impliqué? Quel est le rôle des différentes personnes impliquées? Comment répartir les responsabilités? Il n'existe pas de démarche à suivre, unique et uniforme. Pour la plupart des

directeurs¹, la formation à l'encadrement se résume à « see one, do one », se basant, notamment, sur l'expérience personnelle à titre de doctorants. Force est de reconnaître que les pratiques d'encadrement à la recherche restent à être formalisées et explicitées. La présente thèse par articles se veut une réponse partielle à la demande d'esquisser un cadre conceptuel pour mieux appréhender la complexité des pratiques d'encadrement, ce qui inclut un langage commun et neutre.

La thèse se distingue par son inscription dans le contexte francophone nord-américain où l'encadrement se définit par une double tâche d'accompagnement et d'évaluation. Si les écrits abondent du côté de la littérature anglophone, notamment en Angleterre et en Australie, du côté de la littérature francophone, l'encadrement est une préoccupation présente davantage dans les écrits professionnels.

L'objectif général de la présente thèse par articles est de proposer, dans un premier temps, une mobilisation de la littérature francophone et anglophone afin de modéliser les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain. Dans un deuxième temps, la modélisation fait l'objet d'une validation. D'un point de vue méthodologique, la thèse propose une étude de cas multiples portant sur 20 doctorants et 20 directeurs de recherche. Les données proviennent d'entrevues individuelles semi-dirigées.

¹ Prière de noter que le masculin est utilisé afin d'éviter les redondances qui surchargeraient la thèse et désigne, dans ce contexte, autant les hommes que les femmes. Nous sommes consciente que le masculin n'est pas un genre neutre.

L'analyse de contenu propose d'identifier les variants et les invariants et de faire ressortir les consensus et les divergences entre les définitions de l'encadrement ou les défis et les obstacles que les intervenants doivent relever.

La thèse comprend trois articles répondant à différents objectifs de recherche. Le premier article, soumis et accepté dans la revue *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, répond au premier objectif de recherche, c'est-à-dire la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat à l'aide de la littérature internationale actuelle et disponible. Pour ce faire, 102 articles ont été recensés et analysés afin de mieux comprendre la nature même des pratiques d'encadrement, mais également de présenter une modélisation de la pratique pédagogique de l'encadrement. Chacun des articles a été examiné selon les composantes de l'encadrement aux cycles supérieurs soit selon les personnes impliquées (doctorant et directeur de recherche), la relation qu'ils constituent (alliance pédagogique) ayant un objectif précis (études doctorales), et ce, dans un contexte institutionnel. La limite du modèle proposé dans le cadre de cet article se présente par son caractère statique. Alors que la flexibilité s'impose comme un incontournable dans les écrits portant sur l'encadrement à la recherche, il semble pertinent de s'éloigner des styles d'encadrement dictés dans la littérature. Aussi, les recherches reconduites sur la thématique le sont principalement dans des contextes où l'encadrement n'inclut pas l'évaluation et donc la double posture liée à l'accompagnement et l'évaluation. Ce constat invite à la prudence et justifie le deuxième objectif de validation auprès des personnes impliquées.

Le deuxième article, publié dans *Higher Education Studies*, se veut une réponse partielle à la validation de la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat dans un contexte francophone nord-américain auprès de doctorants et de directeurs de recherche. Les données collectées et exposées dans l'article mettent en lumière quatre dimensions de l'encadrement : scientifique, personnelle, administrative et professionnelle. Cette organisation en quatre dimensions converge vers des modèles connus dans la littérature scientifique tandis que la dimension professionnelle se taille une place importante dans le cadre de cette thèse. L'encadrement à la recherche se définit comme une tâche professorale flexible au cours de laquelle se forme une alliance pédagogique entre les personnes impliquées pouvant être constituée de plus de deux personnes – doctorant et directeur de recherche – visant l'émancipation et l'enculturation du doctorant, chercheur novice, au travers d'un processus – les études doctorales – menant à l'élaboration d'un produit – la thèse – où un soutien est proposé autour de quatre principales dimensions : 1) scientifique, 2) personnelle, 3) administrative et 4) professionnelle. Cela commence avant l'entrée au doctorant et se poursuit au-delà de la diplomation. L'encadrement à la recherche au doctorat se veut une exploration perpétuelle d'un équilibre entre l'engagement et la distanciation dans le but d'aider le doctorant à devenir autonome. Les principaux défis mentionnés par les personnes impliquées se vivent autour du recrutement, de la rédaction scientifique ainsi que de l'insertion professionnelle. Les moyens décrits pour tenir compte de ces enjeux sont variés, mais ne semblent répondre qu'à une partie du problème. Ils sont explorés dans le cadre du dernier article.

Le troisième article, soumis à la revue *Questions vives, recherches en éducation*, ouvre le dialogue et étudie spécifiquement la relation entre la persévérance au doctorat et les pratiques d'encadrement à la recherche. Les entrevues menées auprès des doctorants et des directeurs de recherche mettent en lumière trois moyens de soutenir la persévérance scolaire par un encadrement efficace : 1) un recrutement guidé, dès le début, permettant d'éviter certains abandons; 2) la communication transparente, notamment pour gérer les inévitables deuils, et soutenant favorablement la poursuite des études; 3) l'insertion professionnelle pensée tout au long du parcours permettant de cibler des objectifs concrets et de mieux préparer le doctorant à la poursuite d'une carrière. Par ses multiples questions, l'article ouvre le dialogue sur l'influence de l'encadrement quant aux taux de diplomation et le succès au doctorat. Est soulevée aussi la difficile question du partage des responsabilités, entre autres, avec l'institution.

La thèse et les résultats qui en découlent tissent des ponts entre le savoir théorique, la formation et la pratique. Outre la contribution à la littérature scientifique, notamment par la publication² de trois articles de recherche, les travaux réalisés dans le cadre de cette thèse ont mené à la création d'un cours – *EPU979 - Encadrer et accompagner au supérieur* – offert dans le cadre du *Microprogramme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur*. De plus, la structure ouverte des entrevues individuelles semi-dirigées a invité les répondants à se questionner sur leurs pratiques et à réfléchir à leurs besoins.

² À titre informatif, un article a été soumis et accepté, l'autre a été accepté alors que le dernier a été soumis.

Certaines limites ont été identifiées au moment de dresser le bilan de la thèse. En l'absence d'espaces de discussion formels autour des pratiques d'encadrement à la recherche, le dialogue en rassemblant des dyades dans le cadre d'une enquête appréciative aurait pu susciter d'autres résultats. Dans le cadre de recherches futures, un espace pourrait être offert aux doctorants et aux directeurs de recherche afin de discuter, ensemble, de l'encadrement. L'expérience cumulée dans le cadre de ce processus laisse croire que les interventions du chercheur seraient minimales et les résultats nombreux notamment sous la forme de retombées directes pour les participants. De plus, dans de futures recherches, il serait pertinent de dépasser les pratiques déclarées en y ajoutant des observations, par exemple, par le biais d'enregistrements visuels notamment afin de travailler les dimensions formatives à travers l'autoconfrontation, et ce, malgré le contexte spécifique de l'encadrement.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	5
1. PERSÉVÉRANCE AUX CYCLES SUPÉRIEURS.....	6
2. FONCTION PROFESSORALE ET ENCADREMENT À LA RECHERCHE.....	9
2.1 Complexité de la fonction professorale du point de vue de la littérature scientifique	10
2.1.1 Attentes à l'égard des directeurs de recherche.....	10
2.1.2 Développement des pratiques d'encadrement.....	12
2.1.3 Au-delà de l'expertise disciplinaire : questionnements autour de l'expertise pédagogique du corps professoral.....	14
2.2 Complexité de l'encadrement du point de vue de la littérature professionnelle.....	17
2.2.1 Normes pour assumer l'encadrement à la recherche.....	18
2.2.2 Définition de l'encadrement à la recherche adoptée par les syndicats.....	19
2.2.3 Politique d'encadrement des doctorants.....	21
3. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	23
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RECHERCHE	25
1. DIRECTEUR DE RECHERCHE	26
1.1 Expertises.....	26
1.2 Disponibilité.....	30
1.3 Organisation et gestion.....	31
1.4 Encouragement et soutien	33
1.5 Rétroactions	34
2. DOCTORANT.....	35
3. ALLIANCE PÉDAGOGIQUE	38
4. ÉTUDES DOCTORALES.....	50
4.1 Du processus à la production	51
4.1.1 Enculturation	55
4.1.2 Émancipation.....	59
5. INSTITUTION.....	62

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	65
1. POSTURE DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE	65
2. ÉTUDE DE CAS MULTIPLES	66
3. POPULATION ET ÉCHANTILLON	67
3.1 Population	67
3.2 Critères de sélection	68
3.3 Recrutement	69
3.4 Échantillon	70
4. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	75
4.1 Outil de collecte de données	76
4.2 Démarche de collecte de données	77
4.3 Traitement des données.....	78
5. RIGUEUR SCIENTIFIQUE	79
6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	80
QUATRIÈME CHAPITRE. PREMIER ARTICLE	81
RÉSUMÉ	81
1. INTRODUCTION.....	82
2. MÉTHODES DE RECHERCHE ET SÉLECTION DES ÉCRITS	84
3. RÉSULTAT DE LA RECENSION DES ÉCRITS	87
3.1 Directeur de recherche	87
3.1.1 Expertise.....	88
3.1.2 Disponibilité.....	89
3.1.3 Organisation et gestion.....	90
3.1.4 Encouragement et soutien	91
3.1.5 Rétroactions.....	91
3.2 Doctorant.....	92
3.3 Alliance pédagogique.....	93
3.4 Études doctorales	95
3.5 Institution	97
4. DISCUSSION ET CONCLUSION	98

5.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	103
	CINQUIÈME CHAPITRE. DEUXIÈME ARTICLE	111
	RÉSUMÉ	111
	ABSTRACT	112
1.	INTRODUCTION.....	114
1.1	Purpose of the Study	117
2.	METHOD.....	118
3.	RESULTS AND INTERPRETATION	119
3.1	Defining Doctoral Supervision	120
3.2	Dimensions Affecting the Nature of Doctoral Supervision.....	123
3.3	Main Issues Related to Doctoral Supervision	126
3.3.1	Selection and Admission into a Doctoral Program	126
3.3.2	Mastery of Scientific Writing.....	127
3.3.3	Employability.....	129
4.	DISCUSSION AND CONCLUSION	130
5.	ACKNOWLEDGMENTS	134
6.	REFERENCES.....	135
	SIXIÈME CHAPITRE. TROISIÈME ARTICLE.....	141
	RÉSUMÉ	141
	ABSTRACT	142
1.	INTRODUCTION.....	143
2.	ENCADREMENT ET PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DOCTORALES : UN BREF APERÇU.....	144
2.1	Développement des études doctorales	145
2.2	Abandon aux études doctorales.....	145
2.3	Encadrement.....	148
3.	ENCADREMENT AU SERVICE DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DOCTORALES : ÉTUDE DE CAS.....	150
3.1	Recruter et optimiser les chances de réussite.....	151
3.2	Développer une communication transparente et efficace	155
3.3	Favoriser l'insertion professionnelle et l'émancipation.....	159
3.4	Entre l'accélérateur et le frein, question de dosage	166

4.	CONCLUSION	169
5.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	173
	SEPTIÈME CHAPITRE. DISCUSSION	179
1.	RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	179
1.1	Se questionner devant l'absence	180
1.2	Redessiner l'encadrement pour mieux baliser le processus.....	182
1.2.1	Repérer certaines balises : voir l'univers avec les yeux d'un autre	184
1.2.2	Baliser le vocabulaire.....	188
1.2.3	Valoriser l'encadrement en balisant le produit et le processus	190
1.3	Persister sur la même voie ou imaginer les effets d'un balisage	194
2.	TRIADRE RECHERCHE – FORMATION – PRATIQUE.....	198
2.1	Du point de vue de la recherche.....	199
2.2	Du point de vue de la formation.....	200
2.3	Du point de vue de la pratique	201
3.	LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS	204
	CONCLUSION	207
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	212
	ANNEXE A. COURRIEL D'INVITATION AUX DIRECTEURS DE RECHERCHE	243
	ANNEXE B. COURRIEL D'INVITATION AUX DOCTORANTS.....	244
	ANNEXE C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	245
	ANNEXE D. GUIDE D'ENTREVUE	248
	ANNEXE E. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	252
	ANNEXE F. PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE 1	253
	ANNEXE G. LISTE DES 102 ARTICLES RECENSÉS ET ÉTUDIÉS POUR LA RÉDACTION DE L'ARTICLE 1	256
	ANNEXE H. INFORMATION DE PUBLICATION DE L'ARTICLE 2	270
	ANNEXE I. PREUVES DE SOUMISSION ARTICLE 3	271

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Présentation de l'échantillon par faculté	71
Tableau 2.	Expérience en encadrement à la recherche des directeurs de recherche	73
Tableau 3.	Diplomation des doctorants encadrés par les directeurs de recherche rencontrés	74
Tableau 4.	Progression des doctorants dans les études doctorales.....	75

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Styles d'encadrement de Gatfield (2005).....	41
Figure 2.	Encadrement horizontal collaboratif.....	47
Figure 3.	Modélisation de l'encadrement aux études doctorales.....	99
Figure 4.	Modélisation de l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain	191

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADESAQ	Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec
AI	Appreciation Inquiry
APA	American Psychological Association
CNCS-FEUQ	Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec
MPES	Microprogramme de 3 ^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
Ph. D.	Philosophiae Doctor
TIC	Technologies de l'information et de la communication

À mes enfants!

Croyez en vos rêves, qu'ils vous bercent toujours

Le seul véritable voyage,

le seul bain de jouvence,

ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages,

mais d'avoir d'autres yeux,

de voir l'univers avec les yeux d'un autre,

de cent autres,

de voir les cent univers que chacun d'eux voit,

que chacun d'eux est

(Proust, La Prisonnière, À la recherche du temps perdu)

REMERCIEMENTS

Derrière les études doctorales et la thèse se dessine tout un parcours bercé par les aléas de la vie. Pour moi, cela regroupe :

des matelots qui, durant le voyage, doivent reconstruire leur bateau sans jamais avoir les meilleurs matériaux pour le faire. Lorsque ce bateau arrive à destination, il a subi une transformation complète, sans qu'il n'y ait plus un seul morceau, pas même un clou, qui reste de sa structure de départ (Davidson, 2007, p. 235).

Nombreux ont été les matelots qui m'ont aidée à reconstruire et à transformer mon bateau. Je remercie d'abord les doctorants et les directeurs de recherche pour leur participation. Merci pour votre confiance et votre générosité. Merci aux évaluateurs pour vos précieux commentaires, vos questions et vos suggestions.

Merci à mon conjoint, Patrick, qui par sa patience, son soutien indéfectible, son humour, sa générosité aura accepté de m'accompagner durant ce long processus. Merci pour nos merveilleux enfants nés durant ce parcours. Merci à eux de me faire sourire et de me donner bien des raisons de poursuivre mon aventure malgré les tempêtes. Vous êtes ma raison de vivre, la plus belle de mes réussites!

Merci à tous mes collègues qui s'inscrivent dans un parcours semblable au mien. Vous m'aurez donné tout le soutien nécessaire pour terminer alors que vous viviez, vous aussi, des aventures. Merci d'avoir partagé avec moi vos réussites et vos échecs. Merci à Isabelle pour le

travail d'arrière-scène. Merci à mes collègues, Nathalie et Marianne, de m'avoir aidée à garder le cap. Merci à mon amie, Chantal, pour la création de cette figure qui marque l'achèvement de cette thèse! Merci à Régis, Sabruna et Judith d'avoir été de fidèles complices. Merci Louis-Philippe d'avoir été une source de motivation bien malgré toi.

Merci à mes amis et à ma famille qui m'auront toujours soutenue durant ce long processus qui était loin d'être concret pour eux. Merci à mon père d'avoir valorisé les études universitaires. Nos conversations font raisonner la pédagogie dans ma vie personnelle et professionnelle. Un merci spécial à ma mère qui aura toujours trouvé le moyen de m'encourager dans mes projets. Tu m'inspires maman!

Merci à ma codirectrice, Nicole, qui n'a pas compté ses heures ni son engagement à m'accompagner dans mon parcours doctoral, et ce, même si elle avait quitté l'environnement de l'enseignement supérieur. Merci pour ta bienveillance!

Sans oublier, Christelle, ma directrice, mon phare. Au risque de me répéter, sans toi, il n'y aurait pas eu de parcours doctoral. Merci de ta confiance, de ton écoute, de ta générosité. Tes qualités professionnelles et personnelles font de toi une directrice et une collègue inestimable. Malgré tes horaires chargés, tes multiples déplacements et tes nombreux engagements, tu as mis à ma disposition un soutien qui m'a permis d'aller au bout de ce projet. Lors de l'exploration des diverses opportunités qui s'offraient à moi, tu as su m'accompagner avec bienveillance et patience dans la découverte de mes ressources. Merci pour ta confiance, ton amitié, ton honnêteté. Voilà, une bonne thèse est une thèse finie!

INTRODUCTION

La présente thèse par articles porte sur l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs et, plus particulièrement, au troisième cycle universitaire. Plusieurs auteurs soulignent que les pratiques d'encadrement à la recherche constituent la condition *sine qua non* pour la réussite d'un doctorat, et ce, dans des délais jugés raisonnables³ (Gemme et Gingras, 2006; Halse et Malfroy, 2010; Hammond et al., 2010)⁴. Ainsi, le rôle du directeur de recherche à qui incombe d'assurer l'encadrement à la recherche est primordial. Or, ce rôle est équivoque puisqu'il n'existe pas de marche à suivre unique et uniforme qui puisse informer les pratiques d'encadrement. C'est pourquoi de nombreux auteurs s'accordent pour dire que l'encadrement à la recherche reste à être formalisé et explicité (Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec [CNCS-FEUQ], 2008; Hammond et al., 2010; Kiley, 2011; Lindén et al., 2013; Prigent, 2001).

³ À titre indicatif, les bourses doctorales couvrent habituellement 8 trimestres alors que la durée des études au doctorat, dans 57 % des cas en 2005-2006, est estimée à 16 trimestres (Jutras et al., 2010). Selon le *Règlement des études* (Université de Sherbrooke, 2019), la durée maximale pour un doctorat de 90 crédits est de 21 trimestres (7 ans) à temps complet et de 30 trimestres (10 ans) à temps partiel. Dans les faits, il apparaît que les délais d'achèvement sont beaucoup plus longs que prévu dans de nombreuses universités canadiennes (Association canadienne pour les études supérieures, 2004).

⁴ Dans le cadre de cette thèse par articles, les normes traduites en français de l'*American Psychological Association* (APA), 6^e édition, sont utilisées à l'exception du deuxième article, rédigé en anglais.

Considérant ce qui précède, mais également l'impact sur la persévérance des doctorants, cette thèse vise à modéliser l'encadrement à la recherche au doctorat dans un contexte francophone nord-américain⁵ et à valider la modélisation qui s'ensuit auprès de doctorants et de directeurs de recherche. La thèse trouve sa pertinence, notamment, dans l'exploration d'un cadre conceptuel qui permet d'explorer et de développer de nouvelles pratiques d'encadrement des travaux de recherche au doctorat, de mieux comprendre l'impact de l'encadrement sur la persévérance, mais également d'optimiser la formation du corps professoral. Le choix de considérer plus particulièrement l'encadrement à la recherche au doctorat s'explique par les différences sensibles entre les études à la maîtrise et celles au doctorat, notamment la durée, les finalités et les exigences, différences qui, de fait, impactent considérablement les pratiques d'encadrement à la recherche.

L'encadrement à la recherche se complexifie selon les étapes de la formation et de la recherche, mais également selon les individus, leurs besoins, leur personnalité et la nature du projet (Halse et Bansel, 2012; Royer, 1998). À cela s'ajoute que l'encadrement à la recherche au doctorat est une activité qui relève, traditionnellement, de la sphère privée entre un doctorant et directeur de recherche, sans ou avec peu d'intervention d'autres personnes (Malfroy, 2005). De plus, l'apprentissage de cette activité professorale, classifiée différemment d'une université à l'autre, se réalise de manière autodidacte, c'est-à-dire « see one, do one », où le directeur de

⁵ Le choix de travailler en contexte francophone nord-américain s'explique par le fait que l'encadrement inclut une double tâche d'accompagnement et d'évaluation unique. De plus, la littérature scientifique francophone, notamment du côté américain, est peu abondante.

recherche se base notamment sur son expérience personnelle comme doctorant (Amundsen et McAlpine, 2009; Hammond et al., 2010; Jutras et al., 2010; Kiley, 2011; Turner, 2015; Wisker et Kiley, 2014). En résulte, comme le souligne Haag (2017), « une absence de consensus sur ce qui relève ou ne relève pas de la direction de recherche [et] qui se traduit par un large éventail de pratiques qui varient au gré des représentations » (p. 20).

Cette thèse par articles s'intéresse aux pratiques de l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain. Le premier chapitre cerne et contextualise la problématique de la recherche. Il présente une brève recension des écrits scientifiques et professionnels afin d'y exposer la complexité des pratiques d'encadrement à la recherche. Une question de recherche, qui peut sembler en apparence simple, conclut la problématique : qu'est-ce que l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain? Le deuxième chapitre jette les assises théoriques et conceptuelles d'une modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche permettant d'atteindre partiellement le premier objectif de recherche, c'est-à-dire la modélisation de l'encadrement tirée de la littérature est proposée⁶. Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de recherche. Sont présentés les 20 doctorants et les 20 directeurs de recherche interrogés ainsi que les outils de collecte de données et la méthode d'analyse des données. S'en suivent les trois articles⁷ qui

⁶ Le deuxième objectif de recherche, soit la validation de la modélisation, est atteint dans les articles deux et trois.

⁷ Les articles ont été rédigés en collaboration avec les deux codirectrices de thèse qui ont proposé un accompagnement dans la rédaction scientifique. Elles ont, également, apporté leur expertise scientifique et méthodologique.

apportent un regard nouveau sur les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain et ouvrent le dialogue entre les personnes impliquées. Le dernier chapitre de la thèse est consacré à la discussion. Outre un retour sur les principaux résultats de recherche, la discussion aborde les implications de la thèse pour la thématique de l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Les limites de la recherche sont exposées, quelques pistes de recherche ultérieures prometteuses sont pointées.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Alors que l'enseignement universitaire vit des changements importants qui font l'objet de nombreuses recherches et études, l'encadrement à la recherche au doctorat reste une dimension relativement peu discutée et documentée (Haag, 2017; Halse et Malfroy, 2010; Lahenius et Ikävalko, 2012; Loiola et al., 2018; Turner, 2015). Pourtant, au tournant des années 2000, l'encadrement des doctorants devient une préoccupation pour les universités québécoises, mais également pour les établissements d'enseignement supérieur internationaux (CNCS-FEUQ, 2012; Jutras et al., 2010; Lison, 2016; Malo et al., 2019; Noreau et Bernheim, 2019).

Comme mentionné dans l'introduction, l'intérêt de cette thèse par articles porte sur l'encadrement à la recherche au doctorat. La définition de l'encadrement retenue à cette étape est celle proposée par le Conseil national des cycles supérieurs (CNCS-FEUQ, 2012), semblable à celle utilisée par Jutras et ses collègues (2010), soit le soutien « apporté à l'étudiant sur le plan pédagogique, administratif, personnel et financier dans le but de lui permettre de réaliser son projet de maîtrise ou de doctorat dans le cadre d'un enseignement individualisé fondé sur le principe du compagnonnage » (s.p.).

Les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat impliquent plusieurs personnes : doctorant, directeur de recherche, codirecteur de recherche, directeur de département, représentants de l'institution. Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt se porte sur les professeurs qui accompagnent et dirigent des doctorants dans des cursus axés sur la recherche,

ici nommés directeurs de recherche, ainsi que les étudiants inscrits dans des programmes de recherche au doctorat, ici nommés doctorants.

Étant donné que la recherche s'inscrit en contexte francophone nord-américain, l'encadrement englobe à la fois l'accompagnement et l'évaluation. Certes, ce modèle ne correspond pas à celui utilisé dans toutes les universités, entre autres, en Angleterre ou en Australie. En ce sens, le directeur de recherche joue un double rôle : il est accompagnateur de l'ensemble du processus prenant parti dans l'élaboration du produit pour ensuite être évaluateur, adoptant un regard critique sur le produit lors de son évaluation finale.

Ce premier chapitre présente l'intérêt et la pertinence de la recherche. Pour ce faire, le contexte de la persévérance aux cycles supérieurs est discuté. Par la suite, l'encadrement à la recherche ainsi que les éléments liés à la relation que forment les personnes impliquées et aux pratiques recensées sont abordés à l'aide de la littérature scientifique et professionnelle. La question et les objectifs de recherche concluent le chapitre.

1. PERSÉVÉRANCE AUX CYCLES SUPÉRIEURS

La persévérance aux cycles supérieurs représente, aujourd'hui, un enjeu majeur à la fois individuel, institutionnel, sociétal, mais également moral et financier (Gardner, 2009; Lison, 2016; Skakni, 2011b; Sverdlik et al., 2018; Vilkinas, 2008; Voyer, 1992). Parmi les éléments influençant la persévérance et donc l'abandon ou la durée des études, Sverdlik et ses collègues (2018) soulignent que « The first – and often most influential – external factor that affects doctoral students' experiences in graduate school is their relationship with their supervisor(s)

[...] Additionally, supervisors can play a major role in student satisfaction, persistence, and academic achievement » (p. 369). Dans le contexte nord-américain, plusieurs auteurs considèrent que la persévérance et la réussite scolaires des doctorants sont directement liées à l'encadrement offert tant par l'institution que par le directeur de recherche (CNCS-FEUQ, 2012; Johansen et al., 2019; Loiola et al., 2018; Noreau et Bernheim, 2019). Ce constat ne s'impose pas uniquement au Québec, mais révèle la situation mondiale des programmes aux cycles supérieurs. À ce propos, par exemple, Brown et Atkins (1988) notent que la qualité de l'encadrement à la recherche s'avère le facteur le plus important du succès d'une recherche menée dans le cadre d'études aux cycles supérieurs.

En effet, il est souvent postulé que l'encadrement constitue la condition indispensable pour un doctorat bien réussi, et ce, dans des délais raisonnables (CNCS-FEUQ, 2008; Gemme et Gingras, 2006; Halse et Malfroy, 2010; Hammond et al., 2010; Lahenius et Ikävalko, 2012). En outre, au-delà de la diplomation, la qualité de l'encadrement a une incidence sur le développement de compétences en recherche (González-Oscampo et Badia, 2019). C'est dire que la qualité des pratiques d'encadrement à la recherche s'avère décisive pour le succès au doctorat, le taux de réussite, l'obtention du diplôme dans un délai jugé raisonnable et l'insertion professionnelle (Bravo et al., 2007; Halse, 2011; Halse et Bansel, 2012; Kiley, 2011; Ntebutse, Jutras et Joly, 2013; Sinclair, 2004). Il semble que la persévérance au doctorat soit façonnée, entre autres, par les interactions à l'intérieur de la relation d'encadrement (Litalien, 2014; Sverdlik et al., 2018). À cet effet, McAlpine et Amundsen (2012) déclarent que le directeur de recherche s'avère la personne la plus importante pour assurer le progrès et la persévérance du doctorant (Sverdlik et al., 2018; Templeton, 2019). Selon Skakni (2011a), son accessibilité, sa

disponibilité et sa compatibilité avec la personnalité, les intérêts et les besoins du doctorant se présentent comme les éléments les plus favorables à la persévérance au doctorat.

Selon Royer (1998), le directeur de recherche joue un rôle d'autant plus crucial dans le cas des doctorants peu motivés ou rencontrant plus de difficultés. En effet, un encadrement inadéquat, lacunaire, négligent ou insatisfaisant risque d'augmenter le stress, la démotivation, l'isolement intellectuel du doctorant et possiblement d'allonger la durée de ses études ou d'entraîner l'abandon scolaire (McCallin et Nayar, 2012; Templeton, 2019). L'évolution des pratiques d'encadrement peut suivre différentes directions, c'est-à-dire qu'il peut y avoir de la négligence (insuffisance, incohérence, indifférence et irresponsabilité), de l'exploitation (à des fins de recherche ou d'enseignement) ou de l'abus de pouvoir (par exemple discrimination, harcèlement, intimidation ou hostilité) (Bravo et al., 2007; Brown et Atkins, 1988; CNCS-FEUQ, 2012; Litalien, 2014; Royer, 1998; Templeton, 2019). Ainsi, la qualité des pratiques d'encadrement représente un élément non négligeable dans la persévérance aux cycles supérieurs (Bennett et Turner, 2013; Cornér et al., 2017), particulièrement pour les doctorants moins autonomes (McCallin et Nayar, 2012; Royer, 1998).

Considérant l'ensemble des éléments énoncés et la pertinence des problématiques touchant les pratiques d'encadrement, une modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche devient un instrument de développement professionnel intéressant et pertinent. L'intention, ici, est de mieux en comprendre les finalités et les modalités de manière à établir une base de connaissances et à proposer un éventail de pratiques communes et partagées qui soutiennent les apprentissages ainsi que la formation des doctorants.

2. FONCTION PROFESSORALE ET ENCADREMENT À LA RECHERCHE

Avant de parler des pratiques d'encadrement à la recherche, définir le contexte professionnel dans lequel il s'inscrit semble propice. La fonction professorale se déploie en activités couvrant trois dimensions : la recherche, l'enseignement – qui inclut l'encadrement⁸ – et les services à la collectivité (Association des universités et collèges du Canada, 2007; Dyke, 2006; Lessard, 2007; McAlpine et Amundsen, 2009; Skakni, 2011a). Il n'en demeure pas moins que le Conseil national des cycles supérieurs recommande des modifications visant à reconnaître l'encadrement comme une activité professorale à part entière en introduisant une quatrième activité (CNCS-FEUQ, 2012). Cette proposition s'explique notamment par la complexité des pratiques d'encadrement à la recherche que certains positionnent à mi-chemin entre l'enseignement et la recherche (Conell et Manathunga, 2012; Fullagar, Pavlidis et Stadler, 2017; Smit, 2010). Dans un ouvrage publié en 2019, l'encadrement est décrit comme une « entreprise » collective impliquant une responsabilité partagée avec l'institution allant au-delà de la pratique individuelle. Il s'agirait d'un processus relationnel trouvant son ancrage dans un espace d'apprentissage, de recherche et d'enseignement (González-Oscampo et Badia, 2019).

Les études doctorales consistent globalement en la formation « à » la recherche « par » la recherche (Gérard, 2009; Gremmo et Gérard, 2008). La relation d'encadrement que forment le doctorant et le directeur de recherche correspond à une forme d'association dynamique et

⁸ Le lecteur attentionné peut constater que ce classement est contesté selon les conventions de travail dans certaines universités au Canada. Cet aspect sera abordé plus loin dans cette section.

dyadique puisque chacun porte une partie de la responsabilité tant en ce qui concerne le succès du partenariat que la réalisation d'un projet de recherche commun (Bravo et al., 2007; Jutras et al., 2010; Knox et al., 2006). Ainsi, l'encadrement regroupe de nombreux aspects scientifique, interpersonnel, technique, financier, administratif et institutionnel afin d'assurer la réussite du doctorant dans son parcours doctoral de même que le développement de différentes facettes de l'autonomie, soit intellectuelle, scientifique et professionnelle (Jutras et al., 2010; Prigent, 2001; Université de Sherbrooke, 1996).

2.1 Complexité de la fonction professorale du point de vue de la littérature scientifique

L'encadrement à la recherche au doctorat comporte plusieurs dimensions : institutionnelle, administrative, matérielle, financière et pédagogique. Il implique plusieurs personnes (directeurs de recherche, doctorants, représentants des institutions universitaires) décrites dans le deuxième chapitre. Finalement, c'est une notion complexe en raison de sa polysémie et de la variété des pratiques (Deslauriers, 2019; Jutras et al., 2010; Prigent, 2001; Watson et Blair, 2020). À cet égard, certains auteurs évoquent la nécessité de trouver un équilibre à l'intérieur de l'encadrement entre la liberté, l'autorité, l'autonomie, la créativité et la critique (Hammond et al., 2010; Vilkinas, 2008). Cet équilibre se distingue d'une relation à l'autre, et ce, en fonction des gens qui constituent cette relation.

2.1.1 Attentes à l'égard des directeurs de recherche

Au Québec, Prigent (2001) et Voyer (1992) expliquent que le rôle du directeur de recherche s'inscrit dans une réalité complexe puisqu'il n'existe pas de marche à suivre unique et

uniforme, et que l'interprétation ainsi que l'initiative des personnes impliquées occupent une place importante. Constatons que 20 ans plus tard, peu de choses ont changé. Encore aujourd'hui, l'activité d'encadrement est décrite comme étant « la plus complexe et la plus subtile » dans laquelle puisse s'engager un professeur (Collins, 2015; Conell et Manathunga, 2012; Royer, 1998). Plus récemment, Loiola, Ngoya et Koné (2018), évoluant en contexte francophone nord-américain, en citant Prégent (2001), considèrent qu'il s'agit de 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 » (p. 3). C'est dire que l'encadrement comporte des tâches complexes impliquant des compétences particulières et des aptitudes spécifiques (Debeurme, Lison et Nootens, 2010; Deslauriers, 2019; Dyke, 2006; Gérard, 2009). Par exemple, il est attendu des directeurs de recherche qu'ils puissent, entre autres, comprendre les processus cognitifs d'enseignement et d'apprentissage, connaître les technologies, communiquer efficacement, effectuer de la recherche ou collaborer avec les collègues (Langevin, 2007). Dans la pratique, Prégent (2001) explique que le directeur de recherche est aussi appelé à s'adapter aux problématiques et aux situations spécifiques et fort variables des doctorants. La complexité de l'activité sous-entend la nécessité de diversifier les approches de manière, notamment, à répondre aux préférences et aux spécificités des doctorants (Collins, 2015).

Le constat de la complexité de l'encadrement ne s'impose pas uniquement au Canada francophone. En effet, au Canada anglophone, Amundsen et McAlpine (2009) soulignent que le directeur de recherche occupe un rôle central et complexe dans les universités. L'encadrement constitue le niveau le plus avancé d'enseignement dans le système d'éducation actuel (Green et

Lee, 1995; Murphy, Bain et Conrad, 2007). Cette activité d'enseignement se situe, selon Smit (2010), à l'intersection de l'enseignement et de la recherche relevant d'une forme de pédagogie complexe qui varie d'un doctorant à l'autre. Ainsi, l'encadrement à la recherche correspond à une formule exigeante et subtile d'enseignement et d'accompagnement qui dépasse le simple transfert de connaissances; il en résulte que cela implique du temps et de l'énergie (James et Baldwin, 1999; Jazvac Martek, 2008; Knox et al., 2006; McCallin et Nayar, 2012). Nonobstant, l'encadrement à la recherche est relativement peu reconnu dans la fonction professorale alors que les pratiques d'encadrement à la recherche obligent la mobilisation d'un mélange complexe d'expertises disciplinaires et de compétences personnelles, administratives et professionnelles abordé plus amplement dans le deuxième chapitre (Jutras et al., 2010; Royer, 1998).

2.1.2 Développement des pratiques d'encadrement

Outre la complexité des activités et des attentes, les pratiques d'encadrement à la recherche se réalisent traditionnellement derrière les portes d'un espace privé et personnalisé (Malfroy, 2005). Étant donné les problèmes et les questionnements relatifs à la qualité de l'encadrement à la recherche, la question de l'acquisition des compétences nécessaires à la bonne conduite d'une pratique d'encadrement, soit une pratique qui soutient les doctorants dans leur progression et qui influe sur la persévérance des doctorants, devient d'autant plus cruciale. Or, les pratiques d'encadrement relèvent d'une formation autodidacte, « on the job » ou « see one, do one » (González-Oscampo et Badia, 2019; Halse, 2011; Hammond et al., 2010; Jutras et al., 2010; Kiley, 2011; Turner, 2015; Wisker et Kiley, 2014). Les pratiques d'encadrement se développent, par exemple, en participant à l'évaluation d'une thèse ou en utilisant la pratique

réflexive collaborative (Berthiaume et al., 2020; González-Oscampo et Badia, 2019). Cependant, « supervision does not develop in a vacuum but, rather, relies on the experiences, knowledge and skills that shaped supervisors throughout their own doctoral journey » (p. 130).

Certains auteurs considèrent cette façon de procéder insuffisante et proposent plutôt de mettre en place du mentorat (Grossman et Crowther, 2015) ou de privilégier une diversité de formes d'encadrement permettant la formation des directeurs de recherche moins expérimentés (Robertson, 2017). D'autres, comme Amundsen et McAlpine (2009), rapportent que les professeurs apprennent l'encadrement de recherche « de » et « par » l'expérience personnelle vécue comme doctorant se remémorant ce qui leur avait été utile ou non, se rappelant aussi les déceptions ou les manques ressentis (Debeurme et al., 2010; Emilsson et Johnsson, 2007; Knox et al., 2006; Lee, 2007; Manathunga, 2005). À cet égard, les directeurs de recherche novices restent parfois perplexes lorsqu'une stratégie qui fonctionnait bien avec eux ne leur permet pas d'aider un doctorant (Grossman et Crowther, 2015), ou encore quand elle ne produit pas les mêmes effets d'un doctorant à l'autre.

En France, Gérard (2009) soutient que peu d'informations est rendue disponible pour aider les directeurs de recherche à diversifier leurs pratiques d'encadrement. En Angleterre, Fullagar et son équipe (2017) mentionnent que la multitude d'ateliers, d'astuces ou de conseils pour le succès de l'encadrement échoue à mettre en lumière la complexité de la relation pédagogique. Royer (1998), au Québec, constate, pour sa part, que les directeurs de recherche reçoivent peu d'aide et de soutien de la part de l'institution; disposent de peu d'informations en ce qui concerne l'encadrement – droits, responsabilités, attentes – et ne bénéficient d'aucune

préparation formelle pour les aider à assumer ce rôle. Par ailleurs, en ce qui concerne les pratiques d'encadrement à la recherche, les formations disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur sont insuffisantes ou peu connues (Grossman et Crowther, 2015; Turner, 2010). C'est potentiellement ce qui explique qu'en 2012, le Conseil national des cycles supérieurs a demandé aux universités québécoises de rendre explicites les informations relatives à l'encadrement, notamment concernant certains indicateurs qualitatifs et quantitatifs, dans le but de clarifier, de baliser et de promouvoir les pratiques efficaces d'encadrement à la recherche.

2.1.3 Au-delà de l'expertise disciplinaire : questionnements autour de l'expertise pédagogique du corps professoral

Les effets des pratiques d'encadrement à la recherche sur le cursus des doctorants sont mis de l'avant. Leurs incidences peuvent également se faire sentir chez le professeur qui encadre. Emilsson et Johnsson (2007) ainsi que Turner (2015) soulèvent que l'expérience d'encadrement peut se décrire en termes de solitude, d'insécurité, de détresse, de sentiment d'incompétence et d'absence de droits ou de responsabilités balisés (Berthiaume et al., 2020). Löfström et Pyhältö (2012) ajoutent que le sentiment d'incompétence relève notamment d'un manque de connaissances en pédagogie. Selon Dyke (2006), au Québec, contrairement à la situation aux États-Unis, en Australie ou en Angleterre, il y a peu de programmes de formation pédagogique durant les études doctorales –ni subséquemment –ou de stratégie concertée dans les universités pour attirer et préparer les candidats à la fonction professorale. Certaines initiatives locales témoignent d'un intérêt pour une telle formation comme c'est le cas avec le Centre universitaire d'enrichissement de la formation à la recherche à l'Université de Sherbrooke.

Lison et Jutras (2014), au Québec comme au Canada, soulignent que les professeurs sont engagés pour leur expertise disciplinaire. Néanmoins, comme le mentionne Langevin (2007), la formation pédagogique et professionnelle apparaît cruciale pour le développement des universités dans un contexte devenu hautement compétitif. Il en résulte une certaine tension. Dans la pratique, au Canada francophone, bien que l'encadrement fasse partie intégrante de la fonction professorale, il ne fait pas encore l'objet d'une formation systématique ou certifiée (Debeurme et al., 2010; Deslauriers, 2019; Gérard, 2009). Pourtant, la fonction professorale requiert un minimum de formation, par exemple dans le cadre de mentorat, afin de développer les habiletés et les compétences nécessaires pour gérer et mener à bien les multiples rôles ou tâches d'un directeur de recherche (Austin, 2011). En 2019, lors de la publication d'une recension des écrits internationaux, González-Oscampo et Badia (2019) rapportent qu'un nombre important de recherches recommandent la formation des directeurs de recherche dans le but de les préparer à assumer les défis à relever en encadrement. Or, en 2020, Watson et Blair (2020) stipulent que le recours au mentorat reste à préciser puisque l'évaluation de son succès repose encore sur des critères implicites et parfois limités, entre autres, le taux de diplomation des doctorants. Au Québec, Debeurme et ses collègues (2010) sont d'avis que l'encadrement ne s'improvise pas et que des formations adéquates s'avèrent nécessaires puisque le succès des doctorants et leur contribution à la société en dépendent. Ailleurs, Watson et Blair (2020) mettent en garde sur les formations par tâtons qui se résument à des essais erreurs et à une interprétation libre des politiques et règlements balisant l'encadrement à la recherche (Deslauriers, 2019).

Ce n'est encore que récemment que l'encadrement à la recherche est devenu objet de discussions publiques (Hammond et al., 2010) et, au Canada francophone, les publications

commencent tout juste à être diffusées (Bégin, 2018; Deslauriers, 2019; Loiola et al., 2018; Malo et al., 2019; Noreau et Bernheim, 2019). Turner (2015) ajoute que la complexité de l'encadrement commence tout juste à être explorée sur la scène mondiale, et plus particulièrement encore au Canada francophone. Ce faisant, une recherche portant sur la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche trouve une place dans un domaine en pleine expansion et à forte résonance tant sur le plan institutionnel que professionnel.

À la lumière de cette formation qui reste à formaliser, au Québec comme à l'international, il y a de nombreuses incitations à ce que les pratiques d'encadrement à la recherche deviennent plus explicites, visibles et transparentes (Hammond et al., 2010; Kiley, 2011; Lindén et al., 2013). Selon Robertson (2017), la recherche visant à fournir un cadre conceptuel dans un langage commun et neutre permet d'explorer et de développer de nouvelles façons d'encadrer les travaux de recherche au doctorat. Cela bouscule aussi l'idée que l'encadrement est un « jardin secret » où le doctorant et le directeur de recherche s'engagent dans une relation menée à huis clos avec peu, voire pas de contrôle ou d'évaluation externe et dans lequel il est difficile de s'immiscer (Fullagar et al., 2017; Green et Lee, 1995; Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010).

Le caractère quelque peu opaque des critères des pratiques d'encadrement à la recherche transparait également dans l'information disponible pour les directeurs de recherche. En effet, les documents, les politiques, les règlements balisant l'encadrement et explicitant les attentes réciproques, les besoins à combler et les exigences restent imprécis ou difficilement accessibles étant dispersés à plusieurs endroits (Amundsen et McAlpine, 2009, 2011; Fullagar et al., 2017). En réponse à ce constat, un cadre conceptuel relatif à l'encadrement à la recherche plus explicite

favoriserait une meilleure compréhension des pratiques (Green et Lee, 1995; Haag, 2017; Lee, 2007; Pearson et Kayrooz, 2004; Smit, 2010; Vilkinas, 2008). Effectivement, un tel cadre fournit des balises à l'encadrement, afin d'accroître la transparence et la visibilité des responsabilités de chacun tout en améliorant la qualité des pratiques d'encadrement à la recherche (Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010). La complexité des pratiques d'encadrement à la recherche et le peu d'informations disponibles accentuent l'incompréhension et la confusion aux bonnes pratiques en matière d'encadrement pouvant mener à la non-persévérance de certains doctorants ou au désengagement de certains directeurs.

2.2 Complexité de l'encadrement du point de vue de la littérature professionnelle

Si l'encadrement à la recherche commence à faire l'objet d'études, il importe de le repositionner au sein de la fonction professorale. Les conventions collectives des différentes universités francophones du Canada fournissent des perspectives intéressantes. À ce propos, l'enseignement fait partie des activités clés reconnues des professeurs. En plus des cours sous différentes formules pédagogiques, l'enseignement englobe « la direction et la collaboration à la direction d'essais, [...] de mémoires et de thèses [...] ainsi que l'encadrement des travaux de recherche et de la rédaction du rapport, du mémoire ou de la thèse » (Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval, 2016, p. 16).

L'insertion de l'encadrement à la recherche dans les activités d'enseignement se retrouve dans plusieurs conventions collectives. Toutefois, dans le cas de l'Université de Montréal ou de l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'encadrement de mémoires ou de thèses est inclus dans la rubrique « recherche » de la fonction professorale qui « se définit comme une démarche

structurée (plan de réalisation) de création, de conception, d'exécution et de diffusion de diverses formes de travaux de façon à contribuer à l'avancement [de la science] et servir de [soutien] à l'enseignement » (Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 2018, p. 35), alors que l'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse se retrouve dans la rubrique « service à la collectivité ». La consultation des conventions collectives de travail permet de relever un classement sous différentes catégories.

2.2.1 Normes pour assumer l'encadrement à la recherche

Pour assumer les tâches d'encadrement au troisième cycle, les professeurs doivent répondre à certains critères. Par exemple, à la Télé-université, seuls les professeurs réguliers peuvent diriger des thèses alors que les professeurs réguliers, substituts, invités, associés, sous contrat ou sous octroi peuvent codiriger (Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université, 2017). À cela s'ajoute que, pour assumer la direction ou la codirection d'une thèse, le professeur doit : 1) détenir un diplôme de doctorat ou une équivalence pertinente, 2) prouver une participation active en recherche ou en création pertinente dans le programme, 3) détenir une expérience d'encadrement d'étudiants réalisant une recherche, une création ou une intervention et 4) être inscrit sur la liste des personnes accréditées pour effectuer une tâche d'encadrement (Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université, 2017; Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal, 2018). Dans le cas de l'Université Laurentienne, située à Sudbury en Ontario, il est stipulé que, pour encadrer des thèses, les professeurs doivent être nommés à la Faculté des études supérieures (Association des professeures et des professeurs de l'Université Laurentienne, 2017). Dans cette situation, comme

dans la précédente, les critères de nomination ne sont pas détaillés dans le cadre de la convention collective.

2.2.2 Définition de l'encadrement à la recherche adoptée par les syndicats

Alors que l'encadrement à la recherche peut être classé, selon les universités, sous les activités d'enseignement, de recherche ou de services à la collectivité, les critères pour accomplir cette activité sont peu précisés. Dès lors, quelles sont les définitions et les critères retenus par les syndicats en ce qui concerne l'encadrement à la recherche?

