



L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis

France Jutras, Jean Gabin Ntebutse et Roland Louis



Éditeur

Association internationale de pédagogie
universitaire

Édition électronique

URL : <http://ripes.revues.org/333>

ISSN : 2076-8427

Référence électronique

France Jutras, Jean Gabin Ntebutse et Roland Louis, « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/333>

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis

France Jutras, Jean Gabin Ntebutse et Roland Louis

Introduction

- 1 L'encadrement des mémoires et des thèses constitue une responsabilité professionnelle complexe pour les directeurs de recherche et une situation d'individualisation de la formation pour les étudiants. L'encadrement semble poser problème en sciences de l'éducation parce que la durée des études est considérée comme trop longue et que le taux d'abandon est jugé trop élevé. L'encadrement ne se limite pas à l'action du directeur vis-à-vis du développement des compétences à la recherche de son étudiant. On doit aussi prendre en compte les multiples responsabilités dévolues à l'institution et aux équipes de recherche dans la mise en place des conditions qui soutiennent la réussite des études de l'étudiant. Dans le but de mettre en évidence des pratiques à prendre en compte et des difficultés à résoudre afin d'optimiser la supervision des mémoires et des thèses, une recherche exploratoire a été menée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. C'est ce qui est présenté dans cet article.

1. La problématique

- 2 La formation de haut niveau dans les domaines de recherche est un enjeu social fondamental : « les études supérieures ne sont pas seulement une activité qui enrichit la vie et améliore la carrière des étudiants, mais elles sont aussi un élément vital de la recherche et de l'érudition au Canada, des moteurs importants de la productivité du pays et essentielles à sa compétitivité mondiale » (ACES, 2008, p1). À cause de la forte demande de diplômés de doctorat sur le marché de l'emploi (Bonin et Bujold, 2007 ; IRSC, 2009), les

universités canadiennes cherchent des moyens d'améliorer la qualité et les conditions de formation aux 2^e et 3^e cycles afin d'accroître le taux de diplômation. En même temps, au Canada et ailleurs dans le monde, les besoins de renouvellement du corps professoral universitaire constituent un défi de taille (Picard et Leclerc, 2008) et un enjeu fondamental pour la réalisation de la mission universitaire elle-même (Proulx, 2005). L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, 2007a) montre son ampleur : au cours des dix prochaines années, 21 000 enseignants universitaires devront être remplacés du fait de leur départ à la retraite ou pour d'autres raisons. Or, le recrutement de ces professionnels se fait de toute évidence au sein des diplômés de doctorat, des personnes qui ont commencé leur formation scientifique par des études de maîtrise. Plusieurs s'interrogent sur la capacité des universités à assurer la formation de la relève scientifique en nombre suffisant dans toutes les disciplines pour combler ce besoin de renouvellement.

- 3 Dans le cadre de la formation de cette relève, deux problèmes font l'objet de préoccupations : la durée des études et le taux d'abandon. Au Québec, selon les indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), la durée réelle des études de maîtrise¹ et de doctorat dépasse largement la durée prévue par le financement accordé aux universités et le problème d'abandon des études se pose avec acuité. Par exemple, à la fin de l'année 2005-2006, 73 % des étudiants de maîtrise sont parvenus à obtenir le diplôme après en moyenne 6,7 trimestres d'études alors que la durée financée ne dépasse pas quatre trimestres, soit 1,5 année équivalent temps complet (ETP). Au doctorat, 57 % ont pu avoir leur diplôme en moyenne après 16 trimestres alors que la durée financée est limitée à huit trimestres (trois années ETP). On note cependant une légère amélioration de la situation à la maîtrise par rapport à l'année 2002-2003 où 70,4 % ont obtenu le diplôme après en moyenne 7,1 trimestres. Mais la situation est demeurée quasi identique au doctorat puisque, à cette même période, 57,5 % ont obtenu le diplôme après en moyenne 16 trimestres (MELS, 2005). Si l'on analyse la situation par domaines d'études, on remarque que le problème d'abandon, tout en étant préoccupant pour tous les domaines, ne se pose de la même manière partout. Ainsi, des taux élevés d'abandon se manifestent en maîtrise en sciences humaines, en droit et en sciences de l'éducation alors qu'au doctorat, le phénomène touche les arts, les sciences de l'éducation, les sciences humaines, les lettres et les sciences de l'administration (CNCS, 2001). Les domaines des sciences de la nature et des sciences biomédicales sont cependant beaucoup moins affectés par ce problème.
- 4 Partant du constat qu'il existe, d'une part, une grande demande de diplômés de doctorat pour renouveler le corps professoral dans les universités canadiennes et répondre aux besoins du marché de l'emploi et, d'autre part, que le domaine des sciences de l'éducation est touché à la fois par une trop longue durée des études et un taux d'abandon élevé aux cycles supérieurs, il convient de mettre en évidence des facteurs qui favorisent la réussite des parcours de formation de maîtrise et doctorat. Après la motivation intrinsèque élevée de la part de l'étudiant, la qualité de son encadrement est considérée comme le deuxième facteur pouvant mener à l'obtention du diplôme dans les délais prévus (Holdaway, 1994). Généralement considéré comme une responsabilité du directeur de recherche, l'encadrement, selon Gemme et Gingras (2006), constitue une voie de socialisation au métier de chercheur, particulièrement en ce qui a trait aux progrès dans la production de la recherche et à la publication des résultats, sources importantes de réussite et de satisfaction des étudiants aux cycles supérieurs. Il s'avère nécessaire de mieux

comprendre l'encadrement et les pratiques favorables à l'atteinte de ses buts ultimes : l'accompagnement du développement des compétences à la recherche attestées par la soutenance réussie du mémoire ou de la thèse et l'obtention du diplôme qui reconnaît socialement ces compétences.

2. Le cadre de référence

- 5 Pour Bravo, Saint-Mieux et Dubois (2007), la supervision d'étudiants de maîtrise et doctorat peut être conceptualisée comme une relation dyadique du directeur de recherche et son étudiant qui implique une responsabilité partagée entre les deux parties. Prigent (2001) met en évidence que cette responsabilité dépasse la relation dyadique et qu'une part est aussi dévolue à la faculté, aux départements et même à l'université. Il considère ainsi que l'encadrement désigne la mise en œuvre d'un ensemble de conditions qui participent à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle. Ces conditions sont autant scientifiques et interpersonnelles que techniques, financières, administratives et institutionnelles. On peut alors dire que l'encadrement comporte deux grandes dimensions : une dimension administrative et institutionnelle et une dimension relationnelle et intellectuelle.

2.1. La dimension administrative et institutionnelle

- 6 L'université, en tant qu'instance ultime de prévision, de décision, de contrôle et de communication en matière de formation, assume des fonctions qui ont des incidences sur la qualité générale de l'encadrement par l'entremise des activités de gestion académique au sein des unités que sont les programmes, les départements et les facultés (Université de Montréal, 2003). Sur un plan opérationnel, ces unités doivent exercer un contrôle de la qualité de l'encadrement puisque c'est à leur niveau que les orientations sont traduites en pratiques. Selon la documentation consultée, les pratiques institutionnelles favorables ont trait à la qualité de l'environnement intellectuel, financier et matériel mis à la disposition des étudiants des cycles supérieurs. Même si le cheminement intellectuel de l'étudiant revêt en partie un aspect solitaire, la présence ou l'absence d'un milieu de recherche stimulant et structurant joue un rôle important. Dans les facultés, le dynamisme de l'environnement intellectuel peut être observé par l'existence de différentes activités qui stimulent la démarche de recherche. Il peut s'agir de séminaires de recherche où participent les directeurs et les étudiants de maîtrise et de doctorat ainsi que d'activités qui concourent à accélérer ou du moins à soutenir le développement des compétences à la recherche et la capacité à exposer et à défendre leur projet de recherche. Les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants des cycles supérieurs en recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke par Hasni, Lenoir et Larose (2000) vont d'ailleurs en ce sens. Les étudiants assistants de recherche et ceux dont la directrice ou le directeur appartient à une équipe de recherche se sentent fortement ou moyennement encouragés et soutenus dans toutes les activités de formation à la recherche, en l'occurrence les séminaires, les communications, les publications, les mémoires ou les thèses. Le rapport ne précise pas cependant si cela affecte la durée des études.
- 7 Concernant l'environnement financier, l'étude menée par Sheridan et Pyke (1994) au moyen d'une méthode de régression multiple pour évaluer 395 étudiants de maîtrise et 79

