

IMPROMPTU SUR LES THÈSES ET LEUR SUPERVISION (1)

Jean-Paul VOYER*

Sommaire. La thèse en tant que moyen d'apprécier la capacité et les compétences de l'étudiant est un héritage des Universités européennes du Moyen Âge. Elle a paradoxalement conservé ses principaux traits au fil des siècles, et ceci en dépit même de l'évolution et de la diversification des disciplines enseignées. Cette continuité, cette universalité dissimule mal son imprécision quant à ce que l'on cherche à développer et à évaluer chez l'étudiant. Comment le superviseur (le Directeur de thèse) perçoit-il et tente de dépasser cette ambiguïté ? Quelle conception propre se fait-il de la thèse ? Quel rôle entend-il jouer auprès de l'étudiant ? Deux conceptions de la « supervision » apparaissent. L'une qui pourrait être dénommée « professionnalisante » : la thèse n'étant pour l'étudiant qu'une occasion d'acquérir les outils méthodologiques et techniques nécessaires à la poursuite de recherche dans un domaine précis du savoir. L'autre qu'on pourrait appeler « développementaliste » et où il s'agirait de favoriser le développement, l'épanouissement global de l'étudiant. Quant à leur rôle, les superviseurs le perçoivent majoritairement comme directif, alors que pour leur part, les étudiants auraient à se plaindre d'une trop grande passivité de la supervision et souhaitent qu'elle soit précise, claire, structurée. Même si intégrer l'étudiant dans les recherches propres du superviseur peut sembler une solution éprouvée, la solution véritable passe par une redéfinition précise de la thèse après avoir analysé ses objectifs et les compétences requises des étudiants.

Summary. The dissertation as a means of appraising the ability and skills of students is a legacy from the European Universities of the Middle Ages. It has paradoxically preserved its main features throughout centuries in spite of the evolution and diversification of the subjects taught. This continuity and universality badly conceals its imprecision as to what we try to appraise with the student. How does the supervisor perceive and try to overcome this ambiguity? What is his personal conception of the dissertation? What role does he intend to play towards the student? Two conceptions of "supervision" appear. One which could be called "professionalizing": the dissertation being only an opportunity for the student of showing his skills in a precise field of knowledge; the other which it would be a matter of favouring the development and the global fulfilment of the students. As for their role, most supervisors regard it as coercive, whereas students would seem to complain about a too passive supervision and wish it were precise, clear and structured. Even if integrating the student to the supervisor's personal researches is a well-trying solution, the real solution consists in redefining the dissertation precisely after analysing its objectives and the students required skills.

(1) Ce texte est extrait du Séminaire Gaston Bachelard : *L'expérience québécoise en matière de direction d'essais, de mémoires et de thèses*, Université de Nantes, 29-30 avril 1991.

* Jean-Paul Voyer est professeur d'université à l'Université Laval-Québec.

INTRODUCTION

Essentiellement mes propos graviteront autour du thème très général de la supervision. Après une brève incursion du côté du concept de thèse pour en souligner principalement le caractère vaporeux, nous examinerons rapidement l'influence de cette ambiguïté sur l'acte de supervision. Nous chercherons par la suite, en dépit de la prolifération des définitions potentielles de cette dernière, à circonscrire deux classes générales de superviseurs. Enfin, avant de conclure, nous résumerons les propos des quelques auteurs qui ont tenté de définir des styles particuliers de supervision ainsi que les réactions des étudiants face à ces approches plus ou moins directives de l'encadrement qui leur est offert.

L'AMBIGUÏTÉ DU CONCEPT DE THÈSE

À n'en pas douter, la thèse et le mémoire constituent le fer de lance, le pivot autour duquel s'articulent les programmes d'études avancées, et ce au Québec comme ailleurs. En raison de cette importance capitale, on s'attendrait à ce que la nature de la thèse ne fasse plus mystère, à ce que soient décrits tous ses recoins les mieux cachés. Tel n'est pas le cas et, s'il est un point sur lequel s'entendent les quelques auteurs qui se sont intéressés au phénomène de la thèse, c'est bien au sujet de l'imprécision ou de l'ambiguïté du concept lui-même. Quelle que soit leur origine, quelle que soit l'angle sous lequel ils abordent leur analyse, à savoir l'importance du nombre d'abandons ou la durée des études, les difficultés rencontrées au niveau de la supervision ou le problème de son évaluation, tous débouchent sur la même conclusion et dénoncent le manque de précision des objectifs visés par cette exigences des études avancées au grand dam et des superviseurs et des supervisés.