À l'École nationale d'administration publique, l'encadrement des doctorants comprend des tâches d'assistance aux doctorants afin qu'ils poursuivent leurs stages, leur projet d'intervention, leurs travaux ou leurs lectures dirigés en plus des tâches de direction de mémoires et de thèses (Association des professeures et des professeurs de l'École nationale d'administration publique, 2007)⁹. Or, la plupart des documents consultés ne définissent que très rarement les tâches relatives à l'encadrement. Selon le Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréal (2017), les tâches professorales liées à l'encadrement regroupent deux dimensions, soit la dimension « connaissance de la discipline et/ou (sic.) de la méthodologie [et la dimension] encadrement de chacun des étudiants » (p. 137). La convention collective n'apporte pas d'autres spécifications.

⁹ Il est à noter que la notion d'encadrement à la recherche au doctorat est absente de la dernière convention collective (2018-2021).

Les tentatives pour mieux cerner l'encadrement à travers la consultation des conventions collectives de travail se sont révélées maigres. Pour ne mentionner que quelques exemples, la convention collective de l'Université Laurentienne précise que « l'étroite relation de travail souhaitable pour la bonne préparation d'une thèse se fait mieux dans des conditions qui permettent la liberté du choix du membre et de l'étudiant avant d'entreprendre ce travail de collaboration » (Association des professeures et des professeurs de l'Université Laurentienne, 2017, p. 92). Dans le cas de l'Université de Saint-Boniface, située à Winnipeg au Manitoba, ou de l'Université York, située à Toronto en Ontario, les parties des conventions de travail consacrées à l'encadrement évoquent surtout la distribution des unités ou des crédits d'enseignement.

Finalement, la convention collective de travail à l'Université de Sherbrooke, terrain de la recherche, ne propose pas une définition opérationnelle de l'encadrement à la recherche¹⁰.

¹⁰ Dans la dernière convention collective de travail des professeurs de l'Université de Sherbrooke, la tâche professorale comprend plutôt quatre fonctions : enseignement, recherche, participation à la vie universitaire et service à la collectivité (Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke, 2017). L'encadrement à la recherche est compris dans la fonction de recherche décrite comme « l'ensemble des activités, subventionnées ou non, destinées à contribuer à la diffusion du savoir sous forme de publication de livres, d'articles, de rapports scientifiques, de brevets d'invention ou de création d'œuvres originales et à contribuer à l'avancement du savoir, réalisées dans une perspective de développement des connaissances et de formation des étudiantes et des étudiants » (p. 35).

2.2.3 *Politique d'encadrement des doctorants*

Certaines universités publient, en revanche, une politique d'encadrement des doctorants. C'est le cas du Conseil académique de l'École Polytechnique de Montréal, dont la politique date de 1999¹¹. Il est possible d'y lire une définition de l'encadrement semblable à celle mentionnée au début du présent chapitre :

L'encadrement d'un étudiant des cycles supérieurs est une tâche exigeante réalisée dans un cadre scientifique et technique. L'envergure, la durée et les formes que peut prendre cet encadrement varient selon le programme d'études [...]. Toutefois, dans tous les cas, il importe d'offrir aux candidats, dans un contexte personnalisé, un environnement intellectuel et scientifique riche, diversifié et bien organisé. (Conseil académique de l'École Polytechnique de Montréal, 1999, p. 1)

Sont, entre autres, discutés les engagements et les responsabilités du directeur de recherche, du doctorant, du directeur de département et de l'institution. Pourtant, même s'il est admis qu'il y a « plusieurs formes efficaces et fructueuses d'encadrement » (Conseil académique de l'École Polytechnique de Montréal, 1999, p. 3), les modalités d'encadrement ne sont pas détaillées. C'est-à-dire que le directeur s'engage à 1) discuter des objectifs réciproques (plan d'études, échéancier, modalités d'encadrement, propriété intellectuelle, financement);

¹¹ La dernière mise à jour de la politique remonte au 13 octobre 2015.

2) encourager et soutenir le doctorant; 3) être disponible dans des délais raisonnables; 4) réagir aux travaux de manière constructive; 5) faire preuve de réalisme dans les différents aspects des études; 6) discuter des possibilités de financement; 7) informer le doctorant de tous les éléments pouvant influencer ses études; 8) offrir une collaboration aux travaux du Comité des études supérieures; 9) encourager le doctorant à diffuser son savoir, notamment dans des événements scientifiques (Conseil académique de l'École Polytechnique de Montréal, 1999).

Une fois ces éléments mentionnés, la présence de plusieurs personnes porte à réfléchir aux variations de leur engagement ou à la division des responsabilités. Certains éléments de réponse peuvent être relevés dans les politiques et les règlements, dont la *Politique en matière d'habilitation à la direction et la codirection des travaux étudiants conduisant à la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse* de l'Université de Sherbrooke (1996)¹² où la définition suivante est précisée :

La codirection est l'action de contribuer avec [...] un directeur à la direction d'un mémoire ou d'une thèse. Les [...] codirecteurs peuvent provenir de divers milieux, institutionnels ou autres. La codirection peut être d'une envergure variable, à déterminer avec [...] le directeur d'un mémoire ou d'une thèse. (p. 2)

Cette définition reste limitée dans la mesure où elle ne spécifie pas la répartition des rôles, des responsabilités ou des tâches entre le directeur et le codirecteur de recherche, ouvrant

¹² La politique a été mise à jour en 2008.

ainsi la porte à différentes problématiques qui devront parfois être gérées par le doctorant. L'étude des conventions collectives révèle le caractère multidimensionnel de l'encadrement qui se classe, selon les conventions collectives consultées, dans toutes les dimensions de la fonction professorale.

Après l'étude de la littérature scientifique et professionnelle, l'intérêt et la pertinence de mieux comprendre l'encadrement à la recherche se confirment, d'où les questions de recherche et les objectifs de recherche qui suivent.

3. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les pratiques d'encadrement à la recherche s'inscrivent dans un contexte institutionnel spécifique et réunissent, dans une collaboration étroite, plusieurs personnes impliquées, dont le doctorant et un ou plusieurs directeurs de recherche. Les critères pour définir des pratiques d'encadrement efficaces aux études doctorales demeurent peu précisés. La définition des rôles, des attentes et des responsabilités de part et d'autre est, elle aussi, vaste et imprécise. En bref, même s'il existe des documents de travail et une abondance d'articles, particulièrement en contexte anglo-saxon, ils ne permettent pas de baliser les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain. Compte tenu de ce constat, la question de recherche est la suivante :

Qu'est-ce que l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain?

Deux objectifs spécifiques en découlent à savoir 1) modéliser les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat à partir de la littérature internationale actuelle et disponible puis 2) valider la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat dans un contexte francophone nord-américain auprès de doctorants et de directeurs de recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RECHERCHE

Le premier chapitre met en évidence l'intérêt et la pertinence d'une recherche portant sur les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat, et plus particulièrement l'étude des effets possibles sur la persévérance et la progression des doctorants (Turner, 2015). L'encadrement se présente comme une activité d'enseignement complexe et dynamique impliquant plusieurs personnes dans une multitude de contextes (González-Oscampo et Badia, 2019). La formation pédagogique à l'encadrement des directeurs de recherche est qualifiée de lacunaire, voire inexistante (Debeurme et al., 2010; Dyke, 2006; Haag, 2017). À ce sujet, Templeton (2019) ajoute que « Training of supervisors and potential supervisors is at the discretion and guidance of the university » (p. 307). Il existe encore peu d'initiatives permettant aux nouveaux directeurs de recherche de s'approprier les compétences d'encadrement que cela soit par l'entremise de formations, du mentorat, de l'évaluation de thèse, de pratiques réflexives collaboratives ou de codirection (González-Oscampo et Badia, 2019; Turner, 2015). Malgré un nombre croissant de recherches portant sur l'encadrement à la recherche, il reste encore « mal articulé et sous-théorisé » (Halse et Malfroy, 2010). Watson et Blair (2020) reconnaissent, entre autres, « a lack of clarity about individual roles and responsibilities critical to the navigation of the graduate research terrain [...] as a problem faced by supervisor-student pairs » (p. 95). Le cœur des problèmes soulevés en encadrement, celui de l'absence de connaissances de fond, soulève la pertinence de la recherche.

La présente recherche se veut une réponse partielle à ce besoin d'articulation et de théorisation et le premier objectif de recherche consiste à proposer, dans ce chapitre, une

modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat à partir de la littérature internationale actuelle et disponible.

Cinq composantes de l'encadrement sont discutées, soit 1) le directeur de recherche et 2) le doctorant qui, à l'intérieur 3) d'une alliance pédagogique, travaillent ensemble aux différentes finalités 4) des études doctorales s'inscrivant dans 5) une institution. Le but est d'organiser les différents concepts retenus afin de donner une orientation plus précise au traitement et à l'interprétation des données récoltées.

1. DIRECTEUR DE RECHERCHE

Les études portant sur le directeur de recherche s'intéressent aux caractéristiques personnelles et professionnelles nécessaires pour mener à bien les pratiques d'encadrement à la recherche. Par exemple, l'attitude positive, l'expertise, l'organisation, l'ouverture d'esprit et l'enthousiasme sont considérés comme des éléments de la personnalité du directeur influençant son encadrement (Delany, 2008; Stephens, 2014). Dans le même ordre d'idées, Drysdale (2001) propose les familles de caractéristiques du directeur de recherche les plus importantes : 1) expertises; 2) disponibilité; 3) organisation et gestion; 4) encouragement et soutien; 5) rétroactions. En y ajoutant quelques précisions tirées des écrits scientifiques disponibles, cette catégorisation permet de mieux cerner le rôle et les responsabilités du directeur de recherche.

1.1 Expertises

La réputation scientifique et professionnelle des directeurs de recherche, soit l'expertise scientifique, contribue aux pratiques pédagogiques des professeurs en matière d'encadrement à la

recherche (Bruce, 2009; Chiappetta-Swanson, 2011; Deuchar, 2008; Stephens, 2014). Pour que l'encadrement se révèle efficace, le directeur de recherche ne doit pas nécessairement être un spécialiste du domaine d'étude du doctorant, mais il doit partager un même intérêt pour le sujet de la thèse (Drysdale, 2001; Gube et al., 2017). Ainsi, le pairage entre le doctorant et le directeur demeure flexible:

Such a match in supervisors' expertise and students' research topic is endorsed by the idea that supervisors should possess specialist knowledge in a specific discipline (Fraser et Mathews, 1999), which enables supervisors to guide doctoral students' research (Gill et Burnard, 2008). However, matching the discipline expertise of a supervisor and a topic of a doctoral student is often a decision based on institutional arrangements (e.g., staff availability) and the subject nature of a doctoral student's research topic (e.g., multidisciplinary) (Wilks, 2006). (Gube et al., 2017, p. 2)

Pour le directeur de recherche, trois formes d'expertise sont alors à considérer : 1) l'expertise scientifique, 2) l'expertise technique et 3) l'expertise contextuelle (Halbert, 2015). Le directeur de recherche possède une expertise scientifique reconnue qui consiste en la connaissance substantielle de la discipline et le savoir théorique qui s'avèrent essentiels aux pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat (Gube et al., 2017). Cette expertise est le fruit d'une participation active et continue dans la conduite ou l'évaluation de recherches scientifiques; la rédaction, la critique et la publication d'articles révisés par les pairs; l'engagement dans des recherches avec des subventions externes; ainsi que la pratique de la

profession (Orellana et al., 2016). Cette participation conduit le directeur de recherche à identifier et à reconnaître les écarts entre les connaissances disciplinaires qu'il peut alors communiquer au doctorant. Ainsi, il utilise, d'une certaine manière, les travaux réalisés par ou avec les doctorants qu'il encadre pour accroître son expertise scientifique (Halse et Malfroy, 2010). À ce propos, Pearson et Kayrooz (2004) expliquent que des discussions devraient rapidement être envisagées concernant les procédures et les problèmes de propriété intellectuelle.

Si les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat supposent la mise à disposition d'une expertise scientifique, le directeur de recherche assure également une expertise technique (technê) notamment autour de l'ensemble des ressources disponibles (Halbert, 2015). Cette deuxième expertise comprend les compétences communicationnelles, les compétences techniques (utilisation des bases de données, des logiciels, de l'équipement scientifique) ainsi que les compétences de gestion de l'information et de l'analyse des données propres à une discipline en plus de la capacité à guider le doctorant au travers de l'organisation et de la gestion du temps (Halse et Malfroy, 2010). Concrètement, les pratiques d'encadrement à la recherche bénéficient d'un mélange d'expertise scientifique ou clinique, de compétences communicationnelles (Deuchar, 2008; Halse et Malfroy, 2010; Jones, 2013; Stephens, 2014), scripturales (Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010; Jones, 2013; Zuber-Skerritt et Roche, 2004), organisationnelles (Delany, 2008; Halse et Malfroy, 2010; Manathunga, 2005; Stephens, 2014), méthodologiques (James et Baldwin, 1999; McAlpine et McKinnon, 2012; Zhao, Golde et McCormick, 2007), pédagogiques (James et Baldwin, 1999; Jones, 2013), technologiques (Jones, 2013) et techniques (Halse et Malfroy, 2010; Sambrook, Stewart et Roberts, 2008; Stephens, 2014; Vilkinas, 2002).

Bautista et Escofet (2019) notent que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte d'encadrement à la recherche apporte de nombreux bénéfices : ouverture au réseautage à l'international; facilitation de la collaboration entre les chercheurs à travers le monde; amélioration de la collecte de données, du traitement et de l'analyse de celles-ci, développement d'outils de visualisation. En fait, cinq zones sont identifiées afin d'optimiser les compétences numériques en encadrement à la recherche :

1. Information : accéder, gérer et traiter les informations afin de les exploiter dans le cadre des études doctorales;
2. Communication : communiquer et partager des ressources dans un environnement numérique permettant la collaboration à l'international;
3. Création de contenu : créer et éditer de nouvelles connaissances;
4. Sécurité : protéger son identité et ses données;
5. Résolution de problèmes : prendre des décisions éclairées à l'aide des informations recueillies et identifiant les besoins, et ce, avec les outils appropriés dans le but de résoudre des problèmes.

L'expertise contextuelle se définit comme la connaissance et la compréhension du contexte institutionnel et disciplinaire moderne (Halse et Malfroy, 2010; McAlpine et Norton, 2006). De cette manière, le directeur de recherche est susceptible de savoir comment avoir accès aux ressources et aux infrastructures dont ses doctorants et lui auront besoin. En d'autres mots, le directeur de recherche se présente comme « the administrative point of contact for some student enquiries. That is, the supervisor [is] not only responsible for the doctoral advisory supervision

but also the administration for the institution» (Templeton, 2019, p. 307). Il connaît suffisamment les politiques et les règles qui régissent le programme de doctorat, comprend les différentes étapes du processus des études doctorales et conseille le doctorant de manière à ce qu'il réussisse à les traverser (Halse et Malfroy, 2010). Le directeur de recherche qui possède une expertise contextuelle accède plus facilement aux ressources nécessaires – matérielles, humaines ou financières – permettant notamment le financement des études des doctorants à sa charge (Halse et Malfroy, 2010).

1.2 Disponibilité

La question de la disponibilité du directeur de recherche est souvent évoquée (Bravo et al., 2007; Brown et Atkins, 1988; Sambrook et al., 2008; Skarakis-Doyle et McIntyre, 2008; Zhao et al., 2007), notamment compte tenu du temps nécessaire pour encadrer adéquatement tout en restant accessible pour discuter des progrès du doctorant (Chiappetta-Swanson, 2011). Acker et ses collègues (1994) indiquent que les doctorants qui rencontrent davantage leur directeur de recherche possèdent un plan de recherche plus stable, progressent plus rapidement dans la première année d'étude et parviennent à mieux gérer les problèmes personnels pouvant affecter leur progression. Également, Prigent (2001) et Royer (1998) notent que le directeur de recherche se prépare normalement aux rencontres en lisant et en analysant les documents envoyés par le doctorant ou bien en lui proposant des rétroactions. La promptitude du directeur de recherche vient ici jouer un rôle décisionnel pour la prise de rendez-vous ou la transmission de rétroactions (Donald et al., 1995; Stephens, 2014). Templeton (2019) considère que, à l'ère du numérique, la disponibilité prend la forme de

« On demand » system of communication undertaken using emails and audio/video computer software. Thus the collegial models of supervision introduced a « teaching relationship between two equally powerful, rational, and autonomous adults » (Manathunga, 2005, p. 19; Wisker et Kiley, 2014) with a focus on role and responsibility mutuality. (p. 306)

La disponibilité est au cœur des discussions de l'ensemble de l'équipe; elles visent à répondre aux besoins et aux attentes qui évoluent dans le temps des uns et des autres (Brown et Atkins, 1988; Drysdale, 2001; Royer, 1998).

1.3 Organisation et gestion

La disponibilité des directeurs de recherche est un enjeu de taille qui va de pair avec l'organisation et la gestion du temps eu égard des rencontres (Drysdale, 2001). Pour la planification des rencontres, le directeur de recherche est amené à traduire les attentes institutionnelles et est susceptible d'organiser les étapes de la recherche de manière à respecter les attentes et les contraintes de tous.

Les activités d'organisation et de gestion permettent au directeur de recherche d'exercer son leadership de trois manières distinctes, c'est-à-dire individuellement auprès des doctorants et collectivement auprès des autres membres de l'équipe d'encadrement et auprès de l'institution (Mintzberg, 2010). Dans la mesure où il est essentiel que le doctorant respecte les échéanciers (Lee, 2010), il revient au directeur de recherche de lui communiquer les procédures, les critères d'évaluation et les contraintes temporelles. Ensemble, ils peuvent convenir d'un plan afin

d'assurer le progrès du doctorant selon les exigences institutionnelles. Ainsi, le directeur de recherche « brings the frame to life, by determining what [he] seeks to do and how to use [his] available degrees of freedom to do it » (Mintzberg, 2013, p. 39).

L'organisation et la gestion représentent une part importante de l'encadrement avec des activités de planification, de direction, de gestion du temps, d'acquisition du matériel, sans compter la connaissance du contexte institutionnel et les autres directeurs de recherche (Lee, 2010). Plusieurs responsabilités lui reviennent : connaître les attentes en termes institutionnels, recruter les doctorants, obtenir du financement, organiser la codirection et les rencontres, gérer les projets de recherche, gérer les passages du deuxième au troisième cycle (accélérés, avec propédeutique et autres), réfléchir et assurer l'éthique de la recherche ou organiser les évaluations (Orellana et al., 2016; Pearson et Kayrooz, 2004).

Selon James et Baldwin (1999), l'organisation et la gestion peuvent se trouver au cœur des questions de communication, de négociation et de recherche de compromis qui fondent la relation entre le doctorant et le directeur de recherche. Très vite après la création de la relation, les préoccupations, les objectifs à atteindre et surtout les échéanciers sont au débat (Acker et al., 1994). La planification comprend souvent la mise en place d'un plan d'action dans le but de réaliser les tâches de l'ensemble de l'unité dans un temps imparti, « c'est-à-dire le découpage des préoccupations en tâches distinctes à accomplir dans un créneau horaire défini » (Mintzberg, 2010, p. 36). Cela revient habituellement à expliciter les attentes, les obligations, les stratégies employées pour atteindre les objectifs offrant au doctorant une structure d'accompagnement régulière et formative. De cette manière, il demeure possible de rester flexible, de s'adapter aux

besoins de chacun et de renégocier la relation d'encadrement aux différentes étapes du processus (Gatfield, 2005). Il revient au directeur de recherche, la personne la mieux informée, d'assumer le rôle de « centre nerveux » de l'équipe d'encadrement et de prendre du recul par rapport aux buts fixés afin d'imaginer le meilleur processus à enclencher (Pearson et Kayrooz, 2004).

1.4 Encouragement et soutien

Plusieurs auteurs mentionnent les effets du soutien – émotionnel, intellectuel, financier ou structurel – et des encouragements comme étant essentiels à la qualité des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat (Cornér et al., 2017; McAlpine et McKinnon, 2012; McCallin et Nayar, 2012; Overall, Deane et Peterson, 2011; Pearson et Kayrooz, 2004; Skarakis-Doyle et McIntyre, 2008; Vilkinas, 2008). Royer (1998) abonde en parlant de respect qui « concerne donc à la fois le doctorant, en tant qu'individu, et sa démarche d'étude et de recherche » (p. 74). Prégent (2001) souligne la pertinence d'un climat sain de travail et des relations interpersonnelles où la confiance et l'honnêteté règnent (Skarakis-Doyle et McIntyre, 2008). En quelque sorte, le directeur de recherche développe, dans la limite de ses connaissances, une expertise dans la gestion des rétroactions, des critiques et des encouragements et celle-ci prend différentes formes, par exemple, la mise à disposition de ressources matérielles, humaines ou financières (Delany, 2008). Pearson et Kayrooz (2004) ajoutent que le directeur, dans son rôle d'expert, propose des défis intellectuels aux doctorants afin de les encourager à développer et à évaluer leurs propres idées.

1.5 Rétroactions

Nombreux sont les auteurs qui identifient les rétroactions constructives comme un élément constitutif des pratiques d'encadrement à la recherche (Chiappetta-Swanson, 2011; Delamont et al., 2004; Drysdale, 2001; Halse et Malfroy, 2010; Ives et Rowley, 2005; Pyhältö et al., 2015; Turner, 2015). Effectivement, une part non négligeable des tâches du directeur de recherche relève de la communication sur la performance du doctorant, notamment en recourant à des rétroactions critiques fréquentes (Cornér et al., 2017; Orellana et al., 2016; Templeton, 2019). Ces dernières permettent de conseiller, de motiver et de faciliter la compréhension du doctorant, ses progrès ainsi que la collaboration (Brown et Atkins, 1988; Zuber-Skerritt et Roche, 2004). La connaissance des normes, de la discipline et des étapes de la recherche aide le directeur de recherche à formuler des rétroactions pertinentes, détaillées et constructives (Chiappetta-Swanson, 2011; Grant, 2010).

La nature, le nombre et la fréquence des rétroactions varient selon les étapes de la recherche de manière à clarifier les attentes, à guider le doctorant afin qu'il y réponde, à apprendre de situations inusitées et à appliquer ces apprentissages dans un contexte distinct (Halse et Malfroy, 2010). Dans une étude portant sur les difficultés en encadrement à la recherche, Vehviläinen et Löfström (2014) soutiennent que la moitié des directeurs de recherche interrogés perçoivent les rétroactions comme problématiques puisqu'elles posent un défi quant à la réception, l'action et l'atteinte des objectifs spécifiques d'apprentissage. Haag (2017) note que « La difficulté provient principalement de l'absence de communication au sujet des attentes entre

les deux protagonistes de cette relation complexe où l'implicite règne bien souvent en maître » (p. 20).

Les différentes aptitudes pour que le directeur de recherche puisse pratiquer efficacement l'encadrement à la recherche au doctorat comprennent les expertises scientifique, technique et contextuelle auxquelles s'ajoute la disponibilité qui va de pair avec l'organisation et la gestion en planifiant le travail répondant aux attentes institutionnelles tout en respectant les besoins et les contraintes de chacun. De plus, le directeur de recherche veille à travers ses encouragements, son soutien et ses rétroactions à ce que l'encadrement se déroule dans les meilleures conditions.

2. DOCTORANT

Plusieurs recherches s'intéressent plus spécifiquement aux aptitudes du doctorant dans le cadre d'une relation d'encadrement. Parmi les habiletés exigées pour terminer des études doctorales se trouvent la motivation et l'engagement (Drysdale, 2001; Lovitts, 2005). À ce sujet, Acker et ses collègues (1994) soulignent l'importance de l'autonomie du doctorant dès son entrée dans le programme avec des qualités comme la débrouillardise, la flexibilité, l'organisation, la créativité et la prise d'initiative (Drysdale, 2001; Knox et al., 2006; Lovitts, 2005; Stephens, 2014). Les manifestations de l'autonomie sont mesurées dans l'exécution des travaux; le temps consacré pour les avancer; la connaissance et le respect des différents règlements, des politiques, des normes, des attentes et des standards liés à son programme afin de préparer adéquatement son plan personnel de travail; le respect des échéanciers fixés ainsi que les normes de présentation ou la mobilisation des ressources financières (Gurr, 2001; Prigent, 2001).

En plus des aptitudes personnelles, les recherches consultées évoquent des aptitudes professionnelles ou scolaires des doctorants qui peuvent influencer et affecter les modalités d'encadrement. D'abord, il y a le statut du doctorant aux études – temps plein ou temps partiel; Watts (2010) mentionne que les doctorants qui font leurs études à temps partiel ont des contacts moins fréquents avec leur directeur de recherche. Il n'est pas rare qu'un emploi à l'extérieur de l'université affecte négativement la poursuite d'études doctorales (Drysdale, 2001). Alors que certains discutent des bienfaits de l'encadrement à distance, Bautista et Escofet (2019) rapportent les avantages des TIC pour développer l'encadrement à la recherche soulignant que cela « allows a more fluid and constant interaction between supervisor and supervisee. They can sustain a frequently shared work strategy which leads to constant supervision and feedback » (p. 19). Les TIC, notamment les outils collaboratifs, redessinent l'espace alloué à l'encadrement. Que le doctorant se trouve sur le campus ou à distance, il se dote de

Codes for the way in which communication takes place and its frequency, as well as on the tools will be a key issue to observe in order to ensure that the use of digital environments leads to a more efficient development of Ph.D. work.
(Bautista et Escofet, 2019, p. 22)

Dans un autre ordre d'idées, les connaissances antérieures du doctorant, par exemple les bases théoriques, scripturales, méthodologiques, organisationnelles, informatiques ou techniques semblent contribuer à l'expérience d'encadrement pour le doctorant et le directeur de recherche (Chiappetta-Swanson, 2011; James et Baldwin, 1999; Knox et al., 2006). Dans la mesure où les programmes d'études doctorales visent à développer, entre autres, des compétences en recherche,

Drysdale (2001) ajoute que la capacité d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances reste primordiale.

Il est attendu que le doctorant développe son esprit critique, soit « the capacity to learn and reflect on the principles for making particular decisions, and to exercise the judgment and disposition to apply these principles in unfamiliar or unforeseen situations in ethically appropriate ways » (Halse et Malfroy, 2010, p. 85). L'esprit critique comprend quatre aspects : 1) comprendre et évaluer les croyances sur les connaissances; 2) définir et évaluer un argument adapté au contexte; 3) résoudre les problèmes de manière logique; 4) évaluer, à l'aide de la métacognition, la réponse donnée. En pratique, cela signifie que le doctorant problématise les situations, établit des rapprochements entre les différents aspects du problème et le savoir issu de la littérature, formule une réponse et des arguments adaptés (Lee, 2007, 2010). Comme le soulignent Holbrook et ses collègues (2007), la capacité à lire et à critiquer des recherches de manière pertinente et cohérente ne s'acquiert pas aisément et exige que le doctorant prenne son temps et s'immerge dans des activités scientifiques pour former et développer son esprit critique. Ainsi, tout au long de ses études, le doctorant est encouragé à se questionner et à analyser son travail. En ce sens, les pratiques d'encadrement se présentent à la fois de manière dialectique – afin d'opposer diverses propositions ou théories, et ce, pour en découvrir les contradictions – et dialogique – afin d'ouvrir la discussion, de synthétiser les propositions et d'exposer une logique dissimulée (Lee, 2010).

Tout comme le directeur de recherche, le doctorant développe plusieurs aptitudes qui contribuent à la dynamique relationnelle dans les pratiques de l'encadrement à la recherche au

doctorat. Au-delà de la motivation ou de la créativité, les connaissances préalables concernant notamment les théories, la méthodologie, l'informatique et les technologies jouent un rôle prépondérant. En plus de ces connaissances, le doctorant optimise son esprit critique afin d'assurer son autonomie dans ses activités scientifiques.

3. ALLIANCE PÉDAGOGIQUE¹³

Le doctorant et le directeur de recherche concluent un contrat pédagogique dans le but de réaliser le produit – la thèse – qui résulte d'un processus – les études doctorales. Au terme de cet accompagnement, implicitement, il est attendu que le doctorant devienne son propre directeur de recherche (Gurr, 2001; Osman, 2011). Ainsi, le directeur de recherche représente un pont entre les savoirs et le doctorant qui finit par ne plus être nécessaire (Lee, 2008). Selon Jutras et ses collègues (2010), il est dans l'intérêt tant du directeur de recherche que du doctorant « d'établir une relation de formation [et d'aide intellectuelle] qui favorisera le développement des compétences à la recherche [puisque] de nombreux apprentissages dépendent [de leurs] échanges interpersonnels » (p. 4).

¹³ L'expression se veut une adaptation francophone de celle, *learning alliance*, retenue par Halse et Malfroy (2010). Les auteures le soulignent, l'alliance pédagogique n'est pas sans rappeler l'alliance thérapeutique (Halse et Bansel, 2012; Halse et Honey, 2005; Halse et Malfroy, 2010). À ce titre, le doctorant et le directeur de recherche s'accordent sur des objectifs communs, c'est-à-dire une production scientifique de niveau doctoral, ainsi que sur des tâches et des responsabilités morales et laissent émerger un lien émotionnel. À ce sujet, le lecteur intéressé peut consulter les écrits de Halse et ses collègues (Halse et Bansel, 2012; Halse et Honey, 2005; Halse et Malfroy, 2010).

Les pratiques d'encadrement prennent place à l'intérieur d'une alliance pédagogique puisque le doctorant et le directeur de recherche partagent un contrat pédagogique (Halse et Malfroy, 2010). Halse et Bansel (2012) considèrent que l'alliance pédagogique « in doctoral education is the implicit agreement of each student, supervisor and university that they are jointly responsible for ensuring a fruitful doctoral experience and a high quality doctoral degree » (p. 384). À cet égard, ils ont l'obligation de protéger et de promouvoir leurs intérêts communs et personnels. Toutefois, cette alliance n'est pas égalitaire puisque, même si les interactions sont de nature collaborative ou démocratique, le directeur de recherche, de par son expérience et son statut, détermine si le projet de recherche est prêt ou non pour l'évaluation, la publication, la diffusion ou autres (Jazvac Martek, 2008). Halse et Honey (2005) notent que la relation interpersonnelle est « based on responsibility and relationships rather than rights and rules; is grounded in concrete circumstances rather than abstractions, and is expressed as an “activity of care” rather than as a set of principles » (p. 2158).

À l'intérieur de l'alliance pédagogique, la production de la thèse s'apparente à un « mariage » entre les intérêts du doctorant et ceux du directeur de recherche (Cornér et al., 2017; James et Baldwin, 1999; Roberts, 2015; Vilkinas, 2008) qui doit permettre la production d'un travail signifiant duquel découle une contribution originale. Dans certains cas, le directeur conseille aux doctorants des sujets de thèse qui les intéressent, voire les passionnent, afin qu'ils maintiennent un haut degré de motivation tout au long du processus puisque les risques qu'elle s'estompe sont élevés (Gremmo et Gérard, 2008). Dans tous les cas, le doctorant et le directeur s'assurent, dans différentes mesures, d'une compréhension commune du sujet : « There must be a mutual understanding of the meaning of the topic as well as the examiner having the necessary

expertise to examine the topic » (Wisker et Robinson, 2014, p. 198). Ces mêmes auteurs conseillent de « ensuring that students undertake a robust, appropriate, defensible topic » (Wisker et Robinson, 2014, p. 198).

Au cœur de l'alliance pédagogique, deux types de soutien particulier existent: le premier est psychologique et correspond à un accompagnement dans les moments plus déstabilisants tout en respectant l'autonomie du doctorant, et le second est scientifique, dont « un engagement moral qui découle directement de leur acceptation initiale de diriger le doctorant dans sa recherche, une clause implicite du contrat qui [les] lie » (Gremmo et Gérard, 2008, p. 59). Dans le but de permettre le soutien psychologique et scientifique, le doctorant et le directeur de recherche façonnent, ensemble, un environnement propice au bon déroulement du parcours doctoral afin de partager régulièrement leurs attentes en termes de structure et de planification (Brown et Atkins, 1988). Les attentes évoluent en fonction d'étapes distinctes où le rôle et la présence du directeur changent. Quatre styles d'encadrement sont souvent identifiés dans la littérature : 1) laissez-faire, 2) directorial, 3) contractuel et 4) pastoral qui se divisent en deux dimensions soit, d'une part, le soutien et, d'autre part, la structure offertes par le directeur de recherche au doctorant (Bégin, 2018; Deslauriers, 2019; Gatfield, 2005) (voir figure 1).

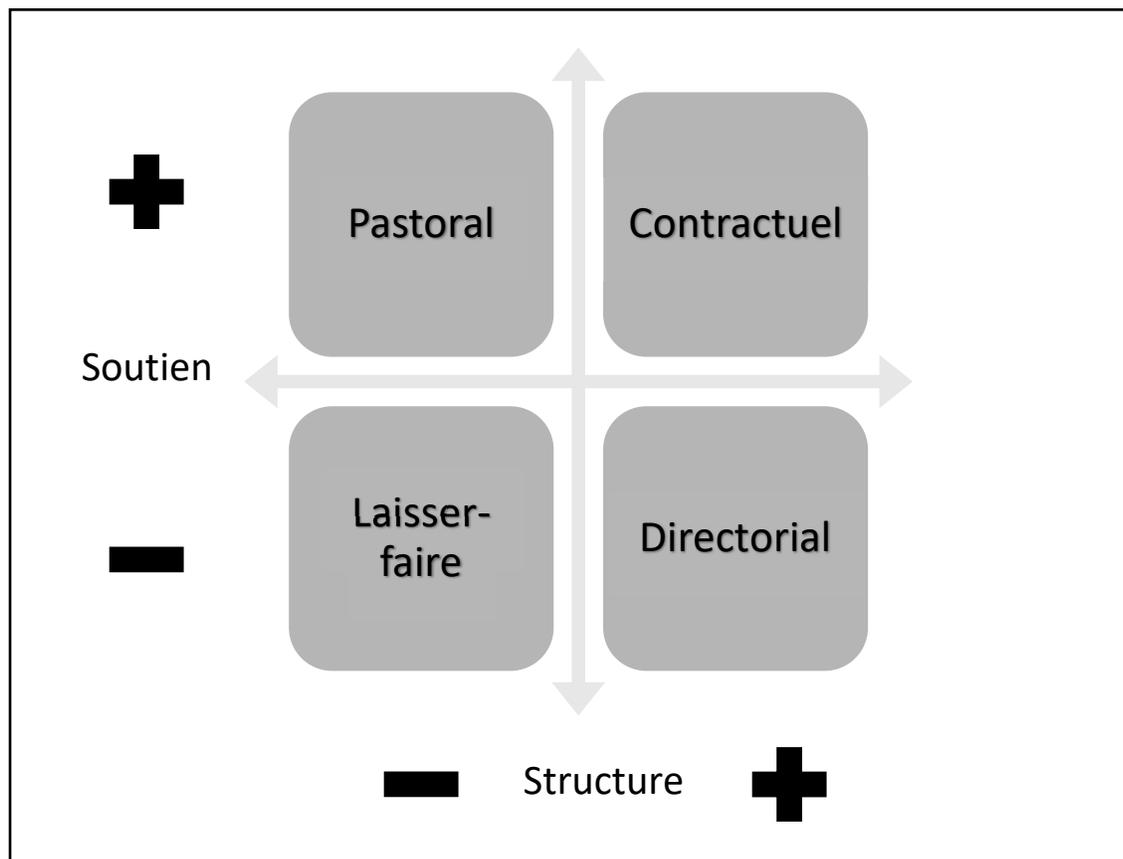


Figure 1. Styles d'encadrement de Gatfield (2005)

Doloriert (2012) suggère que la dimension horizontale de la structure se rapporte à l'organisation et la gestion alors que la dimension verticale du soutien relève de l'orientation morale et sociale. Ainsi, l'encadrement passe d'un style laissez-faire, s'il y a peu de structure et peu de soutien; à un style directorial s'il y a plus de structure, mais encore peu de soutien; ou à un style pastoral s'il y a peu de structure, mais beaucoup de soutien; allant jusqu'à son contraire, c'est-à-dire le style contractuel où il y a beaucoup de soutien et de structure (Doloriert, 2012; Gatfield, 2005). L'autonomie du doctorant, et donc sa capacité à s'émanciper, fluctue selon les

styles proposés, les étapes du processus ainsi que l'espace réservé aux interventions dans le temps (Doloriert, 2012; Khosravi et Ahmad, 2013).

Au-delà des styles d'encadrement, l'alliance pédagogique, au cœur de l'expérience du doctorant, relève autant de la structure que du soutien où le directeur de recherche agit comme un « gardien » (McAlpine et McKinnon, 2012; Wisker et Robinson, 2014). En ce sens, Brown et Atkins (1988) notent que « The good supervisor is concerned for the general well-being and intellectual growth of the student, and not just with the mechanics of the project » (p. 131). À ce titre, il permet l'accès à différentes ressources – matérielles, humaines, financières – et connaissances scientifiques ou techniques tout en guidant le doctorant vers des opportunités (Pearson et Kayrooz, 2004). Pour ce faire, le directeur de recherche sélectionne certaines opportunités, particulièrement au début des études doctorales (Lee, 2007). McAlpine et McKinnon (2012) présumant que le directeur de recherche est bien informé sur le projet, la thématique et les progrès. Wisker et Robinson (2014) ajoutent que, en tant que gardien, le pouvoir du directeur de recherche est de

[W]hen being examined, whatever the student offers as new is exposed to the test of recognition, approval and award. [This] examination rite-of-passage could produce a stamp of approval or it could refuse entry for research and a thesis which is different (p. 191).

Outre des éléments liés aux aptitudes personnelles – traits de personnalité et autres – et professionnelles – disponibilité, connaissances, organisation – des doctorants et des directeurs de recherche, l'alliance pédagogique que le doctorant et le directeur de recherche décident de bâtir

ensemble est marquée par certains éléments extérieurs à l'alliance, dont le choix de l'équipe et la présence d'un codirecteur ou d'un comité d'encadrement.

En ce qui concerne la composition d'une équipe, Ives et Rowley (2005) relèvent qu'au moins deux des trois éléments suivants sont à considérer: les habitudes de travail interpersonnelles, la méthodologie et l'expertise. Plus la décision repose sur un nombre élevé d'éléments, plus le doctorant et le directeur de recherche ont de chance d'être satisfaits ce qui souligne toute l'importance de la réflexion avant l'entrée dans un programme de doctorat en recherche et la connaissance du directeur de recherche tant du côté personnel – intérêt commun ou personnalité – que du côté professionnel – expertise reconnue (Lison, 2016; Lison et Bourget, 2016; McAlpine et McKinnon, 2012). Il n'en demeure pas moins que certaines alliances s'avèrent infructueuses, notamment, parce qu'elles ne correspondent pas à une décision des personnes impliquées; elles seraient plutôt le fruit de circonstances imprévues, par exemple, problèmes de santé, césure à des fins personnelles ou professionnelles ou départ (Ives et Rowley, 2005; Knox et al., 2006). Il arrive également que certains directeurs de recherche, souvent les moins expérimentés, soient contraints d'accepter un doctorant qui s'est vu refusé par d'autres directeurs de recherche (Ives et Rowley, 2005). En somme, avant de former une alliance pédagogique, la compatibilité reste à valider, et ce, à plusieurs égards, entre autres : attentes, objectifs, valeurs, intérêts intellectuels, identités, personnalités ou styles de travail (Drysdale, 2001; Grant et Graham, 1999; Lison, 2016; McCallin et Nayar, 2012). Discuter et clarifier ces aspects, dès le départ, favorisent une relation harmonieuse et fructueuse (Grant et Graham, 1999).

Concernant le choix de l'équipe, trois modalités d'encadrement sont présentées dans la littérature anglophone, notamment en Australie¹⁴ : l'encadrement dyadique dit traditionnel, constitué d'un doctorant et d'un directeur de recherche; l'encadrement triadique, constitué de plusieurs directeurs de recherche pour un doctorant; l'encadrement groupal, qui consiste en un directeur de recherche pour plusieurs doctorants (Bitzer et Albertyn, 2011; Robertson, 2017; Vehviläinen et Löfström, 2014). L'encadrement dyadique s'avère la modalité la plus répandue et la plus traditionnelle (Bitzer et Albertyn, 2011; Samara, 2006). Il consiste en une relation individuelle entre un doctorant et un directeur de recherche. Selon Wisker et ses collègues (2007), cette modalité s'instaure dans un espace individuel privé sans évaluation extérieure susceptible d'engendrer des problèmes (Bitzer et Albertyn, 2011; Cornér et al., 2017; Manathunga, 2005; Robertson, 2017). Cela s'explique par la transmission du savoir et de l'expertise du directeur de recherche au doctorant, réalité nommée « Atlas complex » par Pearson et Kayrooz (2004). Ainsi, effectué en grande partie par une seule personne, l'encadrement dyadique provoque parfois des tensions par rapport aux attentes, aux incompréhensions conceptuelles, à la gestion du pouvoir et des responsabilités (Bitzer et Albertyn, 2011; Malfroy, 2005; Robertson, 2017). Malfroy (2005) maintient, pour sa part, qu'il est irréaliste de demander à un seul directeur de recherche de répondre à l'ensemble des besoins de différents doctorants en tout temps (Johansen et al., 2019; Robertson, 2017). Manathunga

¹⁴ En anglais, ces modalités se nomment : *dyadic supervision*, *team supervision* et *cluster supervision* (Robertson, 2017)

(2012) explique que ce modèle implique le développement d'une alliance pédagogique intense entre le doctorant et le directeur de recherche. Cornér et ses collègues (2017) considèrent que

The dyadic model is the highly individual supervision resulting in specific advice and personal attention (Dysthe et al., 2006). However, the model is vulnerable because it relies heavily on one-on-one interaction (Dysthe et al., 2006; Lee, 2007, 2008; Malfroy, 2005; Whisker et Claesson, 2013; Zhao et al., 2005). As a result, problems may not be exposed to other members of the scholarly community, thereby hindering the scrutiny of common practices and hiding possible underlying ethical problems. (p. 93)

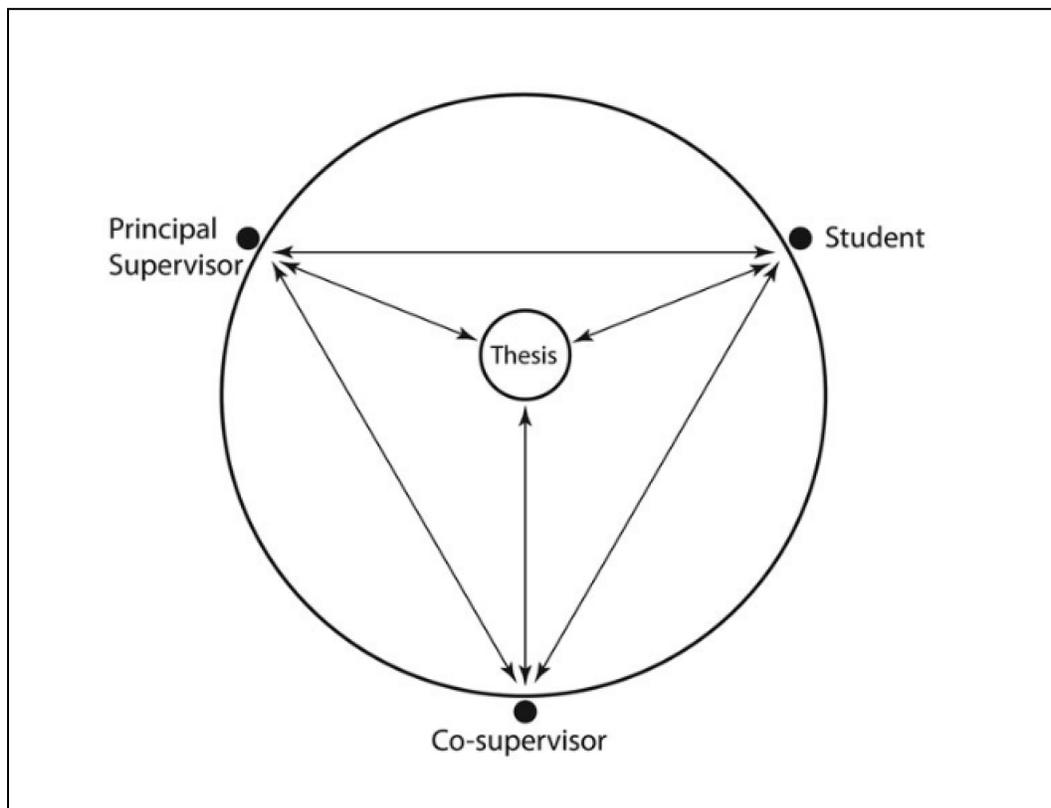
L'encadrement triadique désigne une équipe d'encadrement comprenant deux directeurs de recherche et un doctorant (Lahenius et Ikävalko, 2012). La formule peut varier et compter plusieurs membres – doctorants et directeurs de recherche – ayant des intérêts de recherche similaires ainsi que des expériences ou des expertises complémentaires (Grossman et Crowther, 2015; Robertson, 2017; Samara, 2006). La contribution des directeurs de recherche varie selon l'expertise de chacun (Grossman et Crowther, 2015). Effectivement, l'encadrement triadique encourage la répartition des tâches, des rôles et des responsabilités parmi les personnes impliquées en plus d'augmenter les occasions de socialisation. À titre d'exemple, l'encadrement triadique facilite la rétroaction collective (Cornér et al., 2017). La présence de plusieurs directeurs de recherche soutient un environnement d'apprentissage collaboratif qui aide, dans certains cas, à dissiper les tensions et encourage l'enculturation des doctorants et des directeurs de recherche novices (Bitzer et Albertyn, 2011; Malfroy, 2005; Samara, 2006). Robertson (2017)

note d'ailleurs que « Points of tension such as conflicting perspectives may be productive for all team members if approached in agreed ways. Pre-agreements provide a forum for establishing mutual understanding of expectations and approaches » (p. 359). En ce sens, l'encadrement triadique peut être horizontal, c'est-à-dire constitué de directeurs avec des niveaux de responsabilité différents, mais dans une formule d'égalité où les expertises se complètent; ou vertical, c'est-à-dire dans une formule de mentorat où un directeur novice apprend d'un directeur plus expérimenté (Malfroy, 2005; Robertson, 2017; Watts, 2010; Wisker et al., 2007). Étant donné les nombreux changements qui s'opèrent dans le contexte universitaire, notamment les pressions quant à la diplomation, l'encadrement triadique pourrait éventuellement devenir la norme (Grossman et Crowther, 2015). De cette manière, le pouvoir du directeur se voit diminué; il a l'obligation de rendre des comptes à des collègues ce qui permet de favoriser la transparence de l'encadrement à la recherche. Pour le moment, les politiques officielles définissent ou délimitent peu ou pas la codirection (Grossman et Crowther, 2015; Johansen et al., 2019; Kumar et Lee, 2011).