de doctorat dans une grande université canadienne, a mis en évidence que l'aide financière élevée accordée par l'université ou des organismes subventionnaires sous forme de bourses d'études constitue un des grands prédictors à l'effet que la personne ne prendra pas plus que le temps normalement requis pour rencontrer les exigences de ses études supérieures. On observe cependant l'incidence parfois négative du travail d'assistance de recherche sur la durée des études puisque les conditions de travail et les salaires intéressants peuvent pousser les étudiants chercheurs à beaucoup travailler pour leur employeur, qui est souvent aussi leur directeur de recherche, au détriment de l'avancement de leur propre projet de recherche.

- 8 L'environnement matériel est également considéré comme un aspect incontournable pour la réussite des études de 2^e et 3^e cycles parce qu'il contribue à la qualité du milieu d'apprentissage (AUCC, 2007b). La qualité de cet environnement est mesurée par l'accès à des espaces de travail et au matériel informatique à l'université, de même que par la mise à disposition des étudiants de guides des services offerts à l'université (CNCS, 2001). Toutefois, il existe des disparités au niveau de l'accès à des espaces de travail en fonction des regroupements disciplinaires. En effet, les étudiants des sciences sociales et humaines sont moins favorisés que leurs collègues des sciences de la santé et des sciences pures. En excluant les laboratoires pour toutes les catégories, les étudiants des sciences sociales et humaines disposent d'un mètre carré d'espace de travail personnel à l'université contre 2,6 mètres carrés pour ceux des sciences de la santé et 3,3 mètres carrés en sciences et en génie (*Ibid.*).

2.2. La dimension relationnelle et intellectuelle

- 9 Le choix du domaine de recherche et du directeur par les candidats constitue la base à partir de laquelle l'encadrement des étudiants a lieu (CNCS, 2001). Le rôle des directeurs est crucial à cause de la nature particulière de cette relation : « Il s'agit d'une relation d'aide intellectuelle et également d'une relation humaine dont la qualité suppose d'abord et avant tout une activité de recherche soutenue de la part du professeur, un travail soutenu de la part de l'étudiant et une grande disponibilité de leur part. » (Université de Montréal, 1995, p12).
- 10 On s'entend pour dire qu'il incombe au directeur et à l'étudiant d'établir une relation de formation qui favorisera le développement des compétences à la recherche. Mais, parmi toutes les composantes de l'encadrement, cette relation est celle qui se prête le plus difficilement au regard collectif des membres d'une unité académique (Université de Montréal, 2003). Pourtant, elle constitue le noyau dur de la formation à la recherche car de nombreux apprentissages dépendent des échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur. Il s'agit là d'un point délicat et, comme le montrent Gremmo et Gérard (2008), la façon dont les partenaires de cette relation pédagogique la conçoivent et la vivent demande à être clarifiée – sans oublier que le directeur sera aussi un évaluateur lors de la soutenance qui marque la fin du parcours (Gérard, 2009).
- 11 C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs universités diffusent sur leur site Internet de l'information sur les conduites appropriées sous forme de chartes et de principes directeurs pour les études de 2^e et 3^e cycles. L'ACES a aussi publié et diffusé en 2008 un ensemble de principes directeurs qui servent de balises autant pour les directeurs que les étudiants : le choix d'un directeur dans un délai raisonnable ; la clarification des attentes, des rôles et des responsabilités de l'étudiant et de son directeur ; la mise sur pied de

comités de direction ou leur équivalent ; la possibilité pour l'étudiant de pouvoir rencontrer facilement son directeur et d'obtenir régulièrement son évaluation et ses commentaires ; la continuité dans la direction ; le caractère professionnel des relations étudiant-directeur ; la clarification des problèmes de propriété intellectuelle et des droits qui y sont liés ; la responsabilité de l'étudiant de la gestion de ses études ; la responsabilité du directeur d'agir comme mentor aux plans du perfectionnement des compétences professionnelles, des demandes de financement, de l'aide à la publication, des occasions de réseautage avec des collègues du milieu universitaire et du développement professionnel. Certes une liste de principes et de bonnes conduites peut s'avérer utile pour situer les attentes et orienter les conduites des étudiants, des directeurs et des gestionnaires. Il peut aussi être d'intérêt de connaître comment la relation d'encadrement est vécue par les partenaires de cette relation pédagogique. Dans une recherche conduite sous forme d'entrevues avec des directeurs et des étudiants, Gremmo et Gérard (2008) et Gérard (2009) ont relevé que tandis que les directeurs considèrent leur rôle comme un rôle d'accompagnement professionnel d'apprentis chercheurs dans un champ scientifique, les étudiants se situent comme des personnes dans leur globalité et recherchent des qualités personnelles et pas seulement scientifiques dans leurs relations avec leur directeur. Ces résultats concordent avec le pôle positif du profil du directeur établi par Zuber-Skerrit et Roche (2004) au moyen d'une étude de cas auprès d'étudiants de doctorat en sciences sociales. Les étudiants recherchent de grandes qualités chez leur directeur : vaste expérience de recherche, capacité de faire apprendre, de fournir des ressources, des idées, engagement auprès des étudiants, ouverture à la multidisciplinarité, sensibilité aux besoins des étudiants, bon sens de l'organisation, image positive, bonne capacité de rédaction, de compréhension en profondeur, intelligence, clarté dans les attentes et soutien aux étudiants. Il importe néanmoins de souligner que cette relation pédagogique est tributaire des contingences de la réalité institutionnelle. Selon les directeurs, les efforts et le temps qu'ils consacrent à la relation directe avec les étudiants qu'ils supervisent ne sont pas reconnus à leur juste valeur par l'institution (Université de Montréal, 2003). Bref, des enjeux de carrière pour les directeurs et les étudiants sont constamment présents dans la relation de supervision. D'ailleurs, c'est de leur propre expérience d'étudiants que les directeurs disent tirer des stratégies d'encadrement, soit en continuité, soit en rupture par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu comme étudiants. En somme, la clarification des pratiques d'encadrement peut constituer un levier à partir duquel les universités peuvent compter pour rehausser le taux de diplomation dans les délais prescrits et réduire le taux d'abandon aux études supérieures.

3. L'objectif de recherche

- 12 Compte tenu de l'importance de l'encadrement pour la réussite des études de formation à la recherche aux 2^e et 3^e cycles dans les disciplines des sciences humaines et sociales et particulièrement en sciences de l'éducation, l'objectif est de mettre en évidence des pratiques d'encadrement qui participent à la réalisation effective de cette démarche de formation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke dans le but de proposer des pistes de solutions concrètes aux difficultés.