La thèse tire son origine des universités européennes du Moyen Âge. À cette époque, l'université se voulait une association qui se chargeait de l'apprentissage des arts, de la formation des candidats aux titres de compagnons ou d'apprentis et, finalement, de leur admission à enseigner comme maître. L'habileté de l'étudiant à débattre une question, à défendre une thèse, marquait l'aboutissement de la formation reçue.

Si les universités d'aujourd'hui ont peu en commun avec celles du XV^e siècle, elles conservent encore certaines de leurs coutumes dont celle d'exiger des candidats une thèse... En dépit du maintien de son exigence et de son appellation, il n'est pas évident pour autant que le concept de

thèse convienne encore pour couvrir les réalités de nos universités contemporaines. La thèse est exigée tant par les facultés des sciences pures que par celles de lettres ou de philosophie, tant en biologie qu'en théologie. Pourtant, il y a très peu d'éléments communs entre ces disciplines ou ces champs d'application et ce, tant du point de vue de la forme et de la structure que du contenu. C'est donc dire qu'il faut reconnaître une souplesse peu commune au concept pour qu'il puisse déborder des variantes disciplinaires ou contextuelles et survivre aux variations des objectifs que se sont données les universités au fil de leur évolution. Dans un certain sens, la thèse s'apparenterait à une gaine de taille universelle, gaine qui non seulement s'adapterait à tous les formats mais survivrait à toutes les modes ou, si vous préférez, qui transcenderait toutes les contraintes physiques et culturelles. Une telle élasticité est propice à l'ambiguïté, se prête mal à la précision.

La pérennité du bien-fondé de la thèse et sa polyvalence, jamais ou rarement questionnée, tiennent probablement à plusieurs causes. Sans doute retrouve-t-on une certaine dose de cette langueur que suggère inévitablement un recours à la tradition. Il se peut encore que la décision de maintenir l'exigence de la thèse découle d'un préjugé favorable quant à ses vertus réelles ou présumées dont nous (les professeurs d'université) sommes à la fois les fleurons et les clairs. Il n'est pas impossible enfin que ce maintien résulte d'une analyse objective qui nous amène à reconnaître son efficacité à remplir un certain rôle, confus certes, mais néanmoins réel.

La réalité s'accroche probablement à un mélange de tous ces facteurs. Pourtant, lorsqu'on passe au crible le cheminement de ceux et de celles d'entre nous appelés à réviser des programmes d'études avancées ou à en proposer de nouveaux, on peut difficilement s'y retrouver ou porter un jugement tellement la correspondance ou l'emprunt au passé est direct et exempt de toute justification. Dans les circonstances, il est difficile de ne pas être enclin à souscrire au point de vue de Smith et Guice (1975) pour qui le développement, l'implantation et la modification de programmes dans les universités répondraient avant tout au double impératif du respect de la tradition et du facilement administrable. Car, si les mérites de la thèse au plan de la formation ne font pas évidence, son caractère utilitaire ne fait pas défaut. Il est ainsi facile de proposer très rapidement de nouveaux programmes et les institutions n'ont pas véritablement à prendre en compte le travail de supervision que la thèse impose aux professeurs. Qui dit mieux... ?

Mais je déborde là de l'objectif principal de mon propos. Pour le moment retenons seulement que la thèse réfère une activité à la fois très

importante, complexe, exigeante, pour le moins ambiguë et, sans doute aucun, fort pratique pour plusieurs...

LA SUPERVISION

a) Perspective générale et complexité de fait

Si la thèse a connu au fil du temps des variations, des mutations importantes de forme et de format, il est une caractéristique qui a résisté à tous les courants, à toutes les marées. Quelle soit de maîtrise ou de doctorat, la thèse implique toujours que son prétendant navigue sous la tutelle d'un capitaine, d'un maître, d'un patron ou d'un conseiller, selon les lieux ou les époques, bref d'un superviseur le plus souvent affilié à une université. L'objectif à atteindre n'étant pas évident, la destination étant mal définie, le plan de navigation, la marche à suivre laisse beaucoup d'initiative à celle ou celui appelé à agir comme guide. En d'autres termes, aucun document officiel ne décrit de façon explicite en quoi consiste exactement la fonction de superviseur de telle sorte que chaque professeur demeure libre d'interpréter son mandat à sa façon. Face à l'ambiguïté du concept de thèse, il aurait été naïf d'espérer netteté et clarté pour celui de supervision...