L'encadrement groupal se présente comme une formule plus flexible comprenant un ou plusieurs directeurs de recherche ainsi qu'un ou plusieurs doctorants parfois appelé comité d'encadrement (Guerin et Green, 2015; Lahenius et Ikävalko, 2012; Manathunga, 2012; Robertson, 2017; Watts, 2010). Robertson (2017) illustre une option en encadrement groupal avec le mode collaboratif horizontal (voir figure 2). L'auteure explique que

[T]he disc attempts to represent the diminished social hierarchy of team members, and should be considered as a horizontal representation removing superior/inferior

positions. There are strong unifying links between each team member, links that intersect at the core (the thesis), but also around the body of disciplinary knowledge that surrounds and supports the thesis. (p. 368)



Source. Robertson (2017, p. 368)

Figure 2. Encadrement horizontal collaboratif

En guise d'exemple concret d'encadrement groupal, à la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke (s.d.), le « Comité [d'encadrement] doit être composé [...] du directeur et des [codirecteurs] de thèse, d'un membre interne au programme et d'un membre externe au programme ou à l'université. Le membre externe ne doit pas faire partie de l'équipe existante » (s.p.). La description de cette modalité apparaît moins développée dans la

littérature (Guerin et Green, 2015; Manathunga, 2012). Manathunga (2012) note que « team supervision represents both an increase in the intensity of surveillance and disciplining of students by several supervisors and a diffusion of this intensity as supervisors are engaged in watching (and at times disciplining) each other » (p. 31). Tout comme l'encadrement triadique, celui groupal donne accès aux doctorants à plus d'expertise et à un soutien plus collégial (Robertson, 2017). Néanmoins, Cornér et ses collègues avertissent que « A weakness in the group-based model, however, is that it typically involves orchestrating cooperation among supervisors, and finding a balance in the workload of individual students between their doctoral research and their group's research project can sometimes be problematic » (2017, p. 93). De plus, l'encadrement groupal apporte une nouvelle forme de complexité, notamment en ce qui a trait à la gestion des divergences d'opinions notamment lorsqu'il y a un expert issu de la pratique (Guerin et Green, 2015; Johansen et al., 2019).

En somme, l'encadrement triadique et groupal peuvent

Être un appui efficace dans l'encadrement de l'étudiant selon les situations [en assurant] une couverture plus étendue, et souvent plus profonde, du domaine de recherche du doctorant et d'augmenter les chances de succès de ce dernier.

(Université Laval, 2008, p. 4)

Les encadrements triadique et groupal apportent un lot d'avantages et d'inconvénients, car les difficultés interpersonnelles peuvent augmenter étant donné la présence de plusieurs personnes. L'alliance pédagogique avec des membres internes ou externes à l'université réussit mieux lorsque ceux-ci s'entendent bien avec le directeur de recherche principal, qu'ils se

connaissent et qu'ils parviennent rapidement à un accord sur les modalités d'encadrement et leurs responsabilités respectives (Bourret, 1997). Dans pareil cas, le rôle de coordination du directeur de recherche principal s'avère crucial (Bitzer et Albertyn, 2011). En outre, la présence de plusieurs membres dans l'équipe s'avère avantageuse dans le cas d'un départ ou d'une absence prolongée puisque les doctorants sont moins exposés à de potentiels problèmes administratifs, institutionnels, relationnels ou intellectuels. Pour ce qui est des obstacles, ils peuvent être considérés sous différents angles et des solutions créatives peuvent émerger. Ainsi, les discussions entre les personnes impliquées peuvent contribuer à améliorer leurs recherches personnelles. En contrepartie, les conflits surviennent si les rétroactions semblent contradictoires, si un désaccord survient entre les membres de l'équipe, s'il y a une absence de perspective globale (James et Baldwin, 1999; McAlpine et McKinnon, 2012) ou de posture épistémologique partagée. Il va sans dire qu'avec plus de membres, il se peut que les rencontres, étant donné la disponibilité de chacun, se planifient plus laborieusement. Dans certains cas, les doctorants peuvent être « oubliés » dans la mesure où un directeur pourrait considérer qu'ils sont la responsabilité d'un autre membre de l'équipe. Malgré les difficultés potentielles, les bénéfices peuvent être nombreux tant pour le doctorant – qui reçoit plus de rétroactions, et ce, de différentes sources – que pour les directeurs de recherche – qui peuvent se partager les responsabilités ou bénéficier de mentorat afin d'acquérir de l'expérience dans l'encadrement de doctorants (McAlpine et McKinnon, 2012).

En conclusion, l'alliance pédagogique recoupe différentes dimensions des pratiques d'encadrement à la recherche, soit les dimensions administrative, institutionnelle, relationnelle,

professionnelle et intellectuelle (Denis et al., 2019; Jutras et al., 2010). L'alliance repose tant sur un soutien psychologique que scientifique.

4. ÉTUDES DOCTORALES

Les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat impliquent une alliance pédagogique dite « significative d'une durée assez longue, dont la finalité est le développement de compétences à la recherche qui seront attestées institutionnellement et socialement par un diplôme » (Jutras et al., 2010, p. 9). Quelles seront les compétences développées?

L'Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ, 2018) présente cinq familles de compétences à développer au doctorat, soient 1) la production personnelle et scientifique; 2) les connaissances et le regard critique; 3) la communication; 4) les aspects normatifs et l'intégrité; 5) le développement professionnel et personnel. À l'exception de la dernière famille, toutes sont jugées essentielles. Chaque famille se décline, ensuite, en savoirs, habiletés et qualités. L'examen de chaque famille permet de discerner le produit, la thèse, qui se trouve au cœur d'un processus, celui des études doctorales. Par exemple, le doctorant doit mobiliser des habiletés comme la « formulation constructive de critiques » (ADESAQ, 2018, p. 7). Or, l'acquisition et le développement de cette habileté suggèrent un cadre plus large, soit un processus qui s'étale dans le temps et non la mobilisation de ressources dans la création unique d'un produit.

Les études doctorales relèvent d'un processus qui se conclut par la production d'un produit, la thèse. Ce processus comprend deux cibles importantes discutées plus loin :

l'enculturation et l'émancipation du doctorant. Le produit qui émane de ce processus prend la forme d'un document appelé la thèse qui se conçoit comme « une étape dans un projet personnel et professionnel » (Fischer, 2011, p. 42). La thèse est une exigence partielle des études doctorales en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)¹⁵. Les pratiques d'encadrement impliquent un accompagnement tout au long du processus dans un but de production d'un produit, mais également dans un but de développement de familles de compétences.

4.1 Du processus à la production

Kandiko et Kinchin (2012) constatent que les doctorants, pendant une longue période de leurs études doctorales, se concentrent uniquement sur le produit final, la thèse, et non sur l'ensemble du processus. Or, Watson et Blair (2020) plaident pour un changement de posture : « Rather than seeing supervision and doctoral learning as something that is managed and imposed upon graduate students [it should be seen as] pathmaking – a richly textured, relational and passionate process through which creative possibilities emerge » (p. 100).

Selon les membres de l'ADESAQ, la première compétence visée par les études doctorales consiste à apporter une contribution originale à la connaissance ou à son domaine de recherche par une production professionnelle et scientifique. À la lecture des éléments descriptifs de cette compétence, la compétence renvoie au processus et non uniquement au produit : « établir un échéancier réalisable et mener son projet de façon à le respecter compte tenu des

¹⁵ Les crédits obtenus dans le cadre des activités pédagogiques du programme constituent d'autres exigences.

contraintes et des imprévus » (ADESAQ, 2018, p. 6). C'est dire que le produit se veut un aboutissement d'un processus auquel se greffe l'ensemble des compétences susmentionnées.

Une autre manière de considérer les études doctorales consiste à dire qu'il s'agit d'une formation « à » la recherche « par » la recherche des doctorants (Gérard, 2009; Gremmo et Gérard, 2008). Tout récemment, Berthiaume et ses collègues (2020) soutiennent que la formation doctorale vise, outre la formation à la recherche par la recherche, la contribution originale à l'avancement d'un domaine ciblé, et ce, par l'accompagnement d'experts.

Le doctorant se présente, d'emblée, comme un néophyte qui développe ses compétences et son autonomie dans la quête des savoirs de son domaine passant au travers de phases de confusion, de doute et de désorientation (Halse et Bansel, 2012; Keefer, 2015). Les membres de l'ADESAQ (2018) notent que le doctorant doit mobiliser des habiletés et des qualités comme l'autocritique, la contribution au domaine de recherche à titre d'expert, la reconnaissance des contributions externes dans le but de pallier ses difficultés, la ténacité, la persévérance et la résilience.

Dans ce passage du statut de néophyte à celui d'expert, le directeur de recherche propose des apprentissages situés dans un contexte authentique, par exemple, dans le cadre d'un colloque scientifique. Berthiaume et ses collègues (2020) soutiennent que le directeur de recherche, à titre d'expert, doit rendre visibles certaines compétences ciblées et les accompagner d'explications orales et écrites. Ils notent l'importance de la discussion entre l'expert et le néophyte pour identifier les compétences attendues ainsi que l'observation, la mise en pratique et la rétroaction. D'après Berthiaume et ses collègues (2020), à l'intérieur du processus, trois éléments sont à

considérer pour jouer le rôle de l'expert : 1) complexité croissante des tâches à réaliser, 2) diversité croissante des stratégies, des méthodes ou des compétences, et 3) compétences globales précédant les compétences locales, c'est-à-dire travailler sur des tâches ciblées tout en gardant en tête l'ensemble du projet afin de donner du sens aux tâches.

Cela n'est pas sans rappeler que, traditionnellement, l'encadrement à la recherche au doctorat se pratique en se focalisant sur le produit fini et moins sur la réalisation de l'ensemble du parcours (Vehviläinen et Löfström, 2014). Fischer (2011) souligne, par ailleurs, que la thèse se présente comme un projet d'apprentissage autodidacte, notamment en ce qui touche la dimension de l'apprentissage et l'autodirection exigeant une médiation entre le directeur de thèse et le doctorant (Gremmo et Gérard, 2008). D'autres ajoutent alors que

[I]n terms of the understanding of supervisory style and role, the PhD process was more important for supervisors who were trying to get students thinking critically, which (according to the students) often led them to go against suggestions or advice given by the supervisor. (Kandiko et Kinchin, 2012, p. 13)

Souvent, le directeur de recherche tente d'introduire le doctorant dans une communauté professionnelle et disciplinaire, l'amenant à se développer en tant que chercheur autonome alors que le doctorant est plutôt porté sur l'exécution du travail demandé perçu comme une « licence to do research » (Vehviläinen et Löfström, 2014, p. 2). Il en résulte parfois une tension entre la définition même de l'encadrement à la recherche et l'importance accordée tant au produit qu'au processus. Cette tension se traduit par « a lack of mutual understanding of various aspects of the

supervision process, mismatch of expectations as well as teaching and learning styles, incongruent perceptions [...] and academic values » (Li et Wang, 2008, p. 89).

À ce propos, les doctorants qui choisissent le sujet de leur thèse, notamment la plupart de ceux inscrits en sciences humaines et sociales, présentent une motivation intrinsèque plus importante, ce qui les pousse à prendre plus de risques et à se sensibiliser davantage à la thématique que les doctorants à qui est proposé un sujet de thèse (Fischer, 2011; James et Baldwin, 1999; Lovitts, 2005). Toutefois, dans certaines disciplines universitaires notamment en sciences naturelles et génie, il n'est pas coutume pour les doctorants de choisir leur thématique ou leur sujet de recherche. Ils sont plutôt appelés à travailler de manière collaborative dans des laboratoires ou au sein d'équipes de recherche sur des thématiques précises qui s'inscrivent dans de gros projets de recherche subventionnés. Ainsi, si une subvention a été accordée au laboratoire, des doctorants sont susceptibles de travailler sur certaines données possiblement recueillies collectivement. Plusieurs doctorants peuvent alors se diviser les résultats d'une même recherche afin d'en tirer une contribution originale. Certaines tensions, voire des enjeux éthiques liés à la propriété intellectuelle, peuvent en découler. Que ce soit dans une perspective de sujet choisi ou de sujet proposé, les doctorants doivent « trouver du sens dans l'activité de production du savoir et de création de sens » (Fischer, 2011, p. 50) afin de maximiser leur persévérance et leur motivation intrinsèque. Du côté du directeur de recherche, il doit explorer les différentes manières d'aligner ses besoins avec ceux du doctorant (Watson et Blair, 2020).

En somme, les études doctorales se composent d'un passage obligé et déroutant, marqué par la transition entre la dépendance au directeur de recherche et l'autonomie (Acker, 2001;

Fischer, 2011; Sambrook et al., 2008). C'est d'ailleurs ce qui distingue le doctorat de la maîtrise; la production est menée de manière autonome et experte (ADESAQ, 2018). Effectivement, le doctorant apprend à prendre des décisions, à les critiquer et à les assumer ainsi qu'à évaluer ses progrès et ses productions, et ce, sans compter exclusivement sur son directeur de recherche (Lee, 2008; Sambrook et al., 2008). Lee (2008) illustre cette idée en soulignant que le doctorant indépendant décide « how to be, where to go, what to do, where to find information » (p. 277). C'est ce processus qui favorise l'enculturation et l'émancipation du doctorant qui relèvent, par ailleurs, de l'encadrement à la recherche.

4.1.1 *Enculturation*

L'enculturation¹⁶ correspond à l'acquisition des valeurs, des normes, des connaissances, des gestes, des compétences nécessaires de la culture disciplinaire pour s'inscrire dans un contexte professionnel (Gardner, 2008; Gube et al., 2017).

¹⁶ L'expression « enculturation » a été retenue, notamment, en reconnaissance des travaux de Lee (2007, 2008, 2009, 2010). Il est à noter que l'expression a également été retenue chez Berthiaume et ses collègues (2020). Elle a été préférée à socialisation, processus qui s'étale dans une période plus vaste et qui vise l'acquisition de savoirs, de langues, de valeurs ou d'aptitudes. La socialisation englobe l'enculturation, plus restreinte dans le temps, qui consiste en l'acquisition par le novice des traits culturels (gestes, actions, attentes, exigences ou valeurs) d'un groupe spécifique, notamment, par son immersion dans la communauté culturelle à laquelle il peut déjà appartenir. L'expression acculturation n'a pas été retenue malgré son utilisation dans la littérature. L'individu, lors de l'acculturation, est externe à la communauté culturelle dont il souhaite acquérir les valeurs,

Le contact régulier avec le directeur de recherche permet, notamment, au doctorant de « acquire a great deal of subtle professional and interpersonal knowledge about how research and academic life are conducted » (Lee, 2010, p. 19). Ainsi, dans une perspective d'enculturation, le doctorant est encouragé à devenir un membre à part entière de la communauté scientifique (Golde, 1998). Selon Fischer (2011), « l'intégration académique et sociale est la dimension qui a le plus de poids dans la persévérance ou l'abandon de l'étudiant » (p. 21). Le directeur de recherche possède un réseau professionnel et il est membre d'une organisation plus vaste que l'équipe d'encadrement (Pearson et Kayrooz, 2004; Vilkinas, 2008). L'intégration académique et sociale est rendue possible notamment par l'exploitation du réseau professionnel à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution d'attache. Par exemple, le directeur de recherche met à disposition ce réseau professionnel en organisant des opportunités de recherche, des partenariats, des échanges, et ce, en sollicitant directement le doctorant ou en appuyant sa candidature quand cela est possible. Le doctorant peut, ainsi, accéder aux ressources, à l'expertise, à des opportunités proposées par son directeur en plus de pouvoir profiter de son réseau de contacts professionnel (Cornér et al., 2017).

La grande majorité des directeurs de recherche sont membres d'associations, de regroupements, de laboratoires de recherche ainsi que de communautés de pratiques ou de recherche (Vilkinas, 2008). Avec ses contacts dans la communauté scientifique ou pratique, le

les normes ou autres ; ce qui n'est pas nécessairement le cas lors d'études doctorales. Dans la littérature, les trois expressions sont utilisées et, parfois, considérées comme synonymes.

directeur de recherche promeut les interactions entre les doctorants qu'il encadre et les autres universitaires issus des mêmes champs d'expertise, notamment par la publication ou la participation à des colloques ou à des groupes de recherche (Fischer, 2011; Orellana et al., 2016). L'enculturation des doctorants porte, simultanément, sur deux rôles, d'une part, ils apprennent leur rôle de doctorant et, d'autre part, ils s'initient au métier de chercheur (Ntebutse et al., 2013; Skakni, 2011b). Dans certains cas, cela signifie une préparation à une carrière universitaire (Acker, 2001; Golde, 1998). Dans d'autres cas, des opportunités à l'extérieur du milieu universitaire favorisent également la préparation à une carrière externe. Pour leur part, Gemme et Gingras (2006) distinguent entre une socialisation académique et une socialisation professionnelle.

L'enculturation s'inscrit dans un contexte où le doctorant peut être amené à vivre différentes formes d'isolement : intellectuel, psychologique et social (Denis, 2020; Skakni, 2016b; Vézina, 2016). Comme le souligne Skakni (2011b), chaque discipline, chaque programme, implique des exigences et des obstacles pouvant contribuer à augmenter ou à diminuer l'isolement. Par exemple, « dans les disciplines des sciences humaines et sociales le doctorant effectue souvent sa recherche de façon solitaire, certains domaines tels les sciences naturelles ou de la santé offrent un environnement plus cohésif et compétitif » (Skakni, 2011b, p. 23)¹⁷. La participation à un groupe de recherche ou l'appartenance à un laboratoire favorisent

¹⁷ La culture disciplinaire marque plusieurs singularités dans les pratiques d'encadrement. Certaines d'entre elles seront discutées dans le cadre des articles proposés dans les prochains chapitres. Des nuances sont donc à

l'enculturation des doctorants. Les occasions de se familiariser avec les spécificités départementales ou disciplinaires ainsi que les opportunités de s'impliquer dans le milieu contribuent à l'enculturation, mais également soutiennent les chances d'obtention du diplôme (Skakni, 2011b). La compréhension et l'appropriation de la culture disciplinaire dans laquelle évolue le doctorant lui permettent de donner un sens aux étapes à franchir (Lovitts, 2005; Skakni, 2011b).

Le processus d'enculturation exige à la fois du temps, mais également une capacité de la part du doctorant à acquérir des connaissances qualifiées de tacites (Lee, 2009, 2010). Est estimé « enculturé » le doctorant qui s'approprie le contenu scientifique dans différents contextes tout en assimilant les pratiques et les valeurs de sa culture disciplinaire. Pour faire l'évaluation de l'enculturation du doctorant, un critère est celui d'être accepté par la communauté scientifique et communiquer parmi et avec elle, par exemple en la questionnant ou en participant aux échanges (Lee, 2009). En ce sens, l'enculturation se veut une des finalités du doctorat. À titre d'exemple, selon l'ADESAQ (2018), le doctorant est invité à mobiliser une qualité qui correspond à la « socialisation et [la] prise en compte de l'avis de son [directeur], de chercheurs plus avancés ou de pairs, à l'international ou de milieux non académiques » (p. 7). Le doctorant est également susceptible de « particip[er] à des débats et des échanges de connaissances relatifs à son domaine

considérer entre les cultures disciplinaires. À titre d'exemple, Berthiaume et ses collègues (2020) notent des différences dans la production de savoirs et la gestion de la propriété intellectuelle. Par exemple, «la réutilisation de données ou de résultats de recherches antérieures est jugée acceptable dans certaines disciplines alors que ce n'est pas le cas dans d'autres » (p. 36).

de recherche » (p. 11), et ce, par un « engagement dans les sociétés savantes et les organismes publics [et une] ouverture à l'international » (p. 15).

4.1.2 *Émancipation*

L'émancipation¹⁸, en encadrement à la recherche au doctorat, consiste à atteindre une certaine forme d'autonomie intellectuelle et de développer une capacité à penser et à s'exprimer librement chez le doctorant tout en s'appuyant sur des écrits scientifiques (Vézina, 2016). Dans le processus, il s'agit de la recherche d'un équilibre entre l'offre de soutien et la proposition de défis selon les étapes appropriées. L'émancipation sous-entend également une reconnaissance des limites tant des connaissances que des compétences, une exploration des moyens de les dépasser pour les développer et avancer vers le statut d'expert (Berthiaume et al., 2020).

Ensemble, le doctorant et le directeur de recherche explorent des orientations et des valeurs qui lui sont possibles d'introduire ou non dans son projet de thèse. Toutefois, à la fin du processus, le doctorant doit apporter une contribution originale au développement scientifique ou

¹⁸ L'expression a été retenue, au profit de celle d'autonomisation notamment utilisée dans la littérature francophone européenne, en cohérence avec les écrits de Lee (2008) et celui de Berthiaume et ses collègues (2020). L'émancipation rappelle l'affranchissement du doctorant en plus de son autonomie. Il est possible d'être autonome sans être émancipé. Afin de s'émanciper, le doctorant doit prendre conscience de ses connaissances et de ses capacités, de les mettre en pratique pour développer des solutions créatives et innovantes visant son autonomie intellectuelle. L'émancipation suppose, par exemple, que le doctorant puisse analyser les situations par lui-même, les juger, proposer des solutions, et les élaborer.

technologique de son domaine de recherche (ADESAQ, 2018). Comme mentionné précédemment, les études doctorales visent à conduire le doctorant du statut de novice à celui d'expert. Pour ce faire, le directeur de recherche encourage les idées originales, mais également accorde du temps au doctorant pour les développer (Orellana et al., 2016). Dans certains cas, le directeur encourage, consciemment ou non, le doctorant à explorer des pistes afin de l'aider à apprendre de cette expérience (Lee, 2009). Il joue alors un rôle de *gatekeeper*¹⁹ tandis qu'il guide le doctorant vers les opportunités.

Vilkinas (2008) précise que le directeur de recherche a le mandat d'impliquer les doctorants dans la prise de décision concernant leur projet de recherche. Si, dans les débuts, le travail du directeur de recherche est celui d'un facilitateur, les discussions dynamiques invitent le doctorant à y contribuer et, éventuellement, à les soutenir et les diriger (Lee, 2007). Gemme et Gingras (2006) donnent l'exemple de l'initiation aux critères d'évaluation en vigueur dans la communauté scientifique où l'acquisition puis l'adoption de ces critères passent par les échanges entre le chercheur novice et le chercheur expérimenté autour de textes publiés. Plus le processus avance, plus le doctorant est susceptible d'autoévaluer ses performances et ses décisions sans recourir systématiquement au jugement du directeur de recherche (Sambrook et al., 2008). Autre exemple, Lee et Murray (2015), dans un article concernant l'encadrement de la rédaction scientifique, suggèrent de demander au doctorant de s'autoévaluer à partir des critères relevés

¹⁹ Le lecteur intéressé peut retrouver cette expression dans le premier article de thèse.

dans d'autres textes, de cibler ses besoins, de réagir aux rétroactions, de discuter du texte à titre d'auteur et de lecteur ou de l'appeler à juger de sa progression dans le processus.

La tâche du directeur de recherche est avant tout « subtile et profonde [, car il agit] comme médiateur en ce qui a trait au savoir, aux problèmes et aux questions » (Clifford et Friesen, 1993, p. 19, cité dans Mintzberg, 2010, p. 43). Le directeur de recherche, par ses expertises et son expérience en encadrement, évalue les capacités des doctorants en identifiant notamment leurs forces et leurs faiblesses. Il les encourage à les travailler dans le but d'explorer d'autres horizons (Vilkinas, 2008). Il les jauge en proposant au doctorant différents défis ou opportunités qui sont ensuite discutés avec lui après l'autoévaluation. Lee (2008) encourage le directeur de recherche à ouvrir la discussion autour des forces et des faiblesses du doctorant dans le but qu'il les reconnaisse, les intègre et éventuellement trouve des solutions pour les pallier.

En conclusion à cette section sur les études doctorales, il existe une forme de polarisation entre la reconnaissance portée au produit, la thèse, et la prise en compte du processus, le parcours doctoral. À travers la réalisation d'une thèse de doctorat, le produit, toutes les personnes impliquées participent à un processus menant tant à l'enculturation qu'à l'émancipation du doctorant. Plusieurs compétences sont ciblées et leur évaluation ne peut être faite uniquement dans le cadre d'une production. Ainsi, le processus, soit les études doctorales, va au-delà de la rédaction du produit, soit la thèse, et ce, afin que le doctorant devienne autonome dans la conduite de recherches de haut niveau.

5. INSTITUTION

D'une institution à l'autre, les attentes, les formations et les exigences envers les directeurs de recherche et les doctorants sont susceptibles de différer (Amundsen et McAlpine, 2009; Halse, 2011). Johansen et son équipe soulignent que « there is a need for administrative regulation, educational skill improvement or perhaps emotional management for protecting doctoral supervision » (Johansen et al., 2019, p. 71).

Jutras et ses collègues (2010) rappellent, pour leur part, que l'institution assure un contrôle, entre autres, sur les communications, les orientations, les politiques, les règlements ainsi que la qualité de l'enseignement qui entourent et régissent l'encadrement à la recherche. Ainsi, les responsabilités de l'institution sont d'ordre administratif, c'est-à-dire qu'elle devrait offrir des programmes actualisés et pertinents; établir des procédures et des politiques claires et efficaces; instaurer un processus d'accueil des doctorants et de pairage avec les directeurs de recherche; communiquer les exigences relatives aux programmes d'étude; valoriser l'encadrement, notamment par des activités de formation et de perfectionnement; proposer des services administratifs efficaces; fournir des mécanismes de résolution de problèmes; organiser, évaluer, améliorer l'encadrement à la recherche au doctorat et prévenir les problèmes (par exemple, en cas d'absence ou de maladie) ou bien assurer des conditions matérielles adéquates (Prégent, 2001).

À travers les politiques éducatives, les orientations privilégiées et les règlements d'études, les institutions d'enseignement supérieur rencontrent des pressions en matière d'encadrement à la recherche; celles-ci concernent, entre autres, la performance, la rentabilité et

l'efficience, ou encore la diplomation dans un temps circonscrit. Selon Donald et ses collègues (1995), les politiques institutionnelles reflètent la compréhension limitée que les enseignants universitaires et les porteurs de politiques institutionnelles peuvent avoir de l'encadrement, quand bien même la qualité de l'encadrement est mesurée en fonction d'objectifs institutionnels, départementaux, disciplinaires et individuels parfois implicites. Par ailleurs, pour améliorer la qualité de l'encadrement, certains sont d'avis qu'il faut avant tout expliciter les politiques et les pratiques d'encadrement visées au niveau institutionnel (Elgar, 2003; Grant, 2010; McAlpine et McKinnon, 2012). En plus des politiques pédagogiques institutionnelles, chaque programme établit des critères de sélection. Ces derniers affectent la relation d'encadrement puisque les connaissances non acquises sont susceptibles de devenir la responsabilité du directeur de recherche (Jones, 2013). Il y a unanimité quant aux difficultés rencontrées « there [is] no faculty differences in what supervisors [find] difficult: the challenges to doctoral supervision are the same across disciplines [...] supervising across cultures, will be facing the same issues » (Carter et al., 2016, p. 17).

L'institution propose un environnement intellectuel influencé par les contraintes administratives et incluant les différentes activités de formation obligatoires, optionnelles ou facultatives inscrites au programme d'étude, mais également celles de l'enculturation. Jutras et ses collègues (2010) parlent aussi de l'environnement financier, c'est-à-dire l'aide financière accordée par les universités et les organismes subventionnaires ainsi que de l'environnement matériel, soit la disponibilité et l'accès à des espaces et des ressources propres au contexte d'étude.

En conclusion, Halse et Bansel (2012) indiquent que l'alliance pédagogique, telle qu'ils la définissent, recadre le point de focalisation du doctorant et du directeur de recherche pour englober d'autres intervenants issus de l'institution: administrateurs, techniciens, libraires et autres. L'institution balise le processus des études doctorales en jetant les assises, mais également en proposant des critères pour l'évaluation du produit qui en découle. Aussi, l'institution regroupe un certain nombre d'intervenants pouvant contribuer au bon déroulement du processus pouvant faciliter l'enculturation et l'émancipation du doctorant.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie employée pour atteindre les objectifs, soit 1) modéliser l'encadrement à la recherche au doctorat à l'aide de la littérature internationale actuelle et disponible et 2) valider la modélisation de l'encadrement à la recherche au doctorat dans un contexte francophone nord-américain auprès de doctorants et de directeurs de recherche.

L'adoption d'une double posture, soit celle de la doctorante qui évolue en contexte d'encadrement et la chercheuse qui se penche sur les pratiques d'encadrement, invite à expliciter la posture d'étudiante-chercheuse. Le chapitre est également l'occasion de présenter les participants de l'étude ainsi que les instruments et le traitement de collecte de données. Le chapitre se termine avec les informations relatives aux précautions déontologiques.

1. POSTURE DE L'ÉTUDIANTE-CERCHEUSE

À plusieurs reprises, différents membres de la communauté scientifique ont contesté la légitimité de la démarche, soit celle d'étudier l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs dans le cadre d'une thèse de doctorat. Effectivement, tout au long du processus, une double posture a été adoptée, c'est-à-dire celle de chercheuse en développement qui s'interroge sur l'encadrement et celle de la doctorante engagée dans une alliance pédagogique avec une directrice au Québec et une codirectrice à l'étranger. Une posture de distanciation a permis d'augmenter la pertinence de la recherche en connaissant mieux les besoins exprimés dans la pratique (Albarello, 2004).

Afin d'assurer la rigueur attendue d'une recherche scientifique, « un regard normatif et extérieur sur ce que font les [acteurs compétents, en allant] chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir » a été adopté (Desgagné, 1997, p. 374). La présence de l'étudiante-chercheuse sur le terrain pour rencontrer les doctorants et les directeurs de recherche était un moyen de « prendre conscience des véritables enjeux présents dans ce terrain [ce qui a permis d'] écouter le pouls des institutions et également [de] percevoir des zones d'ombre » (Albarello, 2004, p. 20). Cette prise de conscience a permis de laisser émerger des résultats distincts, significatifs et authentiques. À ce titre, la présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative puisqu'elle vise à comprendre « de l'intérieur » la dynamique de l'encadrement à la recherche en ayant accès à l'expérience des doctorants et des directeurs de recherche.

2. ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

L'encadrement à la recherche s'effectue dans un espace privé et individuel, habituellement, sans intervention extérieure (Bitzer et Albertyn, 2011; Manathunga, 2005; Wisker et al., 2007). Chaque situation d'encadrement comporte donc son caractère unique. Dans le cadre de cette thèse, l'idée de « mieux comprendre la dynamique interne de chaque cas, de même que les interactions entre les cas et leur contexte particulier » (Roy, 2009, p. 203) se réalise par une étude de cas.

La rencontre de 20 directeurs de recherche et 20 doctorants a permis de décrire l'encadrement dans différentes situations et selon différentes personnes impliquées afin d'en laisser émerger une interprétation qui dépasse le caractère unique de l'alliance pédagogique.

L'étude de cas permet l'émergence de nouvelles composantes qui n'auraient pas été repérées dans la littérature et qui mènent à la redéfinition de la modélisation (Karsenti et Demers, 2011; Yin, 2014).

3. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Un échantillonnage non probabiliste intentionnel a été utilisé (Fortin et Gagnon, 2016). Plusieurs recherches antérieures, notamment du côté francophone, portant sur l'encadrement ont réuni des directeurs de recherche issus des secteurs sciences sociales et humaines à l'aide d'un échantillonnage semblable (Jutras et al., 2010; Royer, 1998). Cependant, aucune recherche francophone n'a réuni des directeurs de recherche et des doctorants issus de l'ensemble des facultés d'une université.

3.1 Population

Le terrain de recherche retenu est l'Université de Sherbrooke, université francophone établie depuis 1954 dans la province du Québec, au Canada, se déployant sur trois campus et réunissant huit facultés. Plus de 30 programmes de doctorat y sont proposés. Selon les statistiques d'admission disponibles, à la session hiver 2017²⁰, 1085 doctorants étaient inscrits dans un programme de doctorat en recherche à l'Université de Sherbrooke, c'est-à-dire menant à

²⁰ La collecte de données ayant eu lieu à l'hiver 2017, une demande de statistiques a été formulée auprès du Bureau de la registraire – Section statistiques et données étudiantes de l'Université de Sherbrooke afin de connaître les données exactes. Elles ont été produites le 16 janvier 2020.

l'obtention d'un Ph. D. (code du grade 0022). Sur les 32 programmes menant à ce titre, seuls 29 accueillent des inscriptions. Les quatre programmes les plus populaires étaient le doctorat en éducation (n = 143), le doctorat en génie civil (n = 86), le doctorat en génie civil électrique (n = 86) ainsi que le doctorat en génie mécanique (n = 83). Au moment de la collecte de données à l'hiver 2017, le corps professoral comptait 1 147 professeurs.

3.2 Critères de sélection

Les participants ont été sélectionnés selon des critères précis liés à la connaissance de la population (Fortin et Gagnon, 2016). Les premiers critères d'inclusion visent à présenter une diversité de culture disciplinaire. En ce qui touche les directeurs de recherche, ils répondent aux critères d'inclusion suivants :

- A. Encadrer des doctorants dans un programme de doctorat (type recherche) en sciences naturelles et en génie;
- B. OU encadrer des doctorants dans un programme de doctorat (type recherche) en sciences humaines;
- C. OU encadrer des doctorants dans un programme de doctorat (type recherche) en santé;
- D. Avoir accompagné jusqu'à la diplomation, au minimum, un doctorant;
- E. Encadrer des recherches doctorales depuis, au minimum, six ans²¹;

²¹ Ce critère est retenu en concordance avec les recherches de Turner (2015).

F. Être disponible pour participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 à 75 minutes à une période définie.

Pour ce qui est des doctorants, ceux-ci répondent aux critères d'inclusion suivants :

- A. Être doctorant (de type recherche) dans un programme en sciences naturelles et en génie;
- B. OU être doctorant (de type recherche) dans un programme en sciences humaines;
- C. OU être doctorant (de type recherche) dans un programme en santé de l'Université de Sherbrooke;
- D. Avoir terminé, au minimum, un an dans le programme de doctorat;
- E. Être disponible pour participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 à 75 minutes à une période définie.

Les doctorants, en ayant terminé au moins une année dans le programme, sont susceptibles de pouvoir discuter d'un éventail plus pertinent d'éléments touchant l'encadrement. Avant cette première année, il est moins facile d'adopter une posture réflexive à l'endroit du processus de formation.

3.3 Recrutement

Des invitations aux directeurs de recherche (annexe A) ont été acheminées par courriel aux doyens²² des facultés de l'Université de Sherbrooke : Faculté de droit, École de gestion,

²² Tous les doyens ont accepté de faire suivre l'invitation, soit dans un courriel spécifique, soit dans un courriel avec d'autres informations relatives à la faculté.

Faculté d'éducation, Faculté de génie, Faculté des lettres et sciences humaines, Faculté de médecine et des sciences de la santé, Faculté des sciences ainsi que la Faculté des sciences de l'activité physique.

Les invitations aux doctorants (annexe B) ont été acheminées par courriel à l'association des étudiants de deuxième et troisième cycles de l'Université de Sherbrooke ainsi que par les associations spécifiques des différentes facultés susmentionnées. La publication de l'invitation a été faite par courriel ainsi que sur les réseaux sociaux.

Tous les participants ont lu et signé le formulaire de consentement (annexe C) avant de répondre aux questions de l'entrevue.

3.4 Échantillon

Dans le cadre des études de cas, 47 personnes ont été interrogées. Parmi celles-ci, deux professeurs et un doctorant ont répondu aux questions dans le but de valider le guide d'entrevue (annexe D). L'entrevue d'une doctorante a servi à la formation des deux assistantes de recherche. Trois entrevues avec des doctorants n'ont pas été retenues étant donné des problèmes techniques ainsi que des propos jugés trop évasifs. Finalement, ce sont 40 doctorants et directeurs de recherche qui ont été retenus pour l'analyse des résultats (voir tableau 1).

Tableau 1. Présentation de l'échantillon par faculté

Faculté	Directeur de recherche		Doctorant		Total
	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	
École de gestion			1	2	3
Faculté d'éducation	2	4	3		9
Faculté de droit			1		1
Faculté de génie		2	1	2	5
Faculté de médecine et des sciences de la santé		4	1	3	8
Faculté des lettres et sciences humaines			2		2
Faculté des sciences		7	1	2	10
Faculté des sciences de l'activité physique		1		1	2
Total	2	18	10	10	40

L'échantillon retenu est constitué de 20 doctorants²³ et de 20 directeurs de recherche. Les directrices de recherche sont faiblement représentées, un constat qui reflète l'absence de directeurs de recherche femmes provenant de certaines facultés (École de gestion, Faculté de droit ainsi que Faculté des lettres et sciences humaines) dans l'échantillon. La parité de genre est

²³ Il est à noter qu'une doctorante a demandé à se retirer de l'étude après avoir abandonné son programme de doctorat. Avec sa permission, les propos ont toutefois été analysés dans le cadre du premier article qui avait été soumis au moment du retrait.

mieux respectée du côté des doctorants malgré l'absence de certains répondants d'un genre ou de l'autre dans certaines facultés.

Dans les articles, les répondants sont identifiés à l'aide d'un code unique élaboré de la manière suivante :

- A. Di pour directeur ou Do pour doctorant;
- B. F pour féminin ou M pour masculin;
- C. FGeS pour École de gestion, FE pour Faculté d'éducation, FD pour Faculté de droit, FGen pour Faculté de génie, FMSS pour Faculté de médecine et des sciences de la santé, FLSH pour Faculté des lettres et sciences humaines, FS pour Faculté des sciences, FSAP pour Faculté des sciences de l'activité physique;
- D. Un numéro d'identification unique selon l'ordre de l'entrevue.

Cette codification garantit l'anonymat des répondants et la confidentialité des réponses. L'absence de répondants dans certaines catégories doit être notée. Par exemple, aucun directeur de recherche n'est issu de l'École de gestion. L'échantillon, sans être représentatif du milieu, permet de brosser un portrait détaillé et circonstancié.

Parmi les directeurs de recherche rencontrés, les répondants comptaient une diversité en termes d'années d'expérience en encadrement à la recherche (voir tableau 2). La majorité des répondants, soit 15 répondants, cumulent plus de 10 ans d'expérience en encadrement à la recherche.

Tableau 2. Expérience en encadrement à la recherche des directeurs de recherche

Années d'expérience en encadrement à la recherche	Directeurs de recherche	Total
Moins de 5 ans	DiMFGen31	1
Entre 5 et 10 ans	DiMFS12, DiFFE23, DiMFSAP32	3
Entre 10 et 25 ans	DiMFS5, DiMFS9, DiMFS17, DiFFE20, DiMFE25, DiMFE26, DiMFMSS39, DiMFMSS40	8
Plus de 25 ans	DiMFE2, DiMFE6, DiMFS8, DiMFS11, DiMFS14, DiMFMSS35, DiMFMSS37,	7
Information non disponible ²⁴	DiMFGen27	1
Total		20

L'échantillon propose également une diversité concernant le nombre de doctorants diplômés (voir tableau 3). À la lecture du tableau, il est possible de constater que l'échantillon est réparti de manière équilibrée entre les catégories. Les informations concernant trois répondants sont manquantes compte tenu d'un problème à l'enregistrement ou à la transcription du verbatim.

²⁴ Un problème avec l'enregistrement a été constaté à la transcription. Les réponses aux questions démographiques ne sont pas disponibles.

Tableau 3. Diplomation des doctorants encadrés par les directeurs de recherche rencontrés

Nombre de doctorants diplômés	Directeurs de recherche	Total
Moins de 5 doctorants	DiMFS17, DiFFE20, DiMFE25, DiMFSAP32	4
Entre 5 et 9 doctorants	DiMFS12, DiMFGen31, DiMFMSS35, DiMFMSS40	4
Entre 10 et 19 doctorants	DiMFS5, DiMFS14, DiMFE26, DiMFMSS39	4
Entre 20 et 25 doctorants	DiMFE2, DiMFE6, DiMFS8, DiMFS9, DiMFS11	5
Information non disponible	DiFFE23, DiMFGen27, DiMFMSS37	3
Total		20

Parmi les doctorants rencontrés, deux étaient inscrits depuis moins d'un an au doctorat. Ils ont été retenus, car il s'agissait d'un passage accéléré au doctorat. Ils bénéficiaient donc d'un encadrement à la recherche et adoptaient une posture de recul quant à celui-ci²⁵. La majorité des répondants, c'est-à-dire neuf d'entre eux, était inscrite au programme de doctorat entre un an et quatre ans. Six répondants étaient inscrits depuis plus de quatre ans, durée habituelle d'une bourse d'études. Finalement, trois répondants avaient soutenu leur thèse depuis moins d'une session (quatre mois) au moment de l'entrevue. Les répondants offrent une diversité

²⁵ Lors de leur passage accéléré, les doctorants ont poursuivi avec la même direction de recherche.

d'expérience (voir tableau 4) : cotutelle de thèse, passage accéléré au doctorat, progression à temps partiel, interruption pour congé parental, conciliation études-famille. Dans le but d'éviter l'identification des participants, ces données ne sont pas présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4. Progression des doctorants dans les études doctorales

Progression	Doctorants	Total
Inscrit depuis moins d'un an ²⁶	DoMFMSS36, DoMFMSS38	2
Inscrit entre un an et quatre ans	DoMFMSS33, DoMFS3, DoMFS30, DoMFGes22, DoFFGes24, DoMFGen18, DoFFLSH7, DoFFLSH19, DoFFE4	9
Inscrit depuis plus de quatre ans	DoFFD15, DoMFSAP13, DoMFGes28, DoFFE1, DoFFE21, DoMFGen10	6
Thèse soutenue	DoMFGen16, DoFFMSS34, DoFFS29	3
Total		20

4. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, les données ont été collectées à l'aide d'entrevues semi-dirigées individuelles. Elles ont été enregistrées et retranscrites sous la forme

²⁶ Passage accéléré au doctorat

de verbatims validés par les participants. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu (Wanlin, 2007).

4.1 Outil de collecte de données

L'interaction verbale qui découle d'une entrevue semi-dirigée individuelle permet le partage d'un savoir d'expertise et l'accès, par la chercheuse, à une interprétation individuelle de l'encadrement par les personnes impliquées du milieu (Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée se présente comme un outil flexible permettant d'accéder aux représentations implicites et explicites de l'encadrement (Pourtois et Desmet, 2007). Elle a l'avantage de permettre une analyse individuelle et collective des réponses obtenues dans un but de comparaison. Outre la collecte de données utiles à la compréhension approfondie des pratiques d'encadrement à la recherche, l'entrevue semi-dirigée a l'avantage de valoriser l'émergence de nouvelles données.

Dans le but de circonscrire les pratiques d'encadrement à la recherche, les questions sont ouvertes et se focalisent autour des expériences rapportées par les participants (voir annexe D). Les questions étaient orientées sur les aspects pratiques et expérientiels des éléments dégagés dans le deuxième chapitre, tout en laissant place à la liberté d'expression et à l'expérience individuelle (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Le guide d'entrevue, présenté à l'annexe D, se divise en quatre parties. Les thèmes abordés sont 1) les informations démographiques, 2) la définition personnelle du directeur ou du doctorant de l'encadrement, 3) la narration d'une expérience personnelle positive, 4) l'explicitation des besoins et des attentes.

4.2 Démarche de collecte de données

Les entrevues ont été majoritairement réalisées par l'étudiante-chercheuse. En raison de changements de dates²⁷, deux assistantes de recherche ont également mené des entrevues. Trois modes ont été utilisés : l'entrevue en présentiel (n = 23), l'entrevue par téléphone (n = 9) et l'entrevue par visioconférence (n = 8). En fait, le répondant sélectionnait le mode d'entrevue qu'il préférait ainsi que le moment.

Les entrevues semi-dirigées, avec la permission des participants, ont été enregistrées sur magnétophone aux fins de transcription. De plus, les enregistrements ont été accompagnés de notes prises lors de la collecte de données. Pour assurer la validité des questions et prévenir des problèmes, des entrevues semi-dirigées ont été reconduites auprès de deux directeurs de recherche et d'un doctorant répondant aux critères d'inclusion, mais d'une autre université que celle constitutive des cas. À la suite de ces prétests, des précisions ont été apportées aux questions, notamment l'ajout de questions de relance. Ces prétests ont par ailleurs permis de valider l'exhaustivité du guide d'entrevue.

La durée des entrevues a varié entre 45 et 75 minutes. Des questions de relance ont permis d'approfondir les réponses en fonction des thèmes abordés par les répondants. Lors de la

²⁷ Au moment de la collecte de données, le Syndicat des professeurs et professeurs de l'Université de Sherbrooke a déclenché une grève. Certains professeurs n'ont pas été en mesure de participer aux entrevues semi-dirigées au moment préalablement établi.

prise de contact avec les répondants, le formulaire de consentement ainsi que le guide d'entrevue ont été envoyés. Les répondants qui le souhaitaient pouvaient donc le consulter avant l'entrevue.

4.3 Traitement des données

L'analyse de contenu a été utilisée pour le traitement des données collectées lors des entrevues semi-dirigées individuelles ainsi que celles obtenues lors de l'analyse de corpus²⁸. Deux moments clés constituent cette étape, soit l'organisation des données, qui sous-entend la « segmentation » et la « décontextualisation » des données, ainsi que l'interprétation, qui suggère une « recontextualisation » (Wanlin, 2007).

Lors de la segmentation, les données ont été lues à plusieurs reprises pour en dégager des dissemblances et des ressemblances, et ce, dans le but de constituer ou d'appliquer des catégories. L'ensemble des données ont été découpées avec un logiciel (NVivo) en unités comparables. Les éléments qui présentaient des caractéristiques communes ont été classés sous les mêmes rubriques portant un titre générique. Les thèmes ont émergé, et ce, jusqu'à saturation. Cela a permis une segmentation des données en représentation simplifiée à l'aide d'opérations de codage.

²⁸ En somme, 102 articles en français et en anglais, soumis à une révision par les pairs et publiés dans des revues scientifiques entre le 1^{er} janvier 2006 et le 1^{er} mars 2018 ont été retenus. Les recherches proviennent essentiellement de l'Australie, du Royaume-Uni, de l'Afrique du Sud, des États-Unis et de la Nouvelle-Zélande. Les articles francophones, en plus petit nombre, sont issus de la France et du Québec. L'ensemble des mots-clés utilisés pour la recension des écrits sont présentés dans le premier article au quatrième chapitre.

Par la suite, les données ont été relues dans un contexte de décontextualisation. Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, les consensus et les divergences aux réponses des différentes questions ont fait émergence.