4. La méthodologie

- 13 Pour atteindre l'objectif de recherche, une méthode mixte a été mise en œuvre (Creswell, 2003). Comportant une phase qualitative et une phase quantitative, deux collectes de données ont été menées à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. La collecte des données qualitatives a eu lieu en premier. Le recrutement des participants à des entrevues semi-dirigées a été fait à partir de renseignements fournis par des informateurs-clés. D'une part, trois directeurs qui possèdent une grande expérience d'encadrement de mémoires et de thèses et qui connaissent bien les programmes de formation à la recherche ont été recrutés et, d'autre part, deux étudiantes diplômées de la Faculté d'éducation, l'une de maîtrise et l'autre de doctorat. Les entrevues ont été réalisées avec des guides d'entrevue préparés à cet effet et elles ont été transcrites intégralement à partir d'un enregistrement audionumérique. L'analyse qualitative des entrevues a été faite de façon thématique. Selon Paillé et Mucchielli (2003), ce type d'analyse comporte deux fonctions : une fonction de repérage qui consiste à relever tous les thèmes pertinents par rapport aux objectifs de la recherche et une fonction de documentation qui consiste à relever les récurrences et faire des regroupements de thèmes, permettant ainsi de documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble.
- 14 L'analyse des entrevues, le cadre théorique sur l'encadrement et les fiches signalétiques des programmes ont permis de déterminer les dimensions des questionnaires élaborés pour la phase quantitative : un pour les étudiants et un pour les directeurs. Chaque questionnaire comprend a) des énoncés d'opinion construits selon l'échelle de Likert et invitant le sujet à donner sa perception sur la formation et l'encadrement en général ; et b) des questions de type « Oui ou non avec explications » portant sur les aspects pédagogiques, organisationnels et matériels de la situation d'encadrement. La collecte des données quantitatives a été réalisée après l'élaboration et la validation du contenu des deux questionnaires. Les questionnaires ont été envoyés aux 70 directeurs habilités à diriger un mémoire ou une thèse en éducation et aux 132 étudiants qui ont suivi les programmes de maîtrise recherche et de doctorat entre 1994 et 2004. Une relance par téléphone a été faite un mois plus tard pour inciter les répondants à remplir et retourner les questionnaires. Un total de 75 questionnaires ont été renseignés par les étudiants et 22 questionnaires par les professeures et professeurs, soit respectivement des taux de réponse de 53,6 % et 31,4 %. Le choix de dates des parcours de formation des étudiants a été fait pour recevoir l'opinion des personnes susceptibles d'avoir complété leur formation. Étant donné la taille assez faible des échantillons, seulement des statistiques descriptives ont été faites. Une base de données a été constituée dans le logiciel SPSS sur les caractéristiques des étudiants et des directeurs qui ont répondu aux questionnaires et sur leurs perceptions eu égard aux activités de formation et d'encadrement. Les données ont été analysées avec ledit logiciel.

5. La présentation et la discussion des résultats

- 15 Les résultats de l'analyse des données recueillies sont présentés pour chacun des volets de la recherche. Le volet qualitatif précède le quantitatif. La maîtrise de type recherche² et le doctorat étant deux programmes de formation à la recherche scientifique, les directeurs

étant habiletés à diriger ou codiriger³ des étudiants dans les deux programmes et les étudiants étant formés selon la même visée, le travail d'analyse a porté sur les données recueillies chez tous les directeurs et tous les étudiants indépendamment du niveau d'étude.

5.1. Les résultats du volet qualitatif

- 16 L'analyse des entrevues permet de dégager quatre étapes dans l'encadrement. La première concerne plus spécifiquement les étudiants : la recherche d'une directrice ou d'un directeur. Les trois autres étapes sont les étapes où on peut véritablement parler de la relation d'encadrement : l'engagement réciproque, le cœur de la relation, la fin de la relation.

5.1.1. La recherche d'une directrice ou d'un directeur

- 17 Même s'il est possible pour un enseignant universitaire d'orienter sa carrière principalement vers la formation de premier cycle et de n'offrir aux étudiants des cycles supérieurs que du travail d'assistantat de recherche, un grand nombre accepte de superviser des mémoires ou des thèses. Aussi les directeurs doivent se positionner sur la façon de concevoir et d'organiser leur travail en fonction de la disponibilité requise par la supervision d'étudiants. Les directeurs interviewés supervisent tous plusieurs étudiants aux cycles supérieurs. Ils ont dit ne pas faire de sollicitation directe pour recruter des étudiants, mais ils ne refusent pas de rencontrer un étudiant qui voudrait leur parler de son projet d'études et de ses visées à long terme.
- 18 Selon l'expérience des directeurs interviewés, il existe plusieurs façons pour un étudiant d'identifier un superviseur pour ses études : l'étudiant connaît le directeur car il a déjà suivi un cours ou bien il en suit un dans le présent avec lui ; l'étudiant vient le rencontrer à la suggestion d'un collègue étudiant ou d'un autre enseignant ; le directeur est invité à parler de ses recherches dans des cours de 2^e ou 3^e cycles ; le directeur est connu par son enseignement et ses recherches, ainsi que ses intérêts de recherche qui sont affichés, par exemple, sur le site Internet de l'Université. Comme les deux étudiantes interviewées n'avaient pas fait d'études antérieures à l'Université de Sherbrooke avant de s'inscrire à la maîtrise ou au doctorat, elles ne connaissaient ni les directeurs ni les possibilités de recherche à la Faculté. Une période de tâtonnement plus ou moins longue a d'abord été consacrée à la recherche d'une directrice ou d'un directeur. Une amie dans un cas et la secrétaire du programme de doctorat dans l'autre leur ont fourni quelques suggestions. Par la suite, elles ont rencontré quelques enseignants pour discuter d'objets de recherche, de leur intégration à une équipe de recherche, du travail d'assistantat de recherche. Elles ont discuté avec leurs collègues de cours des différentes possibilités. La candidate au doctorat a vite saisi : « Un des plus gros défi au doctorat, c'est l'encadrement. »

5.1.2. L'engagement réciproque

- 19 Après quelques rencontres d'exploration avec des directeurs potentiels, les étudiantes ont arrêté leur choix et ont convenu de travailler sous la supervision de leur directeur sur la base de l'objet de recherche et d'un travail d'assistantat de recherche. Un sentiment de confiance et de sécurité les a alors habitées : confiance dans le programme de formation, confiance dans leur capacité à cheminer à l'intérieur de ce programme, confiance en leur

directeur. L'étudiante de doctorat se souvient qu'elle et son directeur sont arrivés à un contrat mutuel implicite : « On avait une espèce d'engagement. Moi, je voulais compléter mes études en trois ans. Je voulais faire à peu près tel thème de recherche. Puis lui, il voulait que je participe à l'équipe de recherche. Et il allait se battre pour moi, pour que j'aie une propédeutique réduite. C'était comme un échange mutuel. »

- 20 La décision qu'ont à prendre les directeurs est celle d'accepter de superviser tel ou tel étudiant. Les trois directeurs utilisent un moyen très concret pour vérifier l'intérêt, le sérieux et les capacités de l'étudiant : faire écrire. Par exemple, dès la première rencontre, l'un d'eux demande : « d'essayer de répondre en une ligne seulement à chacune des cinq questions suivantes. C'est quoi ton domaine de recherche ? C'est quoi ton problème ? C'est quoi ta question ? Ton objectif ? Qu'est-ce que tu penses utiliser comme méthode ? » De plus, l'une demande dès ce moment de commencer à garder un carnet de recherche alors qu'un autre impose d'écrire un compte rendu après chaque rencontre et de le lui remettre la fois suivante : « Ça va aider à prendre conscience de la progression. Avec un compte rendu d'une demi-page à peu près (...) je me rappelle de quoi on s'est parlé. Ça m'aide moi-même à garder un suivi. » Après une première rencontre, les directeurs en prévoient une autre dans un délai assez rapide afin de vérifier l'engagement de l'étudiant. Cela met de la pression, pense l'une des personnes interviewées, mais cela permet aussi de voir le sérieux de l'étudiant et de faire connaître explicitement ses exigences. Lors de la deuxième rencontre, après avoir discuté du texte ou des réponses aux questions et avoir fait un retour avec l'étudiant pour préciser son orientation, le directeur indique son intention ou non de le superviser.