J'ai connu à titre d'étudiant d'abord et de professeur ensuite les affres de l'inconnu, la tourmente de l'improvisation. Certes le temps et la culture calment l'angoisse, engourdissent l'insécurité. Mais ne fait-il par tourment de s'apprendre que l'apaisement tient avant toute autre chose au constat de l'universalité du problème ? Est-il vraiment rassurant de s'entendre confirmer que le problème n'est ni personnel, ni même local et que les doléances exprimées à l'égard de la supervision par les uns, étudiants, et les autres, professeurs, ne connaissent ni frontières, ni domaines... ?

Déjà en 1963, la Commission Robins chargée d'étudier toute la question des études avancées en Grande-Bretagne ciblait la supervision comme le problème majeur des études avancées et, avec beaucoup de dignité, priait les autorités d'exercer un meilleur contrôle de la performance des professeurs à ce chapitre. Welsh (1978) en Écosse, Moses (1984) en Australie, Bouffard-Boucharel (1987) au Québec et bien d'autres encore ont, depuis lors, repris sensiblement la même rengaine et rappelle, chacun à leur façon et avec leurs propres images, les difficultés auxquelles sont confrontés chacun des intervenants dans la rela-

tion superviseur-supervisé. C'est pourtant à Sternberg (1981) aux U.S.A. que revient la palme du cynisme et de l'ironie sur le sujet. Dans une patiente tirade digne des meilleurs westerns de Leone où la beauté de l'image s'allie à la crudité du propos, l'auteur nous brosse une double fresque de l'université où la réalité du cheminement scientifique, du partage des responsabilités, de la quête de la connaissance et de la fierté de l'aboutissement dans le cadre d'une thèse ne deviennent qu'un pâle frisson des attentes et des discours officiels.

La supervision de la recherche réfère, à n'en pas douter, à une forme d'enseignement à la fois très complexe et très subtile. En principe, elle exige que le professeur soit à la fois un chercheur et un formateur efficace (Brown et Atkins, 1987). En dépit de cette complexité, les professeurs sont plus souvent qu'autrement laissés à eux-mêmes lorsqu'ils sont appelés à exercer cette tâche. Rudd (1975) parle de jouer la supervision « par oreille » pour bien illustrer le fait que les professeurs doivent de fait s'improviser superviseurs.

Dans l'enquête que nous avons menée sur le sujet nous demandions aux professeurs s'ils estimaient que « le seul fait d'avoir déjà complété une thèse de doctorat suffisait par lui-même pour rendre quelqu'un apte à diriger une thèse ou un mémoire ? 87 % d'entre eux ont répondu par la négative. Pourtant, lorsqu'on demanda à ces mêmes professeurs d'identifier les sources principales de difficultés qui contribuent à alourdir ou à complexifier le travail de supervision d'une thèse, très peu invoquèrent le manque de préparation des aviseurs eux-mêmes. Nous reviendrons brièvement sur cette question plus loin ; contentons-nous pour le moment de souligner que plus de 65 % d'entre eux s'estimaient nettement plus aptes que leurs collègues au plan de la supervision d'une thèse. En soi, une telle image de soi-même se veut garante de sécurité. Pour tout avouer, nous nous attendions toutefois à ce que plusieurs expriment le souhait de profiter, sinon d'un entraînement particulier, du moins de la possibilité d'un échange formel avec leurs collègues sur le sujet...

On reproche parfois à la direction des universités (dont nous sommes souvent) de faire peu pour supporter les nouveaux professeurs et leur assurer quelque encadrement. En toute logique, un minimum de formation devrait, partiellement du moins, calmer le sentiment d'impuissance qui assaille souvent le nouveau membre du club des aviseurs. Au plan pratique cependant la partie n'est pas simple. Une telle initiation, aussi minime soit-elle, n'implique-t-elle pas préalablement un consensus quelconque quant à la nature, à la fonction et à la portée de la thèse ? Sur la

base des données recueillies lors de notre enquête, on peut par ailleurs douter sérieusement de l'intérêt des professeurs à participer à des ateliers de formation. Enfin, il est permis de se demander pourquoi on se préoccuperait d'assurer la préparation du professeur en tant que directeur de recherche alors qu'on ignore complètement deux autres composantes au moins aussi importantes de son rôle, à savoir l'enseignement et la course aux subventions de recherche !