La recontextualisation a donné lieu à des synthèses à l'intérieur de chacune des entrevues (intracas), mais également entre les entrevues (intercas). Cela a permis de constater des convergences et des divergences entre les groupes et les disciplines.

5. RIGUEUR SCIENTIFIQUE

L'étude d'un phénomène jugé délicat comme celui de l'encadrement, le tout entrepris dans un contexte de double posture appelle à la subjectivité. Pour assurer la rigueur méthodologique de la recherche, certaines techniques, dont la triangulation, ont été utilisées. Les données ainsi collectées ont été superposées ou combinées, et ce, selon plusieurs observations, prises de notes et verbatims des rencontres (Savoie-Zajc, 2011). En abordant les doctorants et les directeurs de recherche, une triangulation des sources est assurée. Avec l'équipe d'encadrement, mais également avec des chercheurs indépendants de la recherche, les données ont été discutées afin de garantir une triangulation du chercheur. À différents moments, les participants ont été interpellés, par exemple, en leur demandant de valider leur verbatim et d'exprimer leur opinion avant la soumission des articles afin de modifier des passages au besoin. Cette technique permet d'assurer l'authenticité catalytique et tactique.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La participation de sujets humains, en l'occurrence des doctorants et des directeurs de recherche, est jugée cruciale dans le cadre de la recherche. En raison des considérations éthiques, les principes directeurs de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, soit le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être des participants et le principe de justice ont été respectés (Université de Sherbrooke, 2015). Aussi, la recherche a été accréditée par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke (voir annexe E).

Tous les participants ont accordé leur consentement libre et éclairé avant de répondre aux questions de l'entrevue, et ce, en signant le formulaire accompagné d'une lettre d'information présentant sommairement la recherche (voir annexes A et B).

Les données ont été traitées de manière confidentielle et placées sous l'unique responsabilité de l'étudiante-chercheuse. Une codification expliquée précédemment assure la confidentialité des données lors de la diffusion des résultats, rendant impossible l'identification des participants.

QUATRIÈME CHAPITRE. PREMIER ARTICLE

ENCADREMENT AUX ÉTUDES DOCTORALES : TENTATIVE D'UNE MODÉLISATION THÉORIQUE²⁹³⁰

RÉSUMÉ

Qu'est-ce que l'encadrement aux études doctorales en contexte francophone nord-américain? Quelles sont les modalités et les pratiques d'encadrement à la recherche? En quoi leur hétérogénéité amène-t-elle des irrégularités? Cet article, pour lequel 102 articles ont été recensés et étudiés³¹, permet de mieux comprendre la nature même de cette activité professorale, mais également de présenter une modélisation de la pratique pédagogique de l'encadrement. Pour ce faire, nous examinons les résultats de nos recherches selon les composantes de l'encadrement aux cycles supérieurs soit selon les personnes impliquées (doctorant et directeur de recherche), la relation qu'ils constituent (alliance pédagogique) selon un objectif précis (études doctorales), et ce, dans un contexte institutionnel. L'article se termine sur la présentation de la modélisation et des travaux à entreprendre pour la valider.

Mots-clés : Encadrement, directeur de recherche, doctorant, études doctorales, recension des écrits

²⁹ Article accepté, voir preuve d'acceptation à l'Annexe F.

³⁰ Le contenu de l'article ainsi que les références bibliographiques sont présentés tels qu'acceptés.

³¹ Voir la liste des articles à l'Annexe G.

ENCADREMENT AUX ÉTUDES DOCTORALES : TENTATIVE D'UNE MODÉLISATION THÉORIQUE

1. INTRODUCTION

L'encadrement aux études doctorales, qualifié de « jardin secret », constitue en fait une relation entre un doctorant et (minimalement) un directeur de recherche, menée à huis clos avec peu, voire pas, de contrôle ou d'évaluation externe de la part de l'institution (Haag, 2017; Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010). Concrètement, en contexte francophone nord-américain, l'encadrement aux études doctorales est une activité professorale qui correspond au soutien pédagogique, intellectuel, administratif, personnel et financier fourni par un directeur de recherche à l'endroit d'un doctorat permettant la réalisation d'un travail de recherche prenant la forme d'un enseignement individualisé ou d'un compagnonnage (CNCS-FEUQ, 2012; Jutras et al., 2010). À la lecture de cette « définition », il apparaît que l'encadrement consiste en un processus menant à un produit (la thèse), ce qui en fait la condition *sine qua non* pour un doctorat réussi, et ce, dans des délais raisonnables (Boehe, 2014; Halse et Malfroy, 2010; Harrison et Grant, 2015).

Néanmoins, force est de constater qu'à l'heure actuelle, l'encadrement est une activité professorale ambiguë (Mustafa et Kanbar, 2018). À ce propos, Boehé (2014) note que l'encadrement à la recherche au doctorat comporte une série d'obstacles sans solutions évidentes tant pour le directeur que pour le doctorant. C'est dire que cette activité professorale, variant d'un doctorant à l'autre (Smit, 2010), suppose plusieurs dimensions (institutionnelle, administrative, matérielle, financière, pédagogique) et implique différentes personnes (directeurs

de recherche, doctorants, institutions) (CNCS-FEUQ, 2012; Jutras et al., 2010). Parmi les différentes personnes impliquées se trouve l'institution qui exerce parfois une certaine pression quant à la performance et la diplomation dans un temps prescrit (Halse et Malfroy, 2010).

Dans ce contexte de « pression institutionnelle », il est à noter que l'encadrement constitue l'une des premières causes d'abandon des personnes étudiantes de cycles supérieurs (Haag, 2017; Mustafa et Kanbar, 2018). Il nous paraît donc important de nous y attarder, car les taux d'abandon s'élèvent jusqu'à 50, voire 60 % en sciences humaines et sociales (Haag, 2017). Or, en dépit des travaux de contextualisation, il s'avère que l'encadrement à la recherche au doctorat constitue encore une pratique pédagogique de l'activité professorale relativement peu documentée en contexte francophone nord-américain (Denis et Lison, 2016), mais également à l'international (Halse et Malfroy, 2010; Lee, 2008; Turner, 2015). Pourtant, depuis les années 2000, le nombre de recherches touchant ce champ d'études ne cesse de croître (Amundsen et McAlpine, 2009; Haag, 2017; Wisker et Claesson, 2013). Néanmoins, Kiley (2011) considère qu'il doit devenir plus visible et transparent. Haag (2017), pour sa part, argumente sur la nécessité d'établir des cadres théoriques solides (Mainhard et al., 2009). Dans cette lancée, cet article vise la modélisation de la pratique pédagogique de l'encadrement par l'exploration d'un langage commun. Ainsi, notre question de recherche se formule de la manière suivante : qu'est-ce que l'encadrement à la recherche en contexte francophone nord-américain selon des doctorants et des directeurs de recherche? Pour y répondre, nous tentons de modéliser les pratiques d'encadrement aux études doctorales en contexte francophone nord-américain à partir de la littérature internationale actuelle.

Avant d'aller plus loin dans l'article, il importe de clarifier la relation de la première auteure et des deux autres auteures avec l'objet de recherche. Dans tous les cas, un positionnement « atypique » peut être relevé étant donné que la première auteure occupe à la fois le rôle de chercheuse principale dans cette recherche et de doctorante travaillant sous la direction de deux autres auteures. Ce positionnement entraîne des jeux d'influence réciproques. Dans le but de proposer une recherche nuancée, nous avons adopté une attitude scientifique en négociant une fusion entre la distanciation et l'engagement (Elias et Chartier, 1993). Pour ce faire, nous avons notamment sollicité de l'aide d'experts et de non-experts indépendants afin de valider les étapes et les informations collectées.

2. MÉTHODES DE RECHERCHE ET SÉLECTION DES ÉCRITS

Dans un premier temps de la sélection des écrits, nous avons défini la question de recherche, les critères d'exclusion et ceux d'inclusion. Par la suite, nous avons identifié les banques de données et les sources pertinentes à exploiter selon les domaines professionnels couverts qui impliquent l'encadrement. Plusieurs recensions, et ce, à plusieurs moments, ont été menées afin d'identifier les principaux textes touchant l'encadrement. Ces textes ont permis d'identifier les descripteurs clés dans les différentes banques de données ciblées (voir tableau 1). Les thésaurus ont également été consultés afin de s'assurer de la correspondance des termes. Cela a mené à l'ajustement des descripteurs, et ce, afin de cibler à la fois la qualité des articles et leur quantité.

Tableau 1. Bases consultées et opérateurs utilisés pour la sélection des écrits

Bases de données	Opérateurs descriptifs du thésaurus utilisés	Nombre d'articles
ProQuest Central incluant notamment : ABI/INFORM Collection AND Research Library ³² AND Education Database ³³	((("Graduate studies" OR "Graduate students" OR "universities" OR "Higher education" OR "Higher degree") AND ("Research supervision" OR "doctoral advising" OR "doctoral supervision" OR "PhD supervision" OR "postgraduate research supervision" OR "supervising research students" OR "thesis supervision" OR "dissertation supervision")) NOT ("Clinical practice" OR "clinical supervision" OR "childhood" OR "undergraduate" OR "college"))	215 résultats
ERIC (EBSCO) AND Education source AND Academic Search Complete	((("Graduate studies" OR "Graduate students" OR "universities" OR "Higher education" OR "Higher degree") AND ("Research supervision" OR "doctoral advising" OR "doctoral supervision" OR "PhD supervision" OR "postgraduate research supervision" OR "supervising research students" OR "thesis supervision" OR "dissertation supervision")) NOT ("Clinical practice" OR "clinical supervision" OR "childhood" OR "undergraduate" OR "college"))	162 résultats
CAIRN AND Google Scholar	"Direction" OR "direction de mémoire" OR "direction de thèse" OR "direction de recherche" AND "encadrement à la recherche" OR "supervision doctorale" OR "accompagnement doctoral" OR "relation d'encadrement" AND "cycles supérieurs" OR "études doctorales" OR "PhD" OR "diplôme national de doctorat" OR "troisième cycle" NOT "postsecondaire" NOT "encadrement de stagiaires" NOT "direction d'établissement scolaire" NOT "encadrement-programme" NOT "baccalauréat"	14 résultats ³⁴

³² Et les dérivés dont *Research Library : Social Sciences* ou *Research Library : Business*

³³ Et les dérivés dont *Career & Technical Education Database*

³⁴ Les thésaurus anglophones sont plus stables que ceux francophones. Bien que nous ayons soumis les mots-clés à différents bibliothécaires ou experts du domaine qui les ont validés, les résultats reflètent le besoin d'un vocabulaire commun et neutre en encadrement aux cycles supérieurs. Notre article s'inscrit dans cette lignée.

Dans le but d'affiner les recherches, nous avons retenu uniquement les écrits en français et en anglais, soumis à une révision par les pairs et publiés dans des revues scientifiques entre le 1^{er} janvier 2006 et le 1^{er} mars 2018. Cette limitation dans le temps permet de consulter des recherches dans un contexte actuel, notamment quant à l'utilisation des technologies. Nous avons, par la suite, lu les titres et les résumés des articles. Cette première vague d'analyse a permis d'exclure les articles ne respectant pas les critères d'inclusion ainsi que ceux ne ciblant pas l'encadrement à la recherche comme objet d'étude, ceux touchant l'encadrement en contexte de supervision clinique ou en encadrement à la maîtrise uniquement.

Finalement, un total de 102 articles³⁵ a composé la revue de littérature témoignant de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs dans les universités. À l'étude du titre des revues dont proviennent les articles, il est possible de constater que les recherches concernant l'encadrement aux cycles supérieurs sont menées essentiellement en Australie, au Royaume-Uni, en Afrique du Sud, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Les articles francophones, en plus petit nombre, sont issus de la France et du Québec.

Dans le cadre de l'analyse, tous les articles ont été lus une première fois pour relever les segments où les auteurs définissaient l'encadrement ou soulignaient des éléments relevant de cette tâche professorale. Les segments ont, par la suite, été divisés en différents thèmes :

³⁵ Plusieurs articles sont cités explicitement dans la prochaine section et constituent donc les références bibliographiques du présent article. Le lecteur qui souhaite obtenir les références bibliographiques des 102 articles est invité à communiquer avec la première auteure.

personnes impliquées (directeur, doctorant, institution), relation directeur-doctorant, études doctorales. Des sous-thèmes ont émergé de l'analyse et font l'objet de la classification présentée dans les résultats de la recension des écrits.

3. RÉSULTAT DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension des écrits, rappelons-le, se veut une démarche exploratoire en vue de modéliser l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain. Selon une perspective systémique, l'analyse thématique conduit à identifier, dans un premier temps, cinq composantes pour qualifier la pratique d'encadrement aux études doctorales : 1) le directeur de recherche et 2) le doctorant qui, à l'intérieur 3) d'une alliance pédagogique, travaillent ensemble aux différentes finalités 4) des études doctorales s'inscrivant dans 5) une institution. Dans un second temps, nous examinons les relations entre les différentes composantes.

3.1 Directeur de recherche

Le directeur de recherche s'avère une personne cruciale pour le progrès et la persévérance du doctorant (McAlpine, Amundsen et Turner, 2013). Étant donné son rôle, s'interroger sur les caractéristiques et les qualités du directeur a toute son importance. Cinq caractéristiques du directeur de recherche sont explicitées dans la littérature : 1) l'expertise; 2) la disponibilité;

3) l'organisation et la gestion; 4) l'encouragement et le support; 5) les rétroactions (Drysdale, 2001)³⁶.

3.1.1 *Expertise*

Le choix du directeur de recherche s'établit habituellement sur la base de sa réputation professionnelle et scientifique ainsi que sur la compatibilité avec le doctorant (Doloriert, 2012; McAlpine et McKinnon, 2012). À ce propos, Halse et Malfroy (2010) retiennent trois expertises essentielles, soit celle de contexte, celle scientifique et celle technique.

L'expertise de contexte se définit comme la connaissance et la compréhension du contexte institutionnel et disciplinaire (Halse et Malfroy, 2010). L'expertise scientifique, pour sa part, consiste en la connaissance substantielle de la discipline et du savoir théorique. Cela se concrétise par la participation active et continue dans la conduite ou l'évaluation de recherches scientifiques; la rédaction, la critique et la publication d'articles révisés par les pairs; l'engagement dans des recherches avec des subventions externes; ainsi que la pratique de la profession (Orellana et al., 2016). Finalement, l'expertise technique comprend les compétences communicationnelles et scripturales (Halse, 2011; Jones, 2013; Stephens, 2014), les compétences techniques (utilisation des bases de données, des logiciels, de l'équipement scientifique) (Jones,

³⁶ Les catégories ont été traduites et adaptées selon les résultats obtenus dans la littérature consultée. La catégorisation tirée de cette thèse, déposée en 2001, est proposée ici, car elle correspond à celle la plus élaborée que nous ayons pu consulter. Toutefois, un lecteur averti constatera que cet écrit ne correspond pas à un article révisé par les pairs et n'a pas été publié entre 2006 et 2018.

2013; Sambrook et al., 2008; Stephens, 2014), les compétences organisationnelles (gestion de l'information, de l'analyse des données, du temps, des méthodes) (Halse et Malfroy, 2010; Stephens, 2014) ainsi que les compétences pédagogiques (Jones, 2013).

En ce qui concerne la conduite de l'encadrement aux études doctorales, le directeur de recherche l'articule autour de ces trois expertises qui lui permettent un meilleur accès aux ressources disponibles qui bénéficie aux doctorants. À ce propos, Boehe (2014) note que ceux-ci souhaitent souvent être présentés rapidement au réseau de contacts du directeur de recherche afin d'exploiter les trois formes d'expertise et d'optimiser leur insertion professionnelle (McAlpine, 2012).

3.1.2 Disponibilité

La disponibilité s'avère un élément déterminant dans la conduite de la relation d'encadrement (Nada et Toffel, 2017; Sambrook et al., 2008). Elle implique que le directeur dispose du temps nécessaire pour rencontrer l'étudiant et discuter avec lui de ses progrès (Overall et al., 2011; Pyhältö et al., 2015). Les rencontres, dans le cadre des études doctorales, s'avèrent un moment privilégié et trouvent leur raison d'être, entre autres, dans les rétroactions (Doloriert, 2012; Pyhältö et al., 2015). Ces rencontres supposent la lecture et l'analyse des documents envoyés préalablement par le doctorant ainsi que la rédaction de rétroactions (Denis et Lison, 2016). Selon Jutras et ses collègues (2010), la possibilité de rencontrer facilement le directeur de recherche afin d'obtenir régulièrement des retours sur les travaux se trouve au cœur des pratiques d'encadrement. Ils ajoutent que « les directeurs considèrent tous que c'est par des rencontres à leur bureau que se réalise concrètement leur travail d'encadrement [où] ils peuvent

échanger avec leur [doctorant] et fournir des orientations fines sur le travail et les manières de bien le faire » (s.p.). Nous émettons l'hypothèse que considérant la disponibilité de nombreux outils de collaboration et de visioconférence, ces rencontres peuvent parfois avoir lieu à distance, tout en étant efficaces et porteuses d'une avancée du travail.

3.1.3 Organisation et gestion

Le directeur de recherche peut être comparé à la tour de contrôle de la recherche puisqu'il s'avère être la personne la mieux informée pour accompagner le doctorant afin de communiquer, de négocier et de chercher des compromis avec lui (Maxwell et Smyth, 2011; Pyhältö et al., 2015). En reprenant les expertises mentionnées ci-haut, notamment l'expertise du contexte, elles lui permettent d'identifier les attentes institutionnelles et d'organiser les étapes de la recherche de manière à respecter les objectifs et les contraintes de tous. Ainsi, l'organisation et la gestion concernent le doctorant, les membres de l'équipe d'encadrement ainsi que les représentants institutionnels. Lee (2010) spécifie que le directeur de recherche devrait connaître et communiquer au doctorant les procédures, les critères d'évaluation et les contraintes temporelles. À cela s'ajoutent plusieurs responsabilités administratives des directeurs de recherche comme le recrutement des doctorants, l'obtention de financements, l'organisation des équipes d'encadrement, la gestion des projets de recherche, la gestion des passages du deuxième au troisième cycle (accélérés, avec propédeutique ou autres), la gestion des principes éthiques de la recherche, l'organisation des évaluations, etc. (Orellana et al., 2016).

3.1.4 *Encouragement et soutien*

Le contexte de l'encadrement est marqué par l'influence du soutien émotionnel, intellectuel, financier et structurel dans la réussite des études doctorales (Vilkinas, 2008). Pour que la relation directeur-doctorant soit fonctionnelle, il importe d'établir un climat de travail sain et des relations interpersonnelles où la confiance, le respect et l'honnêteté règnent (Gérard et Daele, 2015; Löfström et Pyhältö, 2015). Le soutien prend plusieurs formes notamment en mettant à disposition du doctorant des ressources matérielles, humaines ou financières (Gérard et Daele, 2015). Il prend également la forme d'une « bonne » communication autour des objectifs et des attentes afin d'améliorer le soutien tant de la part du directeur de recherche que du doctorant dans la réalisation des objectifs (Boehe, 2014; Haag, 2017; Mustafa et Kanbar, 2018).

3.1.5 *Rétroactions*

Les rétroactions constructives sont souvent identifiées comme un élément fondamental de l'organisation et de la structuration de l'encadrement à la recherche au doctorat (Cornér et al., 2017; Halse et Malfroy, 2010; Mustafa et Kanbar, 2018; Turner, 2015). Les rétroactions permettent de synthétiser, d'évaluer, de conseiller, de motiver et de faciliter la compréhension du doctorant, de soutenir ses apprentissages ainsi que de renforcer la collaboration entre le doctorant et son directeur (Mustafa et Kanbar, 2018). La formulation de rétroactions pertinentes, détaillées et constructives repose sur les trois formes d'expertises mentionnées ainsi que sur la connaissance des normes, de la discipline et des étapes de la recherche. En effet, les rétroactions doivent avant tout être rédigées afin d'amener le doctorant à progresser et à affiner sa pensée, et ce, autant sur la forme que sur le fond. Ainsi, la nature des rétroactions, leur nombre et leur

fréquence varient selon les étapes de la recherche de manière à clarifier les attentes, à guider le doctorant afin qu'il apprenne de situations inusitées et qu'il applique ces apprentissages dans un contexte distinct (Dupont et al., 2016; Gérard et Daele, 2015; Halse et Malfroy, 2010; Mouton et al., 2015; Mustafa et Kanbar, 2018).

3.2 Doctorant

Dans la littérature disponible, les auteurs n'identifient pas les expertises, les qualités ou les caractéristiques des doctorants de manière aussi systématique que pour les directeurs de recherche. À notre connaissance et à l'heure actuelle, aucune catégorisation n'existe pour identifier les prérequis à la réussite aux études doctorales.

Guerin, Kerr et Green (2014) expliquent que, pour estimer les capacités du doctorant, les directeurs de recherche s'intéressent globalement aux connaissances, aux compétences et aux habiletés (Mouton et al., 2015). Effectivement, les bases théoriques, scripturales, méthodologiques, organisationnelles, informatiques ou techniques qui font l'objet des critères d'admission se présentent comme des prédispositions à développer durant les études doctorales. À ce propos, les habiletés exigées pour réussir les études doctorales semblent converger : la motivation ainsi que l'engagement, mais aussi l'autonomie, la débrouillardise, la flexibilité, l'organisation, la créativité et l'initiative (Stephens, 2014; Whitelock et al., 2008). À ce propos, les membres de l'ADESAQ (2018) proposent une liste de savoirs, de connaissances, de savoir-faire, d'habiletés intellectuelles, de savoir-être et de qualités personnelles à développer dans le cadre d'un doctorat recherche. Ainsi, au-delà des connaissances approfondies du domaine de recherche, le doctorant devrait faire preuve d'ouverture d'esprit, de ténacité, d'efficacité dans la

gestion du temps ou de ses communications, de pensée critique, d'éthique, d'intégrité, de maîtrise d'une variété d'outils de recherche, etc. (Lee, 2008; McAlpine, 2012). Plusieurs éléments se retrouvent donc chez les différents auteurs qui s'entendent pour dire que le doctorant devrait travailler à son autonomie et à son sens de l'initiative dans l'exécution des travaux; consacrer le temps jugé suffisant pour conduire et avancer ses travaux; connaître et respecter les différents règlements et politiques du programme d'étude; prendre connaissance des normes, des attentes et des standards liés à son programme afin de préparer adéquatement son plan personnel de travail; respecter les échéanciers fixés ainsi que les normes de présentation; mobiliser ses sources financières; etc. (ADESAQ, 2018; Overall et al., 2011).

3.3 Alliance pédagogique

Le doctorant et le directeur de recherche concluent, tacitement ou explicitement, un contrat pédagogique dans le but de réaliser le produit – la thèse – qui résulte d'un processus – les études doctorales. Halse et Malfroy (2010) proposent de nommer cette relation l'alliance pédagogique, expression que nous utilisons dès à présent. Gérard et Daele (2015) stipulent que l'alliance a évolué d'une relation privée et exclusive à une ouverture à l'Autre qu'il soit issu d'une autre profession ou d'une autre discipline, et ce, à l'international. L'alliance pédagogique s'articule autour de buts communs, de tâches et d'activités pour les atteindre qui ont fait l'objet d'une entente ainsi que la promotion de la confiance, du respect et de l'acceptation (Haag, 2017).

Dans les faits, le directeur peut être considéré comme un pont entre les savoirs savants et le doctorant de manière à ce que celui-ci devienne l'expert du sujet de sa thèse (Lee, 2008). Il existe donc une hiérarchie du fait que la relation évolue vers la parité en fin de parcours puisque

le doctorant, jadis novice, devient peu à peu expert, et ce, bien que le directeur joue un rôle crucial dans l'évaluation, la publication et la diffusion de la thèse (Wisker et Robinson, 2014).

Dans la littérature, les trois formes d'expertise du directeur de recherche mentionnées précédemment ainsi que l'importance accordée aux encouragements et au soutien permettent d'identifier deux dimensions de l'alliance pédagogique, soit la dimension psychosociale et la dimension scientifique (Gremmo et Gérard, 2008). C'est dire que l'encadrement aux études doctorales renvoie à des préoccupations pour ce qui concerne le confort intellectuel du doctorant qui vont au-delà de la réalisation du projet de recherche (Haag, 2017). Dans la littérature anglophone, plusieurs auteurs mentionnent que le directeur de recherche agit comme un *gatekeeper* (Wisker et Robinson, 2014). À ce titre, il permet l'accès à différentes ressources (matérielles, humaines, financières) ainsi qu'à différentes connaissances scientifiques ou techniques tout en guidant le doctorant à travers les opportunités professionnelles (Halse, 2011; Overall et al., 2011).

En outre, l'alliance pédagogique peut prendre trois modalités distinctes : 1) l'encadrement dyadique, constitué d'un directeur de recherche et d'un doctorant; 2) l'encadrement triadique, constitué de plusieurs directeurs de recherche pour un doctorant; et 3) l'encadrement en équipe qui consiste en un directeur d'encadrement pour plusieurs doctorants (Guerin et al., 2014). Harrison et Grant (2015) notent qu'il est difficile, voire impossible pour un seul directeur de recherche, de combler tous les besoins des doctorants qui découlent de toutes les situations qui ponctuent les études doctorales. À ce propos, ils distinguent un encadrement vertical, quand le directeur de recherche s'avère être la seule ressource disponible pour le doctorant, d'un

encadrement horizontal quand une communauté est disponible pour aider le doctorant à accéder aux différentes expertises et ressources lui permettant ainsi de poursuivre ses études doctorales.

3.4 Études doctorales

Le processus des études doctorales donne lieu à un encadrement mené par un directeur de recherche auprès d'un doctorant dont le produit final se présente sous la forme d'un manuscrit de thèse qui correspond à une exigence partielle en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.) (Boehe, 2014). Les études doctorales consistent globalement en la formation « à » la recherche « par » la recherche des doctorants marqués par des transitions entre la dépendance au directeur de recherche à l'autonomie scientifique et sociale du doctorant (Gérard et Daele, 2015; Sambrook et al., 2008). Effectivement, au cours du processus, le doctorant développe des compétences et son autonomie dans la quête des savoirs de son domaine d'étude traversant, le plus souvent, des phases de confusion, de doute et de désorientation (Keefer, 2015). Ces phases conduisent, après avoir fixé des objectifs, à établir des échéanciers et à prendre des décisions quant à la poursuite, au remaniement ou à l'abandon des études doctorales (Boehe, 2014). Ainsi, les étapes du processus des études doctorales conduisent l'alliance pédagogique à se modifier et à s'adapter aux nouveaux besoins, objectifs ou attentes (Boehe, 2014; Doloriert, 2012; Orellana et al., 2016). À ce propos, Boehé (2014) souligne que les chances de réussite du processus vers le produit final sont déterminées, entre autres, par l'alignement entre l'alliance pédagogique (compétences interpersonnelles) et les qualités (compétences intrapersonnelles) du doctorant et du directeur de recherche.

Par ailleurs, les études doctorales mènent à l'introduction du doctorant dans la communauté professionnelle et disciplinaire ainsi qu'au développement de ses compétences de chercheur autonome, compétences qui vont au-delà de la finalisation de la thèse. La production du manuscrit de thèse découle d'un mariage des intérêts du doctorant et du directeur (Vilkinas, 2008). En ce sens, les doctorants de sciences naturelles et de génie sont appelés à travailler sur des thématiques précises en collaboration avec un laboratoire ou une équipe de recherche ayant obtenu une subvention.

En considération des objectifs poursuivis par les études doctorales, la relation entre le doctorant et le directeur de recherche vise, notamment, l'enculturation et l'émancipation³⁷ (Lee, 2010). L'enculturation correspond à l'apprentissage des valeurs, des normes, des connaissances, des gestes et des compétences nécessaires à l'insertion du doctorant dans un contexte professionnel et à ce qu'il devienne un membre à part entière de la communauté scientifique (Kiley, 2009; Pyhältö et al., 2015). Le directeur soutient ainsi le processus d'enculturation des doctorants en lui proposant des activités comme la publication ou la participation à des colloques ou à des groupes de recherche (Kiley, 2009; Orellana et al., 2016). D'un autre côté, le directeur encourage les idées originales, mais donne également du temps et de l'espace au doctorant pour les développer (Orellana et al., 2016) afin de soutenir son émancipation (Lee, 2010). Ainsi, plus

³⁷ Dans la littérature consultée, les expressions varient selon la langue et la région des auteurs. Nous nous référons à l'enculturation alors que d'autres chercheurs pourraient préférer les expressions de socialisation ou d'acculturation. De la même manière, nous utilisons l'émancipation alors que certains auteurs européens pourraient parler d'autonomisation.

le processus avance, plus le doctorant devrait être en mesure d'autoévaluer ses performances et ses décisions sans recourir systématiquement au jugement du directeur de recherche tout en évaluant ses propres forces et faiblesses (Sambrook et al., 2008; Vilkinas, 2008).

3.5 Institution

D'une institution à l'autre, les attentes, les formations et les exigences envers les directeurs de recherche et les doctorants peuvent différer (Dupont et al., 2016; Halse, 2011). Jutras et ses collègues (2010) rappellent que l'institution assure un contrôle sur les communications, les orientations, les politiques, les règlements, la qualité de l'enseignement, etc. qui entourent et régissent l'encadrement à la recherche au doctorat. En fait, le CNCS-FEUQ (2012) propose que les responsabilités institutionnelles couvrent l'offre de cours (qualité et pertinence), l'animation intellectuelle et scientifique, l'évaluation des compétences des étudiants dès leur admission; l'habilitation à encadrer des professeurs; l'évaluation de l'encadrement; la valorisation des recherches poursuivies par les étudiants ainsi que la gestion des différends (Dupont et al., 2016).

En plus des politiques institutionnelles plus globales, chaque programme établit des critères de sélection des candidats qui peuvent affecter l'alliance pédagogique. Donc, si les étudiants accusent du retard quant aux compétences devant avoir été acquises lors de cycles précédents, une part de ces notions à développer sera placée sous la responsabilité du directeur de recherche en plus de celles visées par les études doctorales (Jones, 2013).

Tel que mentionné précédemment, l'encadrement à la recherche au doctorat connaît des pressions institutionnelles concernant la performance et la diplomation dans un temps circonscrit (Halse et Malfroy, 2010). À ce propos, Jutras et ses collègues (2010) soulignent que pour renouveler le corps professoral et répondre aux besoins du marché du travail, la durée trop longue et les taux d'abandon élevés aux études doctorales constituent des obstacles. Les auteurs rappellent que la durée prévue, environ huit trimestres selon les organismes subventionnaires québécois et canadiens, dépasse souvent le double. En réponse à ces constats, des pressions provenant du marché du travail sont exercées sur les institutions afin d'adapter le financement, l'encadrement constructif, la conception des programmes, l'envergure des projets et les critères d'admission (McAlpine, 2012).

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Notre objectif est d'explorer l'encadrement aux études doctorales. La modélisation de l'encadrement aux études doctorales présentée émerge des composantes identifiées dans les écrits consultés. Elle comprend trois contrats implicites ou explicites entre 1) le doctorant et le directeur de recherche, 2) le directeur de recherche et l'institution, et 3) le doctorant et l'institution. Ainsi, le doctorant et le directeur de recherche forment une alliance pédagogique s'inscrivant dans le cadre des études doctorales du doctorant, et ce, dans un contexte institutionnel donné (voir figure 3).

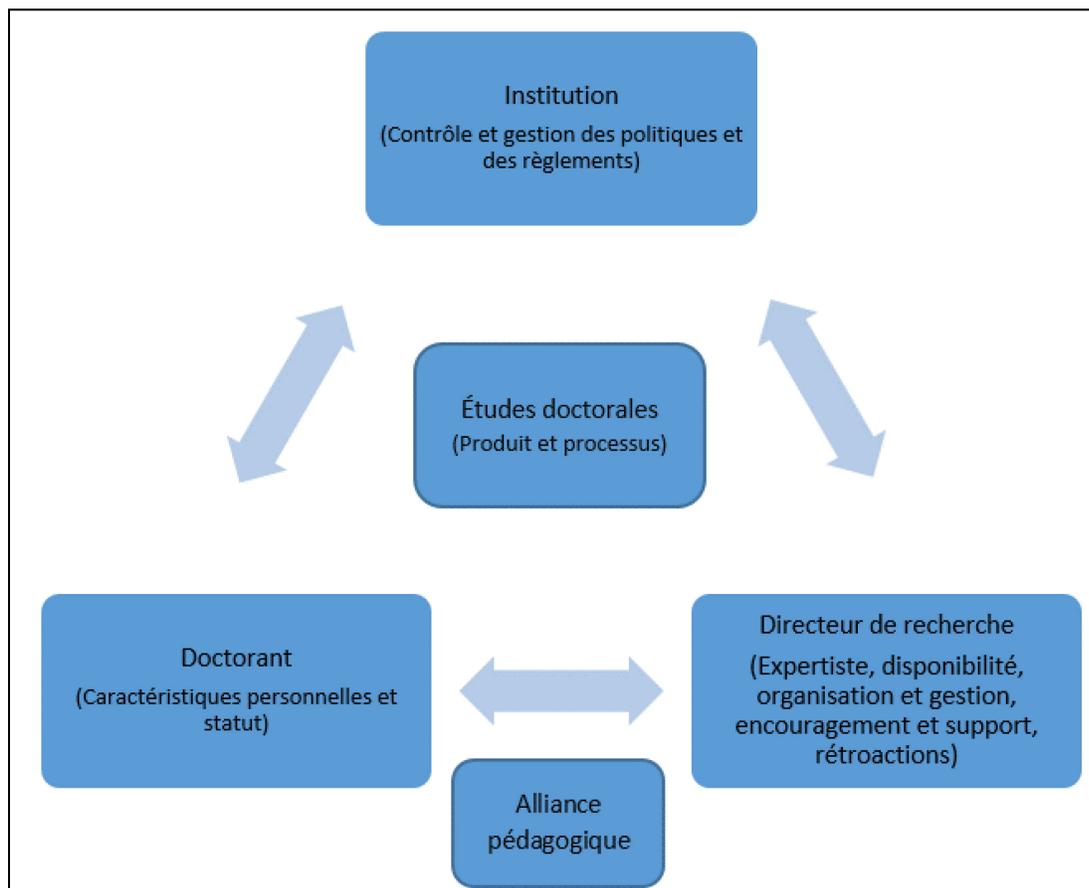


Figure 3. Modélisation de l'encadrement aux études doctorales

Cette modélisation n'est pas sans rappeler celle proposée par Gérard et Daele (2015). Toutefois, ces auteurs placent la thèse, et donc le produit uniquement, au centre de la formation doctorale oubliant à notre sens l'importance accordée à l'ensemble du processus. Aussi, nous sommes d'avis que l'institution englobe le programme, mais également le contexte disciplinaire, le contexte institutionnel et celui national et culturel.

En d'autres termes, l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs s'établit autour d'un soutien tant psychologique que scientifique. Jutras et ses collègues (2010) vont dans le

même sens en affirmant que l'encadrement comporte deux grandes dimensions, soit une dimension administrative et institutionnelle et une autre relationnelle et intellectuelle. La première dimension – administrative et institutionnelle – implique l'idée que le processus des études se déroule à l'intérieur d'une instance où la formation est régie par certaines pratiques : établissement des critères d'admission; contrôle de qualité de l'enseignement et des programmes; répartition des ressources matérielles, humaines et financières; modalités d'encadrement; etc. (Gérard et Daele, 2015; Jutras et al., 2010). L'expertise contextuelle se situe dans cette première dimension. Pour ce qui est de la deuxième dimension – relationnelle et intellectuelle, elle regroupe les notions que Gérard et Daele (2015) classent sous les dimensions scientifique et relationnelle. C'est-à-dire qu'elle implique la relation unique qui se crée entre le doctorant et le directeur aux cycles supérieurs, soit l'alliance pédagogique, incluant les soutiens tant théoriques, méthodologiques, financiers, rédactionnels que psychologiques ou d'insertion professionnelle. Cette dimension réunit d'ailleurs, à notre avis, l'expertise scientifique, l'expertise technique et l'expertise pédagogique, expertises qui sont recherchées et demandées chez les directeurs de recherche. Elle repose sur les fondements mêmes de la formation « à » la recherche « par » la recherche que représentent les cycles supérieurs.

Notre recension nous conduit, outre à cette modélisation de l'encadrement aux études doctorales, à prendre conscience de certaines limites du modèle. En effet, la nature et les pratiques de l'encadrement se définissent de différentes manières. Par exemple, en contexte francophone nord-américain, la définition de l'encadrement comprend explicitement l'évaluation, ce qui n'est pas le cas dans d'autres régions du monde. De plus, certains éléments,

comme la localisation physique du doctorant par rapport au directeur (un encadrement en présence, en mode hybride ou à distance) ou l'influence du statut d'emploi des directeurs de recherche sur l'encadrement aux études doctorales restent peu étudiés dans la littérature consultée. De même, il nous semble difficile de brosser un portrait de l'encadrement aux études doctorales en contexte francophone nord-américain étant donné la littérature abondante du côté anglo-saxon, notamment en Angleterre et en Australie au détriment de la littérature francophone nord-américaine. Cette consultation de la littérature anglophone nous invite à la prudence lors de l'utilisation de certaines expressions, par exemple, celle d'enculturation. Afin de valider et de bonifier cette modélisation, mais aussi d'identifier les variants et les invariants d'une alliance pédagogique fonctionnelle et efficace, nous avons interrogé des doctorants et des directeurs de recherche. Les résultats de ces entrevues feront l'objet d'un prochain article.

Les résultats de la revue de littérature portent à croire que la formation pédagogique à l'encadrement des directeurs de recherche est plutôt lacunaire, voire inexistante, en contexte francophone nord-américain (Amundsen et McAlpine, 2009; Haag, 2017; McAlpine et Amundsen, 2011). Nous croyons que la formation et le développement d'une pédagogie de l'encadrement, variant d'un doctorant à l'autre, pourraient influencer l'expérience des concernés (Haag, 2017; McCallin et Nayar, 2012; Templeton, 2019). Pour le moment, à notre connaissance, aucune réelle formation systématique ou obligatoire à l'encadrement des travaux de recherche n'est offerte à l'intérieur ou à l'extérieur du cursus universitaire en contexte francophone nord-américain (Denis et Lison, 2016). Cette absence de formation suggère le caractère expérientiel de l'apprentissage à l'encadrement à la recherche au doctorat (Halse, 2011; Jutras et al., 2010; Turner, 2015; Wisker et Kiley, 2014) et la nécessité de penser des formations

spécifiques pour remettre en question la tradition selon laquelle les pratiques d'encadrement se pratiquent en privé (Haag, 2017; Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010). Il importe de diversifier les sources d'information, de les faire connaître et de les rendre accessibles tant aux doctorants qu'aux directeurs de recherche (McAlpine et al., 2013), permettant ainsi à tous de devenir des praticiens réflexifs.

Par ailleurs, nous constatons que peu de recherches s'intéresse au développement des compétences, des habiletés ou des aptitudes des (futurs) directeurs de recherche par le biais d'espace de formation, et ce, bien que plusieurs recherches, dont celles de Haag (2017), de Gérard et Daele (2015) et de Mainhard et ses collègues (2009), soulignent l'effet positif de la qualité de l'encadrement sur la diplomation et la progression des étudiants dans leur cursus. Cela nous amène à nous demander s'il est possible ou souhaitable de tout apprendre « sur le tas », de simplement reproduire ce que l'on a aimé dans notre parcours comme étudiant et de faire l'inverse de ce que l'on n'a pas apprécié (Denis et Lison, 2016; Haag, 2017). Par ailleurs, lorsqu'il est question d'enseignement ou d'encadrement, se peut-il que des étudiants vivent les conséquences négatives de la « non-formation » des enseignants en contexte universitaire? Enfin, comment mesurer les retombées des pratiques mises en place? Ces questions nous invitent à poursuivre nos recherches notamment afin de valider certains aspects de la modélisation proposée dans le cadre de cet article.

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES³⁸

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

Boehe, D. M. (2014). Supervisory styles: a contingency framework. *Studies in Higher Education*.

Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ). (2018). Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs. Montréal, Québec : Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec.

Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ). (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal, Québec : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.

Denis, C., & Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité? *Actes du « 6e colloque international du RIFEFF »*. Patras, Grèce : RIFEFF.

Doloriert, C. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732–750.

³⁸ Les références bibliographiques de l'article sont présentées selon les normes de la revue.

- Drysdale, M. T. B. (2001). *The Quality and Nature of the Supervisory Relationship in Graduate Education: Student and Supervisor perceptions*. Thèse de doctorat (non publiée), University of Calgary, Alberta, Canada.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 191 (2), 105–136.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Gérard, L., & Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral? *Recherche et Formation*, 79, 43–62.
- Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et Formation*, 59, 43–48.
- Guerin, C., Kerr, H., & Green, I. (2014). Supervision pedagogies: narratives from the field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107–118.
- Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 19–37.
- Halse, C. (2011). « Becoming a supervisor »: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570.

- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education, 35*(1), 79–92.
- Harrison, S., & Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education, 20*(5), 556–566.
- 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*, 83–104.
- Jutras, F., Ntebutse, J. G., & 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), 1–18.
- Keefer, J. M. (2015). Innovations in Education and Teaching International Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 17–28.
- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(3), 293–304.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education, 36*(5), 585–599.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education, 33*(3), 267–281.

- Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments, 11*(2), 18–23.
- Lison, C. (2016). Choisir une direction de recherche : quelles stratégies? Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse. Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 37-49). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Löfström, E., & Pyhältö, K. (2015). Ethics in the supervisory relationship: supervisors' and doctoral students' dilemmas in the natural and behavioural sciences. *Studies in Higher Education*.
- Mainhard, T., Rijst, R., Tartwijk, J., Wubbels, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education, 58*(3), 359–373.
- Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: from practice toward theory. *Higher Education Research & Development, 30*(2), 219–231.
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(4), 351–361.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2011). Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>

- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2013). Constructing post-PhD careers: negotiating opportunities and personal goals. *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 39–54.
- McAlpine, L., & McKinnon, M. (2012). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 1–16.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63–74.
- Mouton, J., Boshoff, N., & James, M. (2015). A survey of doctoral supervisors in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 29(2), 1–22.
- Mustafa, B. A. J., & Kanbar, S. A. (2018). The Impact of Progress Feedback on Self Regulated Goals and Performance of Postgraduate Research Students. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 194–204.
- Nada, E., & Toffel, K. (2017). « Un dessin vaut mieux qu'un long discours ». Les doctorant·e·s et leurs BD. *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 67–81.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A., & Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87–103.

- Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development, 30*(6), 791–805.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 4–16.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education, 32*(1), 71–84.
- Smit, R. (2010). Doctoral supervision: facilitating access to a community of research practice? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 14*(2), 96–109.
- Stephens, S. (2014). The supervised as the supervisor. *Education + Training, 56*(6), 537–550.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 86–98.
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education, 32*, 297–311.
- Whitlock, D., Faulkner, D., & Miell, D. (2008). Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity, 3*(2), 143–153.

- Wisker, G., & Claesson, S. (2013). The Impact of Cross-Disciplinary Culture on Student-Supervisor Perceptions. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 21–37.
- Wisker, G., & Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125–138.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.727762>
- Wisker, G., & Robinson, G. (2014). Examiner practices and culturally inflected doctoral theses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 190–205.

CINQUIÈME CHAPITRE. DEUXIÈME ARTICLE

DOCTORAL SUPERVISION IN NORTH AMERICA:

PERCEPTION AND CHALLENGES OF SUPERVISOR AND SUPERVISEE³⁹⁴⁰

ENCADREMENT DOCTORAL EN AMÉRIQUE DU NORD : PERCEPTION ET DÉFIS DU DIRECTEUR DE RECHERCHE ET DU DOCTORANT

RÉSUMÉ⁴¹

Alors que le taux de persévérance scolaire aux cycles supérieurs avoisine 50 % dans certains programmes, plusieurs auteurs nomment l'encadrement doctoral à titre de facteur clé de cette situation. Les recherches existantes sur le sujet brossent un portrait représentant la perception des doctorants ou celles des directeurs de recherche, et ce, à l'international. Pourtant, en contexte francophone nord-américain, force est d'admettre que la description de la tâche professorale n'est pas encore stable. Dans le cadre de la thèse de doctorat de la première auteure, 20 directeurs de recherche et 20 doctorants issus de 8 facultés différentes ont été rencontrés afin d'analyser leur définition de l'encadrement et de les questionner sur les enjeux liés à l'encadrement doctoral. Quatre dimensions émergent de ces définitions soient scientifique, personnelle, administrative et professionnelle. Les enjeux se séparent en trois temps : le

³⁹ Article publié (DOI : [10.5539/hes.v9n1p30](https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30)), voir les informations de publication à l'Annexe H.

⁴⁰ Le contenu de l'article ainsi que les références bibliographiques sont présentés tels que publiés.

⁴¹ Le titre et le résumé en français n'ont été réalisés que pour les besoins de la thèse.

recrutement, la rédaction scientifique et l'insertion professionnelle. Cette étude se veut une tentative d'élucider la complexité autour de l'encadrement doctoral en adoptant un vocabulaire commun issu des intervenants du milieu. Les enjeux permettent de concentrer les futurs efforts autour d'initiatives permettant de faciliter le processus et de diminuer le taux d'abandon.

ABSTRACT

The completion rate for graduate studies is around 50 % in some programs, and several authors suggest that doctoral supervision is a key factor in explaining this. Existing research on doctoral education reveals an uneven international landscape made up of the perceptions of both doctoral students and their supervisors. In the French-speaking North American context, exploration of doctoral supervision practices still remains uncharted. As a part of the first author's doctoral thesis, interviews were conducted with 20 supervisors and 20 doctoral students from 8 different faculties. The purpose of these interviews was to capture their perceptions and experiences around doctoral supervision, and to explore with them the main issues related to doctoral supervision. Four dimensions for framing doctoral supervision have emerged from these interviews: a) scientific, b) personal, c) administrative and d) professional. Three main issues stretch along a timeline: 1) admission into a doctoral program, 2) mastering of scientific writing, and 3) employability. This study is an attempt to unpack the complexity of doctoral supervision and, in doing so, to construct a shared language for all concerned parties. The overall purpose of the doctoral research is to identify practices that support effective doctoral supervision and reduce the dropout rate.

Keywords: doctoral advisor, doctoral student, doctoral supervision, supervision practices, supervisor, student-supervisor relationship

DOCTORAL SUPERVISION IN NORTH AMERICA:

PERCEPTION AND CHALLENGES OF SUPERVISOR AND SUPERVISEE⁴²

1. INTRODUCTION

Sverdlik et al. (2018) mention that the enrolment rate of graduate students increased significantly in Canada and the United States between 1998 and 2010 from 57 % to 64 %. This is a very much welcomed and commendable fact. Nonetheless, despite raised enrolment, graduation rate does not seem to follow the inflation. One simple explanation to this is the dropout rate, which is around 50 % combined with the duration of studies, which continue to be spread out despite scholarships (McCallin et Nayar, 2012; Skakni, 2016; Sverdlik et al., 2018).