5.1.3. Le cœur de la relation d'encadrement

- 21 L'analyse des entrevues met en évidence que le cœur de la relation d'encadrement comporte deux phases : l'instauration de la relation et le travail d'orientation de la recherche. Plus ou moins longue selon les personnes, la première phase permet d'apprendre à travailler ensemble. Les étudiantes se rappellent qu'elles ont eu besoin du support de leur directrice ou de leur directeur pour progresser dans toutes les étapes de leur recherche. C'est d'ailleurs ce qu'expriment aussi les directeurs. Au début, il importe d'aider l'étudiant à bien identifier son objet de recherche, à organiser sa démarche de recherche et à l'intégrer dans leurs projets de recherche. C'est à ce moment que les directeurs mettent en place les modalités qui caractériseront leur façon d'encadrer l'étudiant.
- 22 Au cours de cette première phase, la relation se solidifie ou au contraire elle se dénoue soit par un abandon des études, soit par un changement de directrice ou de directeur. Les directeurs interviewés ont tous perdu des étudiants en cours de route. Mais ils n'ont pas toujours connu les raisons pour lesquelles l'étudiante ou l'étudiant n'est jamais retourné les voir. Les deux étudiantes interviewées ont changé de directeur de recherche au cours de leur première année d'études car l'une avait besoin de plus de soutien qu'une supervision à distance et l'autre s'est perçue comme étant en situation de conflit d'intérêts : elle avançait dans son travail d'assistantat au détriment de sa propre recherche. Leur première expérience d'encadrement leur a fait prendre conscience de ce dont elles avaient besoin comme encadrement et elles ont trouvé une ressource qui a accepté de les épauler en ce sens. Le gros du travail d'encadrement pouvait dès lors avoir lieu.

- 23 Les étudiantes ont perçu clairement qu'elles avaient besoin d'un directeur qui donne du soutien de façon constante et régulière pour toutes les étapes du cheminement de leurs études et de leur recherche. De l'avis des directeurs, leur travail d'encadrement est un travail de structuration sur plusieurs plans. Ils disent voir à l'organisation de tout le cheminement des études de leurs étudiants : leur progression dans les cours et les différentes étapes du cheminement prévu au programme et, bien sûr, le développement de leur projet de recherche. Ils tentent de prévoir un échéancier de travail basé sur le rythme de travail de chaque étudiant et en fonction de leurs contraintes. Par exemple, afin de se ménager du temps pour ses propres recherches, un directeur a déterminé deux journées spécifiques dans sa semaine de travail pour rencontrer ses étudiants et, dans la mesure du possible, il essaie d'avoir peu d'étudiants à superviser au moment de ses années sabbatiques. Pour lui, l'idéal est d'encadrer au total six étudiants à la maîtrise et au doctorat, et non dix comme il le faisait au moment de l'entrevue.
- 24 Les directeurs considèrent tous que c'est par des rencontres à leur bureau que se réalise concrètement leur travail d'encadrement. Car c'est à ce moment qu'ils peuvent échanger avec leur étudiant et fournir des orientations fines sur le travail et les manières de bien le faire. Leurs interventions portent à la fois sur le processus de la recherche et le produit attendu, c'est-à-dire le projet de recherche dans un premier temps, le mémoire ou la thèse dans un second temps. Ils disent tenir compte de la personnalité de l'étudiant et de ses contraintes personnelles, familiales et professionnelles. Les directeurs interviewés soutiennent que la dimension affective doit être prise en compte et qu'ils vont offrir compréhension et soutien. Par exemple, le courrier électronique facilite les rapports sur plusieurs plans et permet, si le besoin se fait sentir, d'écrire un petit mot à une personne en difficulté lors de sa collecte de données : « Bon courage ! Ne lâche pas ! » Ils savent qu'il n'est pas facile d'écrire un mémoire ou une thèse : « Les étudiants ont le nez là-dessus tout le temps. Ils ne voient pas. Il faut à un moment donné les aider à prendre du recul. Les aider à comprendre ce qu'ils sont en train de faire. »
- 25 Cette distanciation qu'ils essaient d'aider les étudiants à prendre par rapport à leur objet de recherche et à leur travail de rédaction vise à développer leur rigueur et leur esprit critique. Il s'agit d'une dimension fondamentale dans l'accompagnement du développement des compétences à la recherche. Cela commence dès le début des études de maîtrise quand la personne est amenée à rédiger la problématique de sa recherche. Un directeur remarque que les étudiants doivent apprendre à traiter en profondeur le contenu des articles de recherche, à les analyser, à en faire des synthèses et surtout, au point de départ, à sélectionner des articles sur la base de liens pertinents avec leur thème de recherche. Si les étudiants doivent apprendre à faire sens de ce qu'ils lisent, c'est par l'écriture que le sens sera relié et organisé pour composer la problématique. Le rôle du directeur consiste à leur apprendre à analyser, à décider de ce qui est à rejeter et de ce qui est à conserver de manière que leur rédaction de la problématique aille au-delà de l'énumération des aspects : « Mais ça, c'est un apprentissage qui prend du temps, beaucoup de temps. Donc l'écriture est extrêmement importante pour développer l'aspect critique par rapport aux objets de recherche. »
- 26 Les directeurs contribuent de façon fine et nuancée à l'apprentissage de l'écriture scientifique par l'encadrement qu'ils fournissent lors de la rédaction du projet de recherche, puis du mémoire ou de la thèse. L'un d'eux montre systématiquement une stratégie de rédaction à ses étudiants : pour chaque paragraphe à écrire, il fait mettre en marge le thème, les idées et la transition avec le paragraphe suivant. C'est l'expérience

qui l'a amené à développer cette stratégie pour aider à la rédaction. Après la rédaction, vient le temps des commentaires sur les textes. Les directeurs interviewés commentent rapidement les textes reçus : la plupart du temps à l'intérieur de 48 heures et une semaine et, dans le cas d'un très gros travail, ils disent faire leurs commentaires en deux semaines. Ils veulent que l'étudiant puisse continuer à progresser sur sa lancée. Interrogée sur les commentaires qu'elle écrit, une directrice indique comment elle s'y prend : « Je n'écris pas pour l'étudiant. Mais je lui dis ce que je veux. Je ne lui dis pas seulement : 'Ce n'est pas bon !' Je lui dis : 'Ta solution serait d'écrire plutôt telle chose.' Donc mon effort à moi dans l'aide que je donne, c'est toujours montrer une piste de solution. »

- 27 Avec le travail d'écriture et les commentaires reçus sur les textes, une maturation intellectuelle se développe au cours des années. Ce sont des années d'effort de la part de l'étudiant et d'investissement de la part du directeur. Non seulement les rencontres régulières soutiennent-elles cette maturation chez l'étudiante ou l'étudiant, mais aussi elles permettent de discuter de la participation à des colloques d'abord pour accéder aux recherches en cours, puis pour présenter son travail de recherche avec son directeur à la communauté scientifique. Les trois directeurs interviewés incitent leurs étudiants aussi à publier dans des revues professionnelles ou scientifiques et même à le faire sous forme de livre dans le cas de thèses de doctorat. Ils conçoivent aussi que leur rôle de direction de recherche possède deux étapes d'inégale durée : la plus longue consiste à accompagner le développement des compétences à la recherche et l'autre étape, plus ponctuelle, est de faciliter l'intégration formelle et informelle de leurs étudiants à la communauté scientifique.
- 28 Une fois le mémoire ou la thèse rédigée et acceptée pour la soutenance, les directeurs disent préparer leurs étudiants pour la soutenance. Ils leur prodiguent des conseils, ils demandent aux étudiants de leur montrer leur présentation et encore une fois leur font des commentaires, ils leur suggèrent de répéter leur présentation orale devant un groupe de personnes qui formuleront des critiques et qui poseront des questions. L'un d'eux leur pose même toutes sortes de questions difficiles afin qu'ils ne soient pas embêtés par les questions du jury à la soutenance.

