

Former la relève scientifique : accompagner pour rendre autonome

Christian Bégin

Volume 42, Number 3, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1093295ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1093295ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de science politique

ISSN

1203-9438 (print)

1703-8480 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bégin, C. (2023). Former la relève scientifique : accompagner pour rendre autonome. *Politique et Sociétés*, 42(3), 167–175.

<https://doi.org/10.7202/1093295ar>

Article abstract

The main goal in training the next generation of scientists is to help them become autonomous in all research processes. This means that they do not have this autonomy at the beginning of their master's degree program. Supervising to help acquire autonomy may then seem contradictory to many research directions. To resolve this dilemma, the research supervision must be conceived as a pedagogical relationship which facilitates the adjustment of actions according to the needs of each student. Two examples are presented. Finally, autonomy in research also means being able to plan the project by considering the constraints of everyone. I propose a rule that may play this role in managing meetings and facilitate a continuous support.

Former la relève scientifique : accompagner pour rendre autonome

Christian Bégin

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

begin.christian@uqam.ca

RÉSUMÉ L'enjeu principal dans la formation de la relève scientifique est de l'amener à devenir autonome dans toutes les étapes de réalisation d'une recherche. Les conditions d'études à la maîtrise impliquent cependant que cette relève n'est pas autonome au départ. Encadrer pour rendre autonome place alors la direction de recherche dans un rôle paradoxal. Pour résoudre ce dilemme, l'encadrement doit être conçu comme une relation pédagogique favorisant la modulation des interventions selon les besoins. Deux exemples seront proposés. Enfin, l'acquisition de l'autonomie se fait aussi en apprenant à planifier les activités tout en tenant compte des exigences de toutes les parties. C'est un peu le rôle de la règle qui est proposée en dernier lieu pour gérer les rencontres et favoriser un meilleur suivi.

MOTS CLÉS encadrement, formation à la recherche, cycles supérieurs, relation pédagogique.

ABSTRACT The main goal in training the next generation of scientists is to help them become autonomous in all research processes. This means that they do not have this autonomy at the beginning of their master's degree program. Supervising to help acquire autonomy may then seem contradictory to many research directions. To resolve this dilemma, the research supervision must be conceived as a pedagogical relationship which facilitates the adjustment of actions according to the needs of each student. Two examples are presented. Finally, autonomy in research also means being able to plan the project by considering the constraints of everyone. I propose a rule that may play this role in managing meetings and facilitate a continuous support.

KEYWORDS supervision, research training, postgraduate studies, pedagogical relationship.

La formation de la relève scientifique s’amorce véritablement lors de la maîtrise et se complète au doctorat. C’est l’acceptation du mémoire qui confirme que l’étudiante et l’étudiant ont acquis de façon adéquate les outils nécessaires à l’application de la démarche scientifique de façon autonome (maîtrise) et l’obtention de la thèse par laquelle ils auront su faire un apport original à leur discipline (doctorat) qui démontre leur capacité à mener leur propre recherche. On ne peut donc s’attendre avant ce stade à ce qu’une autonomie à la recherche soit déjà acquise.

Chaque grade définit ses propres finalités. L’obtention d’un diplôme confirme que l’étudiante ou l’étudiant a fait les apprentissages minima attendus pour ce grade. Même si les critères d’admission à la maîtrise visent à accepter seulement celles et ceux qui ont démontré un niveau d’apprentissage préalable suffisant, ils devront passer au travers du processus de formation et remplir les exigences du programme de maîtrise pour démontrer qu’ils ont su faire les apprentissages pour réussir. L’obtention du diplôme de baccalauréat n’assure donc jamais que l’étudiante ou l’étudiant pourra faire les apprentissages requis à la maîtrise. Les taux de diplomation à la maîtrise montrent bien la difficulté de la démarche¹. Former la relève scientifique, dans ces conditions, confronte les directions de recherche à un défi paradoxal d’encadrer pour rendre autonome. Pour y arriver, elles doivent tenir compte d’un certain nombre d’enjeux : des contextes et des contenus de formation différents, l’absence potentielle d’apprentissages qui n’ont pas été acquis dans les études antérieures et la façon de favoriser sa disponibilité eu égard à ses propres engagements.

