

## L'ENCADREMENT AUX ÉTUDES DOCTORALES : TENTATIVE D'UNE MODÉLISATION THÉORIQUE

---

**Constance DENIS**

*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Canada)*

**Christelle LISON**

*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Canada)*

**Nicole (REGE-COLET) CHRISTENSEN-JOHNSON**

*Yggdrasil Living Wholeness I/S (Danemark)*

### RÉSUMÉ

---

Qu'est-ce que l'encadrement aux études doctorales en contexte nord-américain francophone ? 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 étudiés, permet de mieux comprendre la nature même de cette activité professionnelle, 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 acteurs (directeur de recherche et doctorant), 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.

## 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 & Malfroy, 2010). Concrètement, en contexte nord-américain francophone, l'encadrement aux études doctorales est une activité professionnelle qui correspond au support 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 (Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec CNCS-FEUQ), 2012 ; Jutras, Ntebutse & Louis, 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 & Malfroy, 2010; Harrison & Grant, 2015).

Néanmoins, force est de constater, qu'à l'heure actuelle, l'encadrement est une activité professionnelle ambiguë (Mustafa & Kanbar, 2018). À ce propos, Boehle (2014) note que l'encadrement doctoral comporte une série d'obstacles sans solutions évidentes tant pour le directeur que pour le doctorant. C'est dire que cette activité professionnelle, variant d'un doctorant à l'autre (Smit, 2010), suppose plusieurs dimensions (institutionnelle, administrative, matérielle, financière, pédagogique) et implique différents acteurs (directeurs de recherche, doctorants, institutions) (CNCS-FEUQ, 2012 ; Jutras et al., 2010). Parmi les différents acteurs impliqués se trouve l'institution qui exerce parfois une certaine pression quant à la performance et la diplomation dans un temps prescrit (Halse & 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 & 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 doctoral constitue encore une pratique pédagogique de l'activité professionnelle relativement peu documentée en contexte nord-américain francophone (Denis & Lison, 2016), mais également à l'international (Halse & 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 & McAlpine, 2009 ; Haag, 2017 ; Wisker & 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 nord-américain francophone selon des doctorants et des directeurs de recherche ? Pour y répondre, nous tentons de modéliser l'encadrement aux études doctorales en contexte nord-américain francophone 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, 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.

## 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 <sup>1</sup> AND Education Database <sup>2</sup>	((("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

<sup>1</sup> Et les dérivés dont Research Library : Social Sciences ou Research Library : Business

<sup>2</sup> Et les dérivés dont Career & Technical Education Database

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 <sup>3</sup>

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<sup>er</sup> janvier 2006 et le 1<sup>er</sup> 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'inclusions 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.

Au final, un total de 102 articles<sup>4</sup> a composé la revue de littérature témoignant de l'encadrement à la recherche

<sup>3</sup> Il importe de noter ici que les thesaurus 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.

<sup>4</sup> Plusieurs articles sont cités explicitement dans la prochaine section et constitue 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.

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 : intervenants (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 la prochaine section.

## **RÉSULTAT DE LA RECENSION DES ÉCRITS**

---

Cette recension des écrits, rappelons-le, se veut une démarche exploratoire en vue de modéliser l'encadrement doctoral en contexte nord-américain francophone. 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.

### **DIRECTEUR DE RECHERCHE**

Le directeur de recherche s'avère une personne cruciale pour le progrès et la persévérance du doctorant (McAlpine, Amundsen & Turner, 2013). Étant donné son rôle, s'interroger sur les caractéristiques et les qualités du directeur a toute son importance. Cette section présente cinq caractéristiques du directeur de recherche 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)<sup>5</sup>.

### **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 & 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

---

<sup>5</sup> 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.

disciplinaire (Halse & 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, Darder, Pérez & Salinas, 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, etc.) (Jones, 2013 ; Sambrook, Stewart & Roberts, 2008 ; Stephens, 2014), les compétences organisationnelles (gestion de l'information, de l'analyse des données, du temps, des méthodes, etc.) (Halse & 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).

## DISPONIBILITÉ

La disponibilité s'avère un élément déterminant dans la conduite de la relation d'encadrement (Nada & 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, Deane & Peterson, 2011 ; Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 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 & 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.

## 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 & Smyth, 2011 ; Pyhältö et al., 2015). En reprenant les expertises mentionnées ci-dessus, 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).

## **ENCOURAGEMENT ET SUPPORT**

Le contexte de l'encadrement est marqué par l'influence du support 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 & Daele, 2015 ; Löfström & Pyhältö, 2015). Le soutien prend plusieurs formes notamment en mettant à disposition du doctorant des ressources matérielles, humaines ou financières (Gérard & Daele, 2015). Il prend également la forme d'une « bonne » communication autour des objectifs et des attentes afin d'améliorer le support tant de la part du directeur de recherche que du doctorant dans la réalisation des objectifs (Boehe, 2014 ; Haag, 2017 ; Mustafa & Kanbar, 2018).