5.1.4. La fin de la relation

- 29 Dans l'expérience des étudiantes comme dans celle des directeurs, la soutenance du mémoire ou de la thèse et la vérification des corrections apportées, s'il y a lieu, marquent la fin de la relation. Si la personne qui termine sa maîtrise continue au doctorat, on repart sur de nouvelles bases ou bien on l'aide à trouver un autre directeur. Dans certains cas, une autre forme de relation voit le jour. Selon les directeurs et les étudiantes, une relation significative de mentorat peut s'instaurer pour le début de carrière des nouveaux diplômés et, quand des liens forts se sont tissés au cours des études, il arrive que la relation se transforme en relation amicale.

5.2. L'interprétation des résultats du volet qualitatif

- 30 La visée de l'analyse qualitative effectuée a été d'explorer comment est vécue la pratique d'accompagnement du développement des compétences à la recherche par l'encadrement fourni par les directrices et directeurs de recherche. L'analyse des entrevues réalisées auprès de directeurs de recherche et d'étudiantes a permis de dégager l'importance de la relation d'encadrement et les différentes étapes qui la caractérisent. Il s'agit d'une

relation 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. Il se dégage clairement du point de vue des directeurs qu'un bon accompagnement doit orienter toutes les étapes de l'apprentissage de la recherche : la problématique, la recension des écrits, la collecte et l'analyse des données, la communication scientifique orale et écrite. Mais c'est à l'étudiant que revient le défi de progresser dans son apprentissage de la recherche. Les étudiantes interviewées ont compris que ce défi constitue une aventure intellectuelle et affective qu'elles n'auraient pu accomplir sans le soutien de leur directrice ou leur directeur de recherche.

- 31 La relation d'encadrement, telle qu'elle apparaît dans le discours des personnes interviewées, comporte, comme dans toutes les relations humaines, divers stades et peut connaître des temps forts et des temps morts, d'autant plus qu'il s'agit d'une relation inscrite dans la durée. Par ailleurs, il semble que les directeurs considèrent qu'il s'agit d'une grande responsabilité professionnelle à assumer, mais qu'ils ont appris à accomplir leur rôle de superviseur par expérience personnelle et qu'ils ont trouvé par eux-mêmes des stratégies d'encadrement. Ils n'ont pas dit s'être documentés sur le sujet ou avoir participé à des activités de formation en ce sens. On peut penser que le nombre restreint de directeurs et d'étudiants interviewés n'a pas permis d'aller au fond des choses. L'analyse a cependant fait ressortir des dimensions de l'expérience subjective des personnes à propos de la relation d'accompagnement et de ses modalités : il s'agit d'une relation qui demande un engagement profond de part et d'autre, ainsi qu'un travail constant sur des textes – à la fois des textes du domaine et des textes à produire. La formation à la recherche comprend non seulement l'apprentissage des étapes de la recherche, mais aussi l'apprentissage de la communication scientifique et l'insertion dans la communauté scientifique. Les entrevues ont été considérées comme une première étape exploratoire et préparatoire à l'élaboration des questionnaires envoyés aux directeurs et aux étudiants qui avaient complété leur formation de 2^e ou 3^e cycle en recherche à la Faculté d'éducation.

5.3. Les résultats du volet quantitatif

- 32 Dans cette section, les perceptions des étudiants sur les pratiques d'encadrement recueillies au moyen de questionnaires sont présentées avant celles des directeurs. C'est au moment de l'interprétation des résultats que des liens sont faits entre les deux.

5.3.1. Les perceptions des étudiants

- 33 L'analyse des données recueillies permet de rapporter les perceptions des étudiants en ce qui a trait à la relation avec le directeur de recherche et à la dimension administrative et institutionnelle.

Les perceptions des pratiques relatives à la relation avec le directeur de recherche

- 34 Les dimensions que le questionnaire distribué aux étudiants a permis de relever par rapport à la relation avec le directeur de recherche sont présentées au tableau 1. Elles portent sur le mode de choix du directeur de recherche, l'accord explicite d'encadrement et son contenu, la fréquence des rencontres par session et la durée d'attente de la

rétroaction du directeur par rapport à leurs travaux de l'étudiant. Ensuite, le tableau 2 rapporte les raisons qui ont justifié l'avancement ou le retard dans les études.

- 35 Selon le tableau 1, seulement 13,9 % des étudiants ont obtenu de l'aide de la Faculté pour trouver leur directeur de recherche. Les autres l'ont fait par eux-mêmes (65,3 %) ou avec l'aide d'une connaissance (11,1 %). Les accords explicites d'encadrement semblent monnaie courante puisque 77,9 % des répondants affirment en avoir un avec leur directeur de recherche. Le contenu de cet accord est basé sur la discussion des modalités d'encadrement (83,3 %), l'esquisse du programme d'études et d'un échéancier (79,6 %), la détermination du plan d'études (70,4 %), les compétences attendues au terme des études (59,3 %), les aspects éthiques (53,7 %), la propriété intellectuelle (51,9 %), le financement des études (48,1 %) et l'environnement matériel de travail (48,1 %). Les étudiants rapportent des dimensions concrètes qui ont trait aux interventions des directeurs, à l'aide qu'ils leur fournissent ou qu'ils sont prêts à leur fournir par rapport au cheminement dans les études et leur projet de recherche, ainsi qu'à des dimensions matérielles comme le financement des études et l'espace de travail.
- 36 Comme les rencontres régulières sont au cœur des pratiques de supervision des études, on relève que près d'un étudiant sur deux voit quatre fois (11,1 %) ou plus de quatre fois (37,1 %) son directeur de recherche pendant une session. Les autres voient leur directeur trois fois (22,9 %), deux fois (14,3 %) et une fois (12,9 %) au cours de rencontres formelles. S'ils ont envoyé un document à leur directeur pour de la rétroaction, 66,2 % des étudiants reçoivent des commentaires dans un court laps de temps, de trois jours (16,9 %) à une semaine (49,3 %). Les autres attendent deux semaines (16,9 %) ou plus.

Tableau 1. Les perceptions relatives à la relation des étudiants avec leur directeur de recherche

Mode de choix du directeur de recherche		Existence d'un accord explicite d'encadrement et son contenu		Fréquence de rencontres par session avec le directeur de recherche		Durée d'attente de la rétroaction du directeur	
Par soi-même	65,3 %	Accord explicite d'encadrement	77,9 %	Plus de 4 fois	37,1 %	2 semaines	16,9 %
Avec l'aide de la faculté	13,9 %	Contenu de l'accord basé sur la discussion des modalités d'encadrement	83,3 %	4 fois	11,1 %	1 semaine	49,3 %
Avec l'aide d'une connaissance	11,1 %	Contenu de l'accord basé sur l'esquisse du programme d'études et d'un échéancier	79,6 %	3 fois	22,9 %	3 jours	16,9 %

		Contenu de l'accord portant sur la détermination du plan d'études	70,4 %	2 fois	14,3 %		
		Contenu de l'accord portant sur les compétences à la recherche	59,3 %	1 fois	12,9 %		
		Contenu de l'accord portant sur les aspects éthiques	53,7 %				
		Contenu de l'accord portant sur la propriété intellectuelle	51,9 %				
		Contenu de l'accord portant sur le financement des études	48,1 %				
		Contenu de l'accord portant sur l'environnement matériel de travail	48,1 %				