De nouvelles modalités de formation

Dans le cadre des études de maîtrise, les étudiantes et les étudiants sont confrontés à des contextes auxquels ils sont peu familiers. L’impact de ces nouveaux contextes est très souvent sous-estimé parce que la formation à la maîtrise est perçue comme étant simplement dans la continuité de la formation du premier cycle universitaire. Pourtant il n’en est rien. Deux grands changements s’opèrent entre les études de premier cycle et la formation à la maîtrise : la nature des apprentissages à acquérir et la particularité du contexte de formation.

1. En sciences humaines au Québec, les taux généraux de diplomation à la maîtrise sont de 70 % en moyenne pour les cohortes de 2007-2014, avec des modulations variées de taux selon les disciplines (Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur 2020).

L'apprentissage d'un savoir-faire

L'analyse et la comparaison des objectifs décrits dans différents programmes universitaires de baccalauréat en sciences politiques démontrent que les programmes de premier cycle visent principalement l'apprentissage des fondements de la discipline, qu'ils soient théoriques, conceptuels ou méthodologiques.

Dans le cas de la maîtrise, l'accent est plutôt mis sur l'apprentissage d'un savoir-faire pour utiliser les méthodes, les concepts et les théories de la discipline pour mener une recherche de façon autonome. Plusieurs directions de recherche s'étonnent alors du manque de formation du corps étudiant aux cycles supérieurs : « Mais comment se fait-il que les étudiantes et les étudiants soient si peu autonomes, n'ont-ils rien appris auparavant ? ». C'est l'apprentissage de ce savoir-faire autonome qui est l'enjeu central et le plus grand défi du programme de maîtrise parce qu'il diffère du contenu traditionnel enseigné dans les cours. Puisque c'est à la maîtrise que l'étudiante ou l'étudiant doit acquérir l'autonomie en recherche, il faut donc en comprendre que cette autonomie est absente au départ, mais qu'elle constitue l'objectif final à atteindre.

Le contexte de formation

La formation universitaire du premier cycle est organisée autour de cadres relativement bien définis. Premièrement, des trimestres clairement délimités dans le temps (de septembre à décembre et de janvier à avril) et des travaux ou des examens à des dates préétablies définissent les échéanciers de façon claire.

Il en est autrement pour la maîtrise avec recherche. Celle-ci comporte bien une période de scolarité qui est en continuité avec l'expérience du premier cycle, mais à la fin de leur scolarité (souvent après la première année), l'étudiante et l'étudiant se trouvent confrontés à des balises temporelles complètement décroisées. Les trimestres « disparaissent », les échéanciers deviennent alors plus flous et souvent, la seule finalité connue est la date ultime où l'étudiant doit avoir déposé son mémoire, souvent plus d'un an plus tard (pour un étudiant à temps complet).

Deuxièmement, au premier cycle, les travaux s'inscrivent dans des cours dont les contenus sont solidement établis, les consignes et les sujets pour les produire sont fournis de façon explicite et les lectures, les textes, les auteurs et les recherches à faire sont assez bien délimités pour s'assurer de vérifier si les apprentissages ont été faits. Les étudiantes et les étudiants sont donc habitués à fonctionner dans des contextes relativement circonscrits et familiers.

À la maîtrise, le sujet de recherche, la question et l'élaboration du projet sont le plus souvent choisis et articulés par l'étudiante et l'étudiant lui-même

et il n'existe plus de consignes explicites pour délimiter la tâche de recherche et de production. Les étudiantes et les étudiants doivent naviguer pour l'une des premières fois dans une activité scolaire dont les paramètres ne sont pas prédéfinis pour eux. Ces différentes conditions expliquent pourquoi les apprentissages pour devenir autonome à faire de la recherche requièrent l'apport significatif d'une direction de recherche. Mais cette relation d'encadrement possède des exigences contradictoires puisqu'il faut accompagner pour rendre autonome.

La difficile dynamique accompagnement-autonomie

Cette autonomie ne peut s'apprendre simplement en exécutant des tâches commandées par la direction de recherche. L'autre approche qui consiste à «laisser-faire» pour que l'étudiante ou l'étudiant apprenne par elle-même ou par lui-même n'est pas non plus une option pertinente. Ce serait comme lancer à l'eau quelqu'un qui ne sait pas nager en se disant qu'il parviendra bien à trouver comment s'en sortir. Dans un tel contexte, on ne forme pas la relève scientifique. On la laisse se dépêtrer au gré des situations et de sa capacité à y faire face, ce qui ne garantit pas l'apprentissage des savoir-faire nécessaires pour faire de la recherche.