Laissés à eux-mêmes, les professeurs doivent donc se faire une tête, se forger une conception personnelle de la supervision. Celle-ci, beaucoup moins formelle que plus, intuitive et aléatoire, c'est-à-dire sujette à fluctuations selon les moments, les contextes et les sujets, est influencée par :

- leur point de vue personnel quant à la nature de la thèse et aux objectifs de formation poursuivis ;
- leur interprétation propre des attentes des étudiants à leur endroit.

De la sorte, nous nous retrouvons face à une panoplie de représentations, de conceptions de la supervision, tout aussi justifiées les unes que les autres et ce, dans un contexte où rien ne permet vraiment de forger ou de forcer l'homogénéité. Dans nos jeunes universités, et peut-être en est-il de même ailleurs, les professeurs sont rois et maîtres de tout et, à quelques nuances près, se perçoivent comme des spécialistes quasi omniscients, super intelligents, autonomes et souverains. Il devient dès lors difficile d'opter pour une conception ou une autre de la supervision et croire pouvoir parvenir à rallier les autres. Les murs vieillissent et il se passe toujours rien... Pourtant dans ce royaume de l'égo les impôts sont lourds. Le coût social de notre outrecuidance ou de notre nonchalance qui se traduit le plus souvent par un allongement inconsidéré de la durée des études avancées et, curieusement, par la banalisation des diplômes est très élevé et pour l'étudiant et pour la société en général. Paradoxalement, et c'est bien là le vice, les professeurs profitent de cette confusion qui leur permet finalement d'échapper à l'obligation de devoir rendre des comptes. Or, c'est justement à cet aspect que s'en prenaient surtout les membres de la Commission Robins à laquelle nous avons fait référence plus haut. Ces derniers adressaient plusieurs reproches aux universités ; mais leur plus virulente critique portait sur le fait que, bien que devant constituer un volet très important de la charge de travail des professeurs, la supervision n'était sujette à aucun contrôle, à aucune contrainte au plan de la productivité.

Nous étions alors en 1963... Depuis cette date, nous avons connu au Québec, du moins, le phénomène dit de la démocratisation de l'enseignement et l'explosion, au cours des années 70, des programmes d'études avancées. En un rien de temps, nos universités se sont remplies ; une kyrielle de programmes ont vu le jour. Quelques années plus tard, ces mêmes universités étaient confrontées au problème de la stagnation puis de la décroissance des clientèles (dénatalité oblige, en même temps qu'au plan économique une grave récession forçait les gouvernements à revoir leur mode de financement de l'enseignement supérieur. Un vent de panique souffla alors sur les institutions de haut savoir qui n'avaient su prévoir un coup si bas ; et la course folle au recrutement de clientèles nouvelles à tout prix s'engagea et se poursuit encore aujourd'hui. Les études avancées dans plusieurs secteurs sont devenues accessibles à tous ou presque et il s'avère de plus en plus difficile pour un étudiant de les échouer ou de rater sa thèse. Parallèlement, les modes de financement devinrent réellement avantageux dans les seuls cas où l'étudiant parvenait à l'obtention d'un diplôme... Ce qui n'a rien pour améliorer la situation, pour provoquer les réformes nécessaires. Pendant tout ce temps, de jeunes sciences en mal de définition connaissaient un essor et proposaient, en éducation en particulier, des modes et des modèles de plus en plus axés sur les valeurs et les atouts personnels, de moins en moins sur des contenus précis et communs. Moins une science en est une, plus son imaginaire et sa prévention sont grands ou mieux, plus elle parvient à proposer une multitude de théories pour expliquer ce qu'elle ne démontre pas. Tout cela pour dire finalement que la réalité de nos cercles d'action devrait aujourd'hui être beaucoup plus tourmentée que celle décriée par la Commission Robins, il y a près de 30 ans !

b) Conceptions générales de la supervision

En dépit du fait qu'il y ait plusieurs façons de concevoir les objectifs de la thèse et les rôles d'un superviseur, nous sommes parvenus sur la base d'une trop discrète littérature sur la question à dégager deux conceptions générales de la supervision.