- 37 De façon globale, il se dégage que la majorité des étudiants se débrouillent pour trouver leur directeur de recherche seul ou avec l'aide d'une connaissance (79,2 %) et que peu reçoivent de l'aide de la faculté ou qu'ils y ont eu recours. On remarque aussi que, pour la majorité des étudiants (77,9 %), l'encadrement est formalisé par un accord explicite. De plus, le contenu de certaines facettes de l'encadrement y est bien spécifié. Il s'agit de la discussion sur les modalités d'encadrement, l'esquisse d'un programme d'études et d'un échéancier ainsi que la détermination du plan d'études. Par contre, d'autres dimensions de l'encadrement, en l'occurrence la discussion sur les compétences attendues au terme des études, les aspects éthiques, la propriété intellectuelle, le financement des études et l'environnement matériel de travail semblent abordés dans une moindre mesure (40 à 50 % des cas). La fréquence des rencontres avec le directeur de recherche et la durée d'attente de la rétroaction de ce dernier aux travaux de l'étudiant, selon la perception des étudiants, semblent plutôt positives. Autour de 71 % des étudiants affirment avoir la possibilité de rencontrer leur directeur de recherche de trois à plus de quatre fois par session. Cette pratique pourrait être améliorée car environ 27 % des étudiants n'ont la possibilité de rencontrer leur directeur de recherche qu'une à deux fois par session – les sessions universitaires étant de quatre mois dans les universités canadiennes. Également, la durée d'attente de la rétroaction du directeur aux travaux de l'étudiant ne dépasse pas une semaine pour environ deux tiers des étudiants et ne dépasse pas deux semaines pour plus de 80 %. Cela reflète des pratiques d'encadrement favorables, si on considère la

complexité de la tâche des directeurs et la rapidité avec laquelle ils donnent de la rétroaction aux étudiants.

- 38 Au tableau 2, on trouve les raisons qui justifient, selon les répondants, leur avancement ou leur retard dans leur démarche de formation. Les raisons du retard dans la complétion du programme de maîtrise et de doctorat sont mises en évidence : le fait d'être ou d'avoir été assistant de recherche (32,1 %), un changement de directrice ou de directeur de recherche (19,1 %), la conciliation du projet personnel de recherche avec les projets de l'équipe de recherche (19,1 %), le fait de n'être pas ou de n'avoir pas été dans une équipe de recherche (16,1 %). On trouve aussi les raisons qui ont joué en faveur de l'avancement dans le programme : 80,3 % des répondants affirment que c'est le fait d'avoir fait confiance à l'équipe de direction ou au directeur de recherche alors que 30,3 % relèvent le fait d'avoir fait partie d'une équipe de recherche subventionnée. Prendre part à une équipe de recherche ou un projet subventionné apparaît ici comme un enjeu important, vu les perceptions à la fois positives et négatives des étudiants. La stimulation qui provient des projets des autres membres de l'équipe et du projet commun produit sans doute des effets de formation appréciés. Mais la perception que le temps consacré au projet en tant qu'assistant a nui à l'avancement de son propre projet est tout de même présente dans la moitié des réponses. Il n'en demeure pas moins que la relation avec l'équipe d'encadrement ou le directeur de recherche vient à l'avant-plan des facteurs déterminants de l'avancement dans les études supérieures pour la très grande proportion des étudiants.

Tableau 2. Raisons d'avancement ou du retard dans le programme

Raisons de l'avancement		Raisons du retard	
Le fait d'avoir fait confiance à l'équipe de direction ou au directeur de recherche	80,3 %	Le fait d'être ou d'avoir été assistant de recherche	32,1 %
Le fait d'avoir fait partie d'une équipe de recherche subventionnée	30,3 %	Un changement de directrice ou de directeur de recherche	19,1 %
		La conciliation du projet de recherche avec les projets de l'équipe de recherche	19,1 %
		Le fait de n'être pas ou n'avoir pas été dans une équipe de recherche	16,1 %

Les perceptions des pratiques relatives à la dimension administrative et institutionnelle

- 39 L'encadrement ne se résume pas seulement à la dimension relationnelle, il comprend aussi l'environnement matériel et financier. Le tableau 3 en fait état. Au plan matériel, 80,8 % des répondants affirment bénéficier d'un ordinateur ; 74 % d'un bureau ; 72 % d'une imprimante ; 64,4 % d'un téléphone ; 32,4 % d'un photocopieur. Au plan du financement des études, plusieurs sources sont mentionnées : les prêts et bourses du gouvernement (49,3 %), le travail d'assistantat de recherche (49,3 %), les fonds personnels

ou la contribution des parents (38,7 %), les bourses d'études (29,3 %), le travail d'auxiliaire d'enseignement (28 %) et le fait d'être déjà en emploi (12 %).

- 40 De façon générale, on remarque que la grande majorité des étudiants ont un environnement matériel de travail satisfaisant. La situation mérite d'être encore améliorée, vu que près de 20 % des répondants ne bénéficient pas d'un ordinateur, outil indispensable à la communication écrite. Le financement des études provient de multiples sources. Il reste tout de même que le portrait fourni par les répondants montre que près de la moitié des étudiants financent leurs études par les prêts et bourses du gouvernement québécois et par les revenus issus de leur travail d'assistance de recherche. Il n'est alors pas surprenant que le travail d'assistantat de recherche soit cité par les étudiants comme un facteur qui retarde la complétion des études.

Tableau 3. Perceptions des pratiques relatives à l'environnement matériel et aux sources de financement des étudiants

Environnement matériel		Sources de financement	
Ordinateur	80,8 %	Prêts et bourses d'études	49,3 %
Bureau	74 %	Assistanat de recherche	49,3 %
Imprimante	72 %	Fonds personnels ou des parents	38,7 %
Téléphone	64,4 %	Bourses d'études	29,3 %
Photocopieur	32,4 %	Auxiliariat d'enseignement	28 %
		Le fait d'être déjà en emploi	12 %

5.3.2. Les perceptions des directeurs

- 41 Comme dans le cas des étudiants, les perceptions des directeurs sont présentées par rapport aux pratiques d'encadrement au plan de la relation avec les étudiants et ensuite au plan de la dimension administrative et institutionnelle.

Les perceptions des pratiques relatives à la relation avec les étudiants

- 42 Les dimensions que le questionnaire distribué aux directeurs a permis de relever par rapport à la relation avec les étudiants portent sur le délai de réponse à une demande de rencontre avec l'étudiant, le temps de rétroaction aux travaux de l'étudiant, l'incitation de l'étudiant à publier et l'abandon des études.

Tableau 4. Les perceptions des pratiques relatives à la relation avec les étudiants

Délai de réponse à une demande de rencontre avec l'étudiant	Temps de rétroaction aux travaux de l'étudiant	Incitation de l'étudiant à publier	Avoir eu des étudiants qui ont abandonné les études
---	--	------------------------------------	---

Entre 2 et 3 jours	31,8 %	1 semaine	38,1 %	Oui	100 %	Oui	55 %
Entre 4 jours et 1 semaine	27,3 %	2 semaines	33,3 %	Non	0 %	Non	45 %
Ça dépend	31,8 %	Moins d'une semaine	19 %				

- 43 L'analyse du tableau 4 permet de constater que les directeurs disent répondre rapidement à une demande de rencontre avec leurs étudiants : 59,1 % des directeurs répondent en moins d'une semaine (31,8 % entre deux et trois jours et 27,3 % entre quatre jours et une semaine). Pour 31,8 % le délai va dépendre de certains facteurs. On peut penser que les courts délais sont tributaires des communications électroniques qui accélèrent les échanges. La rapidité est aussi au rendez-vous lorsque les directeurs rapportent le temps qu'ils prennent pour donner de la rétroaction aux travaux que leurs étudiants leur soumettent : 90,4 % des directeurs donnent leurs commentaires à l'intérieur de deux semaines (19 % en moins d'une semaine, 38,1 % en une semaine, 33,3 % en deux semaines). Les publications orales ou écrites étant importantes pour les carrières universitaires, tous les directeurs disent qu'ils incitent leurs étudiants à publier (100 %). Enfin, selon leur expérience, 55 % des directeurs ont indiqué qu'ils ont eu au moins un étudiant qui a abandonné ses études de maîtrise ou de doctorat au cours de leur carrière.