Puisque la direction de recherche doit agir explicitement pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie, il apparaît clair que ces actions s'inscrivent dans une relation pédagogique de formation, au même titre que celle qu'on retrouve dans un cours plus formel. L'enseignement des modèles, des théories ou des méthodes dans des cours en sciences politiques n'est guère différent par ses visées que l'enseignement des processus, de la réflexion et de la posture que doit adopter le chercheur en sciences politiques. Le contenu diffère, parce qu'il s'agit ici d'enseigner des savoir-faire plutôt que des savoirs savants et d'enseigner comment créer de nouveaux savoirs plutôt que de se limiter à reproduire des connaissances. Mais l'enjeu demeure celui d'accompagner pour former.

Ces savoir-faire sont souvent implicites pour le chercheur aguerri, alors que c'est justement ce qu'il doit amener l'étudiante ou l'étudiant à développer. Pour y arriver, il faut favoriser le passage de la dépendance à l'égard des façons de faire du premier cycle vers l'autonomie dans l'utilisation et le développement de méthodes et d'étapes propres à la réalisation d'une recherche. Collins, Brown et Holum (1991) ont proposé le compagnonnage cognitif² comme moyen pour favoriser ce passage vers l'autonomie. Sans entrer dans l'ensemble du processus, le principe consiste, pour la chercheuse ou le chercheur, à rendre explicite son processus de pensée et de réflexion face à la tâche ou le problème à résoudre pour que la personne puisse prendre

2. «*Cognitive apprenticeship*» en anglais.

connaissance de ces mécanismes implicites. C'est ainsi que le savoir-faire implicite est concrétisé pour que l'étudiante ou l'étudiant soit en mesure de se l'approprier³.

Le cas de la recension des écrits

Pour prendre un exemple parmi tant d'autres, la recension des écrits représente le premier jalon du travail de recherche et constitue la pierre angulaire de toute la suite du processus. Cette recension des écrits arrive en amont du choix du sujet et de la délimitation de la question de recherche puisque ce sont ces lectures qui devraient permettre le passage de l'idée, du problème ou de la situation à sa formalisation en une question et son opérationnalisation dans un protocole de recherche. Pourtant, il s'agit d'une activité trop peu souvent contrôlée et vérifiée par la direction de recherche : « les étudiantes et les étudiants savent lire et ils ont fait plein d'analyses de textes dans leurs cours de premier cycle, ils devraient savoir comment faire et ce n'est pas à moi de combler les lacunes qu'ils peuvent avoir ». Pourtant...

Lire des textes pour accompagner l'étude de concepts dans les cours de premier cycle, faire des lectures pour répondre à des consignes pour produire des travaux à propos de thèmes déjà définis ne demandent pas du tout la même approche ou la même posture que celle où il faut essayer de délimiter un sujet souvent approximatif, et identifier les pistes les plus prometteuses pour proposer une question de recherche. Dans ce cas-ci, il faut savoir faire un tri et mettre en relation des éléments potentiellement pertinents pour quelque chose qui est encore en gestation. Il s'agit la plupart du temps d'une idée vague, avec des contours conceptuels peu définis et dont la pertinence est souvent difficile à évaluer pour celle ou celui qui entreprend sa maîtrise. C'est un des apprentissages qui doit être fait parce qu'il diffère du contexte de lecture du premier cycle.

J'ai d'ailleurs montré (Bégin 2013) que ce que j'ai appelé « l'appropriation des connaissances » (les méthodes de lecture, la prise de notes de lecture et l'usage de la documentation) représente plus de la moitié des causes des problèmes d'avancement dans la réalisation du mémoire de maîtrise. Ces lacunes s'expriment particulièrement par l'absence d'une méthode efficace pour noter le fruit des lectures et pour s'y référer ensuite à toutes les étapes, dont celle de la rédaction du texte.

Dans le même sens, les sujets de l'enquête de Gemme et Gingras (2006) sur la satisfaction étudiante aux cycles supérieurs témoignent que l'une des activités qui leur apportent le plus de satisfaction et de bénéfices consiste à

3. Austin (2009) a d'ailleurs proposé cette approche dans le contexte de l'encadrement au doctorat et des dizaines de travaux ont porté sur l'efficacité de l'approche dans différents domaines et contextes de formation.

lire et à discuter des articles avec leur direction de recherche. En tant que boursiers, ces étudiants ont pourtant su démontrer un degré de performance élevé dans les tâches scolaires, mais ils trouvent pourtant que ces activités répondent à un besoin.