Several authors suggest that the quality of doctoral supervision could be a key factor in supporting completion (Amundsen et McAlpine, 2009; National Graduate Council, 2012). Indeed, "The first - and often most influential - external factor that affects doctoral students' experiences in graduate school is their relationship with their supervisor(s)" (Sverdlik et al., 2018, p. 369). A good relationship between the doctoral student and his supervisor affects studies and success rates. A challenging relationship will have the opposite effect affecting duration of the program and sometimes causing the doctoral student to abandon (McCallin et Nayar, 2012).

⁴² Le contenu de l'article ainsi que les références bibliographiques sont présentés tels que soumis.

As mentioned by Gube et al. (2017), "Matching the research expertise between supervisors and doctoral students can be challenging partly due to the rising number and diversity of students enrolled in postgraduate research programs" (p. 2). If so, it might be essential to take a deeper look at doctoral supervision, which is considered in many respects the most complex and subtle task that a professor will have to take on, since it is somewhere between teaching and research and has no clear framework to draw upon (Conell et Manathunga, 2012; Green, 2012; Prigent, 2001; Royer, 1998; Smit 2010). Complexity is reflected, amongst other things, by finding that delicate balance between providing "enough guidance for students to learn research skills while giving students autonomy to become confident independent researchers" (Overall, Deane et Peterson, 2011, p. 791). The point of balance is ever changing and will necessarily be reviewed as the program and the process unfold integrating new issues and perspectives rising with the flow of time and work (Prigent, 2001; Royer, 1998; Vilkinas, 2008).

In Quebec, doctoral supervision remains an ambiguous and volatile field because there is no standard procedure that people can follow or refer to. Therefore, the beliefs, understandings and initiatives of the various actors play an important part in defining what doctoral supervision is or should be (Bégin, 2018; Prigent, 2001; Voyer, 1992). The exclusivity of the relationship requires both the supervisor and the doctoral student to clarify quickly mutual expectations and their respective needs in order to adopt practices and tools that support effective supervision (Jutras et al., 2010).

In the light of these facts, here are some of the current lines of inquiry. How can the partners clarify their expectations and needs when there is so little clarity around what doctoral supervision is about? To what extent do supervisors and doctoral students know about the range of practices and tools available? What does it mean to be trained "to do" research "by doing" research? What are the conditions that support doctoral students to produce an original contribution in his discipline and to become self-dependent? And last but not least, what really is doctoral supervision?

More than ever, answers to these questions are desired, particularly considering the lack of pedagogical training of some supervisors (Denis et Lison, 2016). Most often academics report having learned to carry out supervisions on the job with an understanding that stems, "from and through experience and [where] more formal sources of learning, though desired, were not available. Consistently and often unsolicited, [they] referred to their learning as emerging from personal experience. [...] However, some noted the potential of watching others in committee and team meetings and having a co-supervisor or other colleague to call on to test ideas" (Amundsen et McAlpine, 2009, p. 336). Added to this, doctoral supervision practice still largely remains a privatized practice, almost off bounds of collective reflections (Haag, 2017; Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010; Malfroy, 2005; Manathunga, 2005). So, considering the complexity of supervision that rarely benefits from some form of external validation (Halse, 2011; Halse et Malfroy, 2010), how do learning "on the job" or "see one, do one" practices (Jutras et al., 2010; Turner, 2015; Wisker et Kiley, 2014) affect study perseverance?

Several authors underline the lack of a common language to talk about practices and goals (Green, 2012). Encapsulating doctoral education within a theoretical framework is required in order to guide practices in doctoral supervision. Both supervisors and doctoral students "need pedagogies about which we may know little yet, and [we know] that a transmission of knowledge from supervisor to candidate cannot work in important areas. [...] In other words, conversations about research work help generate a vocabulary and theoretical stance that place the work in a context within which it can be scrutinized" (Engels-Schwarzpaul, 2015, p. 1258-1259). Unfortunately, prescribed sources of information and standardized training programs focusing on doctoral supervision are not necessarily available, neither in Quebec, nor internationally (Amundsen et McAlpine, 2009, 2011; Halse, 2011; Wisker et Kiley, 2014).

Literature on doctoral supervision however is abundant. Two comments about this profusion: first, the complexity of doctoral supervision has just started to be explored (Turner, 2015) and, second, there are only a small number of qualitative researches that bring together the perceptions of doctoral students and supervisors operating in different disciplinary fields (Sverdlik et al., 2018).

1.1 Purpose of the Study

Although doctoral supervision is undeniably a key factor impacting on persistence in studies at graduate level, this particular teaching practice holds a number of doubts and blurry zones that prevent it from unfolding effortlessly and effectively. Furthermore, despite an abundant literature on doctoral education, it still remains an implicit and invisible activity under the surface of more documented aspect related to doctoral studies (Hammond et al., 2010; Kiley,

2011). This paper therefore aims to explore ways of encapsulating doctoral supervision, particularly in the French-speaking North American context where the supervisors play a key role both in supervising the doctoral students' progress and in assessing the outcomes (Amundsen et McAlpine, 2009). The purpose is twofold: 1) to describe doctoral supervision as perceived by doctoral students and supervisors and 2) to report back on the issues they raise.

2. METHOD

Our inquiry into the nature and scope of doctoral supervision is based on semi-structured interviews that look into personal definitions of doctoral supervision. During those, we also asked interviewees to recount a high-quality personal event they experienced, and to voice their needs and desires. A total of 20 research doctoral students and 20 supervisors from a French-speaking Quebec urban university were interviewed in three conditions [face-to-face, Skype or telephone] for approximately one hour each between January and April 2017.

The inclusion criteria for a doctoral student were the following: 1) to be a research doctoral student in a natural sciences and engineering program OR in a humanities program OR in a health program, 2) to have completed a minimum of one year in a doctoral program. The inclusion criteria for a supervisor were: 1) to be supervising students in a research based doctoral program in natural sciences and engineering OR in humanities OR in health, 2) to have brought to completion at least one doctoral student, 3) to have supervised doctoral research for at least six years in accordance to Turner's work (2015).

When a doctoral student or a supervisor responded to our email agreeing to be interviewed, we sent them the interview guide. All participants signed consent forms enabling their data to be used for the purposes of publication. The consent form covered the nature of the study, anonymity and confidentiality of the results, as well as the risks and benefits for the interviewees. The intentional non-probability sample includes women (n = 12) and men (n = 28) working in 8 different faculties: 1) Faculty of Education (n = 9), 2) Faculty of Law (n = 1), 3) Faculty of Engineering (n = 5), 4) Faculty of Business Administration (n = 3), 5) Faculty of Arts and Social Sciences (n = 2), 6) Faculty of Sciences (n = 10), 7) Faculty of Physical Activity Sciences (n = 2), and 8) Faculty of Medicine and Health Sciences (n = 8). The interviews were recorded, transcribed and then reviewed by the interviewees.

The data were thematically analyzed (Creswell, 2014) using – content analysis (Bardin, 2013) – and validated by two external reviewers – enabling us to identify the threads of the canvass of doctoral supervision practices for this particular North American French-speaking context. These results were obtained as part of the doctoral thesis of the first author. The study was reviewed and approved by the University Research Ethics Board of the first author.

3. RESULTS AND INTERPRETATION

In this article, we have chosen to focus on the definitions of doctoral supervision suggested by the supervisors and the doctoral students we interviewed. We will then move on to the three key issues they raised, i.e. admission into a doctoral program, mastering scientific writing, and employability. Since the interviews were conducted in French, no verbatim extract have been included in the article. The results are therefore the paraphrased words of the

respondents. In the following sections, the codes attributed to each person will appear as references to their insights and inputs. The identifiers are formed according to the role (di for director, do for doctoral student), gender (f for women, m for men), faculty (FE for education, FD for law, FGen for engineering, FGes for management, FLSH for Humanities and Social Sciences, FS for Science, FSAP for Physical Activity Sciences, FMSS for Medicine and Health Sciences), the following number shows the chronology of the interviews. We will be linking their responses to information available in the literature on doctoral supervision. In particular, we will be drawing on the studies carried out by Gérard and Daele (2015), and Jutras and her team (2010) who have also worked in a French-speaking context. Finally, we will also draw upon our own experiences in doctoral supervision that necessarily accompany this study and are constantly alive in our working space.

3.1 Defining Doctoral Supervision

Doctoral supervision is perceived as a power-oriented relationship with some occurrences where both parties show up as equal partners (DiMFGen27, DiMFMSS40, DoMFSAP13). This unique cooperation-based relationship (DoMFMSS36) – which, hopefully, should be genuine and meaningful - is fostered by the personalities of the supervisor and the doctoral student as well as their values and wishes. These results validate what Gérard and Daele (2015) noticed and, at the same time, indicate a shift in the relational field inasmuch as the interviewees emphasize their strong awareness, within the dyad, of the other person and the need to respond to the other person's needs. From what we can perceive, cooperation shifts from an exclusive and almost privatized relationship to a strong educational partnership built on reciprocal respect

(Halse et Malfroy, 2010). In this regard, two values are advocated: self-dependency and freedom (DiMFS9). Doctoral supervision reflects a practice in balancing commitment and spaciousness in order to provide conditions that empower doctoral students to become self-dependent (DiMFS17, DiMFE26). The more the project expands, the more the doctoral student can grow from the work and the ideas that unfold with it, whilst also learning to manage his time, his communications, his creativity, etc. (DiFFE20). For the growth of the relationship, an agreement, that can be either explicit or implicit, will link the doctoral student and the supervisor; they will agree on the process, the product, the means, the needs, etc. (DoMFMSS36, DiMFE26). Doctoral studies therefore nurture self-empowerment that will require both support and to be challenged (Lee, 2008; Pearson et Kayrooz, 2004). The respondents often quote this key idea around “balance”, whether they are supervisors or doctoral students. This will show up, for instance, in terms of a delicate balance to be found between doing things for the doctoral student and setting him new tasks, versus letting him find things out for himself so that he can set his own agenda, make his own choices, and take decisions regarding certain topics, etc. (DiMFS11, DoMFGen10, DoFFLSH7). The balancing act comes back when commenting the resources available, as we will discuss later.

The foundational basis of doctoral supervision seems to be the shared interests and the trust between the supervisor and the doctoral student (DoFFGes24). Well beyond the expertise or the reputation of the supervisor (Maxwell et Smyth, 2011), the educational partnership requires reciprocal respect as well as flexibility and cooperation (Halse et Malfroy, 2010). Respondents named compatibility within the dyad, trust, and complicity as key ingredients for an effective doctoral supervision (DiMFGen27, DoFFGes24, DoFFLSH19, DoFFLSH7). As pointed out by

one doctoral student, it is important to be able to trust the assessment and the skills of the supervisor who, in turn, needs to trust the intelligence and the achievements of the doctoral student as well as his ability to produce a scholarly piece of work of high-level quality (DoFFGes24). In their study, Gérard and Daele (2015) had already underlined the importance of these principles; they are consistent with our own results that also highlight the importance of valuing openness in the partnership. In fact, in the resources consulted, empowerment is only possible thanks to the trust granted by the supervisor. Respondents suggest that trust allows for greater self-dependency and sovereignty, leaving it up to the doctoral student to organize himself, for instance, over themes related to time management and resources (DoFFLSH19).

In the same way, communication is crucial because if the needs are not voiced it will be difficult to address them (DoFFE1, DoMFMSS36, DiFFE20, DoMFS30). Communication must therefore be clear, constructive, and frequent (DoFFE21, DiFFE20). In this regard, Halse and Malfroy (2010), as well as Lison (2016), mention that often, challenges related to supervision can be traced back to a lack of communication between the doctoral student and his research director. Supervisors therefore encourage written and verbal communication to explain, amongst other things, the strategies that will support growth along the doctoral learning journey. Transparent communication grows over time enabling each partner to more clearly and transparently voice his needs, frustrations, and uncertainties (DoMFS30, DiMFE25, DoFFLSH7, DoMFMSS36).

3.2 Dimensions Affecting the Nature of Doctoral Supervision

Content analyses of the interviews break up doctoral supervision into four dimensions: 1) scientific, 2) personal, 3) administrative and 4) professional (DiMFE25, DiMFMSS39). This breakdown into dimensions is not unlike the work carried out by Jutras et al. (2010) as well as that of Gérard and Daele (2015). Although working with dimensions leads to separate labels, the realities they encompass remain very close and similar. Jutras and her team (2010) suggest a single divide with, on one hand, administrative and institutional aspects and, on the other, relational and intellectual aspects. Gérard and Daele (2015) suggest a three-dimensional perspective weaving together scientific, institutional and relational features. In both these frameworks, the professional dimension seems to be absent.

The scientific dimension addresses the issue of providing the doctoral student with the appropriate context for carrying out a research project (DoFFE4). This implies setting up a space for deep inquiry into scientific issues, for clarifying problems, for arguing and debating perspectives, challenging ideas and insights, etc. (DiFFE20). Furthermore, providing an adequate context implies making sure that the doctoral student has sufficient access to the scientific, financial and human resources that are needed to ensure completion (DiMFE6, DoFFE4, DoMFMSS36, DiMFGen27). Gérard and Daele (2015) go beyond this list and invoke the aspect of integrating doctoral students into their relevant community, a notion described by Lee (2008) as enculturation.

The personal dimension addresses the complexity of the relationship that will change over time as the needs evolve according to the phases of the research project (DiMFE2).

Doctoral supervision will therefore consist of a supportive backup process focusing on guiding, nurturing, encouraging and inquiring with the doctoral student (DiMFE2, DiMFE6, DiMFGen27, DiMFMSS35). According to the respondents, learning depends mainly on the quality of interactions between the supervisor and the doctoral student (DiMFMSS35). As Gérard and Daele (2015) point out, in all circumstances, it remains crucial to clarify mutual expectations within the partnership. The nature of the doctoral supervision will vary according to personalities, the strengths and weaknesses of both partners and their capacity to bring them into the relational space (DiFFE20). The delicate balance between self-dependency and guidance takes up a lot of space in the personal dimension (DoMFGen10). Respondents mention that supervision should always be individualized (DiFFE20, DiFFE23, DiMFE26, DiMFGen27) therefore allowing as much flexibility and adaptability as needed to pursue the agreed goals. As remarked on by Gérard and Daele (2015), the principles of individualization and flexibility go beyond doctoral partnership and should be extended to all other partnerships, i.e. with peers, other teachers, members of the same laboratory, etc.

The administrative dimension tackles the specific context and the guidelines framing doctoral supervision (DiMFMSS37, DiMFS9, DoMFGes28, DoMFMSS36). Both the supervisor and the doctoral student need to collect and master the relevant information related to the program regulations, the resources available, as well as all the existing opportunities for personal development, extending cooperation, venturing into publication, and career development (DoFFE4). Jutras et al. (2010), as well as Gérard and Daele (2015), draw attention to the fact that most higher education institutions offer services and facilities that will include administrative guidelines to support effectiveness during the doctoral process. McCallin and Nayar (2012)

emphasize that the quality of doctoral supervision also depends on the quality of information and clarity within the higher education institution.

Finally, the last dimension identified from the interviews concerns professional development. This starts before getting on to the program and ends well after completion (DiFFE20, DiMFE2, DoFFS29). Carrying out professional scientific activities take place in a richly textured context that includes finding funds, securing materials and other resources, and following up on opportunities of various nature. Doctoral students need to be aware of this and to learn to navigate the complexity of scientific practice (DiMFGen27). Other than producing a scholarly piece of work, doctoral students take part in activities related to dissemination of knowledge, various scientific writing proposals and scientific communications, etc. (DiMFE2, DiMFGen31). Throughout doctoral studies, doctoral supervision will also touch on topics such as networking and dissemination of results, a way of coming in contact with and integrating the professional values and norms related to the scientific culture (DiMFS5). After completion of doctoral studies, supervision might continue in order to promote employability of the newly acclaimed doctor within his scientific community (DiMFE26, DiMFE25). Although Gérard and Daele (2015), as well as Jutras and her team (2010), do not consider these aspects as being part of a singular dimension, they do hint that these tasks are inclusive of doctoral supervision and will appear throughout doctoral studies.

3.3 Main Issues Related to Doctoral Supervision

Unpacking the contents of the interviews we did with the doctoral students and supervisors yielded three main issues: 1) selection and admission into a doctoral program, 2) mastering of scientific writing, and 3) employability.

3.3.1 Selection and Admission into a Doctoral Program

Supervisors report that their research training does not prepare them to carry out the human resource tasks they meet in the workplace (DiMFS17). One of the first challenges they come across is in selecting future doctoral students and signing them on for a research program. Several supervisors admitted to relying on their intuition when assessing the students' potentialities (DiMFGen27). They also ground their decision on the personality, the attitude and the interests of the candidate, as well as on their expressed passion for the research topic (DiMFE2), their previous publications and, of course, recommendations from other colleagues (DiMFS12). Some supervisors insist, from the start, that the doctoral student should work on a research project selected from an established list (DiFFE20).

To help them select candidates the supervisors we interviewed make sure to discuss, from the start, mutual expectations, i.e. publishing the results, taking part in activities related to dissemination of knowledge, the timeline and future professional prospects (DiMFE26). Some invite candidates to register for an internship with them or to sign up for a graduate level course in order to assess their skills and capacities for doctoral research work (DiMFS12). This mainly concerns foreign students in fundamental sciences or engineering programs.

Selecting the right doctoral students is key since their results will contribute to the reputation of the research lab (DiFFE20). Supervisors find it easier to reject candidates when they themselves are in the later phases of their career (DiMFE25), which is not the case for those at the beginning of their career who might be tempted to take on the first comers to step up to their supervision duties.

3.3.2 *Mastery of Scientific Writing*

An important part of doctoral supervision has to do with teaching doctoral students to master high-level scientific writing, which differs hugely from writing at other levels of studies (DiMFS14, DoFFGen18). During their graduate studies doctoral students become more familiar with the art of writing high-level scientific papers, producing CVs, applying for research grants or scholarships (DiMFE2, DoMFMSS38), and sometimes they need to be able to do all of this in another language (DiFFE20, DiMFS14, DiMFS17).

This can often represent a steep learning curve, and in order to climb the curve progressively, some supervisors suggest that doctoral students pace out their efforts when they tackle writing high-level scientific papers (DiMFE6). As a starter, this can be done within the framework of a research lab or as part of an assistantship contract. In all circumstances, cooperation and collective writing must respect academic integrity (DoFFLSH7). For this specific reason, Vessey et al. (2008) invite supervisors to clarify all aspects dealing with editorial work and to inform the doctoral students of the university's policy regarding scientific integrity. They should cover all these aspects in order to reach an agreement on certain issues: authorship

rights, order of authors or ownership of data, all of which is perceived as fully inclusive of the training of a doctoral student.

As for the mastery of high-level scientific writing, some supervisors review published works – theses or papers – with their doctoral students. This enables them to learn how to review papers, to comment critically, to establish criteria for doing so and to recognize the structure and narratives of scientific genre (DiMFGen27). Subsequently, text analysis can be broken down identifying relevant outcomes and ways to express them, leading to establishing a clear outline (DiMFGen31).

Respondents agree on the importance of feedback in the course of mastering high-level scientific writing (DiMFE25). Many of the doctoral students interviewed use iteration when writing: they break up the task, seek and receive lots of feedback, then go back to writing until they have reached the desired level (DiMFS17, DiMFGen27, DiMFS12). This will inevitably lead to difficulties in receiving feedback in particular when it is challenging (DiMFS12, DiMFMSS35, DiMFMSS40). Doctoral students wish for feedback to be appreciative of the strong arguments and to point out what could be improved or might lead to a misunderstanding and to be centred on facts rather than opinions (DiMFMSS40). To help with the art of receiving feedback, one supervisor suggests carrying it out in a team sharing (DiMFS5), learning to bring in nuances, and to partake with an open mind (DoMFGes28). Feedback is sometimes a source of frustration for doctoral students, especially when the reviewer does not clarify possible misconceptions or inaccuracies (DoFFGen18). In order to progress, doctoral students say they appreciate the use of “track changes” in editing software (DoMFMSS38), and collective work

session where challenging topics can be addressed and discussed openly (DiFFE20, DoFFE21). Feedback is seen as a valuable tool for doctoral students to self-assess their skills and achievements (DiMFS8, DoFFLSH19).

3.3.3 *Employability*

In addition to generating a doctoral dissertation, doctoral students will develop skills and tools that will enhance their employability (DiMFE2, DiMFGen27, DiMFMSS39). Within the framework of the doctoral supervision, the supervisor plays a key role in acknowledging the student's career goals so that he can adjust the pathway and suggest relevant opportunities, i.e. publishing papers, participating in dissemination of knowledge events, teaching duties, etc. (DiFFE20, DiFFE23). As specified by Overall et al. (2011), a key element in doctoral supervision is about empowering the doctoral student, in particular, by encouraging him to open up to new ideas and offering him opportunities to take decisions and make choices. The presence of the supervisor is essential, because he will endorse his doctoral students when they meet up with potential employers, providing them, for instance, with recommendations. He can review cover letters, comment on the grant applications, draw attention to fresh opportunities, etc. (DiFFE20, DiFFE23, DiMFE26, DiMFS14, DoFFE4, DiMFGen27, DiMFS17). For all this to happen, the doctoral student needs to communicate his needs and expectations in terms of employability and to draft a speculative career plan (DoFFMSS34, DiMFGen27, DoFFLSH19). The idea here is to optimize strengths and to work on the weaker aspects of the doctoral student in order to enhance his perspectives on the labour market (DiFFE20, DoMFS3, DoFFGes24). In

this regard, one supervisor recommends that from the beginning two separate pathways should be suggested according to topics addressed in the doctoral research (DiMFE2).

Gérard and Daele (2015) mention all these aspects related to employability and then discuss the role and duties of supervisors in supporting employability. Maybe it would also be good to remember that they do so in an ever-changing workplace world, which is often very different from what they themselves experienced when they were going through their doctoral studies. Adapting to today's context and an almost uncertain future might prove challenging even for the most dedicated of supervisors.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of this article is to draft an exploratory framework of doctoral supervision by listening to what doctoral students and supervisors from different faculties have to say about their experience and, in particular, the challenges they have met along the way.

The discourses of the doctoral students and supervisors yield a common definition that conveys the emergence of a shared language. Doctoral supervision is perceived as an educational partnership bringing together at least two people – the supervisor and the doctoral student. The purpose of the process is to empower the early stage researcher (doctoral student) in becoming a proficient researcher by carrying out a research project as part of his doctoral studies and delivering a scholarly piece of work – the doctoral dissertation – that can be varied in its form and scope. Doctoral supervision will unfold as a practice in finding the right balance between the doctoral student's independence and the supervisor's guidance.

The paper also aims to look into the particular context of doctoral supervision in French-speaking North America. Whereas existing French-speaking literature tends to discern two or three distinct dimensions connected to doctoral supervision (Gérard et Daele, 2015; Jutras et al., 2010), content analysis of our interviews suggests that there might be four distinctive dimensions; 1) scientific, 2) personal, 3) administrative, and 4) professional. The latter – that is mentioned on some of the literature consulted - addresses employability, which clearly appears to be a strong concern for the doctoral students and the supervisors we interviewed. In their study, Gérard and Daele (2015) reveal that doctoral students would like their supervisors to have a greater awareness of issues related to employability. Our results suggest that some progress has been made regarding this in the French-speaking North American context we explored.

Content analyses revealed the three main issues of doctoral supervision: 1) selection and admission into a doctoral program, 2) mastering of scientific writing, and 3) employability. As mentioned at the beginning of the paper, increases in enrolment in doctoral studies go hand in hand with a diversification of the student population. Without explicitly referring to this, many supervisors mention changes in the doctoral student audience, and furthermore, evoke a feeling that there is a decline in the quality of their prior education. As a result, before starting off on a doctoral project, they advocate checking up the candidates understanding of the whole process in order to assess their motives for undertaking doctoral studies and whether or not they have the necessary skills to complete them. There are many ways of doing this; open and honest communication during the first meetings is one recommendation, such as suggesting an internship or a graduate program delivered by the research lab or reviewing previous research work pieces. Added to this, using validated human resources tools may optimise selection and

admission of candidates. Nonetheless, due to the lack of pedagogical training (Denis et Lison, 2016) added to which is the private and almost intimate aspect of doctoral supervision (Haag, 2017; Halse et Malfroy, 2010), supervisors see the risk of disruptions that can become serious challenges when not addressed openly. How does one tackle an open and honest conversation about doctoral supervision? Can I reach out for help from colleagues? What tools and devices are likely to support an effective and respectful supervision practice? How can one draw upon external resources – and which ones – in order to enhance effectiveness?

As a key part of supervision practices, the mastery of scientific writing is a challenge in itself in particular when several people are involved. Mastering a specific scientific language, and then later communicating with this new language, is part of the socialisation of the doctoral student (Halse et Malfroy, 2010). Prigent (2001) reminds us that a doctoral dissertation is not produced *ex nihilo* and it requires several iterations between the supervisor and the doctoral student. In order to gently tackle this challenging and steep learning curve, our respondents came up with the following suggestions: step by step and slow progressive work, understanding the specific criteria applied in the workplace, deep analyses of various published works in order to identify the criteria, giving and receiving feedback. Although there are many options available, they only seem to partially address the issue. In some cases, – too few in our opinion - higher education institutions provide students with opportunities to develop and hone a set of high-level skills, which relieves the supervisor of having to also attend to this. For instance, the *Centre universitaire d'enrichissement de la formation à la recherche* at the Université de Sherbrooke offers a free four-credit course to doctoral and postdoctoral students on writing and publishing a scientific paper in English.

The last issue concerns the continuation of doctoral supervision in respect of employability. As one respondent points out, the reputation of the supervisor will colour the career of the early stage researcher. McAlpine et al. (2013) observe that half of doctoral students are thinking of an academic career. Our respondents emphasize the key role of the supervisor in terms of employability, i.e. in providing opportunities to acquire and develop specific skills, in endorsing candidates and providing references, in advising on opportunities inside and outside of the institution, etc. We observe that the way doctoral supervision addresses employability issue varies according to how people feel called to respond to requests for professional development or sighting interesting opportunities. This is also mentioned by McAlpine and her team, “Given the investment that students and supervisors make in advancing students’ research capabilities, programs do a disservice if they are not explicit about the possibilities post-PhD; doing so, of course, is not straightforward. First, new possibilities are constantly arising both within and outside academia. Second, supervisors cannot be expected to have such knowledge at their fingertips, so means need to be found to ensure that other sources of information are available and well known” (McAlpine et al., 2013, p. 51).

All three issues highlight the importance for both the supervisor and the doctoral student of having a good knowledge of the resources available in order to reduce conflicting expectations within the educational partnership.

Through clarifying the nature and scope of doctoral supervision, this paper starts to suggest the basis of a common language, a framework that should be shared by all concerned in order to get a deeper understanding of the purposes of doctoral studies and the resources

available to ensure an enjoyable ride by all concerned. In our study, we have not questioned institutional representatives who could also have offered interesting insights. We would have liked to interview together a duo of a supervisor and doctoral student so as to discuss their definition of doctoral supervision and explore together the challenges they have had to go through. Finally, our inquiry focuses on doctoral supervision and we imagine that it would be interesting to look into other similar contexts in graduate studies. Is there something special about doctoral studies that set them apart from other forms of supervision? The word initiation and the sense of sacredness of a PhD immediately come to mind. So maybe doctoral supervision is also a journey in honouring the past traditions and desecrating the sacredness in order to step into the future, a world of possibilities, and to fully embrace the learning journey into scientific expertise. Further explorations of the personal events we asked people to recount during the interviews might give us a glimpse of what happens in the background and serves empowerment.

5. ACKNOWLEDGMENTS

Special thanks to the *Fonds de recherche, société et culture*, Government of Quebec for the Doctoral Research Scholarships that enabled us to carry out this research. Deepest gratitude to all those who took part in the interviews and trusted us with their experiences and insights. We owe the success of this research to their honesty and curiosity. Special thanks to Joanie Ouellette and Isabelle Bolduc for the help on this article.

6. REFERENCES⁴³

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
<https://doi.org/10.1080/14703290903068805>

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2011). New academics as Supervisors: A Steep Learning Curve with Challenges, Tensions and Pleasures. In L. McAlpine & C. Amundsen (Eds.), *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators* (1st ed., pp. 37-55). New York, NY: Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions*. Boisbriand, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Conell, R., & Manathunga, C. (2012). On doctoral education. *Australian Universities' Review*, 54 (1), 5-9.

Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ) by National Graduate Council (2012). *Avis sur l'encadrement des*

⁴³ Les références bibliographiques de l'article sont présentées selon les normes de la revue.

étudiants aux cycles supérieurs. Montréal, Québec : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Denis, C., & Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité? *Actes Du 6e Colloque International Du RIFEFF*, 375-385.

Engels-Schwarzpaul, A.-C. C. (2015). The Ignorant Supervisor: About common worlds, epistemological modesty and distributed knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 47(12), 1250-1264.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041443>

Gérard, L., & Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral? *Recherche et Formation*, 79, 43-62.

Green, B. (2012). Addressing the curriculum problem in doctoral education. *Australian Universities' Review*, 54(1), 10-18.

Gube, J., Getenet, S., Satariyan, A., & Muhammad, Y. (2017). Towards "operating within" the field: Doctoral students' views of supervisors' discipline expertise. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 1-16.

- Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 19-37.
- Halse, C. (2011). « Becoming a supervisor »: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M., & Boud, D. (2010). *Building Research Supervision and Training across Australian Universities Project team and authors of the report.* Strawberry Hills, Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Jutras, F., Ntebutse, J. G., & 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), 1-18. Repéré à <http://ripes.revues.org/index333.html%5Cnhttp://ripes.revues.org/pdf/333>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36 (5), 585-599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 267-281.
<https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Lison, C. (2016). La direction de recherche. In P. Noreau & E. Bernheim (Eds.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (pp. 37-49). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Malfroy, J. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 165-178.
<https://doi.org/10.1080/07294360500062961>
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space." *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
<https://doi.org/10.1080/13601440500099977>
- Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: from practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509762>
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2013). Constructing post-PhD careers: negotiating opportunities and personal goals. *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 39-54. <https://doi.org/10.1108/IJRD-01-2013-0002>

- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: Combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research and Development*, 30(6), 791-805.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>
- Pearson, M., & Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99-116.
<https://doi.org/10.1080/1360144042000296107>
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Skakni, I. (2016). Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : individus et structure en tension, 244. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32639/>
- Smit, R. (2010). Doctoral supervision: facilitating access to a community of research practice? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 96-109.

- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- Vessey, M. J. K., Davies, M. G., Fraser, S., & Smith, M. B. (2008). Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs, 1-7.
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-311. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9057-5>
- Voyer, J.-P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et Formation*, 12 (12), 101-115.
- Wisker, G., & Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.727762>

SIXIÈME CHAPITRE. TROISIÈME ARTICLE

L'ABANDON AUX ÉTUDES DOCTORALES : UN PROBLÈME DE DIRECTION?⁴⁴⁴⁵

RÉSUMÉ

En étudiant la littérature, il arrive souvent de lire qu'un doctorant sur deux abandonne ses études. Que penser de ce constat? Un tel taux d'abandon est-il alarmant? L'abandon est-il en soi une mauvaise chose? Peut-être est-il le reflet de parcours alternatifs. Est-il réaliste, voire souhaitable que tous les doctorants achèvent leurs études? Quelles que soient les réponses à ces questions, il est généralement admis que l'encadrement joue un rôle prépondérant dans la persévérance aux études : 1) un recrutement guidé, dès le début, permet d'éviter certains abandons; 2) la communication transparente, notamment pour gérer les inévitables deuils, impacte favorablement la poursuite des études; 3) l'insertion professionnelle pensée tout au long du parcours permet de cibler des objectifs concrets et de mieux se préparer à la suite. Cet article examine les pratiques pédagogiques qui s'intéressent aux potentiels effets de l'encadrement sur la persévérance aux études doctorales. Il s'appuie sur les résultats d'une recherche menée auprès de 20 doctorants et de 20 directeurs de recherche sur leurs expériences pratiques de l'encadrement à la recherche.

⁴⁴ Article soumis, voir preuve de soumission à l'Annexe I.

⁴⁵ Le contenu de l'article ainsi que les références bibliographiques sont présentés tels que soumis.

Mots-clés : encadrement, doctorant, directeur de recherche, études doctorales, persévérance scolaire, abandon universitaire

ABSTRACT

Title in English: Attrition in doctoral studies, a supervision related issue?

Abstract: When perusing the literature, we often stumble on the fact that one doctoral student out of two will quit his/her studies. How do we meet this? Should we be alarmed by such a high rate of attrition? Is quitting a bad thing in itself? Maybe it indicates alternative pathways. Is it realistic or even desirable that all doctoral students complete their studies? Whatever the answers to these questions, it is generally admitted that supervision plays an important role in supporting study persistence; 1) guided admission, from the early stages, helps prevent some dropping out, 2) transparent communication, in particular when dealing with the inevitable times of feeling bereft, impacts on perseverance, 3) ongoing work around employability helps identify concrete goals and work on next steps. This paper looks into pedagogical practices that specifically address the relationship between supervision and perseverance in doctoral studies. It is informed by the results of a research carried out with 20 doctoral students and 20 supervisors on their experiences within doctoral supervision.

Keywords: attrition, doctoral student, thesis advisor, doctoral studies, doctoral supervision

L'ABANDON AUX ÉTUDES DOCTORALES : UN PROBLÈME DE DIRECTION?

1. INTRODUCTION

Les pratiques d'encadrement à la recherche, notamment lors des études doctorales, se révèlent être déterminantes pour la persévérance et la diplomation aux cycles supérieurs. En effet, il est désormais largement reconnu et admis qu'un encadrement de qualité influence favorablement l'ensemble du parcours des études doctorales, le taux de réussite, la diplomation dans un délai jugé raisonnable et l'insertion professionnelle (CNCS-FEUQ, 2008; Mustafa et Kanbar, 2018). Les lecteurs avertis connaissent donc bien le postulat de ce lien de causalité. Pour notre part, nous nous interrogeons sur la force de cette relation. Comment l'encadrement peut-il favoriser la persévérance au doctorat? Cette question soulève chez nous une autre question : quelles sont les limites de l'effet de l'encadrement sur les abandons? Comment freiner ou diminuer les abandons?

Le constat d'un taux élevé d'abandon nous invite forcément à nous préoccuper du recrutement, de la communication et de l'insertion professionnelle, tous trois visant l'émancipation du doctorant. Dans cet article, nous proposons de discuter les pratiques pédagogiques comprises dans l'encadrement. Avant de s'intéresser aux trois pratiques pédagogiques susmentionnées, un bref survol de la situation de la persévérance au doctorat est proposé. Les pratiques retenues et leurs effets sont appuyés à l'aide d'extraits d'une étude de cas. Les répondants – 20 doctorants et 20 directeurs de recherche – apportent un nouvel éclairage sur l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte québécois. Notons, d'ores et déjà, que la question du contexte est essentielle en matière d'encadrement, surtout en ce qui a trait aux

responsabilités partagées et assumées entre le doctorant et le directeur de même qu'en ce qui concerne le rapport à l'autre. L'ouvrage codirigé par Noreau et Bernheim (2016), *La thèse : un guide pour y entrer et s'en sortir*, met en lumière combien les expériences vécues par les étudiants peuvent être diversifiées. Par exemple, au Québec et en France, la relation entre le doctorant et le directeur de recherche est très différente, ce qui peut d'ailleurs amener des enjeux, voire des tensions lors des cotutelles (Noreau et Bernheim, 2019).

Afin de procéder à une réflexion critique, nous choisissons de soulever des questionnements parfois tabous dans les milieux universitaires. L'encadrement est-il une solution miracle pour la persévérance au doctorat ou est-il l'arbre qui cache la forêt?

2. ENCADREMENT ET PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DOCTORALES : UN BREF APERÇU

Cette section propose un bref survol de l'articulation complexe entre l'encadrement offert aux doctorants et leur persévérance aux études. Nous commençons par documenter le développement des études doctorales avec l'accroissement considérable du nombre d'inscrits au doctorat et les conséquences de cette augmentation. Nous abordons ensuite la question – taboue – de l'abandon en cours d'études doctorales pour conclure cette section avec quelques réflexions sur la nature et les finalités des pratiques d'encadrement à la recherche offert aux doctorants tels que pratiqué aujourd'hui dans de nombreux établissements francophones nord-américains.

2.1 Développement des études doctorales

Les inscriptions au doctorat ont augmenté de 57 % au Canada en un peu plus de 10 ans tandis que cette augmentation se chiffre à 64 % aux États-Unis (Litalien, 2014; Sverdlik et al., 2018). Au Québec, cela se traduit par des effectifs dans les programmes de doctorat qui sont passés de 13 244, pour l'année 2008-2009, à 15 957, pour l'année 2015-2016 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Mentionnons que 2 500 étudiants de plus peut constituer un casse-tête pour les établissements parfois en pénurie de professeurs.

Dans l'université retenue pour notre étude de cas, le nombre de doctorants est passé de 1 053 pour l'année 2008-2009 à 1 478 pour l'année 2015-2016. Les effectifs pour les études à temps plein augmentent le plus, passant de 946 à 1 270 pour les mêmes années. Alors que les hommes s'inscrivent en majorité en 2008-2009, le nombre de femmes double presque allant de 451 à 736. Finalement, en 2015-2016, la majorité des effectifs au doctorat s'inscrit dans le domaine des sciences appliquées, soit 324, et en sciences humaines, soit 458 (MEES, 2017). Se pose la question de savoir si ces secteurs ont le personnel nécessaire pour encadrer les étudiants acceptés dans les programmes. La question mérite d'être énoncée bien que nous n'ayons pas de réponse à y donner dans le présent article.

2.2 Abandon aux études doctorales

Depuis de nombreuses années, plusieurs auteurs annoncent des taux d'abandon au doctorat avoisinant 50 % selon la discipline (Litalien, 2014; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019; Skakni, 2016b). Sans remettre en doute le travail

de ces chercheurs, nous pouvons nous demander s'il s'agit de données réelles ou d'une « fake news » pour entretenir des propos alarmistes. En effet, il est parfois difficile d'obtenir les chiffres officiels en provenance des institutions d'enseignement supérieur ou encore de comprendre ce qui est effectivement calculé comme étant un abandon. S'agit-il de suspensions ou de périodes de congé, d'abandons temporaires ou d'abandons définitifs? Est-il possible que certains étudiants dénombrés poursuivent des études de même niveau dans un autre domaine, dans une autre discipline, voire dans une autre université? Litalien (2014), par exemple, soulève la possibilité d'un changement d'établissement dans son analyse de la persévérance aux études doctorales. Mais est-ce le cas de toutes les sources qui annoncent des taux d'abandon à 50 %? Il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de retracer la source de ces chiffres (année ou pays). Par ailleurs, ceux qui abandonnent le font-ils après la phase de scolarité obligatoire au moment où ils se trouvent à expérimenter et à rédiger? Dans la littérature anglophone, un statut « All But Dissertation (ABD) » décrit ces doctorants qui ont terminé leurs études doctorales à l'exception du dépôt et de la soutenance de leur thèse (Burnett, 1999). Est-ce la solitude, dans certains domaines, de la rédaction qui entraîne cet abandon? Litalien (2014), dans sa recherche, constate que

Les non persévérants [aux deuxième et troisième cycles universitaires] prennent jusqu'à 3 ans avant de quitter leur programme d'études (MELS, 2013) [c'est dire que], ces individus déploient vainement leur énergie et leur temps et dépensent de l'argent qu'ils auraient pu investir autrement (p. 1).

Il convient, dès lors, d'être prudent avec les chiffres et de les nuancer, sans pour autant nier l'importance de l'abandon aux cycles supérieurs en contexte francophone nord-américain. Nonobstant les sources et les chiffres exacts, la persévérance aux études dans les cycles supérieurs reste un problème d'actualité qui questionne autant les pratiques pédagogiques que les politiques institutionnelles, et ce, considérant les ressources humaines, matérielles et financières impliquées.

Moriarty et ses collègues (2019) soulèvent, pour leur part, quelques questions provocatrices – et pourtant essentielles à aborder – à propos de l'abandon en cours de doctorat :

Is it realistic to expect all PhD students to be proficient in independent research at the end of the process? And what to do with those who are not? Is it the supervisor's task to make sure they drop out early? (s.p.).

Qu'une partie des candidats abandonnent leurs études doctorales en raison de limitations dans le raisonnement scientifique et intellectuel, de soucis matériels ou financiers paraît à la fois admissible et de l'ordre des choses normales. Force est d'avouer que ce n'est pas tout le monde qui est fait pour le doctorat après tout. Certes, il est possible d'accepter ce fait. Toutefois, quand est-il préférable pour les doctorants d'abandonner? Est-il possible de minimiser les impacts sociaux ou financiers de ces abandons? Comment faciliter ceux-ci? Quel rôle joue l'encadrement dans cet abandon? Peut-il être positif malgré la décision d'arrêter le parcours? Cassuto (2015) soutient, à ce propos, que

Most of my advisees finish their dissertations and get jobs. I'm proud of them. But some walk away— and of that group I'm just as proud. Not everyone gets a Ph.D., but everyone who tries deserves our attention and respect. Teaching students how to leave graduate school is a task every bit as noble as shepherding them through it (p. 121).

À cet effet, nombreux sont les auteurs qui s'accordent pour dire que la qualité de l'encadrement offert au doctorant s'avère être soit un catalyseur soit un obstacle à la persévérance des études (Lison, 2016; Litalien, 2014). Dès lors, quoi de plus naturel que de s'interroger sur les effets de l'encadrement quant à la persévérance au doctorat. Moriarty et ses collègues (2019) le soulignent amplement : le rôle du directeur de recherche est à prendre en considération dans le cas d'un abandon.

2.3 Encadrement

Au Québec, l'encadrement aux études doctorales est considéré comme une activité professionnelle qui correspond au soutien pédagogique, intellectuel, administratif, personnel et financier fourni par un directeur de recherche à l'endroit d'un doctorant permettant la réalisation d'un travail de recherche prenant la forme d'un enseignement individualisé ou d'un compagnonnage (CNCS-FEUQ, 2012; Jutras et al., 2010).

Pour notre part, nous définissons l'encadrement comme une tâche professorale flexible au cours de laquelle se forme une alliance pédagogique entre les personnes impliquées pouvant être constituée de plus de deux personnes – doctorant et directeur de recherche – visant

l'émancipation et l'enculturation du doctorant, chercheur novice, au travers d'un processus – les études doctorales – menant à l'élaboration d'un produit – la thèse – où un soutien est proposé autour de quatre principales dimensions : 1) scientifique, 2) personnelle, 3) administrative et 4) professionnelle commençant avant l'entrée au doctorant et se poursuivant au-delà de la diplomation (Denis et al., sous presse).

Si traditionnellement, l'encadrement réunit un doctorant et un directeur dans une structure dyadique (Litalien, 2014), aujourd'hui, les pratiques se diversifient et s'élargissent (Guerin et Green, 2015). Bitzer et Albertyn (2011), par exemple, qualifient la structure dyadique de traditionnelle, voire de paternaliste. De plus, elle apparaîtrait comme contreproductive étant donné qu'elle maintient le doctorant dans une relation de dépendance vis-à-vis de son directeur. En Australie, Pearson et Kayrooz (2004) appellent cela le complexe d'Atlas soulignant, à juste titre, qu'un seul directeur ne peut avoir toutes les responsabilités et les réponses pour former un doctorant. Cela peut expliquer que, dans la plupart des universités francophones nord-américaines, l'encadrement à la recherche est devenu une responsabilité partagée, à l'instar de ce qui se pratique en Australie (Robertson, 2017). Plusieurs formules existent : la relation dyadique (directeur – doctorant), la relation hiérarchique (directeur – codirecteur[s] – doctorant), la relation horizontale (codirecteur[s] – doctorant), communauté d'encadrement (deux directeurs ou plus – doctorants), comité d'encadrement (directeur, codirecteur[s], évaluateur[s] externe[s], partenaire[s], doctorant) (Guerin et Green, 2015; Robertson, 2017). À en croire Robertson (2017), les options incluant plus d'un directeur de recherche sont à favoriser étant donné que « Team supervision has been seen as offering a safety net in response to concerns about risks

associated with traditional dyadic models of supervision in which a single supervisor works with a single doctoral student » (p. 359). Une fois encore, cette approche dépend du contexte. En France, par exemple, la question de la codirection est loin d'être naturelle (Noreau et Bernheim, 2019); une remise en doute de la qualité d'une direction de recherche y est associée.

Ceci nous amène à admettre que différentes options peuvent favoriser la persévérance, mais qu'aucune ne peut l'assurer. Plus il y a d'acteurs, plus des problèmes potentiels surgissent (Johansen et al., 2019). Comme le souligne l'un des répondants de notre recherche, les experts d'un même domaine se connaissent. Parfois, leurs avis se contredisent laissant le doctorant incapable de concilier les différents points de vue (Noreau et Bernheim, 2019). Il arrive donc que le doctorant ne puisse s'exprimer honnêtement en cas de problèmes. Dans un des cas collectés, cette familiarité empêche même un doctorant de changer d'équipe de direction. En effet, le réseau professionnel dans certains domaines est relativement restreint et il est parfois dangereux de s'y faire des ennemis avant même de diplômé et d'occuper un poste. Ainsi, nous sommes d'avis que l'encadrement ne peut être la responsabilité d'un seul individu. À dire vrai, elle doit être partagée pour le bien-être tant du doctorant que du directeur de recherche.

3. ENCADREMENT AU SERVICE DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DOCTORALES : ÉTUDE DE CAS

Les résultats présentés dans la prochaine section sont issus d'une recherche menée au Québec. La recherche, conduite dans le cadre de la thèse de doctorat de la première auteure, vise à comprendre « de l'intérieur » la dynamique de l'encadrement à la recherche en ayant accès à l'expérience de doctorants et de directeurs de recherche.

Au total, 20 doctorants en recherche et 20 directeurs de recherche d'une université québécoise francophone urbaine ont été rencontrés pour une durée d'environ une heure entre janvier et avril 2017 afin de discuter d'encadrement. Ils ont d'abord fourni une définition d'un encadrement efficace en indiquant le rôle des personnes impliquées. Ils ont par la suite narré une expérience personnelle positive. En finissant, ils ont exprimé leurs besoins et leurs désirs concernant l'encadrement (Denis et al., 2019).