Une première, que nous qualifions de « professionnalisante », s'inscrivant davantage dans la ligne de la tradition tout court et de celle des sciences exactes en particulier, voudrait que l'avisé fournisse principalement à l'avisé une expertise professionnelle tant au point de vue général de sa recherche que pour chacun des aspects particuliers. Dans cette approche, l'accent est mis sur le produit, le contenu et la méthode ; l'avisé est en quelque sorte un maître au contact duquel l'avisé apprend le métier de chercheur...

Avec la croissance rapide des études avancées, le maintien de cette exigence de la thèse dans de nouvelles disciplines et de nouveaux champs d'application, on a vu poindre une autre conception de la supervision que nous étiquetons plutôt de « développementaliste », où le superviseur aurait plutôt la responsabilité de mettre en place des conditions aptes à favoriser le développement, l'épanouissement personnel global de l'avisé. Son rôle en tant que conseiller (counselor) serait autant, sinon plus important, que celui d'expert en recherche...

Les partisans d'une approche plus professionnalisante verraient moins la thèse comme le fruit d'une pensée originale et comme une contribution valable au savoir. Ils considéreraient davantage les études avancées comme une occasion d'acquérir et de développer des compétences en recherche dans un domaine du savoir et la thèse ne serait qu'un compte rendu permettant à d'autres de juger du niveau de maîtrise des habiletés acquises.

Je ne vous cacherai pas souscrire personnellement davantage à cette dernière philosophie de la supervision. En principe, puisque le directeur de recherche s'efforce de cadrer ses interventions à l'intérieur même de ses propres initiatives de recherche ou, du moins, celles de l'équipe à laquelle il est associé, les risques de conflit au plan de la propriété intellectuelle sont minimisés. De plus, comme le professeur est lui-même tributaire d'un échancier, l'étudiant est plus facilement assuré d'un suivi régulier en même temps que d'un maintien moins fragile d'intérêt. Enfin, je ne parviens vraiment pas à voir comment une source d'inspiration quelconque pourrait subitement faire d'un superviseur un conseiller. Si la chose est aussi simple ou si cette forme de sagesse est vraiment innée, alors empressons-nous de nous taire.

À l'aide d'une échelle spécifiquement développée à cette fin, nous avons tenté de déterminer si les professeurs ayant participé à notre enquête s'identifiaient davantage à l'une ou l'autre de ces deux grandes approches de la supervision. A priori, nous nous attendions à ce qu'une grande majorité des professeurs interrogés, compte tenu de leur domaine de compétence et de leurs champs d'action, favorisent une conception plutôt « développementaliste » de la supervision. Les résultats confirmèrent partiellement nos attentes. Une proportion légèrement supérieure de répondants, 53 % très exactement, exprima une attitude plus positive envers une approche plutôt « développementaliste » de la supervision. La modestie relative de cette proportion étonne pourtant. Nous nous attendions en effet à ce qu'elle englobe les deux tiers, voire les trois quarts des professeurs. Pour expliquer cet écart par rapport à nos attentes, nous

sommes tentés d'invoquer le fait que la pression exercée sur les répondants jouait très nettement en faveur de la conception plus « professionnalisante ». Jamais, en effet, les informations disponibles dans les documents officiels au sujet de la thèse et des études avancées, et ce dans toutes les universités canadiennes et américaines, ne font référence au développement global de l'étudiant en tant que personne. Elles parlent plutôt des compétences méthodologiques et de productivité scientifique. En ce sens, l'effet de désirabilité avait moins de chance de se faire sentir en faveur d'une survalorisation de l'approche plus développementale... Bref, nous continuons de croire que les professeurs de notre étude seraient davantage partisans de l'approche « développementaliste » que ne le laissent supposer les valeurs obtenues...