Perceptions des pratiques relatives à la dimension administrative et institutionnelle

- 44 À la Faculté d'éducation, les étudiants qui sont membres d'un groupe ou d'un centre de recherche et les étudiants dont les directeurs ont des projets subventionnés disposent d'espaces de travail associés à ces projets et aux équipes. Les autres ont accès à des bureaux que la Faculté met à leur disposition. C'est pourquoi cette dimension n'a pas été traitée dans le questionnaire, bien que son importance ait été mise en évidence dans le cadre de référence. Les perceptions des pratiques relatives à la dimension administrative et institutionnelle sont présentées au tableau 5. L'analyse de ce tableau va être faite en trois étapes. La première a trait à la perception de la tâche par les directeurs, la deuxième porte sur leur perception du rôle joué par l'équipe de recherche dans l'encadrement et la troisième, sur leur perception de l'accueil des étudiants de maîtrise et doctorat par la Faculté.

Tableau 5. Perception de la dimension administrative et institutionnelle

Perception de la tâche d'encadrement aux cycles supérieurs	Perception de la tâche globale d'enseignement de recherche et d'encadrement	Perception de la valorisation de la tâche d'encadrement à la Faculté	Perception positive du rôle joué par l'équipe de recherche dans l'encadrement	Perception de l'accueil réservé aux étudiants par la Faculté
--	---	--	---	--

Très lourde	4,8 %	Très lourde	60 %	Très reconnue	10 %	L'insertion de l'étudiant dans une équipe de recherche le motive à terminer plus rapidement ses études	63,2 %	Très satisfaisante	27,8 %
Lourde	52,4 %	Lourde	20 %	Plutôt reconnue	30 %	L'encadrement des étudiants par une équipe de recherche n'augmente pas le temps passé par l'étudiant dans le programme	57,9 %	Satisfaisante	50 %
Normale	42,8 %	Normale	20 %	Reconnue	25 %			Peu satisfaisant	11,1 %
				Peu reconnue	30 %				

45 Quand les directeurs expriment leurs perceptions de la tâche d'encadrement, 4,8 % la trouvent très lourde, 52,4 % la trouvent lourde et 42,8 % la trouvent normale. C'est quand ils donnent leurs perceptions de la tâche globale d'enseignement, de recherche et d'encadrement que leurs perceptions changent de manière radicale : 60 % la trouvent très lourde, 20 % lourde et 20 % normale. La complexité et les exigences bien différentes de ces diverses dimensions entraînent des perceptions de lourdeur. Il reste que 65 % des directeurs perçoivent, pas tous au même niveau, mais reconnaissent quand même une valorisation de la Faculté par rapport à leur travail d'encadrement. Par ailleurs, l'encadrement n'étant pas seulement vu comme le travail individuel du directeur avec son étudiant, 63,2 % des directeurs croient que l'insertion de l'étudiant dans une équipe de recherche le motive à terminer plus rapidement ses études et 57,9 % considèrent qu'une telle insertion n'augmente pas le temps passé par l'étudiant dans le programme. Enfin, 77,8 % des directeurs sont satisfaits de l'accueil réservé aux étudiants par la Faculté.

Interprétation des résultats du volet quantitatif

46 Comme dans les résultats de la partie qualitative, l'importance de la relation de confiance établie avec le directeur de recherche ressort de l'analyse des questionnaires : 80,3 % des étudiants la mettent bien avant le fait de participer à une équipe de recherche subventionnée (30,3 %) comme raison d'avancement dans leur programme de formation. D'ailleurs, 51,2 % des étudiants mettent leur participation à un projet plus vaste comme la raison de la prolongation du temps de leurs études. Les étudiants ne semblent pas avoir la même perception que leurs directeurs lorsqu'il s'agit de la participation à une équipe de

recherche. Pour les directeurs, la participation à une équipe motive l'étudiant à terminer plus rapidement ses études (63,2 %) ou encore elle n'augmente pas la durée des études (57,9 %). Cette différence de perception a aussi été rapportée par le Conseil supérieur de l'éducation (1998). S'il est souligné que le travail en équipe de recherche favorise à la fois le soutien à la démarche de recherche et l'initiation aux différentes facettes de la recherche, une telle situation n'est pas exempte d'inconvénients comme la perte de temps liée à la coordination du travail d'équipe, à l'entraide ou à l'assistance aux collègues, à la résolution de problèmes de circulation d'information et aux pertes de motivation.

- 47 Pour les directeurs, l'encadrement des étudiants de maîtrise et doctorat fait partie de leur tâche d'enseignement et de recherche comme volet de formation à la recherche. Seulement 20 % des directeurs ne trouvent pas cette tâche lourde ou très lourde. Tout de même, 65 % trouvent que la Faculté accorde de la reconnaissance à cette dimension de leur tâche. En ce qui a trait aux pratiques d'encadrement, la question de l'existence d'un accord explicite avec leurs étudiants n'a pas été posée aux directeurs car il a été présumé qu'ils répondraient tous de manière affirmative. Les perceptions des étudiants à cet égard montrent qu'un tel accord semble très courant. C'est dans ce cadre que sont discutés les modalités d'encadrement, le cheminement, les compétences à développer et diverses dimensions relatives à leur recherche. Comme chaque supervision comporte ses spécificités, on peut penser qu'il est normal que certains aspects n'aient pas été abordés par les étudiants ou les directeurs parce qu'ils n'en avaient pas eu l'expérience ou que la situation ne s'y était pas prêtée. Il reste que la négociation de la relation d'encadrement paraît être une pratique bien réelle et assez transparente.
- 48 Au plan des conditions matérielles, que l'étudiant travaille ou non dans un centre de recherche, les espaces de bureau et l'accès au matériel informatique semblent de bons acquis. Le financement des études provient de différentes sources ; on peut tout de même remarquer que la recherche de moyens financiers pour défrayer les coûts des études amène les étudiants à travailler à plusieurs tâches en même temps et, ainsi, à ne pas consacrer tout leur temps aux études. Cependant, quand les emplois occupés ont trait à l'enseignement ou la recherche, on peut penser qu'ils produisent des effets de formation complémentaire. Il faudrait veiller à ce qu'ils ne prolongent pas indûment la durée des études.

Conclusion

- 49 La formation à la recherche au moyen de l'encadrement offert par le directeur et les équipes de recherche et soutenu par les instances institutionnelles constitue un enjeu universitaire important. Les universités recherchent des résultats quantitatifs en nombre de diplômés et en rayonnement de la recherche, les enseignants universitaires désirent faire avancer leur productivité en recherche et leurs publications, les étudiants visent des diplômes pour s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. Certes l'université et les facultés fournissent des appuis à l'encadrement par leur contribution aux conditions financières et matérielles pour favoriser le contexte de poursuite des études et certains aspects de socialisation au monde de la recherche scientifique. Mais, une grande part de la formation individualisée à la recherche advient grâce au travail régulier de l'étudiant soutenu par son directeur, par rapport au développement et à la réalisation de toutes les étapes de son projet de recherche. Que cette recherche ait lieu à l'intérieur ou non d'une

équipe de recherche, elle s'échelonne dans tous les cas sur plusieurs années. Si le défi à relever est important pour les partenaires de cette formation, il n'est pas le même pour chacun.