L'échantillon non probabiliste intentionnel rassemble 12 femmes et 28 hommes travaillant dans 8 facultés différentes : 1) Faculté d'éducation (9), 2) Faculté de droit (1), 3) Faculté de génie (5), 4) École de gestion (3), 5) Faculté des lettres et sciences humaines (2), 6) Faculté des sciences (10), 7) Faculté des sciences de l'activité physique (2), 8) Faculté de médecine et des sciences de la santé (8). Les entrevues enregistrées ont été entièrement retranscrites et forment le corpus de données. Les verbatims ont été validés par les répondants avant d'être analysés. L'analyse de contenu a permis de dégager les variants et les invariants de l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain.

3.1 Recruter et optimiser les chances de réussite

L'encadrement commence avant l'entrée au doctorat et, à ce titre, le recrutement fait partie intégrante de l'ensemble du parcours qui mène à la diplomation. Pour faciliter cette étape, Prigent (2001), et plus récemment Lison (2016), proposent des listes de sujets à discuter entre doctorant et directeur de recherche. Dans le cadre de notre étude de cas, nous avons constaté que certaines facultés proposent un contrat, soit un document formel, où certains de ces sujets sont abordés. À l'évidence, cette première étape d'un long parcours se présente comme un moment

clé pour la poursuite des études aux cycles supérieurs. Comment utiliser cette première étape pour favoriser la persévérance au doctorat?

Avant d'entrer dans le programme, doctorant et directeur de recherche devraient se questionner notamment sur le sujet de la thèse en devenir. Certains directeurs soutiennent qu'une question éthique touche cet aspect du recrutement. À ce propos, l'un d'entre eux souligne qu'il s'agit d'une première limite, car « *je ne peux pas encadrer quelqu'un sur un objet pour lequel je n'ai pas réfléchi, je n'ai pas lu, je n'ai pas travaillé* » (DIMFE2). Il soutient que la qualité de l'encadrement dépend, notamment, de l'expertise du contenu détenu par le directeur de recherche. Noreau et Bernheim (2019) abondent en ce sens expliquant qu'

Il s'agit surtout d'assurer la cohérence de la démarche : du choix de la question de recherche jusqu'à la validation d'une hypothèse ou, de façon plus inductive, du choix du sujet jusqu'à la généralisation des conclusions d'une observation systématique (p. 80).

Cet aspect se retrouve également chez Halse et Malfroy (2010) qui stipulent qu'une connaissance substantielle de la discipline, incluant de la spécialisation, s'avère essentielle à un bon encadrement. Sachant que le doctorat invite le doctorant à devenir un des spécialistes de son sujet, il nous semble crucial de trouver un directeur de recherche possédant une expertise tout en acceptant également la possibilité de former son futur collaborateur, voire son compétiteur dans une carrière académique basée souvent sur des concours pour l'obtention d'une subvention. Cela permet, en revanche, de combattre l'isolement intellectuel (Denis, 2020). Du côté du doctorant, il importe qu'il s'approprie son projet de recherche rapidement, et ce, afin qu'il puisse en devenir

un expert. À cet effet, il doit pouvoir conduire des discussions pointues sur son sujet de recherche facilitant son enculturation et son émancipation (Lee, 2008).

En ce qui a trait au recrutement, un autre répondant de notre recherche mentionne :

C'est un beau défi, mais j'accepte uniquement les étudiantes qui vont travailler sur mes projets en cours. Donc une étudiante qui arrive avec son projet à elle, je ne l'encadrerai pas parce que bon, c'est un moyen de survie : j'ai beaucoup de projets qui roulent avec des deadlines, des résultats à remettre dans les milieux de la pratique (DiFFE20).

Ici, la directrice de recherche soulève un problème en sciences humaines et sociales. Les doctorants proposent souvent des avenues à leurs directeurs de recherche. Ces avenues n'étant pas partie intégrante de leurs projets de recherche, ils doivent accompagner les doctorants dans l'exploration de thématique dont ils ne sont pas toujours experts. Cette exploration demande du temps et de l'énergie, des ressources précieuses. Si certaines avenues sont fructueuses, ce n'est pas le cas de toutes. Cela peut donc constituer une arme à double tranchant. En fonction du moment dans leur carrière, les directions sont parfois enclines à ouvrir la porte, mais le sont moins à d'autres moments.

Le recrutement semble donc décisif pour la persévérance scolaire. Malheureusement, force est d'admettre que les questionnements autour de la décision de s'engager dans un doctorat, autant du côté du directeur que du doctorant, sont souvent négligés (Lison, 2016; Lison et Bourget, 2016). Il faut dire que, comme le soutient Lovitts (2005) :

Graduate faculty know that they cannot predict who will successfully make the transition to independent research and complete a doctoral programme based only on students' undergraduate records, or even their performance in their first year of graduate school, and many faculty acknowledge that this transition is hard for many students (p. 139).

Comment sélectionner un doctorant? Quels critères sont utilisés? Quels critères devraient l'être? Quels sont ceux qui peuvent prédire la persévérance et, éventuellement, la diplomation? Comment l'institution peut-elle devenir un allié lors de la détermination des critères d'admission? Les études doctorales se distinguent du premier cycle où s'enchainent les évaluations à la suite de cours (Moriarty et al., 2019). Aucun chemin n'est tracé quand il est question de cheminement aux cycles supérieurs. Le recrutement s'avère alors difficile puisque l'instinct occupe une place de choix... et les notes aussi. Or, réaliser des études de premier cycle ou un doctorat ne fait pas appel aux mêmes objectifs! Au-delà des critères institutionnels, comment un directeur de recherche, c'est-à-dire celui qui connaît le processus pour l'avoir notamment vécu – et y avoir survécu – peut-il mieux recruter ses doctorants? Les collègues des sciences dures utilisent parfois les stages en laboratoire comme une opportunité d'évaluer des candidats potentiels.

Si le recrutement tourne en grande partie autour du sujet de recherche, retenons que cette discussion se poursuit au-delà du recrutement. Effectivement, un directeur de recherche peut inviter un doctorant à changer d'équipe d'encadrement dans le cas d'un changement de sujet. À ce propos, outre les éléments susmentionnés, un répondant encourage les doctorants à

questionner un directeur de recherche sur deux éléments : 1) ce qu'il a travaillé en lien avec l'objet de recherche envisagé et 2) quelques références fondamentales par rapport au dit objet. Selon un répondant, si ces éléments ne peuvent être obtenus, il faut changer de directeur ou d'objet de recherche.

Le recrutement va de pair avec l'intérêt pour l'objet de recherche en ce sens où chez le directeur de recherche tout comme chez le doctorant, il doit pouvoir évoluer tout au long du parcours doctoral. Un répondant explique : « *il a un projet qui le motive. Il a un ou deux étudiants qui travaillent dessus. Tous les autres projets, il s'en balance un peu* » (DoMFS30). Ces paroles nous interpellent, laissant à réfléchir concernant la persévérance au doctorat. Il nous apparaît crucial de discuter, au-delà de l'expertise ou de la thématique, de l'intérêt que soulève un sujet de doctorat autant chez le doctorant que chez le directeur de recherche. Il ne faut pas oublier que cela va impérativement s'inscrire dans le temps, bien que les établissements universitaires tentent de diminuer la durée du parcours doctoral. La communication transparente et efficace s'avère alors être une clé pour faciliter la répartition des responsabilités.

3.2 Développer une communication transparente et efficace

Dans la littérature, la communication se présente comme déterminant pour une relation d'encadrement fonctionnelle, notamment dans la dimension relationnelle. À titre d'exemple, Drysdale (2001) considère les rétroactions et les conseils parmi les caractéristiques de l'encadrement les plus importantes pour la satisfaction des doctorants.

L'encadrement se veut un processus d'accompagnement tant par rapport au processus de recherche que par les questionnements qui l'entourent. De part et d'autre, ces questionnements doivent être nommés, explicités. Les discussions peuvent être conceptuelles dans un mode de confrontation, mais également professionnelles dans un mode de consultation. Une évolution devrait être notée en ce sens tout au long du parcours doctoral. Le directeur de recherche peut effectivement être consulté quand des opportunités s'offrent : enseignement, assistantat de recherche ou service à la collectivité. Il importe de clarifier et de nommer les éléments afin d'établir un encadrement efficace et fonctionnel.

Néanmoins, nombreux sont les problèmes rencontrés dans l'espace de l'encadrement. La plupart sont liés à des questions de communication. D'entrée de jeu, l'ouverture d'esprit et l'écoute attentive sont à honorer et à pratiquer afin que la communication puisse être la plus transparente possible et, de ce fait, efficace pour toutes les parties. Quelles que soient les circonstances, il importe de « *nommer les enjeux avant qu'ils ne deviennent trop gros* » (DIMFE25) de manière à éviter les débordements. À ce propos, un directeur plébiscite un mode de « *confrontation constructif* » (DiMFS17) afin de sortir de la zone de confort et de nommer les choses explicitement et de faciliter la prise de conscience des lacunes. Pour établir une bonne communication, le doctorant et le directeur de recherche doivent disposer d'un espace relationnel privilégié qui fait sens pour eux. Ils doivent se faire confiance, en particulier pour traiter des questions hors de la zone de confort. Un doctorant souligne que la « *communication [doit être] claire, constructive et fréquente* » (DoFFE21). Ce type de communication n'est pas toujours facile quand la relation d'encadrement est positive et efficace. Alors qu'en est-il des

conversations plus difficiles? Quand faut-il les tenir et selon quelles conditions? Comment se vivent-elles quand la relation d'encadrement est moins constructive?

Au-delà des aspects plus connus de la communication touchant la rétroaction ou la fréquence des rencontres, certains répondants évoquent les conversations difficiles. Nous retenons ici les propos de Cassuto : « Those conversations may give them their lives back, sometimes after years of unexamined suffering. If we teach students that leaving graduate school is a decision and not a failing, we can start to erase the stigma that so wrongly attends withdrawal » (2015, p. 121). Un répondant narre une telle situation :

Des collègues me l'avaient signalé, qu'ils allaient lui mettre un échec. J'ai dû [le] dire [au doctorant]. Ça a été très dur, très difficile et c'est une expérience que je ne veux plus recommencer. [...] J'ai appris qu'il ne fallait pas... [Soupir] qu'une fois que l'analyse a été faite et qu'on se rend compte [que la personne] n'a pas les dispositions requises, il faut l'arrêter immédiatement. [Silence] Parce que ça crée des faux espoirs. [...] je l'ai trainé trop longtemps. J'aurais dû lui dire plus vite! [...] j'aurais dû lui dire beaucoup plus rapidement [...]. Ce que je fais maintenant (DIMFE2).

Le directeur, dans ce cas-ci, explique qu'il avait, dès les premières étapes, décelé des lacunes importantes chez le doctorant. Étant donné la motivation et le travail acharné de celui-ci, le directeur de recherche avait décidé d'en faire abstraction. Toutefois, lors d'une première évaluation en jury, le doctorant n'avait atteint que partiellement les objectifs fixés. À l'époque, les membres du jury avaient accepté de lui donner une « deuxième » chance. Dans ces

circonstances, le doctorant n'a jamais déposé un projet de thèse valide, et ce, malgré cinq années de travail où le directeur a tenté à multiples reprises de réduire le projet ou de le simplifier. La question peut être posée : était-il pertinent de laisser continuer le doctorant?

Le directeur de recherche soutient qu'il aurait dû être plus honnête envers lui-même et envers le doctorant considérant son incapacité à progresser selon les attentes. À son avis, les différentes évaluations dans le processus, bien qu'en petit nombre, se présente comme des occasions de valider la progression. Cette expérience a permis au directeur de recherche de constater l'importance de la communication, notamment afin d'éviter de créer de faux espoirs. Il soutient que « *c'est une erreur de vouloir trop en faire et de se rendre compte que ça ne débouchera jamais* » (DIMFE2). Parfois, le rôle du directeur est de provoquer des deuils que ce soit dans l'atteinte d'un « rêve » ou de réorienter celui-ci; parfois, son rôle va jusqu'à arrêter le doctorant en reconnaissance d'un manque à combler trop considérable. Comme le mentionnent Noreau et Bernheim (2019), il est de :

La responsabilité du directeur d'apprécier le plus rapidement possible les ressources et les capacités personnelles du candidat de manière à éviter qu'il s'engage dans une démarche qu'il a peu de chance de conclure avec succès (p. 84).

Ainsi, la communication facilite une relation d'encadrement bienveillante, mais également transparente. Les conversations difficiles provoquent ou accélèrent l'abandon au doctorat. Mais cet abandon ne devient-il pas la seule issue possible dans certains cas? Est-il

possible d’imaginer une réorientation, par exemple dans un autre programme de troisième cycle, ou dans une formation continue plus professionnalisante?

3.3 Favoriser l’insertion professionnelle et l’émancipation

La question de l’insertion professionnelle se profile tout au long du doctorat. En effet, un tel parcours se déploie sur le long terme et se présente souvent comme un chemin parsemé d’occasions multiples et variées (Kandiko et Kinchin, 2012). Certaines occasions sont prévisibles. Il est alors possible de s’y préparer. D’autres sont imprévisibles, et il convient de les accueillir comme de nouvelles opportunités. C’est la raison pour laquelle une directrice de recherche évoque le principe de la gestion des études doctorales. Si les enjeux de gestion et les décisions stratégiques émaillent la phase de recrutement, ils refont surface de manière très visible à la fin du parcours quand il s’agit de penser et de discuter d’insertion professionnelle ou de gestion de carrière.

La thèse se présente comme une exigence partielle au doctorat. Pourquoi? La réponse est simple : le doctorat se veut un processus et non un produit. Selon un répondant, il faut que

Le directeur de recherche ne soit pas juste [là] pour le doctorat, mais qu’il arrive aussi à voir [l’ensemble de] la formation de l’étudiant, pas juste cette thèse de doctorat-là, mais pour [aider le doctorant] à construire un projet un peu à plus long terme (DoMFS3).

Ainsi, la relation d’encadrement entre le doctorant et le directeur de recherche se construit autour de cette gestion stratégique de produit, mais surtout du processus. Il importe que le « *directeur te*

dirige dans la bonne direction pour tes travaux, mais aussi pour ta carrière après » (DoMFMSS38). La question nous semble encore plus déterminante lorsqu'il s'agit pour un directeur de recherche issu du monde académique de préparer un étudiant ne souhaitant pas se développer dans ce type de carrière. Dans certains cas, le directeur connaît peu ou pas les opportunités de travail rattachées au diplôme de sortie.

Ainsi, parmi les éléments à considérer rapidement, il y a l'objectif de carrière et les compétences attendues. Quelles sont-elles? De quelles manières diffèrent-elles d'un doctorant à l'autre? Comment, à titre de directeur de recherche, adapter son encadrement à l'objectif de carrière du doctorat et aux compétences à développer?

Une directrice de recherche explique qu'avant l'entrée réelle dans le processus doctoral, elle travaille la programmation de recherche avec le doctorant de façon stratégique :

Les gens ont bien peur de la stratégie. [La professeure] donne un cours aux doctorants sur la gestion ou la carrière en recherche, puis c'est tellement tabou, les opportunités, la stratégie, [elle leur dit] : « Mais non, ça ne veut pas dire qu'on est malsaine puis qu'on est ratoureuse, puis qu'on est juste opportuniste, si on pense en termes stratégiques ». Au contraire, il faut être stratégique pour savoir où aller, où ne pas aller, développer des liens de collaboration, dire oui à certaines choses, mais dire non à certaines choses (DIFFE20).

La directrice interrogée souligne d'ailleurs que les opportunités ne peuvent être les mêmes pour un doctorant visant soit le marché du travail, soit le milieu universitaire. Pour sa

part, elle exige que les doctorants se donnent un objectif professionnel dès le départ, et ce, afin de calibrer son encadrement. Elle soutient que sa « *plus grande source de motivation ou de valorisation de mon travail, c'est que les étudiantes obtiennent le job qu'elles souhaitent* » (DIFFE20). Notons que ce type de réflexion peut se présenter comme dépendant de la culture disciplinaire. En effet, le monde du travail est-il compris de la même manière en sciences dures qu'en sciences humaines et sociales? Comment le directeur de recherche peut-il préparer le doctorant au monde du travail s'il ne le connaît peu ou pas? Comment le directeur de recherche peut-il éviter de répliquer sa programmation personnelle de recherche?

La gestion stratégique soutient, à notre avis, la persévérance scolaire notamment étant donné l'explicitation des besoins et des objectifs professionnels, et ce, dès l'entrée dans le programme. À l'instar de Kandiko et Kinchin (2012), nous considérons que trois avenues pour l'encadrement sont possibles, soit l'orientation vers le produit (thèse), l'orientation vers l'objectif de carrière ou l'orientation vers l'individu. Rien n'empêche que l'encadrement fluctue et que les orientations changent au cours du processus. Par ailleurs, nous croyons que les trois avenues devraient être explorées à un moment ou à un autre du parcours doctoral. Comment s'y prendre? Le directeur de recherche doit-il être le seul à veiller à cette gestion stratégique? Qui sont ses alliés? Quelle est la part de l'institution dans l'établissement et le respect d'une gestion stratégique au doctorat?

Ainsi, tel que mentionné précédemment, d'entrée de jeu, il importe d'identifier les objectifs de sortie du doctorant et son, voire ses plan(s) de carrière. Les discussions entre le doctorant et le directeur sont à ce niveau nécessaires, voire essentielles (Skakni, 2016a). Ainsi, le

directeur devrait encourager les discussions ouvertes afin d'amener le doctorant à « *avoir des réflexions et à construire aussi [son] profil pour pouvoir arriver à [ses] objectifs personnels, au poste que [qu'il veut occuper] après le doctorat* » (DoFFMSS34). À ce propos, les directeurs de recherche sont encouragés à faire preuve d'honnêteté et de transparence quant aux chances du doctorant d'occuper un emploi de professeur à l'université (Moriarty et al., 2019), ce qui revient à l'heure actuelle à conduire des conversations difficiles...

Selon certains participants, l'encadrement se distingue dans la perspective de vouloir devenir professeur ou, par exemple, chercheur dans un laboratoire privé. Pour un répondant, cela se traduit par

Le choix d'aller [vers] une carrière académique, bien, forcément, il faudra [que le doctorant] publie beaucoup. [S'il s'oriente vers une carrière non universitaire comme] professeur au cégep, [le directeur va] plutôt l'encourager à ce qu'il prenne des charges de cours (DiMFGen27).

Comme l'explique son collègue, « *Évidemment, on est conscient maintenant que les étudiants qu'on forme au doctorat ne seront pas tous des professeurs* » (DiMFMSS40). Or, Skakni (2016a) soutient « que le soi professionnel idéal de la majorité des [participants de sa recherche] demeure celui de professeur d'université, et ce, même pour les personnes qui n'envisagent pas une carrière universitaire » (p. 1). Quel est la part du directeur de recherche dans le deuil de cet « idéal »? Comment s'y préparer? Comment préparer le doctorant?

À ce propos, le plan de développement professionnel constitue une piste intéressante proposée par certaines universités. L'encadrement se présente alors comme flexible de manière à être personnalisé selon les besoins du doctorant :

Ce que je vais pousser pour une ne sera pas nécessairement la même chose que pour l'autre, dépendamment des objectifs de carrière, puis dépendamment des forces et des limites, aussi, de chacune des étudiantes [...] je vais offrir certaines opportunités à certaines, puis pas à d'autres parce que ça sera plus... plus porteur pour une étudiante que pour une autre (DiFFE20).

Une doctorante soutient, pour sa part, « *Si je n'avais pas exprimé ces attentes-là, bien, elles m'auraient juste laissée faire mon doctorat sans vraiment se poser de questions* » (DoFFMSS34). Ainsi, l'encadrement est calibré selon les objectifs de carrière du doctorant dans la mesure où ils sont explicités. Il est donc toujours question de l'importance de la communication honnête et transparente. À la lumière de cette analyse, le rôle du directeur de recherche en encadrement implique notamment de « *guider les étudiants dans leur carrière professionnelle* » (DiMF26), afin qu'ils acceptent ou refusent certaines opportunités.

Les opportunités étant multiples, l'encadrement doit, d'un point de vue administratif, ne pas être uniquement assumé par le directeur de recherche. Ce partage des responsabilités entre les professeurs et les autres personnes impliquées permet d'« *indiquer des opportunités de développement et de collaboration, de publication, voire éventuellement même des opportunités de développement de carrière* » (DoFFE4). Il suffit de se rappeler que « *les bénéfices ne sont pas toujours immédiats, mais c'est de les ouvrir à l'importance du réseautage, l'importance de se*

faire connaitre » (DiFFE20). Le directeur de recherche peut même jouer l'avocat du diable en obligeant le doctorant à focaliser ses énergies sur ses objectifs de carrière tout en laissant tomber certaines opportunités alléchantes. Comme le souligne un doctorant, le directeur :

Est un phare [; le doctorant] sait qu'il faut aller sur l'île qui est là-bas [il] ne voit pas trop clair, puis [la] barque est chambranlante, mais quand [le doctorant] a besoin de lumière pour avancer plus, bien, le phare, il est là, puis il vient [lui] donner un petit bout de vent favorable. Puis après ça, [il] continue (DoMFSAP13).

La gestion des opportunités laisse forcément place à certains deuils. À ce propos, un directeur de recherche évoque un tabou :

L'étudiant d'aujourd'hui qui n'aspire pas à une carrière académique, lui, il aurait besoin de voir autre chose que juste le laboratoire. Souvent, il aurait besoin peut-être de faire un petit peu d'entrepreneuriat, de suivre des cours de rédaction scientifique, des cours de gestion de personnel. Ça, c'est un défi parce que pendant qu'il fait ça, il ne remplit pas le mandat de faire de la recherche académique pour renouveler [les] subventions (DiMFMSS40).

Moriarty et son équipe (2019) renchérissent en soutenant que « A student who ends up working outside academia should not be regarded by their supervisor as a failed self-cloning experiment » (s.p.). En encadrement, l'idée est de permettre à un doctorant d'explorer, par lui-même et pour lui-même, dans un cadre de formation à la recherche par la recherche, sans chercher à devenir un

« clone ». À ce propos, un directeur de recherche explique qu'il doit être à la fois attaché et détaché de ses doctorants, « *Ce n'est pas [de la] reproduction. C'est peut-être la pire affaire dont le monde universitaire a de la misère à se détacher. [...] Moi, quand j'encadre un étudiant, je ne me reproduis pas* » (DiMFE6). Est-ce bien la vision de toutes les directions de recherche? Nous nous permettons d'en douter... même si l'objectif des études doctorales était l'autonomie de l'étudiant, ce que Lee (2008) nomme l'émancipation. Marshall et ses collègues (2017) notent que les pratiques d'encadrement à la recherche nécessitent une « *emotional intelligence in the supervisor in order to adapt to the learning styles of each of their students. This is often developed as supervisors either mimic or reject the style of their own graduate supervisors* » (p. 9). Qu'arrive-t-il aux doctorants qui choisissent de rejeter le modèle de leur directeur de recherche? Quel coût peut avoir l'émancipation aux études doctorales? Qu'arrive-t-il lorsque les objectifs du doctorant et ceux du directeur de recherche ne concordent pas? Qu'arrive-t-il quand ils passent de collaborateurs à compétiteurs? Qu'advient-il lorsqu'une amitié se crée? Dans quelle mesure peut-elle nuire à l'objectivité lors de l'évaluation? Voici un exemple des questions qui nous interpellent.

En conclusion, nous sommes d'avis que la gestion stratégique du processus favorise la persévérance au doctorat. Comment fonctionnent les équipes d'encadrement qui adoptent une gestion stratégique? Comment former les directeurs à cette gestion stratégique de l'encadrement? Dans quelle mesure soutient-elle la persévérance au doctorat? À notre connaissance, les discussions autour d'une gestion stratégique bonifient le processus. Tant du côté du directeur que du doctorant, elles permettent de mieux connaître les attentes de chacun, de reconnaître le potentiel de l'un comme de l'autre et d'identifier les outils et les ressources disponibles pour

atteindre les objectifs fixés. Il importe, dès que possible, de discuter ouvertement de l'insertion professionnelle et d'adapter l'encadrement en fonction des objectifs de carrière du doctorant.

3.4 Entre l'accélérateur et le frein, question de dosage

Si les pratiques d'encadrement à la recherche influencent la persévérance au doctorat, il importe de parler de dosage. Gare à celui qui survalorise la portée de l'encadrement... ou qui minimise son impact en matière d'abandon. Dans tous les cas, il s'avère difficile de prédire le succès d'un doctorant avec les résultats (notes) aux cycles précédents. Comme le soulignent Moriarty et son équipe (2019),

The process [of becoming an independent researcher] is a universe away from the exam-and-coursework cycle that drives the vast majority of undergraduate degrees. There's no curriculum and no textbook that map out a PhD from start to finish; no neatly annotated problems whose solutions are helpfully given in the back of the book (s.p.).

Dans l'exploration de cet environnement d'apprentissage, le directeur occupe une place de choix... mais tout est une question de dosage! Même avec un recrutement serré, une communication honnête et transparente, l'adoption d'une gestion stratégique selon les objectifs d'insertion professionnelle, un doctorant pourrait abandonner ses études, et ce, parfois pour le mieux-être de tous.

L'encadrement ne se présente pas comme une solution miracle à l'abandon des doctorants. Il s'agit plutôt d'une forme d'accompagnement dans un processus de formation à la

recherche par la recherche qui conduit à la réalisation d'un produit, tout en permettant aux individus qui y participent de vivre un processus itératif. Il importe de se questionner sur le partage des responsabilités avec l'institution. Les différentes formes d'encadrement présentées renforcent l'idée que l'encadrement peut difficilement être la responsabilité d'une seule personne (Johansen et al., 2019). Le directeur de recherche, « simple professeur », se voit contraint de réaliser de nombreuses tâches d'enseignement, de recherche, de service à la collectivité, et ce, dans un contexte en réelle transformation (Lison et Paquelin, 2019). Il importe alors que les politiques institutionnelles valorisent et facilitent l'encadrement qui, à son tour, favorise la persévérance et la réussite des doctorants.

Comment départager les responsabilités du directeur de recherche et celles de l'institution en matière d'encadrement? De quelle manière l'institution soutient-elle les directeurs de recherche dans l'exploration de différentes formes d'encadrement? Il semble que la créativité se présente comme un danger pour l'institution qui souhaite « increasingly value timely completions, safe projects, and directive modes of supervision » (Grant, 2010, p. 271). Ainsi, des tensions existent entre l'institution et les directeurs de recherche quand il est question d'encadrement. En fait, la réalité d'un « institutional requirement to be a service provider to increasing numbers of doctoral students, versus the desire to provide a truly individual educational opportunity » (Lee, 2008, p. 276) se profile au Québec comme ailleurs. Ainsi, à notre avis, il importe de considérer la place de l'institution dans l'encadrement. Elle doit soutenir les directeurs de recherche notamment par ses politiques, mais également par son offre de formation. À l'instar de Johansen et ses collègues (2019), nous croyons que l'amélioration de l'encadrement passe par une clarification de la réglementation de l'encadrement dans les institutions. « Such

clarifications may contribute to enhance the doctoral education and professional development within the team, which in turn may increase the doctoral students' likelihood for achieving doctorateness » (Johansen et al., 2019, p. 71).

Comment expliquer, malgré l'importance reconnue de l'encadrement, l'absence d'une formation pour les directeurs de recherche? Un répondant soutient :

Qu'au niveau de l'enseignement ou de l'encadrement, c'est difficile... Bien, je parle de mon point de vue parce que je suis dans une faculté qui n'est pas en éducation, mais tu sais, je crois qu'il faut vraiment que tu le vives [l'encadrement] pour savoir c'est quoi que tu dois faire. Je crois que même si on avait un cours qui nous expliquait comment faire... c'est sûr qu'il nous faut des bases, mais à un moment donné, il faut que tu adaptes ton approche selon ce qui toi, te conviens, puis selon aussi les étudiants que tu as parce que chaque étudiant est différent. Ça fait que je crois qu'il n'y a pas de recette déjà faite d'avance. C'est vraiment l'expérience qui te permet de devenir un meilleur directeur de thèse ou superviseur, disons (DoMFGen10).

En l'absence de formation, mais aussi en regard des contraintes institutionnelles dans lesquelles se trouvent les professeurs, il y a des risques de surenchère de l'encadrement. Ces risques touchent notamment la persévérance des doctorants. Il s'avère parfois plus facile d'éviter de prendre des décisions ou d'aborder des sujets difficiles. Comment parvenir à optimiser l'émancipation des doctorants? Est-ce possible si l'encadrement est la responsabilité d'une seule personne? Que faire en contexte de distance? Comment entrer en communication avec un

doctorant qui serait uniquement derrière un écran? Comment le faire en l'absence de formation? Ces questions sont loin d'être résolues!

À notre avis, la formation des doctorants, et donc leur succès aux études doctorales, s'avère une responsabilité partagée. Partagée entre les collègues professeurs, mais également partagée avec l'ensemble de l'institution... sans oublier le doctorant! L'hypothèse de travail d'une relation de causalité entre l'encadrement et la réussite aux études doctorales doit être étudiée de manière plus fine et nuancée en prenant en compte, par une approche intégrée, plusieurs dimensions parfois perçues en opposition. Tout est probablement une question de dosage... Comment soutenir l'émancipation tout en visant l'enculturation? Comment valoriser l'émancipation tout en soutenant l'alliance pédagogique? Quels signes détecter pour engager une conversation difficile? Comment viser la persévérance d'un doctorant tout en respectant son autonomie? Ces questions constituent des pistes de recherche à explorer dans les prochaines années.

4. CONCLUSION

La qualité des pratiques d'encadrement à la recherche jouerait un rôle dans la persévérance – et *a fortiori* dans l'abandon – des études doctorales. Sverdlik et ses collègues (2018) précisent que la relation entre le doctorant et le directeur est le facteur externe susceptible d'affecter le plus l'expérience des doctorants. Comme souligné tout au long de cet article, la relation entre le doctorant et son équipe d'encadrement est au cœur du déploiement des études doctorales et lui donne sa coloration. Bien au-delà de la thèse (le produit), le doctorant traverse de multiples étapes durant le processus qui le forment à devenir indépendant et autonome. À cela

s'ajoute que les pratiques d'encadrement à la recherche commencent bien avant le début du doctorat et se terminent bien après la diplomation. Il est même possible de se demander s'il ne se termine jamais dans la mesure où doctorant et directeur deviennent parfois collègues... et que leurs noms sont désormais associés.

Dans tous les cas, l'étape du recrutement joue un rôle essentiel, et ce, bien qu'elle soit à notre avis souvent négligée. Il importe de clarifier les besoins des différentes personnes impliquées – doctorant, directeur, codirecteur – afin d'y répondre adéquatement. Certes, mais comment s'assurer que cette clarification ne se présente pas uniquement dans un document qui sera vite oublié? Comment s'assurer que le choix de l'équipe ne se fait pas en quatrième vitesse? Lison (2016) souligne le manque de préparation des étudiants lors de cette étape et les conséquences possibles. N'y a-t-il pas, ici, une responsabilité de l'institution à veiller à cette préparation? En reconnaissant les différences fondamentales entre les cycles universitaires, comment accepter que les étudiants ne soient pas mieux accompagnés lorsqu'il est question de recrutement? Dans de nombreux cas, le doctorant insère son projet dans celui plus vaste du directeur de recherche. De cette manière, les résultats peuvent les aider mutuellement. Qui intervient quand l'aide mutuelle prend la couleur de l'exploitation? Comment veiller à ne pas travestir la relation selon les pressions institutionnelles? N'est-il pas questionnable que la documentation visant un changement d'équipe soit peu ou pas disponible dans les universités? Noreau et Bernheim (2019) recommandent « de bien sonder les dispositions et les objectifs du candidat avant d'accepter de l'encadrer » (p. 79), et ce, sans oublier que ceux-ci peuvent évoluer tout au long du processus. Comment l'institution veille-t-elle à une saine progression au sein de la relation d'encadrement? Doit-elle assumer cette responsabilité?

Tout au long du processus, le doctorant et le directeur vivent une série de transformations dans la recherche d'un équilibre continuellement à retravailler étant donné l'exploration de l'autonomisation à l'intérieur d'une relation d'encadrement. Sur papier, cela se présente comme un idéal. Dans la réalité, le rôle du directeur de recherche concernant la persévérance scolaire se joue par une transparence et une honnêteté dans les communications sans oublier la bienveillance. Effectivement, il importe de souligner les lacunes décelées et de mentionner rapidement si les efforts ne trouvent pas d'issues heureuses. Parfois, cela se traduit par des conversations pour arrêter un doctorant. Cela évite à un doctorant de poursuivre des études doctorales qui s'avèrent non fructueuses. Il s'agit alors de conversations difficiles, mais cruciales. Faciliter l'émancipation, c'est accepter que les individus empruntent différentes avenues. Dans certains cas, l'abandon peut s'avérer être une avenue pertinente. Comment se vit cet abandon pour le directeur qui, tout comme le doctorant, a investi temps et énergie?

Si un processus s'échelonne sur plus d'une décennie, force est d'admettre que le doctorant et le directeur évoluent. Dans certains cas, le doctorant peut passer d'un jeune adulte à un parent ou un professionnel durant le parcours. Ses ambitions changent et se transforment. Il en est de même pour le directeur qui évolue dans sa carrière (Turner et McAlpine, 2011). Est-il possible pour une équipe d'encadrement de suivre cette évolution? Est-ce toujours louable? Ne serait-il pas sain d'accepter l'abandon au doctorat comme un phénomène normal aux cycles supérieurs? Serait-il nécessaire de reconsidérer la valeur du diplôme de doctorat si personne n'abandonne? Au-delà de la persévérance scolaire, il nous semble primordial d'encourager l'émancipation qui, dans certains cas, se réalise à l'extérieur du parcours doctoral.

La diplomation n'est pas synonyme d'émancipation. À notre sens, le rôle du directeur se veut d'encourager le doctorant à explorer, et ce, parfois à l'extérieur des études doctorales. Il faut éviter de créer des clones ou des chercheurs complaisants pour plutôt soutenir la formation de chercheurs experts indépendants et autonomes. Comme le souligne la professeure Schnellmann, le directeur de recherche, à lui seul, n'est pas dans la meilleure position pour former des doctorants à une carrière non universitaire, lui ayant fait le choix de cette carrière (Moriarty et al., 2019). C'est donc dire toute l'importance de la responsabilité partagée en matière d'encadrement!

À la lumière des entrevues réalisées avec nos répondants, il semble que le rôle de l'encadrement sur la persévérance scolaire aux études doctorales soit effectivement crucial, mais aussi un vaste et complexe sujet. Il importe de retenir que différentes stratégies sont nécessaires pour vivre et « survivre » à l'encadrement. Somme toute, il importe de savoir, et de se rappeler couramment que l'encadrement est flexible et s'adapte aux besoins des personnes impliquées. Cela constitue, à notre avis, l'un des éléments qui différencient les contextes de formation. Alors la question se pose : est-ce le directeur qui s'adapte à son doctorant ou l'inverse?

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES⁴⁶

Bitzer, E. M. et Albertyn, R. M. (2011). Alternative approaches to postgraduate supervision : A planning tool to facilitate supervisory processes. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 875–888.

Cassuto, L. (2015). *The Graduate School Mess: What Caused It and How We Can Fix it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ). (2008). *Le doctorat en question. Portrait statistique, formation, encadrement, qualité. Étude du CNCS-FEUQ sur la formation doctorale*. Montréal, Canada : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.

Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ). (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal, Canada : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.

⁴⁶ Les références bibliographiques de l'article sont présentées selon les normes de la revue.

- Denis, C. (2020). Un pour tous, tous pour un : la collaboration entre les pairs pour assurer la survie au doctorat. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa (RÉUO)*, 7(1), 19-24.
Repéré à https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_re_winter_04_acc.pdf
- Denis, C., Lison, C. et Christensen-Johnson, N. (sous presse). L'encadrement aux études doctorales : tentative d'une modélisation théorique. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*.
- Denis, C., Rege Colet, N. et Lison, C. (2019). Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervisee. *Higher Education Studies*, 9(1), 30–39.
- Drysdale, M. T. B. (2001). *The Quality and Nature of the Supervisory Relationship in Graduate Education: Student and Supervisor perceptions* (Thèse de doctorat inédite). Université de Calgary.
- Grant, B. M. (2010). Improvising together: The play of dialogue in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(3), 271–288.
- Guerin, C. et Green, I. (2015). « They're the bosses »: feedback in team supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 320–335.

- Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92.
- Johansen, B. T., Olsen, R. M., Øverby, N. C., Garred, R. et Enoksen, E. (2019). Team Supervision of Doctoral Students: a Qualitative Inquiry. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 69–84.
- 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 (RIPES)*, 26 (1), 1–18.
- Kandiko, C. B. et Kinchin, I. M. (2012). What is a doctorate? A concept-mapped analysis of process versus product in the supervision of lab-based PhDs. *Educational Research*, 54(1), 3–16.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lison, C. (2016). La direction de recherche. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 37-49). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Lison, C. et Bourget, A. (2016). Pourquoi faire une thèse? Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 13-22). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), Repéré à <https://journals.openedition.org/ries/8184>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137–154.
- Marshall, N., Ringsred, A., Kirilin, A., Othonos, K. et Kehila, D. (2017). Supervisory excellence: A Graduate student perspective. Repéré à <http://gss.ubc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Supervisory-Excellence-White-Paper.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Repéré à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419)
- Moriarty, P., Schnellman, J., Zachary, J. M., Blyth, C., Majumdar, S. et Kelly, C. (2019). How to be a PhD supervisor. *Times Higher Education (THE)*. Repéré à <https://www.timeshighereducation.com/features/how-be-phd-supervisor>

- Mustafa, B. A. J. et Kanbar, S. A. (2018). The Impact of Progress Feedback on Self Regulated Goals and Performance of Postgraduate Research Students. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 194–204.
- Noreau, P. et Bernheim, E. (dir.). (2016). *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Noreau, P. et Bernheim, E. (2019). L'encadrement aux études supérieures. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 78–88). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : Éditions OCDE.
- 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, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Robertson, M. J. (2017). Team modes and power: supervision of doctoral students. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 358–371.
- Skakni, I. (2016a). Désacraliser la carrière universitaire : concilier compétences scientifiques, génériques et « de carrière » pour repenser les identités professionnelles en recherche. *TransFormations – Recherches En Éducation et Formation Des Adultes*, 15–16, 1-22.

Skakni, I. (2016 b). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : individus et structure en tension* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. et Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361–388.

Turner, G. et McAlpine, L. (2011). Doctoral experience as researcher preparation: activities, passion, status. *International Journal for Researcher Development*, 2(1), 46–60.

SEPTIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

À l'issue des trois articles qui composent cette thèse par articles, il est temps de prendre de la distance par rapport à l'ensemble de la recherche doctorale. Cette pause réflexive est propice à l'adoption d'une perspective plus large et distanciée des résultats de la recherche. C'est également l'occasion de réviser la problématique de l'encadrement à travers l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique, thématique qui caractérise le programme de doctorat de l'Université de Sherbrooke. Une fois ces éléments mis en exergue, nous identifions non seulement les retombées de la recherche, mais aussi les limites et les pistes pour les dépasser lors de recherches ultérieures.

1. RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Qu'est-ce que l'encadrement à la recherche? Cette question, aussi simple soit-elle, a motivé l'ensemble de cette thèse. Plus les lectures avançaient, plus la question revenait.

Nous avons tenté de répondre à la question de recherche en consultant la littérature francophone et anglophone disponible. Rapidement, il est apparu que la majorité des sources disponibles étaient issues d'un contexte autre que celui francophone nord-américain.

La consultation de la littérature scientifique et professionnelle nous a amenée à nous demander : quelles sont les caractéristiques propres à notre contexte?

1.1 Se questionner devant l'absence

En contexte francophone nord-américain, l'encadrement s'inscrit sous des activités d'enseignement – ou de recherche selon les établissements – et regroupe à la fois les activités d'accompagnement et des activités d'évaluation. C'est une réelle différence avec les pratiques d'encadrement à l'international, notamment du côté anglo-saxon, qui n'associent pas systématiquement les activités d'évaluation à l'encadrement. Nous pouvons nous interroger sur les effets que cette double posture ont sur les pratiques d'encadrement. Dans quelle mesure le directeur est-il invité à revisiter entièrement le produit en adoptant non plus une posture d'accompagnement, mais plutôt une posture d'évaluation? Dans quelle mesure le directeur de recherche évalue-t-il son propre travail d'encadrement au moment d'évaluer le produit final? De quelle manière cela nourrit-il les pratiques d'encadrement, mais également la suite du processus? Dans quelle mesure la double posture aide-t-elle à repositionner le produit à l'intérieur d'un processus qui se poursuit au-delà de la soutenance de thèse?

En rencontrant les doctorants et les directeurs de recherche, nous avons constaté que cette double posture influence la manière de conduire les pratiques d'encadrement. Par exemple, certains directeurs rencontrés ont mentionné que leurs activités d'accompagnement étaient parfois limitées à l'égard des difficultés d'un doctorant, ses lacunes ou en cas de désaccords. Ils encourageaient, alors, le recours à des activités d'évaluation, même s'ils jugeaient que le doctorant n'était pas prêt, invitant, dès lors, les collègues à apporter un regard nouveau sur la situation, modifiant parfois la poursuite du cheminement. Pour les directeurs de recherche rencontrés, cela signifie que les étapes évoluant autour de l'évaluation ont été des moments

décisifs pour déterminer la poursuite du projet de recherche, en le retravaillant ou non, ou pour abandonner le programme.

Par ailleurs, l'encadrement à la recherche en contexte francophone nord-américain se distingue du contexte européen ou anglo-saxon dans la manière dont il affecte l'évolution de l'alliance pédagogique. À titre d'exemple, les étudiants rencontrés lors de différents événements scientifiques au Canada anglais parlent de leur directeur de recherche en les nommant docteur ou professeur suivi du nom de famille. Ce n'est pas le cas en contexte francophone nord-américain où la plupart des doctorants les nomment par leur prénom. En quoi cette proximité relationnelle est-elle susceptible d'influencer les pratiques d'encadrement? En quoi la familiarité peut-elle devenir un enjeu, notamment lors des moments d'évaluation? De quelle manière favorise-t-elle ou freine-t-elle la communication transparente et honnête? Qu'arrive-t-il de cette proximité lors de désaccords? C'est dire que les rapports hiérarchiques peuvent être bousculés, ce qui trouve écho dans les écrits anglo-saxons, mais peu, voire pas, dans les écrits francophones consultés.

Depuis le début de nos recherches, nous nous questionnons sur l'absence de définition opérationnelle de l'encadrement. Personne n'ignore ce qu'est l'encadrement à la recherche, mais personne ne sait comment le définir de manière tangible. Aujourd'hui, nous réalisons que le caractère délicat de l'encadrement à la recherche va de pair avec cette absence de définition consensuelle. Derrière les portes closes, tout un espace privé et personnalisé existe. Dans certains cas, l'encadrement permet au doctorant de développer son autonomie, de s'émanciper pour finalement diplômé. Dans d'autres cas, le passage aux études doctorales se révèle douloureux, voire infructueux.

Pourquoi une définition plus opérationnelle de l'encadrement à la recherche n'est-elle pas développée plus amplement dans la littérature? En quoi la difficulté d'adopter une définition explicite donne-t-elle lieu à une telle diversité des pratiques d'encadrement?

Comment une définition opérationnelle peut-elle représenter la complexité décrite dans la littérature scientifique et vécue dans la pratique? Comment faire apparaître l'investissement, tant du directeur que du doctorant, dans l'encadrement à la recherche? L'adoption d'une définition, par exemple dans les conventions collectives de travail, obligera-t-elle une reconnaissance de l'investissement en temps des professeurs? Est-ce que cela rimera avec une évaluation externe de l'encadrement? Si c'est le cas, quels seraient alors les critères d'évaluation? Force est de constater que cette absence de définition évite certains repérages pour lesquels il serait probablement difficile de trouver des réponses unanimes, voire même satisfaisantes pour les personnes impliquées.

1.2 Redessiner l'encadrement pour mieux baliser le processus

Rappelons que la définition de l'encadrement à la recherche retenue initialement est celle proposée par le CNCS-FEUQ (2012), semblable à celle utilisée par Jutras et ses collègues (2010), soit le soutien « apporté à l'étudiant sur le plan pédagogique, administratif, personnel et financier dans le but de lui permettre de réaliser son projet de maîtrise ou de doctorat dans le cadre d'un enseignement individualisé fondé sur le principe du compagnonnage » (s.p.). Avec le recul, nous considérons que cette définition ne rend pas suffisamment compte de la flexibilité ou de l'évolution dans le temps, des besoins des personnes impliquées ou encore de la présence de l'entourage. Au terme de notre recherche, nous en arrivons à définir l'encadrement à la recherche

comme une tâche professorale flexible au cours de laquelle se forme une alliance pédagogique entre les personnes impliquées pouvant être constituée de plus de deux personnes – doctorant et directeur de recherche – visant l’émancipation et l’enculturation du doctorant, chercheur novice, au travers d’un processus – les études doctorales – menant à l’élaboration d’un produit – la thèse – où un soutien est proposé autour de quatre principales dimensions : 1) scientifique, 2) personnelle, 3) administrative et 4) professionnelle.

La définition proposée recoupe les quatre plans retenus par Jutras et ses collègues (2010). Nous regroupons le plan pédagogique et le plan financier pour former le contexte scientifique dans lequel s’inscrit l’encadrement à la recherche. Sous la dimension scientifique, nous classons également l’ensemble des ressources - matérielles, informatiques, financières et humaines – mises à disposition des personnes impliquées. Dans le même ordre d’idées, la définition valorise et reconnaît, entre autres, la place de la dimension professionnelle comme faisant partie intégrante des pratiques d’encadrement en contexte francophone nord-américain. À notre sens, la prise en compte de cette dimension permet de redessiner la place du processus par rapport à celle du produit avec un rééquilibrage des perspectives qui ne se focalisent plus exclusivement sur le produit, la thèse. Ainsi, nous reconnaissons que les pratiques d’encadrement englobent tant le recrutement, l’apprentissage et le développement de la rédaction scientifique que l’insertion professionnelle. C’est dire que les pratiques d’encadrement doivent être abordées selon une perspective élargie puisqu’elles portent sur l’ensemble du processus, voire au-delà. Par ailleurs, la définition que nous proposons laisse de côté le caractère personnel et individuel de l’enseignement pour s’intéresser bien davantage au caractère relationnel, soit l’alliance

pédagogique au cœur de l'encadrement, invitant d'autres intervenants dans l'équation. Les principaux invariants de l'encadrement qui émergent au titre de balises sont: l'alliance pédagogique, l'émancipation, l'enculturation, le produit, le processus et les dimensions.