Nous nous sommes demandés quel pouvait être l'impact de cette importante différence de perception de rôle sur un certain nombre d'aspects ou de questions reliées aux études avancées. Une première différence importante tient au fait que deux fois plus de tenants d'une approche professionnalisante privilégieraient une supervision collective à un encadrement individuel (80 % contre 40 %). Dans le même sens, si 53 % des professeurs au total n'estiment pas souhaitable que les étudiants réalisent leur thèse dans le cadre d'une recherche subventionnée, cela tient d'abord aux tenants d'une approche plus développementaliste (63 %) ; une majorité significative des partisans de l'approche professionnalisante (59 %) privilégiant en effet l'intégration de l'étudiant à des équipes de recherche subventionnées. Enfin, et ceci est plutôt paradoxal, pour une très large proportion de professeurs l'ambiguïté de la nature même de la thèse n'expliquerait pas les difficultés principales rencontrées dans la supervision d'une thèse. La mauvaise préparation des étudiants au plan méthodologique représenterait un écueil beaucoup plus significatif selon 90 % d'entre eux. À cet égard, on note toutefois une différence assez prononcée entre les tenants des deux approches de la supervision, les plus associés à une approche professionnalisante s'en prenant davantage à cette mauvaise préparation des étudiants.

De l'avis de l'ensemble des professeurs encore, l'étudiant le plus agréable à superviser serait d'abord tenace et persistant en même temps qu'indépendant sur le plan intellectuel. Ces deux caractéristiques générales sont surtout privilégiées par les développementalistes (74 % et 60 %), les tenants d'une approche dite « plus professionnalisante » valorisant avant tout la compétence dans la discipline (78 %). Cette différence se reflète d'ailleurs au niveau des qualités que devrait rechercher un étudiant au moment de choisir un aviseur. Alors que les « professionnalistes » privilégient nettement l'expérience en recherche (70 %) et igno-

rent presque complètement le fait d'être compréhensif ou attentif aux besoins de l'autre, les « développementalistes » quant à eux accordent une importance relativement semblable aux trois caractéristiques suggérées.

Il est probable que la conception réelle que les professeurs se font de leur rôle en tant que superviseurs se situe quelque part entre les deux extrêmes définis plus haut, la radicalité dans un sens ou dans l'autre demeurant le lot de quelques marginaux. Dans les faits, la multiplicité et la diversité des rôles attribués aux directeurs de recherche favorisent peu une polarisation des perspectives. La structure administrative confère en effet au superviseur une série de rôles à caractère très nettement administratif depuis l'admission du candidat jusqu'à l'autorisation de déposer sa thèse, en passant par l'approbation du programme de cours et la présidence du comité d'évaluation. Officiellement, il se doit de sanctionner tous les choix académiques de celui qu'il dirige. En dépit de leur nombre, ces diverses fonctions demeurent pourtant relativement secondaires, même si ce sont les seules qui soient clairement définies par le biais de la réglementation des études avancées. À ces rôles de base s'ajoutent plusieurs autres responsabilités. Ainsi, le directeur de recherche ne peut complètement échapper à sa mission principale de devoir enseigner ou de voir à ce que l'étudiant qu'il dirige acquiert l'art de la science, qu'il découvre concrètement et maîtrise les stratégies, les approches d'un chercheur. À cet effet, il se doit de poser des gestes concrets, de suggérer des méthodes, des idées de façon à stimuler l'étudiant en ce sens. Il doit aider ce dernier à planifier et à réaliser son travail, le sensibiliser aux circuits et aux dédales de la recherche subventionnée et de la publication. Cette composante plus technique de la fonction est sans conteste la plus exigeante en termes de compétences et d'expertises.

Enfin, même si cela fait davantage référence à la face plus cachée de la fonction, les étudiants rechercheraient chez un superviseur l'ami qui leur fournira encouragement et appui, qui les aidera à faire face aux difficultés personnelles, sociales et économiques qu'ils pourraient rencontrer en cours de route.

Comme on peut le constater, les rôles implicitement attribués au professeur-superviseur sont multiples. Selon la conception générale qu'il se fait de la supervision, un directeur de recherche attachera plus ou moins d'importance à chacun de ces rôles, allant même jusqu'à en écarter complètement de son intervention. C'est enfin par ses insistances, ses réticences, ses intérêts et ses répugnances à jouer ces divers rôles qu'un professeur se démarque en fonction de l'une ou de l'autre des grandes perspectives de la supervision...

c) Les styles de supervision

Au-delà de la conception que se font les professeurs de supervision, on retrouve une autre variable qui conditionne lourdement l'évaluation que les étudiants se font de l'encadrement reçu. Je réfère ici au style que les professeurs adoptent dans leurs interactions avec les étudiants. Dans un des très rares volumes consacrés à la direction des thèses et des mémoires, notre collègue Aimée Leduc (1990) dresse un tableau des écrits sur cette question en prenant soin d'y greffer un bilan des doléances et des préférences exprimées par les étudiants. C'est ainsi qu'on parvient à distinguer globalement quatre styles généraux de supervision :