## **RÉTROACTIONS**

Les rétroactions constructives sont souvent identifiées comme un élément fondamental de l'organisation et de la structuration de l'encadrement doctoral (Halse & Malfroy, 2010 ; Lison, 2016 ; Mustafa & 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 & 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, tant 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, De Clercq & Galand, 2016 ; Gérard & Daele, 2015 ; Halse & Malfroy, 2010 ; Mouton, Boshoff & James, 2015 ; Mustafa & Kanbar, 2018).

## **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, Faulkner & Miell, 2008). À ce propos, l'Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ) (2015) propose 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. (ADÉSAQ, 2015 ; Overall et al., 2011).

### **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 & 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 support permettent d'identifier deux dimensions de l'alliance pédagogique, soit la dimension psychosociale et la dimension scientifique (Gremmo & 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 & 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.

## 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 & 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 ; Doloriet, 2012 ; Orellana et al., 2016). À ce propos, Boehe (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 directeur de recherche et du doctorant.

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 directeur et du doctorant (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’émancipation<sup>6</sup> (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 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).

## 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, Ntebutse et Louis (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 doctoral. 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 doctoral connaît des pressions institutionnelles concernant la performance et la diplomation dans un temps circonscrit (Halse & Malfroy, 2010). À ce propos, Jutras, Ntebutse et Louis (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).

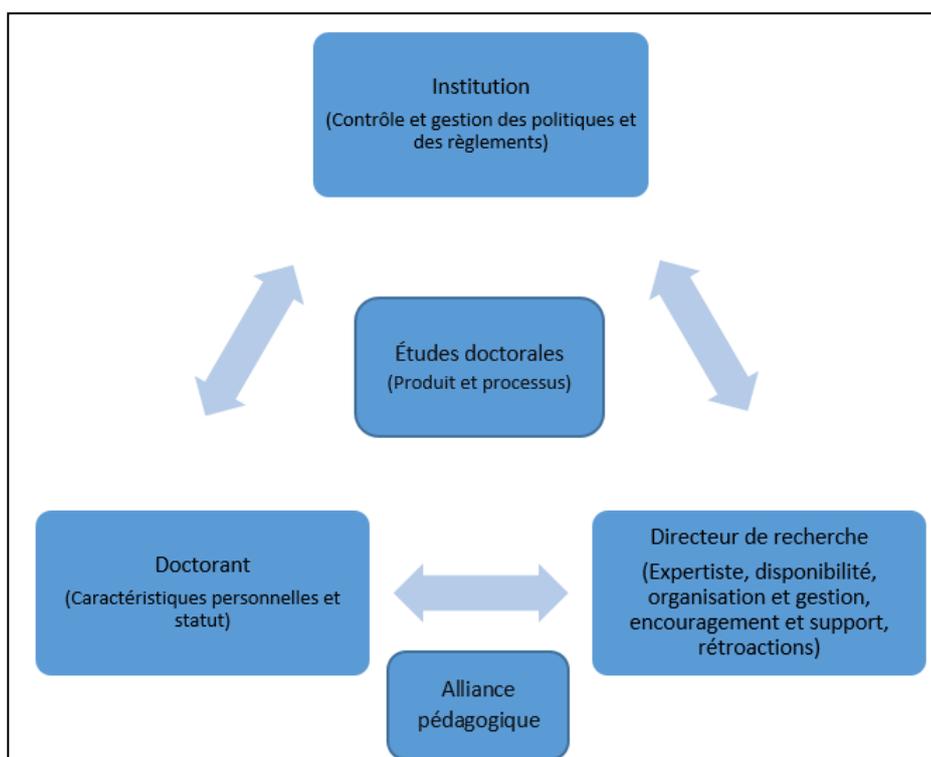
---

<sup>6</sup>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.

## 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 premier acteur, et ce, dans un contexte institutionnel donné (voir figure 1).

Figure 1. *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. Juras, Ntebutse et Louis (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 & 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 directeur et l’étudiant 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 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 dresser un portrait de l’encadrement aux études doctorales en contexte nord-américain francophone 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 nord-américain (Amundsen & McAlpine, 2009 ; Haag, 2017 ; McAlpine & 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 & Nayar, 2012). 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 nord-américain francophone (Denis & Lison, 2016). Cette absence de formation suggère le caractère expérientiel de l’apprentissage à l’encadrement doctoral (Halse, 2011 ; Jutras et al., 2010 ; Turner, 2015 ; Wisker & Kiley, 2014) et la nécessité de penser des formations spécifiques pour remettre en question la tradition selon laquelle cette activité professionnelle se pratique en privé (Haag, 2017 ; Halse, 2011 ; Halse & 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'intéressent 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, Van Der Rijst, Tartwijk et Wubbels (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 & 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. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- 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 (ADÉSAQ). (2015). 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.
- 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). Retheorizing 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. *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*, 213.
- 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. h
- 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., Vekkailla, 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.
- Whitelock, 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.
- Wisker, G., & Robinson, G. (2014). Examiner practices and culturally inflected doctoral theses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 190–205.