1.2.1 Repérer certaines balises : voir l'univers avec les yeux d'un autre

À l'issue de notre recherche, nous retenons que l'alliance pédagogique se présente comme une relation bidirectionnelle unique, de préférence authentique et significative, qui se construit autour des personnalités du doctorant et de l'équipe d'encadrement ainsi qu'autour de leurs valeurs, de leurs intérêts, de leurs expertises et de leurs besoins. La double posture du directeur de recherche, à la fois accompagnateur et évaluateur, n'est pas sans difficultés comme mentionné précédemment. Qu'arrive-t-il quand le directeur de recherche rencontre un conflit entre les objectifs liés aux activités d'accompagnement et ceux liés à des activités d'évaluation? À cet égard, en raison des enjeux de pouvoir, l'alliance pédagogique ne peut pas être qualifiée d'égalitaire. Contrairement à une alliance thérapeutique, l'alliance pédagogique implique une relation fondée sur un enjeu majeur accentué par la double posture: la diplomation ou non d'un doctorant. Si Halse et Bansel (2012) spécifient qu'il s'agit d'un contrat implicite, nous sommes d'avis que les enjeux comme la persévérance et la diplomation, pour ne nommer qu'eux, justifient l'explicitation de ce contrat ainsi que la réflexion autour d'un système d'arbitrage en cas de difficulté lors de l'évaluation. En explicitant le contrat, l'intercompréhension des rôles et des responsabilités respectifs peut être discutée et facilitée tant du côté du directeur de recherche que du côté du doctorant.

Dans la définition proposée, les nuances apportées à la nature de l'alliance pédagogique révèlent les différentes combinaisons possibles: encadrement avec un directeur unique, cotutelle avec un directeur d'un autre établissement, encadrement avec plusieurs directions de recherche, encadrement avec plusieurs doctorants ou encadrement en comité de direction. Dans tous les cas de figure, nos résultats assoient l'idée que l'encadrement ne peut que difficilement être la responsabilité d'une seule personne. Dès lors, il nous faut nous questionner sur l'apport de chacune des personnes impliquées dans ces combinaisons. Quels sont les avantages ou les inconvénients d'ajouter une tierce personne? A-t-elle besoin de s'ajouter à l'alliance pédagogique? Peut-elle rester en « orbite » et aider de manière ponctuelle? Pourrait-il être bénéfique de baliser cet ajout dans le cadre d'une activité tutorale? Quelles expertises apporte-t-elle? Comment répartir les responsabilités?

La définition proposée encourage une valorisation des capacités d'adaptation et de flexibilité de la part des personnes impliquées. De cette manière, la classification de Gatfield (2005) en quatre cadrans s'efface. En effet, il n'y a pas une seule et unique manière d'encadrer qui peut être imposée; les styles se croisent et les approches se multiplient selon les phases du processus dans un tout qui s'adapte au contexte et aux caractéristiques des personnes impliquées. L'alliance reste flexible de manière à osciller d'une modalité à l'autre en fonction des besoins et des circonstances. Les pratiques d'encadrement se forment autour d'un éventail de possibilités variant selon les personnes impliquées, la nature du projet de recherche, les étapes de celui-ci, mais également le contexte institutionnel qui englobe l'encadrement à la recherche.

Qu'est-ce qui appartient au contexte institutionnel? Comment l'institution peut-elle baliser l'encadrement à la recherche? Comment peut-elle soutenir la qualité des pratiques d'encadrement à la recherche? Quels sont les leviers et les contraintes institutionnels? Notre recherche apporte un éclairage différent sur le rôle du contexte institutionnel par rapport à l'encadrement à la recherche. Les auteurs consultés concentrent leur intérêt sur certains aspects du contexte institutionnel comme les politiques. Or, pour optimiser le balisage de l'encadrement à la recherche, il faudrait que les représentants institutionnels se positionnent sur une définition qui départage clairement les responsabilités, mais également valorise et reconnaît le rôle des personnes impliquées.

Nos résultats permettent de constater qu'outre l'alliance pédagogique traditionnelle réunissant un doctorant et un directeur de recherche, une série d'acteurs se mobilisent autour du doctorant tout au long des études doctorales (voir figure 4). C'est le cas, notamment, du personnel administratif. Par sa grande disponibilité et son accès facile, il est consulté tout au long du processus, par exemple, lors du choix des cours ou de la recherche de ressources. L'expertise, scientifique, technique et contextuelle, n'est donc plus l'apanage de l'équipe de direction. Est-ce une spécificité du contexte francophone nord-américain? À notre connaissance, la place du personnel administratif en encadrement à la recherche n'est peu ou pas discutée dans la littérature consultée.

D'autres acteurs sont identifiés dans nos résultats de recherche. Les directeurs de recherche et les doctorants rencontrés accordent une présence importante aux pairs dans l'ensemble du processus afin de contribuer, entre autres, à l'enculturation et à l'émancipation.

L'encadrement groupal, qui consiste en un directeur de recherche pour plusieurs doctorants, présente ici un intérêt. Les doctorants, dans ce scénario, se forment à la recherche, mais également à l'encadrement à la recherche puisqu'ils peuvent, dans certains cas, intervenir comme expert ou comme « ami critique » auprès de leurs pairs. Qu'est-ce que l'encadrement groupal implique pour l'encadrement et comment en tirer profit, par exemple, pour la formation à la rédaction scientifique? Comment favoriser la rétroaction, notamment en recourant à l'évaluation par les pairs? Si l'encadrement groupal n'est pas retenu, les espaces, comme les laboratoires, favorisent également les échanges et diverses formes de parrainages. L'évaluation par les pairs ou l'évaluation par un « ami critique » représentent une belle manière d'intégrer les critères de qualité de la rédaction scientifique tout en se préparant à l'évaluation à l'aveugle. La présence et le soutien des pairs ne sont pas uniquement possibles sur le campus; encore une fois, la distance s'efface avec les TIC. Un groupe comme *Thèsez-vous ensemble* propose, par exemple, un réseau de pairs issus de différentes cultures disciplinaires et de différents contextes institutionnels pouvant s'entraider dans la recherche de ressources, dans la motivation ou la formation à la rédaction scientifique.

Finalement, notre recherche met l'accent sur l'alliance pédagogique au centre de l'encadrement à la recherche constituée, au minimum, d'un doctorant et d'un directeur de recherche. En contexte francophone nord-américain, la double posture du directeur de recherche avec les activités d'accompagnement et celles d'évaluation a des conséquences importantes pour les pratiques d'encadrement. Dans le but de faciliter la communication honnête et transparente, nous croyons qu'il importe d'explicitier les termes de l'alliance pédagogique et de les discuter tout au long du processus. De meilleures balises en contexte institutionnel permettraient de

fournir des repères importants, sinon nécessaires, aux personnes impliquées en encadrement à la recherche, et ce, tant concernant le processus que le produit. Ces balises pourraient toucher la manière de répartir les tâches et les responsabilités avec les collègues et avec les doctorants, la réglementation autour des critères d'évaluation de la thèse, les pratiques d'encadrement à distance, les comités d'encadrement et autres.

1.2.2 Baliser le vocabulaire

Deux notions qui figurent dans notre définition de l'encadrement de la recherche méritent d'être examinées plus attentivement afin d'en comprendre les enjeux et l'évolution : émancipation et enculturation.

En effet, les pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat soutiennent l'exploration chez le doctorant d'une nouvelle posture, passant de l'initiation à la recherche pour arriver à la formation par la recherche, et ce, en valorisant l'ensemble du processus au-delà du produit dans le cadre du parcours doctoral. Cela nous semble un invariant de l'encadrement. Au-delà de viser l'autonomie, les pratiques d'encadrement valorisent l'émancipation : le doctorant a un avis qui lui est propre et qu'il doit soutenir sans l'appui de l'équipe de direction. Plus le projet avance, plus le doctorant s'approprie le travail et les idées qui en découlent tout en gérant son temps, ses communications, sa créativité, etc. Il vole de ses propres ailes sans filet pour le retenir, pour le meilleur et pour le pire!

Pour en arriver là, le rôle du directeur de recherche s'adapte dans le processus de manière à donner de plus en plus d'espace au doctorant afin qu'il explore son autonomie. De cette

manière, il s'émancipe; la relation dialogique évolue. Cette émancipation va, à notre sens, au-delà du fait de devenir autonome ou un expert d'un sujet. Il s'agit plutôt pour le doctorant d'acquérir un sens de l'initiative, de la pensée réflexive, de l'esprit critique. Il s'affranchit de l'alliance pédagogique. C'est dire qu'en fin de parcours, celle-ci se transforme pour devenir une autre forme de relation.

La définition proposée retient aussi la place de l'enculturation. Par son cheminement dans le parcours aux études doctorales, le doctorant vise à devenir un membre à part entière de la communauté scientifique.

En ce qui concerne l'enculturation comme l'émancipation, nous nous questionnons sur les spécificités du contexte francophone nord-américain : de quelle manière la double posture du directeur de recherche influence les processus d'émancipation ou d'enculturation du doctorant? Et le cas échéant, comment? Au moment de l'évaluation, le doctorant se retrouve à devoir démontrer son niveau d'enculturation et celui d'émancipation devant les membres de la communauté, mais également devant le directeur de recherche et les autres personnes impliquées dans l'alliance pédagogique. Sera-t-il capable de soutenir des décisions prises avec l'apport du directeur de recherche? Aura-t-il acquis l'expertise et la solidité nécessaires pour le faire devant d'autres experts? Pour évaluer l'acceptation du doctorant dans la communauté scientifique, outre les activités d'évaluation officielles, la participation à des activités scientifiques qui jalonnent le parcours propose des occasions de formation pertinentes, voire cruciales. C'est dire encore une fois toute l'importance accordée au processus et aux étapes qui le composent.

1.2.3 Valoriser l'encadrement en balisant le produit et le processus

Un apport de notre recherche se trouve dans la valorisation du processus, c'est-à-dire de l'ensemble du parcours doctoral. Effectivement, les modélisations de Gérard et Daele (2015) ou de Robertson (2017), pour ne citer que ces exemples, nous apparaissent aujourd'hui limitées. En plaçant la thèse, et donc le produit, au centre de la formation doctorale, ces modélisations donnent l'impression de ne pas valoriser l'ensemble du processus alors que les objectifs, les habiletés et les compétences visés par les études doctorales se déploient et se démontrent tout au long du processus. Pourtant, les cinq familles de compétences (ADÉSAQ, 2018) doivent être développées tout au long du processus notamment dans le but de noter les améliorations ou les lacunes afin d'ajuster la suite. Les évaluations, formatives ou certificatives, permettent notamment de pouvoir juger de l'intégrité intellectuelle du doctorant. Les avancements sont alors discutés dans le cadre d'un parcours et non uniquement d'un produit. Les pratiques d'encadrement qui s'inscrivent dans l'ensemble du processus sont exigeantes en temps et en énergie pour le doctorant comme pour le directeur de recherche, mais soutiennent aussi l'exploration de diverses opportunités notamment dans la perspective de l'intégration professionnelle.

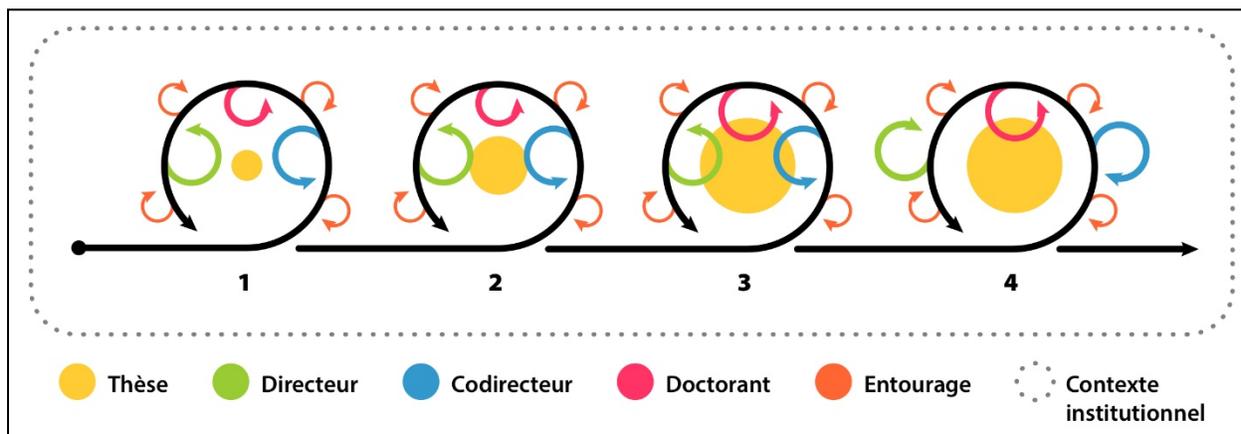


Figure 4. Modélisation de l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain

La modélisation de l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain proposée représente l'encadrement à la recherche selon une trajectoire qui reflète le processus, où le doctorant occupe une place grandissante au sein des pratiques d'encadrement (voir figure 4). L'évolution marque la relation croissante entre le doctorant et sa thèse, le directeur ou le codirecteur s'éloignant pour rester en satellite. La place grandissante qu'occupe le produit, la thèse, en jaune exprime le développement de l'émancipation et de l'enculturation.

La modélisation proposée révèle une trajectoire qui s'inscrit dans le temps et qui n'évacue pas le monde extérieur. L'insertion professionnelle, discutée principalement dans le cadre de la dimension professionnelle, n'arrive pas toujours en bout de parcours après l'évaluation du produit. Or, comment les pratiques d'encadrement évoluent-elles quand un doctorant devient un collègue? Quelles sont les conséquences sur les activités d'accompagnement ou celles d'évaluation? Dans quelle mesure l'encadrement doit-il demeurer flexible quand le doctorant saisit une opportunité de carrière et que la quête du doctorat change?

Trois avenues de l'encadrement sont discutées dans le troisième article : l'orientation vers le produit (thèse), l'orientation vers l'objectif de carrière ou l'orientation vers l'individu. Nous sommes d'avis que les changements dans la vie personnelle et professionnelle du doctorant peuvent motiver la réorientation de l'encadrement et toutes les réorientations sont à accueillir, car susceptibles de contribuer au développement professionnel du doctorant et donc à l'acquisition des compétences visées au terme des études doctorales. C'est également le cas pour un directeur de recherche dont la carrière se transforme. La modélisation telle que proposée permet de reconnaître que le processus s'inscrit dans le temps, que le doctorant s'émancipe dans le cadre de ses études doctorales, que les personnes impliquées vivent des changements personnels ou professionnels faisant parfois dévier l'orientation de l'encadrement. Or, les pratiques d'encadrement, notamment la posture d'accompagnement du directeur de recherche, sont touchées par ces changements d'orientation. En l'absence de formation et repères pratiques, nous nous questionnons sur les ressources à la disposition du directeur afin qu'il puisse assurer un encadrement évolutif et de qualité.

Les changements dont nous parlons nous invitent à ajouter dans la modélisation les personnes impliquées, autres que le doctorant et le directeur de recherche, afin de reconnaître la contribution des pairs, du personnel administratif et de la famille. Nous les classons à l'extérieur de l'alliance pédagogique, cercle noir, dans la bulle de l'entourage. D'un doctorant à l'autre, l'entourage peut différer. C'est dire que la modélisation proposée ne représente pas non plus l'alliance ou les modalités possibles comme chez Robertson (2017), mais bien l'évolution de la place du produit ainsi que le rôle des personnes impliquées dans l'ensemble du processus.

Dans notre modèle, nous avons fait le choix de représenter quatre moments ou quatre étapes. Certains moments clés, notamment lors de l'évaluation, permettent d'observer la place qu'occupe le doctorant à l'intérieur de l'alliance pédagogique ainsi que son appropriation des connaissances du domaine. Ces différents moments peuvent se décliner, par exemple, en 1) un séminaire de recherche, 2) l'examen doctoral, 3) l'évaluation du projet de recherche pour terminer avec 4) l'évaluation et la soutenance de la thèse. Au dernier stade, une relation distincte est observée entre le doctorant et le produit.

Certes, nous cherchons à valoriser le processus; il n'en reste pas moins que le produit, la thèse en jaune dans la figure 4, témoigne du point de rencontre entre le doctorant et le directeur de recherche. Ils partagent un intérêt commun pour le sujet de la thèse; ils travaillent ensemble à le faire évoluer.

Au cours de notre recherche, nous en sommes venues à soutenir la désacralisation de la thèse de doctorat afin de valoriser une quantité de pratiques d'encadrement s'échelonnant tout au long d'un processus. Le produit est repositionné comme une exigence partielle, non pas moins importante, pour mettre en valeur les autres exigences créditées ou non qui représentent des opportunités de développer les compétences visées. En contribuant de manière originale à la connaissance ou à son domaine de recherche par la production d'une thèse, le doctorant signe, effectivement, son émancipation et entre dans la communauté scientifique à titre d'expert de son contenu. Ainsi, il n'en demeure pas moins que la thèse représente un objet reconnu, voire consacré, car elle représente une étape notoire pour le doctorant dans l'aboutissement d'un cheminement personnel et professionnel.

La modélisation, bien que représentée par une trajectoire, ne comporte pas de limite de temps. L'encadrement commence lors des démarches de recrutement tant de la part du doctorant que du directeur, par exemple, pour connaître les intérêts communs ou les expertises respectives afin d'éviter les inadéquations à l'intérieur de l'alliance pédagogique. En somme, il existe plusieurs pratiques d'encadrement visant la réussite du parcours. Elles répondent au contexte institutionnel, en pointillé dans la figure 4, mais également aux caractéristiques des personnes impliquées.

1.3 Persister sur la même voie ou imaginer les effets d'un balisage

Dans un contexte où les combinaisons se multiplient, l'absence de balisage nuit à la reconnaissance de l'encadrement à la recherche. Nous croyons qu'une clarification des attentes en termes d'encadrement à la recherche dans les documents institutionnels le baliserait et aiderait à sa reconnaissance et à sa valorisation. Nous considérons également que cela ouvrirait la discussion sur les besoins des directeurs de recherche, notamment en termes de formation. Comment soutenir le développement de compétences chez les directions de recherche? En quoi l'institution répond-elle aux besoins des directeurs de recherche?

L'absence de définition opérationnelle renvoie à la notion de liberté académique dans les établissements d'enseignement supérieur. Comment reconnaître la liberté académique du directeur de recherche en encadrement à la recherche tout en cherchant à circonscrire les pratiques d'encadrement? En quoi la définition proposée reconnaît-elle les principes de la liberté académique tout en offrant un cadre de référence structuré pour les pratiques d'encadrement? Une définition opérationnelle de l'encadrement pourrait-elle enfreindre la liberté académique des

directeurs de recherche à une époque où cette notion occupe une place prépondérante dans la gouvernance des universités? Compte tenu du principe fortement valorisé de la liberté académique, nous nous interrogeons sur les limites de l'adoption, par exemple, d'une définition opérationnelle dans les conventions collectives de travail sur les pratiques pédagogiques des professeurs. Est-ce qu'une définition opérationnelle serait jugée comme une ingérence déraisonnable de la part de l'institution? Or, précisément au nom de la liberté académique, il nous semble important de baliser et de clarifier à la fois les pouvoirs et les devoirs des directeurs en encadrement à la recherche.

Ces questionnements soulignent l'importance de situer l'encadrement dans un contexte institutionnel qui le structure et le formalise. Plusieurs enjeux attirent notre attention à cet effet, entre autres, l'augmentation des admissions dans les programmes de doctorat, l'établissement des critères d'admissions, la reconnaissance de l'encadrement dans la fonction professorale. La réflexion autour de l'adoption d'une définition opérationnelle permettrait-elle d'ouvrir le dialogue autour de ses enjeux de manière à les adresser directement et ouvertement, plutôt que dans l'intimité de la relation entre le doctorant et le directeur de recherche?

Ce balisage fournirait, à notre avis, des repères pour les discussions autour de la reconnaissance de cette activité professorale et, par la même occasion, des pistes en ce qui concerne le développement des compétences touchant à l'encadrement à la recherche. En effet, la formation portant sur les pratiques d'encadrement à la recherche influencera certainement l'expérience d'encadrement. Quelles sont les avenues possibles pour un directeur de recherche moins expérimenté qui souhaite développer ses pratiques d'encadrement? Dans la pratique, il est

probable que le directeur de recherche plus expérimenté ait appris, par exemple, à se montrer plus flexible ou plus sensible aux besoins des doctorants ou bien à reconnaître les approches plus efficaces. Comme mentionné dans le premier chapitre, le directeur de recherche fonde ses pratiques d'encadrement essentiellement sur son expérience à titre de doctorant. La formation, sous de multiples formes dont, notamment, les communautés de pratiques, permet au directeur de recherche de découvrir d'autres pratiques d'encadrement diverses que celles qu'il a lui-même connues. En ce sens, le coencadrement ou le mentorat proposent des avenues prometteuses pour explorer une diversité de pratiques d'encadrement.

À plusieurs reprises, le directeur de recherche est invité à se questionner et à évaluer l'encadrement qu'il propose. Dans les espaces de réflexion et de discussion, il apprend à adapter son encadrement, par exemple, en apprenant de ses erreurs; en adoptant des réponses contextualisées; en repérant et en interprétant les changements dans l'environnement notamment institutionnel ainsi que chez les doctorants; en réfléchissant de manière créative à ses pratiques d'encadrement ou aux différents problèmes notamment financiers. Tout cela semble souhaitable. Or, force est d'admettre que les espaces de discussion doivent encore être créés et entretenus. Il nous semble que ce rôle revient à l'institution qui, de cette manière, pourrait valoriser l'encadrement, briser l'isolement de certains directeurs de recherche tout en offrant un meilleur aperçu des pratiques d'encadrement à l'intérieur de ses murs.

Les pratiques d'encadrement se diversifient à l'aide de la formation, mais également des ressources existantes. Nous nous questionnons sur l'évolution des pratiques compte tenu de l'augmentation du recours aux TIC qui viennent de plus en plus en soutien pour l'encadrement à

la recherche. Les outils TIC permettent, par exemple, un accès rapide au manuscrit, l'ajout de multiples commentaires, la suggestion de modifications ainsi que la transmission rapide de rétroactions. Cela perturbe le rapport humain. Or, les « perturbations » ne sont pas nécessairement négatives, elles peuvent plutôt s'harmoniser avec un désir de flexibilité. Elles permettent aussi de s'ouvrir à des experts internationaux, de réinventer les défis que présentent la distance, d'apprendre à fournir ou à accueillir la rétroaction. L'augmentation du recours aux TIC soulève des questionnements : comment accompagner le doctorant qui accède à ces retours sans la présence du non verbal du directeur de recherche? En quoi la communication transparente se trouve-t-elle altérée? Comment profiter des pratiques d'encadrement pour développer chez le doctorant et le directeur de recherche des compétences communicationnelles ou informatiques? Nous croyons que le contact humain aura toujours sa place dans les pratiques d'encadrement à la recherche. Néanmoins, les études doctorales, comme tous les espaces d'enseignement, doivent s'adapter aux nouvelles réalités. Les TIC permettent de redessiner ce contact où la distance peut s'effacer pour laisser place à une communication honnête et balisée dans le temps. Il n'en demeure pas moins qu'il est suggéré de tenir une première rencontre en présentiel et que des rencontres ponctuelles en présentiel peuvent bonifier la relation par l'entremise des TIC.

En cherchant à affiner notre définition de l'encadrement à la recherche auprès des intéressés, nous avons provoqué un dialogue nourri et des réflexions riches tant chez les doctorants que chez les directeurs de recherche rencontrés. Compte tenu de leurs commentaires, nous sommes d'avis que des discussions ouvertes qui regroupent tous les représentants, du doctorant à l'institution, seraient opportunes afin d'identifier les besoins prioritaires de formation ou d'accompagnement. Il paraît de plus en plus opportun de se questionner sur l'acquisition des

compétences nécessaires à la bonne conduite d'une pratique d'encadrement, soit une pratique qui soutient les doctorants dans leur progression. Et si l'encadrement n'était plus uniquement développé de manière autodidacte?

Toutefois, les activités de formation ne semblent pas répondre aux besoins premiers des directeurs rencontrés. Ils évoquent, par exemple, des besoins en rapport à la gestion des ressources humaines, sans nécessairement mentionner la connaissance des politiques de l'encadrement. Quoiqu'il en soit, le développement d'une modalité de formation devrait être pensé en reconnaissance des compétences déjà développées chez les directeurs de recherche.

2. TRIADE RECHERCHE – FORMATION – PRATIQUE

L'intérêt d'explorer les questions relatives à l'encadrement à la recherche et ses pratiques s'explique, d'une part, par le besoin de modéliser les pratiques d'encadrement en vue de proposer des formations et, d'autre part, par le besoin formulé par plusieurs chercheurs de disposer d'un cadre de référence sur l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs susceptibles de les guider dans leurs pratiques et leurs formations. À l'instar de Lefrançois (1997), nous croyons que « les retombées pratiques des études scientifiques sont soit insuffisamment développées, soit mal évaluées, soit mal exploitées » (p. 85). Nous nous interrogeons ici sur l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique dans laquelle s'inscrit notre programme de doctorat et qui a retenu notre intérêt tout au long de notre parcours.

2.1 Du point de vue de la recherche

Si, sur le plan international, la littérature concernant l'encadrement à la recherche foisonne, en contexte francophone nord-américain, les publications commencent seulement à émerger. La recherche, en proposant des balises et une définition opérationnelle, permet d'aller plus loin et de développer un cadre de référence multidimensionnelle susceptible d'informer les pratiques. Pour rappel, nous retenons que l'encadrement à la recherche au doctorat se présente comme une tâche professorale flexible au cours de laquelle se forme une alliance pédagogique entre les personnes impliquées pouvant être constituée de plus de deux personnes – doctorant et directeur de recherche – visant l'émancipation et l'enculturation du doctorant, chercheur novice, au travers d'un processus – les études doctorales – menant à l'élaboration d'un produit – la thèse – où un soutien est proposé autour de quatre principales dimensions : 1) scientifique, 2) personnelle, 3) administrative et 4) professionnelle.

Comme mentionné précédemment, cette définition va au-delà de celle proposée par le CNCS-FEUQ (2012) ou par Jutras et ses collègues (2010). L'espace collaboratif et l'alliance pédagogique décrits par les doctorants et les directeurs de recherche ayant participé à notre recherche représentent une spécificité qui serait propre à notre contexte, et probablement à l'ensemble de la francophonie. Le balisage et le cadre de référence qui en découle sont essentiels si l'intention est, comme le propose Turner (2015), de soutenir des initiatives pour améliorer la formation doctorale.

2.2 Du point de vue de la formation

À plusieurs reprises, nous avons soutenu que la formation à l'encadrement à la recherche était qualifiée de lacunaire autant dans la littérature que par les répondants. De là notre engouement quand nous avons eu la possibilité de créer une activité pédagogique émanant de notre recherche cherchant à sensibiliser les directeurs de recherche à leurs pratiques d'encadrement existantes et futures. En collaboration avec notre directrice de recherche, nous avons développé une activité pédagogique intitulée *Encadrer et accompagner au supérieur* (EPU979) qui s'est donnée pour la première fois à l'automne 2018 dans le cadre du *Microprogramme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur* (MPES)⁴⁷ et qui figure toujours dans l'offre de formation. Pour s'inscrire au MPES, les participants doivent répondre à une ou plusieurs conditions particulières : détenir un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle, s'inscrire dans un programme de doctorat, être stagiaire postdoctoral, travailler comme chargé de cours ou comme professeur dans une université. Concrètement, les participants, provenant de toutes les disciplines, sont invités à

- analyser de façon réflexive et critique des pratiques d'encadrement et d'accompagnement par l'adoption d'une position de praticien chercheur;

⁴⁷ Le lecteur intéressé à en connaître plus sur le programme ou sur les apprenants qui s'y inscrivent est invité à visiter : <https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/programmes/3e-cycle/programmes-de-3e-cycle-en-pedagogie-de-lenseignement-superieur/>

- planifier des pratiques d’encadrement et d’accompagnement centrées sur les enjeux et les finalités de l’enseignement supérieur, et ce, en tenant compte du contexte de formation et de la culture disciplinaire ou professionnelle;
- concevoir des outils d’encadrement et d’accompagnement favorisant la persévérance et la réussite scolaire.

Partant de la littérature, mais en bonifiant le programme de nos résultats de recherche, nous avons tenté de palier les limites des formations proposées en Australie ou en Angleterre (Denis et Lison, 2016). Il nous a semblé particulièrement intéressant, lors de la première expérimentation du cours, d’observer la progression des participants dans leurs réflexions autour de leurs pratiques d’encadrement afin de se distancer de l’encadrement qu’ils avaient reçu et de devenir des praticiens réflexifs.

2.3 Du point de vue de la pratique

Notre expérience à titre de chercheuse, de conseillère pédagogique, de chargée de cours, de directrice de recherche et de doctorante a fourni un cadre intéressant pour l’observation et l’analyse des pratiques d’encadrement. Les discussions menées avec nos directrices de recherche autour de nos résultats ont fortement modifié nos pratiques d’encadrement, d’une part, lorsque nous avons proposé une activité pédagogique portant spécifiquement sur l’encadrement et, d’autre part, lorsque nous avons participé à l’encadrement à la recherche d’étudiants de deuxième cycle.

À l'intérieur de l'alliance pédagogique formée avec nos directrices, nous avons introduit et nourri la bienveillance dans nos pratiques d'encadrement. La communication transparente et honnête valorisée tout au long des études doctorales a été le garant du développement de notre expertise et de notre autonomie à titre d'étudiante-chercheuse. Malgré tout, nous sommes d'avis que les enjeux de pouvoir ont parfois été un frein à la communication transparente ou honnête. À titre d'exemple, l'alliance pédagogique a été modifiée en cours de route puisque nous avons connu deux codirectrices différentes qui ont contribué à notre formation. Ce changement d'équipe d'encadrement nous a invitée à avoir des conversations soutenues avec notre directrice de recherche permettant d'identifier plus clairement nos besoins et de chercher à mieux les communiquer. Ces conversations, notamment lors de deuils ou d'échecs, auront permis, à nos directrices et à nous, de mieux prendre du recul et d'explorer l'émancipation en nous aidant à les surmonter.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé, au travers des entrevues semi-dirigées, des espaces de réflexion autour des pratiques d'encadrement. La dernière série de questions du guide d'entrevue concernait les besoins des personnes impliquées, mais surtout les actions à concrétiser pour y répondre. Lors de l'envoi du verbatim et des articles soumis, nous avons échangé avec les doctorants et les directeurs de recherche autour de ces éléments. Notre souhait était de les inviter à réfléchir à leurs pratiques d'encadrement et à en prendre conscience afin d'en faire des praticiens réflexifs et de se questionner sur les moyens de bonifier les pratiques d'encadrement.

Chaque fois qu'une occasion se présente à nous, nous reprenons ces questions surtout auprès des doctorants que nous côtoyons. Nous les questionnons sur leurs besoins, sur les manières qu'ils ont de les exprimer afin d'y répondre, mais surtout leur rôle et leurs responsabilités à l'intérieur de l'alliance pédagogique qu'ils forment. Chez les doctorants, les conversations sont parfois déroutantes et les plongent dans une réflexion comme ce fut le cas pour certains répondants. Les échanges informels, souvent aménagés dans un espace virtuel, permettent aux doctorants de partager autour de leur expérience d'encadrement, de valider leur compréhension des critères de qualité relatifs à la rédaction scientifique, de puiser de la motivation pour intervenir dans les pratiques d'encadrement afin qu'elles répondent à leurs besoins qui évoluent dans le temps.

Nous reprenons également certains questionnements dans les alliances pédagogiques que nous formons avec des étudiants poursuivant des études de deuxième cycle. Par exemple, sans notre expérience de recherche, nous aurions certainement négligé le recrutement. Or, nous avons pris le temps de sélectionner certaines questions, notamment concernant la division des rôles et des responsabilités, de les envoyer avant de planifier une rencontre en présentiel et d'en discuter ouvertement. Même si le processus au deuxième cycle diffère, entre autres en étant plus court dans le temps, notre pratique d'encadrement est teintée des apprentissages réalisés dans le cadre de cette recherche. En ce sens, nous tentons d'adopter une pratique réflexive à l'intérieur de nos expériences d'encadrement à la recherche.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

Le recrutement des participants se pose comme limite, sans pour autant être un frein à la qualité des résultats de notre recherche. L'échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif puisqu'il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste intentionnel. Sur la base du volontariat, les doctorants et les directeurs de recherche ont accepté de répondre à des questions relatives à un sujet qualifié parfois de tabou. La plupart se sont avoués satisfaits de l'encadrement proposé ou reçu, ce qui ne nous surprend pas. Seuls deux doctorants ont souligné leur insatisfaction. Nonobstant cette limite, le portrait dressé, qui se restreint au cas de volontaires de l'Université de Sherbrooke, permet une première prise de contact par la collecte de données sur les pratiques d'encadrement à la recherche dans le contexte francophone nord-américain. Il serait pertinent de s'intéresser à un plus vaste échantillon augmentant les chances d'observer une plus grande variété de pratiques sans préjuger de leur qualité ni de leur appréciation par les personnes concernées.

Les pratiques d'encadrement présentées dans le cadre de la thèse sont celles déclarées et non observées. Il serait pertinent de créer un recueil de pratiques observées, par exemple, en enregistrant des rencontres d'encadrement sans intervention, dans un but d'observer les interactions (González-Oscampo et Badia, 2019). Par la suite, le chercheur pourrait procéder à des entretiens d'autoconfrontation et ainsi permettre aux personnes impliquées de revenir sur certains passages ou aspects de manière à les questionner, à susciter des réflexions et à ouvrir le dialogue sur un sujet délicat. Par ailleurs, les enregistrements pourraient devenir du matériel pédagogique pour la formation tant des doctorants que des directeurs de recherche. Néanmoins,

nous sommes consciente qu'il s'agit d'une piste difficile à exploiter, du moins à grande échelle, et ce, pour toutes les personnes impliquées, étant donné le caractère encore très privé de l'encadrement à la recherche.

D'ailleurs, notre recherche, à plusieurs reprises, relève le sujet délicat et sensible de l'encadrement. En effet, dans une première demande de certification éthique, nous avons demandé de reconduire des entrevues dans les dyades d'encadrement – doctorant et directeur de recherche. Cette demande a fait l'objet d'une plénière au comité éthique. Malgré des clarifications et l'appui sans équivoque de l'équipe d'encadrement, la demande a été déclinée. Le caractère délicat de l'encadrement à la recherche au doctorat et les risques encourus par les parties en contexte d'entrevue en dyade ont motivé ce refus. Cette décision nous a obligée à revoir la méthodologie de la recherche, passant d'une enquête appréciative auprès de dyades à des entrevues semi-dirigées individuelles. Elle reflète une prudence, certes compréhensible. Toutefois, elle se présente comme un frein à une communication honnête et transparente, élément essentiel d'une relation de qualité. Le format de l'entrevue en dyade s'inspirait de l'*Appreciative Inquiry* (AI) qui consiste en l'identification des forces d'un système afin de développer un plan d'amélioration basé sur celles-ci. Comparativement à une approche plus traditionnelle centrée sur le problème, et finalement adoptée ici, l'AI prend en compte les possibilités du futur, sa conception et ses innovations (Meade, 2010). Cependant, cette méthodologie n'aurait pas donné les mêmes résultats ou la même thèse. Dans le cadre de futures recherches, il pourrait être pertinent de conduire des entrevues en dyade (direction – doctorants) selon l'approche d'AI. Des données complémentaires pourraient être recueillies pour comprendre les éléments clés d'une relation de qualité ou du moins réussie. Cela permettrait

aussi aux dyades de bonifier leurs pratiques. Il serait également intéressant de créer ce type d'activités dans le cadre d'une formation où un espace balisé pourrait être offert aux participants.

CONCLUSION

La thèse par articles proposée se divise en sept chapitres. Le premier constitue la présentation d'une problématique autour des questionnements de la nature même de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs. Le cadre de recherche, dans le deuxième chapitre, propose une première modélisation de la littérature accessible avant de laisser place à la méthodologie nous permettant d'argumenter nos choix, entre autres, lors de la collecte et du traitement des données. Suivent trois articles soumis ou publiés dans trois revues scientifiques distinctes avec comité de révision : *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, *Higher Education Studies* et *Questions vives, recherches en éducation*. Le dernier chapitre propose de revisiter les résultats des articles tout en les soumettant à une discussion à la lumière de l'ensemble du parcours. C'est dans ce dernier chapitre que la thèse s'inscrit dans la triade recherche, formation et pratique qui constitue le cœur du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke.

L'encadrement à la recherche, commun à toutes les recherches doctorales, se reconnaît par sa complexité. Dans le contexte de cette recherche, nous avons choisi de travailler avec la question suivante : qu'est-ce que l'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain? La recherche a permis de 1) modéliser l'encadrement à la recherche au doctorat à l'aide de la littérature internationale actuelle et disponible et de 2) valider la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain auprès de doctorants et de directeurs de recherche.

La fonction professorale inclut diverses activités notamment l'enseignement et la recherche, et à l'intersection de l'enseignement et de la recherche, se trouve l'encadrement à la recherche. Dès les prémisses des études doctorales, la compréhension qu'ont tant le doctorant que le directeur, voire les représentants de l'institution détermine les pratiques d'encadrement. À l'heure actuelle, la communauté scientifique souligne la complexité de la tâche reconnaissant, par ailleurs, que le doctorant et le directeur évolueront dans leur relation tout au long des études doctorales. Puisqu'il n'existe que peu de formations en contexte québécois pour se préparer à l'encadrement à la recherche, nous nous sommes intéressée à découvrir des balises susceptibles de préciser la nature même de l'encadrement à la recherche au doctorat et de fournir des éléments de développement de la qualité des pratiques d'encadrement.

D'emblée, nous savions que l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs présentait un caractère « mal articulé et sous-théorisé » (Halse et Malfroy, 2010), constat confirmé encore tout récemment (Watson et Blair, 2020). À cela s'ajoute l'absence d'un langage commun susceptible de définir l'encadrement à la recherche et de proposer des pistes pour des pratiques éclairées. Le deuxième chapitre de cette thèse et le premier article proposent une modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat à l'aide de la littérature internationale actuelle et disponible. Nous retenons que l'encadrement prévoit trois contrats implicites ou explicites entre le doctorant et le directeur de recherche, le directeur de recherche et l'institution ainsi que le doctorant et l'institution (Mintzberg, 2010). Cinq composantes de l'encadrement sont relevées dans la littérature : 1) le directeur de recherche et 2) le doctorant qui, à l'intérieur 3) d'une alliance pédagogique, travaillent ensemble aux différentes finalités 4) des études doctorales s'inscrivant dans 5) une institution.

Pour la validation de cette modélisation, les données ont été collectées auprès de 20 doctorants et 20 directeurs de recherche dans le cadre d'entrevues individuelles semi-dirigées. L'analyse de contenu réalisée dans le cadre de cette thèse par articles à partir d'entrevues individuelles a mis en lumière des variants et des invariants à la modélisation proposée dans le premier article.

L'atteinte du deuxième objectif spécifique de la recherche, la validation de la modélisation des pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain auprès de doctorants et de directeurs de recherche, se réalise au travers du deuxième et du troisième article de la présente thèse. Dans le deuxième article, les principaux défis soulevés par les répondants sont exposés : le recrutement, la rédaction scientifique et l'insertion professionnelle. L'article propose une validation de la modélisation ajoutant notamment une dimension, la dimension professionnelle. Alors que la définition de l'encadrement à la recherche ressemble à celle tirée de la littérature, les répondants soutiennent qu'il s'agit d'une relation bidirectionnelle unique, de préférence authentique et significative, qui se construit autour des personnalités du doctorant et du directeur ainsi qu'autour de leurs valeurs et de leurs besoins.

Le troisième article porte sur la relation entre l'encadrement à la recherche et la persévérance aux cycles supérieurs. Une définition de l'encadrement y est proposée : tâche professorale flexible au cours de laquelle se forme une alliance pédagogique entre les personnes impliquées pouvant être constituée de plus de deux personnes – doctorant et directeur de recherche – visant l'émancipation et l'enculturation du novice au travers d'un processus – études

doctorales – menant à l’élaboration d’un produit – thèse – où un soutien est proposé autour de quatre principales dimensions (scientifique, personnelle, administrative et professionnelle). Plusieurs pistes pour un encadrement efficace sont mentionnées, dont, un recrutement plus réfléchi autour des objets de recherche, de l’expertise recherchée, de la compatibilité et des intérêts des personnes impliquées qui mobiliseraient, dès les prémisses d’une alliance pédagogique, les ressources nécessaires pour l’élaboration de pratiques d’encadrement adaptées. Aussi, la communication transparente, notamment dans un contexte où le doctorant ne rencontre pas les cibles de formation, facilite la prise de conscience des lacunes et la prise d’une décision éclairée. Par ailleurs, la gestion stratégique, par l’adoption de stratégies visant l’atteinte des objectifs de carrière notamment, offre un outil efficace aux personnes impliquées pour assurer un encadrement efficace menant à l’enculturation et à l’émancipation du doctorant. En adoptant une gestion stratégique, elles réfléchissent l’insertion professionnelle tout au long du doctorat. Les opportunités sont alors jaugées et discutées afin de prendre des décisions stratégiques selon le profil du doctorant. Ce troisième article propose une réflexion autour de la place de l’institution dans l’encadrement et sur le partage des responsabilités. Nous constatons l’importance d’une clarification autour de la réglementation et des responsabilités afin de baliser et de valoriser l’encadrement à la recherche.

En fin de parcours, les avenues prometteuses en recherche sur l’encadrement nous apparaissent nombreuses. L’encadrement à la recherche au doctorat et l’alliance pédagogique se vivent à huis clos. Notre recherche permet, à notre sens, de dégager des balises afin de faire évoluer les pratiques d’encadrement alors qu’aucune évaluation externe n’existe. Replacer le

produit au cœur d'un processus et s'interroger sur la place de chacune des personnes impliquées dans ledit processus nous semble des pistes encourageantes pour assurer la qualité de l'encadrement de la recherche au doctorat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, S. (2001). The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. Dans E. Margolis (éd.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (p. 61-78). Routledge.
- Acker, S., Hill, T. et Black, E. (1994). Thesis Supervision in the Social Sciences: Managed or Negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). « Learning supervision »: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
<https://doi.org/10.1080/14703290903068805>
- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2011). New academics as Supervisors: A Steep Learning Curve with Challenges, Tensions and Pleasures. Dans L. McAlpine et C. Amundsen (dir.), *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators* (1^{re} éd., p. 37-55). New York, NY: Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>
- Association canadienne pour les études supérieures. (2004). *L'Achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes : Rapport et recommandations*.

Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec [ADESAQ]. (2018).

Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs. Représenté à <http://adesaq.ca/wp-content/uploads/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-comp%C3%A9tences-ADESAQ-MAJ20181012.pdf>

Association des professeures et des professeurs de l'École nationale d'administration publique. (2007). *Convention collective*.

Association des professeures et des professeurs de l'Université Laurentienne. (2017). *Convention collective en l'Association des professeures et des professeurs de l'Université Laurentienne et le Conseil des gouverneurs de l'Université Laurentienne*. Sudbury, Canada : Association des professeures et des professeurs de l'Université Laurentienne.

Association des universités et collèges du Canada. (2007). *Tendances dans le milieu universitaire Volume 2 : Corps professoral*. Ottawa, Ontario : Association des universités et des collèges du Canada.

Austin, A. E. (2011). Preparing Doctoral Students for Promising Careers in a Changing Context: Implications for Supervision, Institutional Planning and Cross- Institutional Opportunities. Dans V. Kumar et A. Lee (dir.), *Doctoral Education in International Context Connecting Local, Regional and Global Perspectives* (p. 1-18). Serdang, Malaisie : Universiti Putra Malaysia Press.

- Bautista, G. et Escofet, A. (2019). Conceptual Review of Digital Competences for Doctoral Supervision. Dans T. M. Machin, M. Clarà et P. A. Danaher (dir.), *Traversing the Doctorate: Reflections and Strategies from Students, Supervisors and Administrators* (p. 15-27). Basingstoke, Royaume-Uni.
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions*. Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, P. et Turner, G. (2013). *PRES 2013: Results from the Postgraduate Research Experience Survey*. Heslington, York: The Higher Education Academy.
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V. et Skakni, I. (2020). *L'expérience doctorale : état des lieux et propositions de structuration*. Fribourg, Suisse : DEVPRO – Centre HES-SO de développement professionnel.
- Bitzer, E. M. et Albertyn, R. M. (2011). Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 875-888.
- Boehe, D. M. (2014). Supervisory styles: a contingency framework. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>

- Bourret, A. (1997). L'encadrement des étudiants des cycles supérieurs : résultats d'une enquête effectuée à l'Université du Québec à Montréal. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 376-414). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Bravo, G., Saint-Mleux, J. et Dubois, M.-F. (2007). Health Sciences Graduate Students' Perceptions of the Quality of their Supervision: A Measurement Scale. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 69-88.
- Brown, G. et Atkins, M. (1988). Effective research and projet supervision. Dans *Effective teaching in higher education* (1^{re} éd., p. 115-139). London, Angleterre : Routledge.
- Bruce, C. (2009). *Towards a Pedagogy of Supervision in the Technology Disciplines*. Strawberry Hills, Australia: Australian Learning Teaching Council.
- Carter, S., Kensington-Miller, B. et Courtney, M. (2016). Doctoral Supervision Practice: What's the Problem and How Can We Help Academics? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 5(1), 13-22. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v5i1.235>
- Cassuto, L. (2015). *The Graduate School Mess: What Caused It and How We Can Fix it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chiappetta-Swanson, C. (2011). *Supervision et Mentoring of Postgraduate Students: It Takes an Academy to Raise a Scholar*. Repéré à <http://cfl.mcmaster.ca/resources/pdf/Supervision et Mentoring of Postgrad Students.pdf>

- Collins, B. (2015). Reflections on doctoral supervision: drawing from the experiences of students with additional learning needs in two universities. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 587-600. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1045859>
- Conell, R. et Manathunga, C. (2012). On doctoral education. *Australian Universities' Review*, 54(1), 5-9.
- Conseil académique de l'École Polytechnique de Montréal. (1999). *Politique d'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. <https://doi.org/10.1163/156853202X00323>
- Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec [CNCS-FEUQ]. (2008). *Le doctorat en question. Portrait statistique, formation, encadrement, qualité. Étude du CNCS-FEUQ sur la formation doctorale*. Montréal, Canada : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec [CNCS-FEUQ]. (2012). *Avis sur l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Sherbrooke, Canada : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Cornér, S., Löfström, E. et Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91-106.