– Nous retrouvons d'abord le superviseur directif tout au long du processus de recherche. Personnellement je le qualifierais de *superviseur-patron*. C'est un interventionniste, souvent actif en recherche et qui met l'accent sur la productivité scientifique. Pour lui, la formation de l'étudiant sera d'autant plus valable qu'il aura été confronté à plusieurs situations de recherche.

– Nous avons ensuite le *superviseur-accompagnateur* qui se fait directif au cours des premières étapes de la recherche et l'est de moins en moins à mesure que l'étudiant progresse. Sur papier, ce mode de supervision se veut intéressant et valorisant pour l'étudiant. Parfois cependant, il est le lot de superviseurs dont les compétences au plan méthodologique sont limitées. En d'autres termes, il nous faut distinguer les superviseurs qui optent pour ce style sur la base de principes et d'objectifs pédagogiques et ceux qui ne peuvent faire autrement que d'y souscrire.

– Il existe encore un type de superviseur qui se fait directif au moment de la formulation du problème de recherche, i.e. au début, et au moment de la rédaction, à la fin. Entre ces deux étapes, il se contente de jouer davantage un rôle de conseiller. J'étiquetterais ce *superviseur de sécurisant* et préciserais qu'il a parfois tendance à s'identifier à l'étudiant, du moins au niveau des critiques formulées à l'égard de sa thèse.

– On trouverait enfin une dernière catégorie de superviseurs qui donnent un minimum d'orientation à l'étudiant tout au long du processus. Il s'agit du *superviseur nettement non-directif* et qui souvent a relativement peu de contacts avec l'étudiant. Je qualifierais ce type de *superviseur de social*.

Les professeurs de notre enquête, et ce en grande majorité, avouent privilégier les deux premiers styles décrits. Pourtant, une étude menée auprès des étudiants gradués par leur association à la même époque voudrait plutôt que les professeurs soient plutôt passifs dans leur nature de directeur de recherche. C'est donc dire que les perceptions des uns ne correspondent pas vraiment aux prétentions des autres !

De façon générale, les étudiants sont très amers à l'égard de la supervision reçue. Ils auraient préféré un encadrement beaucoup plus directif que celui reçu (Batterby et Batterby, 1980 ; Rudd, 1985). Mais, au-delà du caractère de directivité, ce qu'ils souhaiteraient davantage, c'est une supervision structurée et étroite, c'est-à-dire des consignes claires et précises, étape par étape, des contacts réguliers et fréquents.

Mais comment structurer notre supervision ? Comment l'inscrire dans une démarche définie, organisée où l'emboîtement des gestes et des opérations est prévu ? Certes les « guides » sont rares. Quelques braves pionniers osent nous faire des suggestions en ce sens (Leduc, 1990 ; Brown et Atkins, 1988). Je vous laisse le soin de vous abreuver vous-mêmes à ces sources d'inspiration qui trahissent nécessairement des conceptions bien définies de la thèse et de la supervision pour m'empreser de conclure.

CONCLUSIONS

De façon générale, les professeurs affirment partager les conceptions générales de la thèse et des études avancées qu'annoncent les documents officiels des universités. Pour diverses raisons, dont leur manque évident de préparation, ils acceptent moins de définir des structures d'encadrement et des contextes de recherche aptes à faciliter l'acquisition des trop nombreuses compétences spécifiques qui sont le lot des chercheurs. Ainsi, plutôt que de mettre sur pied des activités formelles d'apprentissage visant à favoriser le développement de ces habiletés, jouent-ils souvent de la passivité ou s'acharnent-ils à souligner les carences certaines de formation à un niveau antérieur. Cette attitude combinée à un laisser-aller certain au niveau de l'admission des candidats aux études avancées contribue à prolonger l'existence d'un fossé entre ce qu'on prétend produire et ce qu'on produit effectivement aussi bien à la maîtrise qu'au doctorat.