- 50 L'université et les facultés ont avantage à continuer de mettre en place des procédures d'appui aux études. Des efforts devraient être fournis pour soutenir les démarches des étudiants dans leur recherche d'un directeur de recherche. Il ne faudrait cependant pas sous-estimer le recours au mode virtuel. En effet, lorsque les étudiants disent se débrouiller seuls pour trouver un directeur, ils passent peut-être par les ressources virtuelles disponibles comme les pages de présentation des enseignants universitaires et des groupes de recherche. En tout cas, une fois qu'étudiants et directeurs commencent à travailler ensemble, il importe de continuer à clarifier, pour le bénéfice de l'institution comme des individus, les attentes réciproques, les besoins à combler de ceux qui n'en sont pas, les modalités générales de l'encadrement et éventuellement des outils pour le faire.
- 51 Chaque parcours de formation à la recherche étant unique et vécu par des personnes uniques qui s'engagent dans une relation de confiance d'une durée de plusieurs années, la qualité de l'encadrement dans ce parcours mérite d'être connue et reconnue. De bonnes pratiques ont cours et devraient être diffusées. Pensons aux mesures institutionnelles qui visent à soutenir la formation scientifique et l'insertion des apprentis chercheurs dans la communauté scientifique. Pensons aux efforts que les directeurs déploient pour apprendre à leurs étudiants à rechercher des textes scientifiques pertinents, à les analyser et à structurer leur argumentation en vue de bâtir une problématique de recherche. Pensons au soutien et aux commentaires faits pour accompagner l'apprentissage de toutes les étapes de la recherche scientifique et celui de la communication scientifique orale et écrite. Pensons enfin à l'équilibre que les directeurs doivent tenter de trouver par rapport aux diverses dimensions de leur travail et à celui que les étudiants doivent trouver entre leur travail d'assistance de recherche et de rédaction de leur mémoire ou de leur thèse. En tout cas, la forme traditionnelle d'encadrement demeure bien présente : le travail assidu de l'étudiant épaulé par des commentaires reçus lors de rencontres régulières avec son directeur. Sur le plan facultaire, des stratégies de communication scientifique orale et écrite et des activités réflexives informelles sur tous les aspects des démarches de recherche gagneraient à être implantées à l'intention des directeurs et des étudiants.
- 52 La direction de mémoires et de thèses exige de grandes qualités et beaucoup d'investissement de la part des directeurs pour l'accompagnement des compétences à la recherche : la mise en évidence des bonnes pratiques peut non seulement clarifier les attentes par rapport à cette relation pédagogique autant pour les étudiants que les directeurs, mais elle peut aussi offrir des pistes pour aplanir des difficultés dans la parcours. Comme pour toute relation, il n'existe pas de recette éprouvée qui fonctionne à tout coup. Il reste que des personnes plus expérimentées s'engagent à accompagner le développement d'apprentis dans une aventure de formation sans fin... puisqu'on n'a jamais fini d'apprendre à faire de la recherche et à devenir de bons chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Association canadienne pour les études supérieures (ACES) (2008). *Les principes directeurs de l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs*. Ottawa : ACES.
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2007a). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 2 : corps professoral*. Ottawa : AUCC.
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2007b). *Les universités canadiennes : De solides assises pour l'innovation*. Mémoire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes. Ottawa : AUCC.
- Bonin, S. & Bujold, J. (2007). *Profil des étudiants et facteurs de réussite aux cycles supérieurs : le projet ICOPE à la rescousse !* Document consulté le 8 septembre 2009. Disponible à l'adresse : < www.quebec.ca/capres/fichiers/Art-UQ-Juin-07.shtml>.
- Bravo, G., Saint-Mieux, J. & 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.
- Conseil national des cycles supérieurs (CNCS) (2001). *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*. Montréal : Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design : Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2e éd., Thousand Oaks : Sage Publications.
- Gemme, B. & Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises. *Canadian Journal of Higher Education*, 36 (2), 23-47.
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, Nancy.
- Gremmo, M.-J. & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-58.
- Hasni, A., Lenoir, Y & Larose, F. (2000). *Enquête sur les activités des étudiantes et des étudiants inscrits à la maîtrise en Sciences de l'éducation et au doctorat en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*. Rapport de recherche du GRIFE. Faculté d'éducation : Sherbrooke.
- Holdaway, E.A. (1994). Organization and administration of graduate studies in Canadian universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24(1), 1-29.
- Institut de recherche en santé du Canada (IRSC) (2009). *Étude sur le Programme de bourses d'études supérieures du Canada (BESC) et les programmes connexes*. Ottawa : IRSC.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. (MELS) (2005). *Les indicateurs de l'éducation, année 2003*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. (MELS) (2008). *Les indicateurs de l'éducation, année 2006*. Québec : Gouvernement du Québec.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Picard, F. & Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises. *The Canadian Journal of Higher Education*, 38 (1), 21-43.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Proulx J.-P. (2005). Le renouvellement et le développement du corps professoral universitaire : identification des besoins des universités québécoises. In W. Mamboundou et S. Laaroussi (dir.). *L'insertion professionnelle des diplômés des cycles supérieurs*. Québec : PUQ, 51-57.

Sheridan, P.M. & Pike, S.W. (1994). Predictors of Time to Completion of Graduate Studies. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (2), 68-88.

Université de Montréal (1995). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs*. Montréal : Faculté des études supérieures.

Université de Montréal (2003). *L'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. Brochure destinée aux professeurs. Montréal : Faculté des études supérieures.

Zuber-Skerritt, O. & Roche, V. (2004). A constructivist model for evaluating postgraduate supervision : a case study. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 82-93.

NOTES

1. La maîtrise est considérée équivalente au Master dans le système européen.
2. Cette étude n'a pas porté sur les maîtrises professionnelles aussi offertes à la Faculté car elles ont une visée de perfectionnement de praticiens.
3. Il est rare qu'un mémoire soit dirigé par un directeur et un co-directeur, mais au doctorat l'équipe de direction doit obligatoirement comprendre un directeur et un co-directeur.

RÉSUMÉS

En sciences de l'éducation, la durée des études de maîtrise et de doctorat est considérée comme trop longue et le taux d'abandon jugé trop élevé. Une solution pour améliorer la situation réside dans l'encadrement. Une étude exploratoire a été menée auprès des directeurs de recherche et des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Les données recueillies par des entrevues semi-dirigées et des questionnaires ont porté sur les dimensions matérielles, financières, relationnelles et intellectuelles de l'encadrement. Les résultats mettent en évidence de bonnes pratiques et des difficultés. Même si l'institution fournit des appuis à la poursuite des études et à la socialisation scientifique, la formation individualisée à la recherche advient grâce au travail régulier de l'étudiant soutenu par son directeur et, éventuellement, sa participation à une équipe de recherche. Autant pour les directeurs que pour les étudiants, la recherche d'un équilibre entre leurs multiples tâches demeure un défi important pour en arriver à la complétion du diplôme.

In the field of education, master and doctoral studies are considered too lengthy, and the dropout rate too high. One solution for improving the situation is to support supervision of studies. An explanatory study has been carried out at the Faculty of education at Université de Sherbrooke where material, financial, relational and intellectual conditions of supervision were examined. Data have been collected through semi-directive interviews and questionnaires distributed to research directors and students. The results highlight good practices and difficulties. The institution does provide support for the pursuit of studies and various aspects of scientific networking. However, individualized research training is achieved through the student's regular work supported by his director and, eventually, his participation in a research team. Finding a balance between their multiple tasks remains a considerable challenge for directors and students alike in the process leading up to the completion of the programme.

INDEX

Mots-clés : direction, encadrement, mémoire, relation pédagogique, supervision, thèse

AUTEURS

FRANCE JUTRAS

Professeure titulaire

Faculté d'éducation Université de Sherbrooke Sherbrooke, Qc J1K 2R1 Canada

Courriel : France.Jutras@USherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE

PhD Chargé de cours

Faculté d'éducation Université de Sherbrooke Sherbrooke, Qc J1K 2R1 Canada

Courriel : Jean.Gabin.Ntebutse@USherbrooke.ca

ROLAND LOUIS

Professeur

Faculté d'éducation Université de Sherbrooke Sherbrooke, Qc J1K 2R1 Canada

Courriel : Roland.Louis@USherbrooke.ca