- Davidson, A. (2007). Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative Les outils de la recherche participative. *Revue Education Francophone*, 35(2), 233-250.
- Debeurme, G., Lison, C. et Nootens, P. (2010). Encadrer des travaux de recherche cela s'apprend. Dans Association Internationale de pédagogie universitaire [AIPU] (éd.), *Actes du 26^e Congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (17 au 21 mai). Rabat, Maroc.
- Delamont, S., Atkinson, P. et Parry, O. (dir.). (2004). *Supervising the Doctorate. A guide to success* (2^e éd.). New York, NY: Open University Press. (Ouvrage original publié en 2004)
- Delamont, S., Parry, O. et Atkinson, P. (1998). Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education*, 3(2), 157-172.
<https://doi.org/10.1080/1356215980030203>
- Delany, D. (2008). *A Review of the Literature on Effective Phd Supervision*. Centre for Academic Practice and Student Learning. Repéré à http://www.tcd.ie/CAPSL/academic_practice/index.php?page=resources#Supervision
- Denis, C. (2020). Un pour tous, tous pour un : la collaboration entre les pairs pour assurer la survie au doctorat. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa (RéUO)*, 7(1), 19-24. Repéré à https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_re_winter_04_acc.pdf

- Denis, C. et Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité? *Actes Du 6e Colloque International Du RIFEFF*, 375-385.
- Denis, C., Lison, C. et Christensen-Johnson, N. (sous presse). L'encadrement aux études doctorales : tentative d'une modélisation théorique. *TransFormations - Recherche en éducation et formation des adultes*.
- Denis, C., Rege Colet, N. et Lison, C. (2019). Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervisee. *Higher Education Studies*, 9(1), 30-39. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 23(2), 371. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Deslauriers, J.-P. (2019). *Et si le doctorat était une belle aventure?* Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Doloriert, C. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732-750. <https://doi.org/10.1108/03090591211255566>

- Donald, J. G., Saroyan, A. et Denison, D. B. (1995). Graduate student supervision policies and procedures: A case study of issues and factors affecting graduate study. *Canadian Journal of Higher Education*, 25(3), 71-92.
- Drysdale, M. T. B. (2001). The Quality and Nature of the Supervisory Relationship in Graduate Education: Student and Supervisor perceptions. *Itinerario*, 5(3-4), Dissertation Abstracts International, vols. 62-12A.. <https://doi.org/10.1016/B978-012397720-5.50034-7>
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 191(2), 105-136.
- Dyke, N. (2006). *Renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Profil et expérience des recrues en début de carrière*. Montréal, Canada : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.
- Elgar, F. E. (2003). *PhD Degree Completion in Canadian Universities*. Halifax, Canada: Association canadienne pour les études supérieures.
- Elias, N. et Chartier, A. D. R. (1993). Engagement et distanciation. Dans *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance* (p. 7-55). Paris, France : Fayard.

- Emilsson, U. M. et Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research et Development*, 26(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/07294360701310797>
- Fischer, S. (2011). *Étude du processus de développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse : le cas d'étudiants en sciences humaines et sociales*. Université de Strasbourg, France.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fullagar, S., Pavlidis, A. et Stadler, R. (2017). Critical Moments of (Un)Doing Doctoral Supervision: Collaborative Writing as Rhizomatic Practice. *Knowledge Cultures*, 5(4), 23-41. <https://doi.org/10.22381/KC5420173>
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the Mold of Graduate School: A Qualitative Study of Socialization in Doctoral Education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>
- Gardner, S. K. (2009). Conceptualizing Success in Doctoral Education: Perspectives of Faculty in Seven Disciplines. *The Review of Higher Education*.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher*

Education Policy and Management, 27(3), 311-325.
<https://doi.org/10.1080/13600800500283585>

Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue Canadienne de l'éducation*, 36(2), 23-47.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Université Nancy 2, France.

Gérard, L. et Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral? *Recherche et Formation*, 79, 43-62.

Golde, C. M. (1998). Beginning Graduate School: Explaining First-Year Doctoral Attrition. *New Directions for Higher Education*, 1998(101), 55-64. <https://doi.org/10.1002/he.10105>

González-Oscampo, G. et Badia, M. C. (2019). Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years. Dans T. M. Machin, M. Clarà et P. A. Danaher (dir.), *Traversing the Doctorate : Reflections and Strategies from Students, Supervisors and Administrators* (p. 117-142). Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.

Grant, B. M. (2010). Improvising together: The play of dialogue in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(3), 271-288.
<https://doi.org/10.1177/1474022210379376>

- Grant, B. M. et Graham, A. (1999). Naming the Game: reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/1356251990040105>
- Green, B. et Lee, A. (1995). Theorising postgraduate pedagogy. *Australian Universities' Review*, (2), 40-45.
- Gremmo, M.-J. et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et Formation*, 59, 43-48.
- Grossman, E. S. et Crowther, N. J. (2015). Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing. *South African Journal of Science*, 111(11-12), 1-8. <https://doi.org/10.17159/sajs.2015/20140305>
- Gube, J., Getenet, S., Satariyan, A. et Muhammad, Y. (2017). Towards « operating within » the field: Doctoral students' views of supervisors' discipline expertise. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 1-16.
- Guerin, C. et Green, I. (2015). « They're the bosses »: feedback in team supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 320-335. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.831039>
- Guerin, C., Kerr, H. et Green, I. (2014). Supervision pedagogies: narratives from the field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957271>

- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the « Rackety Bridge » – a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research et Development*, 20(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/07924360120043882>
- Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 19-37.
- Halbert, K. (2015). Students' perceptions of a « quality » advisory relationship. *Quality in Higher Education*, 8322(aout), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1049439>
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>
- Halse, C. et Bansel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.706219>
- Halse, C. et Honey, A. (2005). Unraveling Ethics: Illuminating the Moral Dilemmas of Research Ethics. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2141-2162. <https://doi.org/10.1086/428419>
- Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>

- Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M. et Boud, D. (2010). *Building Research Supervision and Training across Australian Universities Project team and authors of the report*. Strawberry Hills, Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Harrison, S. et Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556-566. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1036732>
- Holbrook, A., Bourke, S., Fairbairn, H. et Lovat, T. (2007). Examiner comment on the literature review in Ph.D. theses. *Studies in Higher Education*, 32(3), 337-356. <https://doi.org/10.1080/03075070701346899>
- Ives, G. et Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>
- James, R. et Baldwin, G. (1999). *Eleven practices of effective postgraduate supervisors*. Victoria, Australia: Centre for the Study of Higher Education and The School of Graduate Studies.
- Jazvac Martek, M. (2008). *Emerging Academic Identities: How Education PhD Students Experience the Doctorate. Itinerario* (Vol. 5). <https://doi.org/10.1016/B978-012397720-5.50034-7>

- Johansen, B. T., Olsen, R. M., Øverby, N. C., Garred, R. et Enoksen, E. (2019). Team Supervision of Doctoral Students: A Qualitative Inquiry. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 69-84.
- 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, 83-104.
<https://doi.org/10.1.1.1005.8492>
- 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), 1-18. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/333>
- Kandiko, C. B. et Kinchin, I. M. (2012). What is a doctorate? A concept-mapped analysis of process versus product in the supervision of lab-based PhDs. *Educational Research*, 54(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.658196>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e ed., p. 229-252). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Keefer, J. M. (2015). Innovations in Education and Teaching International Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 17-28.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981839>

- Khosravi, A. et Ahmad, M. (2013). Knowledge Sharing Impact Factors Selection for Research Supervision. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(6), 148-161. Repéré à [http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J. Basic. Appl. Sci. Res., 3\(6\)148-161, 2013.pdf](http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J. Basic. Appl. Sci. Res., 3(6)148-161, 2013.pdf)
- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
- Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. T. et Hill, C. E. (2006). A Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisor Perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489-518. <https://doi.org/10.1177/0011000006290249>
- Kumar, V. et Lee, A. (2011). *Doctoral Education in International Context. Connecting local, regional and global perspective*. Serdang, Malaisie: Penerbit Universiti Putra Malaysia Press. Repéré à <http://books.google.com/books?hl=en&lr=etid=E3sFH6o611gCetoi=fndetpg=PR5etdq=Doctoral+Education+in+International+Context&tots=VhIenENaFWetsig=tR0XB-z5nr1fnvlypmUxuC6cDPg%5Cnpapers2://publication/uuid/4866C54C-BAF0-4ECB-A8E5-497BF4CBB369>

- Lahenius, K. et Ikävalko, H. (2012). Joint supervision practices in doctoral education - A student experience. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 427-446.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706805>
- Langevin, L. (2007). La formation des professeurs de la relève. Dans L. Langevin (éd.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 81-115). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, A. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 680-693.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
<https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Lee, A. (2009). Concepts of doctoral supervision. Dans *EARLI 2009 Symposium On Doctoral Education*.
- Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, 11(2), 18-23. Repéré à <http://epubs.surrey.ac.uk/2019/>
- Lee, A. et Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630. <https://doi.org/10.1080/03075070802597168>

- Lee, A. et Murray, R. (2015). Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 558-570. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866329>
- Lessard, M. (2007). La valorisation de l'enseignement universitaire. Dans L. Langevin (éd.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 233-252). Presses de l'Université du Québec.
- Li, L. Y. et Wang, T. (2008). Understanding international postgraduate research students' challenges and pedagogical needs in thesis writing. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(3), 88-96. <https://doi.org/10.5172/ijpl.4.3.88>
- Lindén, J., Ohlin, M. et Brodin, E. M. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 1(5), 639-662. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.596526>
- Lison, C. (2016). La direction de recherche. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 37-49). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Lison, C. et Bourget, A. (2016). Pourquoi faire une thèse? Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 13-22). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 30(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/769>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon*. Québec, Canada : Université Laval.
- Löfström, E. et Pyhältö, K. (2012). The Supervisory Relationship as an Arena for Ethical Problem Solving. *Education Research International*, 2012, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/961505>
- Löfström, E. et Pyhältö, K. (2015). Ethics in the supervisory relationship: supervisors' and doctoral students' dilemmas in the natural and behavioural sciences. *Studies in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045475>
- Loiola, F. A., Ngoya, J. et Koné, E. Y. (2018). Récits exemplaires de pratiques d'encadrement au doctorat : Jalons pour un dispositif de développement pédagogique. *TransFormations – Recherches En Éducation et Formation Des Adultes*, 15-16, 1-15.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>

- Mainhard, T., Rijst, R., Tartwijk, J., Wubbels, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. et Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Malfroy, J. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research et Development*, 24(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/07294360500062961>
- Malo, A., Monfette, O., Laflamme, D. et Cantin, J. (2019). L'encadrement informel et collectif des doctorants. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 89-98). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space." *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/13601440500099977>
- Manathunga, C. (2012). Supervisors watching supervisor's supervision. *Australian Universities' Review*, 54(1), 29-37.
- Marshall, N., Ringsred, A., Kirilin, A., Othonos, K. et Kehila, D. (2017). *Supervisory excellence: A Graduate student perspective*. The Graduate Student Society of the University of British Columbia-Vancouver. Repéré à <http://gss.ubc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Supervisory-Excellence-White-Paper.pdf>

- Maxwell, T. W. et Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: from practice toward theory. *Higher Education Research et Development*, 30(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509762>
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351-361. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728875>
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/01580370902927378>
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (2011). Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators. *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*, 213. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (2012). Challenging the taken-for-granted: how research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*, 37(6), 683-694. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.537747>
- McAlpine, L., Amundsen, C. et Turner, G. (2013). Constructing post-PhD careers: negotiating opportunities and personal goals. *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 39-54. <https://doi.org/10.1108/IJRD-01-2013-0002>

- McAlpine, L. et McKinnon, M. (2012). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>
- McAlpine, L. et Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research et Development*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/07294360500453012>
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>
- Meade, A. (2010). *Intercultural Competence: an Appreciative Inquiry*. (Thèse de doctorat inédite). Fielding Graduate University.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. Repéré à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\]vketp_lang=1etp_m_o=MEESetp_id_ss_domn=825etp_id_raprt=3419](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354]vketp_lang=1etp_m_o=MEESetp_id_ss_domn=825etp_id_raprt=3419)
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer (tout simplement)*. Montréal, Canada : Les Éditions Transcontinental.

- Mintzberg, H. (2013). Managing Information, People, Action. Dans *Simply managing: what managers do -- and can do better* (1^{re} éd., p. 35-88). San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Moriarty, P., Schnellman, J., Zachary, J. M., Blyth, C., Majumdar, S. et Kelly, C. (2019). How to be a PhD supervisor. *Times Higher Education (THE)*. Repéré à <https://www.timeshighereducation.com/features/how-be-phd-supervisor>
- Mouton, J., Boshoff, N. et James, M. (2015). A survey of doctoral supervisors in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 29(2), 1-22. Repéré à http://reference.sabinet.co.za/webx/access/electronic_journals/high/high_v29_n2_a1.pdf
- Murphy, N., Bain, J. D. et Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53(2), 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5608-9>
- Mustafa, B. A. J. et Kanbar, S. A. (2018). The Impact of Progress Feedback on Self Regulated Goals and Performance of Postgraduate Research Students. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 194-204. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1345241>
- Nada, E. et Toffel, K. (2017). « Un dessin vaut mieux qu'un long discours ». Les doctorant·e·s et leurs BD. *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 67-81.
- Noreau, P. et Bernheim, E. (dir.). (2016). *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

Noreau, P. et Bernheim, E. (2019). L'encadrement aux études supérieures. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 78-88). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ntebutse, J. G., Jutras, F. et Joly, J. (2013). La formation doctorale Formation scientifique et processus de socialisation au métier de chercheur. Dans M. Frenay et M. Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 177-200). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : Éditions OCDE. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>

Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. et Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. Repéré à <http://ijds.org/Volume11/IJDSv11p087-103Orellana1629.pdf>

Osman, H. (2011). The international PhD student journey: what works? An examination of the PhD process from an international student's perspective Abstract. Dans *Council for Hospitality Management Education 20th Annual Research Conference 2011*. Leeds, England: Leeds Metropolitan University. Repéré à http://eprints.bournemouth.ac.uk/18611/1/The_international_PhD_student_journey_final.doc

Overall, N. C., Deane, K. L. et Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education*

Research et Development, 30(6), 791-805.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>

Pearson, M. et Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice.

International Journal for Academic Development, 9(1), 99-116.

<https://doi.org/10.1080/1360144042000296107>

Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines :*

théories, débats, synthèse (3e ed.). Wavre, Belgique : Mardaga.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse Conseils pédagogiques*

aux directeurs de recherche. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.

Pyhältö, K., Vekkaila, J. et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship:

doctoral students and supervisor's perceptions about the supervisory activities.

Innovations in Education and Teaching International, 52(1), 4-16.

<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>

Roberts, L. D. (2015). *Guide for new supervisors of Honours and coursework dissertation*

students. Sydney, Australia: Australian Government Office for Learning and Teaching.

Repéré à <http://www.dissertationsupervision.org>

Robertson, M. J. (2017). Team modes and power: supervision of doctoral students. *Higher*

Education Research and Development, 36(2), 358-371.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208157>

- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données* (5^e éd., p. 199-225). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research et Development*, 25(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/07294360600610362>
- Sambrook, S., Stewart, J. et Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données* (5^e éd., p. 337-360). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Sinclair, M. (2004). *The Pedagogy of “Good” PhD Supervision: A National Cross- Disciplinary Investigation of PhD Supervision*. Australia: Department of Education, Science and Training.
- Skakni, I. (2011a). *Les représentations de la carrière professorale des étudiantes et étudiants au doctorat* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22892>
- Skakni, I. (2011b). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d’analyse des sphères critiques. *Initio*, (1), 18-34.
- Skakni, I. (2016a). Désacraliser la carrière universitaire : concilier compétences scientifiques, génériques et « de carrière » pour repenser les identités professionnelles en recherche. *TransFormations – Recherches En Éducation et Formation Des Adultes*, 15-16.
- Skakni, I. (2016b). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l’humain et du social : individus et structure en tension* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32639/>
- Skarakis-Doyle, E. et McIntyre, G. (2008). *Western Guide to Graduate Supervision*. London, Ontario: The University of Western Ontario Teaching Support Centre. <https://doi.org/10.1097/00001888-197904000-00011>

- Smit, R. (2010). Doctoral supervision: facilitating access to a community of research practice? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 96-109.
- Stephens, S. (2014). The supervised as the supervisor. *Education + Training*, 56(6), 537-550.
<https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0095>
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L. et Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.
<https://doi.org/https://doi.org/10.28945/4113>
- Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke. (2017). *Convention collective de travail entre l'Université de Sherbrooke et le Syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke (SPPUS)*.
- Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université (SPPTU). (2017). *Convention collective de travail 2017-2022 entre la Télé-université et le Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université (SPPTU)*. Québec, Canada : Syndicat des professeures et professeurs de la Télé-université (SPPTU).
- Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ). (2018). *Convention collective entre l'Université du Québec à Montréal et le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal*. Montréal, Canada : Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal.

Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières. (2018).

Convention collective 2018-2022 intervenue entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, Canada : Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval. (2016). *Convention collective entre l'Université Laval et le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval.* Québec, Canada.

Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréal. (2017). *Convention collective intervenue entre l'Université de Montréal et le Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréal (SGPUM).* Montréal, Canada : Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréalencadr.

Templeton, R. (2019). The Effects of Unsupportive Supervision on Doctorate Completions. Dans T. M. Machin, M. Clarà et P. A. Danaher (dir.), *Traversing the Doctorate: Reflections and Strategies from Students, Supervisors and Administrators* (p. 303-317). Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.

Turner, G. (2010). "I didn't really appreciate how hard work it would be!"- New supervisors' experiences of doctoral supervision, (0104), 1-3. Repéré à <http://www.srhe.ac.uk/conference2010/abstracts/0104.pdf>

- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- Turner, G. et McAlpine, L. (2011). Doctoral experience as researcher preparation: activities, passion, status. *International Journal for Researcher Development*, 2(1), 46-60. <https://doi.org/10.1108/175975111111178014>
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Un comité d'encadrement aux études supérieures?* Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/medecine/programmes/troisieme-cycle/comite-dencadrement-au-doctorat/>
- Université de Sherbrooke. (1996). *Politique en matière d'habilitation à la direction et la codirection des travaux étudiants conduisant à la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse.*
- Université Laval. (2008). *Politique d'encadrement des étudiants à la maîtrise avec mémoire et au doctorat.*
- Vehviläinen, S. et Löfström, E. (2014). « I wish I had a crystal ball »: discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 5079(September), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272>
- Vézina, C. (2016). Les isolements du parcours doctoral. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 233-243). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Vilkinas, T. (2002). The PhD process: the supervisor as manager. *Education et Training*, 44(3), 129-137. <https://doi.org/10.1108/00400910210424337>
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-311. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9057-5>
- Voyer, J.-P. (1992). Impromptu sur les thèses et leur supervision. *Recherche et Formation*, 12 (12), 101-115.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, 3, 243-272.
- Watson, D. et Blair, E. (2020). Adjusting supervisory practices to suit student needs. Dans E. Blair, D. Watso et S. Raturi (dir.), *Graduate Research Supervision in the Developing World: Policies, Pedagogies, and Practices* (1^{re} éd.). New York, NY: Taylor et Francis. Repéré à <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780429282232>
- Watts, J. (2010). Team supervision of the doctorate: managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 335-339.
- Whitlock, D., Faulkner, D. et Miell, D. (2008). Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 143-153.

- Wisker, G. et Claesson, S. (2013). The Impact of Cross-Disciplinary Culture on Student-Supervisor Perceptions. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 21-37.
- Wisker, G. et Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125-138.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.727762>
- Wisker, G. et Robinson, G. (2014). Examiner practices and culturally inflected doctoral theses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 190-205.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745730>
- Wisker, G., Robinson, G. et Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703290701486720>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5^e éd. 198). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2010.09.005>
- Zhao, C. C.-M., Golde, C. M. et McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/03098770701424983>
- Zuber-Skerritt, O. et Roche, V. (2004). A constructivist model for evaluating postgraduate supervision: a case study. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 82-93.
<https://doi.org/10.1108/09684880410536459>

ANNEXE A. COURRIEL D'INVITATION AUX DIRECTEURS DE RECHERCHE

Objet : Participation à une étude sur l'encadrement

Madame, monsieur,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je suis à la recherche de directrices et de directeurs de recherche qui encadrent des étudiants inscrits dans des programmes de type recherche qui accepteraient de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur l'encadrement aux études doctorales.

Dans le cadre de cette entrevue, d'une durée d'environ 45 à 75 minutes, des questions vous seront posées sur vos expériences d'encadrement. Pour participer, vous devez encadrer des doctorants depuis au moins six ans dans un programme de recherche en sciences naturelles et en génie OU en sciences humaines OU en santé, et avoir amené au moins une doctorante ou un doctorant à diplômé.

Ce projet comporte des risques faibles et les personnes qui accepteront d'y participer choisiront de discuter seulement des sujets avec lesquels elles se sentent à l'aise. La participation à cette étude est entièrement volontaire et, en tout temps, il sera possible de vous retirer ou de refuser de répondre à certaines questions, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Si vous désirez participer ou avoir plus de précisions, n'hésitez pas à me contacter par courriel à l'adresse.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette invitation.

Cordialement,

Constance Denis
Chercheuse et doctorante en éducation, Département de pédagogie

Sous la direction de
Pre Christelle Lison, Ph.D.
Professeure agrégée, Département de pédagogie

ANNEXE B. COURRIEL D'INVITATION AUX DOCTORANTS

Objet : Participation à une étude sur l'encadrement

Cher collègue,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je suis à la recherche de doctorantes et de doctorants inscrits dans des programmes de type recherche qui accepteraient de participer à des entrevues individuelles semi-dirigées portant sur l'encadrement. La recherche vise à établir un cadre de recherche commun validé par des directrices et des directeurs de recherche ainsi que des doctorantes et des doctorants.

Pour ce faire, j'organise des entrevues individuelles semi-dirigées d'environ 45 à 75 minutes où des questions vous seront posées sur vos expériences d'encadrement. Pour participer, vous devez être inscrit dans un programme de doctorat de type recherche en sciences naturelles et en génie OU en sciences humaines OU en santé à l'université retenue et avoir terminé au minimum un an de votre programme.

Ce projet comporte des risques faibles et les personnes qui accepteront d'y participer choisiront de discuter seulement des sujets avec lesquels elles se sentent à l'aise. La participation à cette étude est entièrement volontaire et, en tout temps, il sera possible de vous retirer ou de refuser de répondre à certaines questions, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Si vous désirez participer ou avoir plus de précisions, n'hésitez pas à me contacter par courriel à l'adresse a.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette invitation.

Cordialement,

Constance Denis

Chercheuse et doctorante en éducation, Département de pédagogie

Sous la direction de

Pre Christelle Lison, Ph. D.

Professeure agrégée, Département de pédagogie

ANNEXE C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Encadrement aux études doctorales : modélisation et validation

Étudiante-chercheuse : Constance Denis

Équipe d'encadrement : Christelle Lison (directrice de thèse); Nicole Rege Colet (codirectrice de thèse)

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche réalisée dans le cadre d'une thèse en éducation sur l'encadrement à la recherche au doctorat. Le principal objectif de cette recherche consiste à :

- Modéliser l'encadrement dans un contexte francophone nord-américain auprès de doctorantes et de doctorants ainsi qu'auprès de directrices et de directeurs de recherche.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à une entrevue individuelle semi-dirigée (enregistrement audio, retranscrit de manière confidentielle et anonyme) concernant votre expérience de l'encadrement : personnes impliquées, objectifs respectifs, aspects touchés, composantes comprises, difficultés, etc. (environ 45 à 75 minutes).

Comment et par qui seront utilisées les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par une lettre avec un numéro pour chacun des participants. Ainsi, les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier. Les données recueillies « anonymisées » seront conservées sous un mot de passe dans l'ordinateur personnel de la doctorante et elle seule y aura accès. Les données seront détruites au plus tard le 25 septembre 2021 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats seront diffusés à travers des articles et des communications dans le cadre de rencontres scientifiques. Il se peut que des exemples, ne permettant pas de vous identifier, soient utilisés notamment pour modéliser l'encadrement dans un contexte francophone nord-américain.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

L'ensemble des renseignements pouvant mener à votre identification sera éliminé lors de la transcription. Notez qu'un inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit entre 45 et 75 minutes. Au-delà de cet inconvénient, nous considérons que les risques possibles sont faibles. Étant donné la nature sensible du sujet, certaines questions pourraient vous placer dans une position délicate. Si certaines questions vous indisposent, nous vous rappelons que vous êtes libre de répondre ou non aux questions et d'interrompre l'entrevue à tout moment sans préjudice. Une meilleure connaissance de vos besoins et de vos désirs; le renforcement de votre autonomie, de votre responsabilisation, votre pensée réflexive; le questionnement sur les pratiques d'encadrement; le transfert de vos réflexions ainsi que la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'encadrement dans un contexte francophone nord-américain sont les bénéfices prévus. *Notez qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.*

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Constance Denis, B. Éd., M.A., Ph.D. (cand.)

Courriel :

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet intitulé *Encadrement : modélisation et validation*. J'ai compris les conditions et les bienfaits de la participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature de la participante ou de participant :

Nom en lettres moulées

Date

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettre l'autre à l'étudiante-chercheuse

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE D. GUIDE D'ENTREVUE

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche qui vise à **comprendre de l'intérieur la dynamique** de l'encadrement en ayant accès à l'expérience de doctorants et de directeurs de recherche. Pour ce faire, nous nous apprêtons à vous poser des questions qui portent sur votre **expérience personnelle**, sur vos **désirs**, ainsi que sur vos **besoins** pour les réaliser. Avant de commencer, je tiens à souligner qu'il n'y a pas de bonnes réponses aux questions qui vous seront posées et que tout ce que vous pourrez me dire sera intéressant pour l'avancement de mon projet de recherche. Je mentionne également que la **durée anticipée** de l'entrevue se situe entre 45 et 75 minutes. Si vous l'acceptez, je vais maintenant **enregistrer** notre conversation. Si vous êtes prête/prêt, nous allons commencer :

Informations démographiques

La première partie de l'entrevue porte sur votre expérience aux cycles supérieurs

Pour les directeurs de recherche :

- Dans quels programmes encadrez-vous des doctorants?
- Depuis combien de temps encadrez-vous des doctorants?
- Combien de doctorants avez-vous encadrés jusqu'à leur diplomation dans leur programme?

Pour les doctorants :

- Dans quel programme êtes-vous inscrit?
- Depuis combien d'années êtes-vous inscrit au doctorat?
- À quelle étape êtes-vous dans votre parcours?

Définition de l'encadrement

La deuxième partie de l'entrevue porte sur votre définition de l'encadrement aux études doctorales

- Selon vous, en quoi consiste l'encadrement aux études doctorales?
- D'après vos connaissances, qui est impliqué en encadrement aux études doctorales?
- Pouvez-vous me décrire le rôle de chacune des personnes nommées?
- Selon votre expérience, qu'est-ce qu'un encadrement de qualité?
 - Pouvez-vous nommer les facteurs qui contribuent à un encadrement de qualité?
 - Quels défis soulève l'encadrement aux études doctorales d'après votre expérience? Pourquoi?

Expérience personnelle de l'encadrement

La troisième partie de l'entrevue porte sur votre expérience personnelle de l'encadrement aux études doctorales

→ Sélectionnez un événement marquant (positif) de votre encadrement dans les derniers mois. Pouvez-vous décrire cette expérience d'encadrement qui vous semble réussie et efficace et qui vous a marqué.

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Quand est-ce arrivé?
- Quel était votre rôle? Comment avez-vous contribué au succès de cette expérience d'encadrement?
- Qui était impliqué? Quels étaient les rôles de cette/ces personne/s?
- Qu'est-ce qui rendait cette expérience réussie et efficace?
- Quels étaient les résultats : sur vous, sur les étudiants et sur les autres personnes impliquées?
- Qu'avez-vous appris?
- Quelles habiletés ont contribué à cette expérience?
- Comment cette expérience vous a-t-elle permis d'apprécier l'encadrement aux études doctorales?

Besoins et désirs

La quatrième et dernière partie de l'entrevue porte sur vos besoins et vos désirs de l'encadrement aux études doctorales

- Pouvez-vous compléter la phrase suivante : « En encadrement, je veux/conçois/souhaite/espère/etc. » [Ces énoncés devraient être stimulants, positifs, formulés au présent, concrets et susciter l'action.]
- Qu'impliquent ces phrases dans votre pratique de l'encadrement?
- Quelles sont les actions à considérer pour la réalisation de ces désirs?
 - Comment pouvez-vous concrètement contribuer à la réalisation de ces énoncés?

Aimeriez-vous **ajouter** ou modifier quelque chose? Si ce n'est pas le cas, l'entrevue est maintenant terminée. Je vais vous contacter rapidement pour **valider avec vous les informations collectées**. Je vous **remercie** sincèrement de la **confiance** et du **temps** que vous m'avez accordés aujourd'hui.

ANNEXE E. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Modélisation de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs en contexte nord-américain francophone

Constance Denis

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Vergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudeogo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre invité en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Vergeau, 14 décembre 2016

ANNEXE F. PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE 1

La doctorante précise son rôle à titre de première auteure dans la production de l'article. Les deux directrices sont coauteures, respectivement Lison et Rege Colet (qui deviendra Christensen-Johnson). Pour donner suite à l'acceptation après modifications majeures, la doctorante a apporté les modifications nécessaires demandées par les évaluateurs externes, les a soumis aux coauteures avant de déposer l'article à la revue. L'article a été accepté sous réserve de modifications mineures. La doctorante s'engage à les effectuer dans le temps prescrit et demeure première auteure.

Une copie du message reçu joue la preuve de soumission et d'acceptation de l'article sous réserve de modifications mineures.

Avis



[TFs] Décision du rédacteur

2020-02-18 07:33

Constance Denis, Christelle Lison, Nicole Rege Colet:

Nous avons pris une décision concernant votre soumission à TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes , "L'encadrement aux études doctorales : tentative d'une modélisation théorique".

Notre décision est de :
Acceptation sous réserve de modifications mineures.

Raquel Becerril-Ortega
Trigone-CIREL, Université de Lille
raquel.becerril-ortega@univ-lille.fr

Rapporteur B:
Recommandation: Accepter la soumission

Avis sur la publication

Publiable en l'état (accepter la soumission sans modification)

Commentaires éventuels

(Commentaires à destination du rédacteur et de l'auteur)

J'ai lu le texte et il est tout à fait intéressant et bien écrit. La méthodo est désormais cohérente et utilise la stratégie d'un art théorique.

16/03/2020

Constance Denis, L'encadrement aux études doctorales : tentative d'une modélisation théorique

Votre article



Participants

Pierre-André Caron (pierre-andre.caron)

Madame Constance Denis (constancedenis)

Messages

Note	De
<p>Bonjour Madame,</p> <p>je reviens vers vous concernant la dernière version de votre article.</p> <p>En effet, hier lors de la dernière réunion du comité de direction, il a été décidé qu'une relecture par un.e experte sera appliquée à tous les articles, y compris ceux de la rubrique Varia. En outre, nous envisageons de publier un numéro VARIA avec plusieurs articles, dont le votre. Ainsi, cela risque de retarder la mise en ligne de votre publication. Néanmoins en cas de besoin d'une justification, je pourrai éventuellement vous fournir une attestation.</p> <p>Restant à votre disposition,</p> <p>Raquel Becerril-Ortega</p>	<p>—</p> <p>2020-02-12 12:33</p>
<p>▶ Bonjour,</p> <p>Je vous remercie sincèrement pour votre courriel.</p> <p>Il s'agit d'un article de thèse par articles. Celle-ci doit être déposée d'ici le 23 mars. Serait-il possible d'écrire un court message pour signaler que l'article a été accepté?</p> <p>Je vous remercie sincèrement (et j'espère que vous n'êtes pas trop affectée par le covid-19 et toutes les mesures qui l'entourent).</p> <p>Au plaisir,</p>	<p>constancedenis</p> <p>2020-03-12 01:41</p>

ANNEXE G. LISTE DES ARTICLES RECENSÉS ET ÉTUDIÉS POUR LA
RÉDACTION DE L'ARTICLE 1

- Åkerlind, G. et McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698.
- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Backhouse, J., Cross, M et Ungadi, B. A. (2015). 'They can't even agree!': students' conversations about their supervisors in constructing understandings of the doctorate. *South African Journal of Higher Education*, 29(4), 14-34.
- Barnes, B. J., Williams, E. A. et Stassen, M. L. A. (2012). Dissecting doctoral advising: a comparison of students' experiences across disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, 36(3), 309-331.
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157.
- Bengtsen, S. S. E. (2011). Getting personal – what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. *London Review of Education*, 9(1), 109-118.

- Benmore, A. (2016). Boundary management in doctoral supervision : how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education, 41*(7), 1251-1264.
- Bingham, C. et Duràn-Palma, F. (2014). Rethinking research supervision: some reflections from the field of employment relations. *Teaching in Higher Education, 19*(1), 78-89.
- Boehe, D. M. (2016). Supervisory styles: a contingency framework. *Studies in Higher Education, 41*(3), 1-16.
- Bravo, G., Saint-Mleux, J. et Dubois, M.-F. (2007). Health Sciences Graduate Students' Perceptions of the Quality of their Supervision: A Measurement Scale. *Canadian Journal of Higher Education, 37*(2), 69-88.
- Bruce, C. et Stoodley, I. (2013). Experiencing higher degree research supervision as teaching. *Studies in Higher Education, 38*(2), 226-241.
- Cherry, N. (2012). The Paradox and Fog of Supervision: Site for the Encounters and Growth of Praxis, Persons and Voices. *Quality Assurance in Education : An International Perspective, 20*(1), 6-19.
- Collins, B. (2015). Reflections on Doctoral Supervision : Drawing from the Experiences of Students with Additional Learning Needs in Two Universities. *Teaching in Higher Education, 20*(6), 587-600.

- Cornelissen, F. et van den Berg, E. (2014). Characteristics of the research supervision of postgraduate teachers' action research. *Educational Studies*, 40(3), 237-252.
- Cornér, S., Löfström, E. et Pyhältö, K. (2017). The Relationship between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91-106.
- Crossouard, B. (2008). Developing alternative models of doctoral supervision with online formative assessment. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 51-67.
- de Lange, N., Pillay, G. et Chikoko, V. (2011). Doctoral learning: a case for a cohort model of supervision and support. *South African Journal of Education*, 31(1), 15-30.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-501.
- Doloriert, C., Sambrook, S. et Stewart, J. (2012). Power and Emotion in Doctoral Supervision: Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732-750.
- Dupont, S., De Clercq, M., et Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 191 (2), 105–136.
- Emilsson, U. M. et Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163-179.

- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G. et Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1-15.
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U. et Halupa, C. (2014). Student Satisfaction with Graduate Supervision in Doctoral Programs Primarily Delivered in Distance Education Settings. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321-338.
- Firth, A. et Martens, E. (2008). Transforming supervisors? A critique of post-liberal approaches to research supervision. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 279-289.
- Fullagar, S., Pavlidis, A. et Stadler, R. (2017). Critical moments of (UN)doing doctoral supervision: Collaborative writing as rhizomatic practice. *Knowledge Cultures*, 5(4), 23-41.
- Gérard, L., et Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral? *Recherche et Formation*, 79, 43-62.
- Grant, B. et McKinley, E. (2011). Colouring the pedagogy of doctoral supervision: considering supervisor, student and knowledge through the lens of indigeneity. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(4), 377-386.
- Green, B. (2012). Addressing the curriculum problem in doctoral education. *Australian Universities' Review*, 54(1), 10-18.

- Green, P. et Andrew, M. (2012). Supervising doctorates at a distance: three trans-tasman stories. *Quality Assurance in Education*, 20(1), 42-53.
- Gremmo, M.-J., et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et Formation*, 59, 43–48.
- Guerin, C. et Green, I. (2015). ‘They’re the bosses’ : Feedback in Team Supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 320-335.
- Guerin, C., Kerr, H. et Green, I. (2015). Supervision Pedagogies: Narratives from the Field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107-118.
- Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 19–37.
- Halse, C. (2011). ‘Becoming a supervisor’ : the impact of doctoral supervision on supervisors’ learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halse, C. et Bansel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377-392.
- Halse, C. et Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.

- Hamilton, J. et Carson, S. (2015). Speaking of Supervision: A dialogic approach to building higher degree research supervision capacity in the creative arts. *Educational Philosophy and Theory*, 47(12), 1348-1366.
- Harrison, L., Chisanga, T., Van Laren, L., Meyiwa, T., Singh, L., Muthukrishna, N., Naicker, I. et Pithouse-Morgan, K. (2014). 'Walking our talk': exploring supervision of postgraduate self-study research through metaphor drawing. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 639-659.
- Harrison, S. et Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556-566.
- Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533-550.
- 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, 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), 1-18.

- Kandiko, C. B. et Kinchin, I. M. (2012). What is a Doctorate? A Concept-Mapped Analysis of Process versus Product in the Supervision of Lab-Based PhDs. *Educational Research*, 54(1), 3-16.
- Keefer, J. M. (2015). Innovations in Education and Teaching International Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 17-28.
- Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lee, A. (2008). How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, 11(2), 18-23.
- Lee, A. et Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630.
- Lee, A. et McKenzie, J. (2011). Evaluating doctoral supervision: tensions in eliciting students' perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 69-78.
- Leong, S. (2010). Mentoring and Research Supervision in Music Education: Perspectives of Chinese Postgraduate Students. *International Journal of Music Education*, 28(2), 145-158.

- Lindén, J., Ohlin, M. et Brodin, E. M. (2013). Mentorship, Supervision and Learning Experience in PhD Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 639-662.
- Löfström, E. et Pyhältö, K. (2012). The Supervisory Relationship as an Arena for Ethical Problem Solving. *Education Research International*, 2012.
- Löfström, E. et Pyhältö, K. (2014). Ethical Issues in Doctoral Supervision : The Perspectives of PhD Students in the Natural and Behavioral Sciences. *Ethics & Behavior*, 24(3), 195-214.
- Lunsford, L. (2012). Doctoral Advising or Mentoring? Effects on Student Outcomes. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 20(2), 251-270.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. et Wubbels, T. (2009). A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373.
- Manathunga, C., Peseta, T. et McCormack, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46.
- Mantai, L. et Dowling, R. (2015). Supporting the PhD journey: insights from acknowledgements. *International Journal for Researcher Development*, 6(2), 106-121.
- Maor, D., Ensor, J. D. et Fraser, B. J. (2016). Doctoral supervision in virtual spaces: A review of research of web-based tools to develop collaborative supervision. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 172-188.
- Maxwell, T. W. et Smyth, R. (2010). Research supervision: the research management matrix. *Higher Education*, 59(4), 407-422.

- Maxwell, T. W. et Smyth, R. (2011). Higher Degree Research Supervision : From Practice toward Theory. *Higher Education Research and Development*, 30(2), 219-231.
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351-361.
- McAlpine, L., et McKinnon, M. (2012). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 1–16.
- McAlpine, L., Amundsen, C. et Turner, G. (2013). Constructing post-PhD careers: negotiating opportunities and personal goals. *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 39-54.
- McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate Research Supervision: A Critical Review of Current Practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- 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.
- McMichael, M. et McKee, M. (2008). Research Supervision: An Important Site of Teaching. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1/2), 53-70.
- Mitchell, T. et Carroll, J. (2008). Academic and research misconduct in the PhD: Issues for students and supervisors. *Nurse Education Today*, 28(2), 218-226.

- Mouton, J., Boshoff, N. et James, M. (2015). A survey of doctoral supervisors in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 29(2).
- Murphy, N. (2009). Research supervision: Matches and mismatches. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 46(3), 295-306.
- Murphy, N. A. et Wibberley, C. (2017). Development of an academic identity through PhD supervision-an issue for debate. *Nurse Education in Practice*, 22, 63-65.
- Mustafa, B. A. J., et Kanbar, S. A. (2018). The Impact of Progress Feedback on Self Regulated Goals and Performance of Postgraduate Research Students. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 194–204.
- Nada, E. et Toffel, K. (2017). « Un dessin vaut mieux qu'un long discours ». Les doctorant·e·s et leurs BD. *Émulations. Revue Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Sciences Sociales.*, 21, 67-81.
- Nasiri, F. et Mafakheri, F. (2015). Postgraduate research supervision at a distance: a review of challenges and strategies. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1962-1969.
- Ngozi, A. et Odimegwu, C. O. (2014). Doctoral Dissertation Supervision : Identification and Evaluation of Models. *Education Research International*, 2014.
- Nulty, D., Kiley, M. et Meyersc, N. (2009). Promoting and Recognising Excellence in the Supervision of Research Students: An Evidence-Based Framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 693-707.

- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. et Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103.
- Overall, N. C., Deane, K. L. et Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791-805.
- Parker-Jenkins, M. (2018). Mind the gap: developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor-supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43(1), 57-71.
- Peng, H. (2015). Assessing the Quality of Research Supervision in Mainland Chinese Higher Education. *Quality in Higher Education*, 21(1), 89-100.
- Petersen, E. B. (2007). Negotiating Academicity: Postgraduate Research Supervision as Category Boundary Work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Picard, M. Y., Wilkinson, K. et Wirthensohn, M. (2011). An Online Learning Space Facilitating Supervision Pedagogies in Science. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 954-971.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16.

- Roumell, E. A. L. et Bolliger, D. U. (2017). Experiences of Faculty With Doctoral Student Supervision in Programs Delivered via Distance. *The Journal of Continuing Higher Education, 65*(2), 82-93.
- Salmona, M. et Kaczynski, D. (2016). Don't blame the software: Using qualitative data analysis software successfully in doctoral research. *Forum Qualitative Sozialforschung, 17*(3).
- Sambrook, S., Stewart, J. et Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... a view from Above, Below and the Middle! *Journal of Further and Higher Education, 32*(1), 71-84.
- Severinsson, E. (2015). Rights and responsibilities in research supervision. *Nursing & Health Sciences, 17*(2), 195-200.
- Smit, R. (2010). Doctoral supervision : facilitating access to a community of research practice ? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 14*(2), 96-109.
- Stephens, S. (2014). The supervised as the supervisor. *Education and Training, 56*(6), 537-550.
- Stracke, E. (2010). Undertaking the Journey Together: Peer Learning for a Successful and Enjoyable PhD Experience. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 7*(1).
- Tian, W. et Singhasiri, W. (2016). Learning opportunities in PhD supervisory talks : A social constructionist perspective. *Issues in Educational Research, 26*(4), 653-672.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 86-98.

- van Schalkwyk, S. C., Murdoch-Eaton, D., Tekian, A., van der Vleuten, C. et Cilliers, F. (2016). The supervisor's toolkit: A framework for doctoral supervision in health professions education: AMEE Guide No. 104. *Medical Teacher*, 38(5), 429-442.
- Vanstone, M., Hibbert, K., Kinsella, E. A., McKenzie, P., Pitman, A. et Lingard, L. (2013). Interdisciplinary Doctoral Research Supervision: A Scoping Review. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(2), 42-67.
- Vilkinas, T. (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311.
- Walsh, K., Doherty, K., Andersen, L., Bingham, S., Crookes, P., Ford, K. et McSherry, R. (2018). "Just Imagine That... ": A Solution Focused Approach to Doctoral Research Supervision in Health and Social Care. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 161-171.
- Wang, T. et Li, L. Y. (2008). Understanding International Postgraduate Research Students' Challenges and Pedagogical Needs in Thesis Writing. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(3), 88-96.
- Whitelock, D., Faulkner, D. et Miell, D. (2008). Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 143-153.
- Winchester-Seeto, T., Homewood, J., Thogersen, J., Jacenyik-Trawoger, C., Manathunga, C., Reid, A. et Holbrook, A. (2014). Doctoral supervision in a cross-cultural context : issues

- affecting supervisors and candidates. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 610-626.
- Wisker, G. et Claesson, S. (2013). The Impact of Cross-Disciplinary Culture on Student-Supervisor Perceptions. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 21-37.
- Wisker, G. et Kiley, M. (2014). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 125–138.
- Wisker, G. et Robinson, G. (2014). Examiner practices and culturally inflected doctoral theses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 190–205.
- Wolff, L. (2010). Learning through Writing: Reconceptualising the Research Supervision Process. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 229-237.
- Zeegers, M. et Barron, D. (2012). Pedagogical concerns in doctoral supervision: a challenge for pedagogy. *Quality Assurance in Education*, 20(1), 20-30.

ANNEXE H. INFORMATION DE PUBLICATION DE L'ARTICLE 2

Auteurs : Constance Denis¹, Nicole Rege Colet² et Christelle Lison¹

¹ Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada

²Yggdrasil. Living Wholeness, Gudhjem, Bornholm, Denmark

Correspondance : Constance Denis, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Longueuil,
QC J4K 0A8, Canada. Tel : 1-450-463-1835. E-mail : constance.denis@usherbrooke.ca

Received: October 27, 2018 Accepted: November 9, 2018 Online Published: November 30, 2018

doi:10.5539/URL : <https://doi.org/10.5539/>

URL : <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30>

ANNEXE I. PREUVES DE SOUMISSION ARTICLE 3

La doctorante précise son rôle à titre de première auteure dans la production de l'article. Les deux directrices sont coauteures. Respectivement, les auteures sont Constance Denis, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke, Christelle Lison, professeure, Université de Sherbrooke, et Nicole Christensen-Johnson, CEO, Yggdrasil Living Wholeness I/S. Pour donner suite à la soumission, la doctorante s'engage à apporter les modifications nécessaires demandées par les évaluateurs, les soumettre aux coauteures avant de déposer l'article à la revue. La doctorante s'engage à le faire dans le temps prescrit et demeure première auteure.

Une copie du courriel reçu joue la preuve de soumission de l'article.

Constance Denis

De: Creso Sá via Open Access Journal Hosting - UBC Library
<noreply@cjhe.journals.publicknowledgeproject.org>
Envoyé: 3 février 2020 08:42
À: Constance Denis
Objet: [RCES] Accusé de réception de la soumission

Constance Denis:

Nous vous confirmons par la présente que nous avons reçu l'article intitulé L' Abandon aux études doctorales : un problème de direction ? que vous avez soumis pour publication à la Revue canadienne d'enseignement supérieur. Conformément à notre processus d'évaluation à l'aveugle, votre article sera transmis à au moins deux évaluateurs externes dès qu'il aura été approuvé par le comité éditorial.

Grâce au système de gestion de la revue en ligne que nous utilisons, vous pourrez suivre le cheminement de votre article d'étape en étape en consultant le site Internet de la revue :

URL du manuscrit : <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/authorDashboard/submission/188835>

Nom d'utilisateur : cdenis

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à la Revue canadienne d'enseignement supérieur.

Cordiales salutations.

Eric Lavigne, Ph.D.
Rédacteur francophone

Editorial Team
The Canadian Journal of Higher Education/La Revue canadienne d'enseignement
Ontario Institute for Studies in Education | University of Toronto
email: oise.editor.cjhe@utoronto.ca