Comme plusieurs autres, je suis tenté de proposer un certain nombre de mesures ou de pratiques aptes à solutionner, du moins en partie, les problèmes que pose la supervision des thèses. Et, parmi cette liste de remèdes potentiels, revient invariablement celui de chercher à intégrer les étudiants à ses propres projets de recherche.

J'ai personnellement expérimenté à plusieurs reprises cette formule qui fait coutume dans les sciences plus traditionnelles. Ses mérites ne font pas de doute à mon esprit, même si son application soulève plusieurs problèmes. Elle suppose d'abord que les professeurs portent un intérêt véritable à la recherche et qu'ils parviennent à décrocher des fonds à cet effet. Le faible taux des équipes subventionnées en sciences humaines nous donne une juste idée de la complexité de la tâche. Mais, au-delà de cette lourde contrainte, subsistent plusieurs inconvénients pour le chercheur lui-même dont :

- la grande dépendance des étudiants qui inscrivent leur contribution dans un projet déjà défini ;
- les contraintes d'un calendrier de réalisation qui tolèrent mal le ralentissement de la production scientifique pour satisfaire à des exigences de formation ;
- une trop grande dépendance vis-à-vis des étudiants (délais-abandons) ;
- la perte de la propriété intellectuelle ;
- etc.

Les avantages d'une telle forme d'intégration sont pourtant nombreux et pour l'étudiant et pour le chercheur. Pour le premier, ses possibilités d'appui financier s'élargissent. La garantie d'intérêt du professeur en même temps que la pression d'un calendrier d'action à respecter sont de nature à lui assurer un suivi plus rigoureux. La formule, par ailleurs, est susceptible d'entretenir plus facilement la motivation du professeur en même temps qu'elle assure une meilleure reconnaissance de sa fonction.

Dans un autre ordre d'idée, l'hypothèse de décomposer la thèse ou le mémoire en trois ou quatre éléments bien distincts mériterait d'être considérée sérieusement. Tuinman pour sa part n'hésite pas à prétendre qu'on abandonnerait probablement l'exigence de la thèse si on parvenait à déterminer clairement les compétences visées par sa réalisation.

Pourtant, plus important encore et au-delà de tout ce qui vient d'être dit, convainquons-nous de l'inutilité des éternels questionnements relatifs à la thèse qui, comme je viens de la faire, nous ramènent inlassable-

ment au point de départ. Méfions-nous encore de tous ces beaux exercices, de ces grandes solutions à tout qui endorment, qui rassurent, qui laissent croire que chacun est seul à se raconter ses doutes. Il n'est pas de solution véritable qui ne passe pas d'abord par une analyse très serrée des objectifs généraux et spécifiques attachés à la thèse, par une énumération exhaustive des habiletés réelles qu'on cherche à développer. Alors et alors seulement, nous serons en mesure de porter un jugement de vie ou de mort, d'efficacité ou non, au sujet de la thèse et de fixer nos choix sur les meilleures routes à suivre pour en faire un outil performant, s'il y a lieu.

RÉFÉRENCES

- A.C.F.A.S. (1986) Pour une recherche plus efficace. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur les orientations et le cadre de financement du réseau universitaire québécois pour l'année 1987-1988 et pour les années ultérieures, Supplément INTERFACE, vol. 7, no 6, novembre-décembre.
- BOUFFARD-BOUCHAREL, Thérèse (1987) L'encadrement pédagogique aux études avancées : un privilège ou un droit ? INTERFACE, janvier-février, 31-32.
- LEDUC, Aimée (1990) La direction des mémoires et des thèses. Éditions Behaviora Mc., Brossard, Québec.
- MELOCHE, Danielle (1985) Les compétences relatives à la production d'une thèse de maîtrise ou de doctorat. Thèse présentée à l'École des gradué(e)s pour l'obtention du grade de M.A.
- SMITH, E.H., GUICE, B.M. (197-). The professor's responsibilities and the dissertation, Epistole, vol.2, no 2, 1-3.
- STERNBERG, D. (1981) How to complete and survive a doctoral dissertation, Chicago : The University of Chicago Press.
- TUINMAN, J.J. (1975). The final paper - How to direct dissertation with a minimum of trauma, Epistole, vol. 2, no 2, 8-10.
- WELSII, J. (1978) The supervision of postgraduate research students. Research in Education, 19, 77-86.
- WELSII, J. (1981) The Ph.D. Student at work. Studies in Higher Education, 6, 156-162.