Enfin, dans le cadre des activités des « Journées de la relève en recherche » organisées par l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) (<https://www.acfas.ca/evenements/journees-de-la-releve-en-recherche>) qui s'adressent aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs, j'offre un atelier, depuis quatre ans, qui porte sur la réussite au doctorat (qui attire tout aussi bien des étudiantes et des étudiants de maîtrise) dans lequel j'aborde un certain nombre de facteurs et de conditions favorables pour terminer ses études. Parmi les thèmes abordés, cet aspect de prise de notes et de réflexion sur les lectures est particulièrement prisé et nombreux sont celles et ceux qui me demandent par la suite de recevoir le gabarit et la procédure que je leur ai décrits⁴.

La direction de recherche qui conçoit son encadrement comme une relation pédagogique s'assurera donc de vérifier la qualité de ce que ses étudiantes et ses étudiants tirent de leurs lectures et décrira de manière explicite, au besoin, ses propres réflexions et procédures pour recueillir les informations pertinentes pour qu'elles puissent être utiles. L'étudiante ou l'étudiant sera amené progressivement à valider sa réflexion face aux textes abordés et à confronter sa compréhension et ses interprétations à celles de sa direction de recherche. L'avantage du gabarit et de la procédure proposée (Bégin 2018) permet à la direction de recherche d'évaluer très tôt ce que l'étudiante ou l'étudiant tire de ses lectures et du degré d'encadrement nécessaire.

L'aide à la rédaction... jusqu'où aider ?

Un autre exemple de cette difficile dynamique entre l'accompagnement et l'autonomie concerne la rédaction des textes eux-mêmes. La rédaction scientifique fait partie des compétences importantes associées à la formation de la relève scientifique puisque la qualité du texte du mémoire définit la façon avec laquelle la candidate ou le candidat aura su rapporter le fruit de sa démarche dans un tout structuré et cohérent qui répond aux critères bien définis de style et de format. Mais rédiger un projet de recherche ne représente pas les mêmes exigences que rédiger un travail de premier cycle.

Les travaux au premier cycle ne font jamais l'objet de reprises et d'amélioration. Lorsqu'ils sont remis, ceux-ci sont terminaux et seront corrigés dans le seul but de définir le niveau des apprentissages atteints par la note obtenue. Il en est tout autrement pour les productions liées au mémoire (et

4. Le gabarit, son usage et ses avantages sont décrits dans Bégin (2018).

à la thèse). Le processus de rédaction devrait plutôt suivre une séquence d'aller-retour réguliers entre l'étudiante ou l'étudiant et sa direction de recherche dans un but d'amélioration continue du texte pour atteindre un seuil maximal de qualité pour être accepté. L'étudiante et l'étudiant sont donc confrontés pour la première fois à un processus de révision et de correction alors que leur expérience passée leur laissait croire qu'ils étaient en mesure de produire un texte « de qualité » sans véritables défauts. Pourtant, il faut s'attendre à ce qu'ils ne soient jamais performants dans leurs premières versions, peu importe leurs performances passées au niveau de la rédaction (même au doctorat). C'est aussi un apprentissage à faire.

L'accompagnement dans la rédaction devient alors souvent une cause importante de préoccupation des directions de recherche face à des faiblesses observées : « jusqu'à quel point puis-je écrire à la place de mon étudiante ou de mon étudiant ? ».

Dans le contexte de formation, le texte « appartient » à l'étudiante ou à l'étudiant et l'accompagnement doit lui permettre d'apprendre les règles de formulation et de style correspondant au niveau de langage et de communication propre à ce type de document. Le principe de base à adopter est que la « rédaction à la place de l'étudiant » ne doit se faire que pour de courts passages déjà écrits dont la forme peut laisser à désirer et où la reformulation s'effectue beaucoup plus aisément que ce qu'il faudrait d'explications pour que l'étudiante ou l'étudiant la fasse lui-même. Ces reformulations doivent tout de même être revues avec l'étudiante ou l'étudiant lors du retour sur les corrections, pour lui montrer les raisons pour lesquelles elles ont été faites, le cas échéant. Expliquer et expliciter demeurent toujours appropriés.

Toutefois, la direction de recherche ne devrait jamais procéder à une rédaction plus invasive pour ajouter des parties ou des informations qui seraient absentes ou pour combler des lacunes sur le plan du contenu. Réécrire quelques phrases d'un paragraphe pour que le texte soit plus fluide parce que la reformulation vient spontanément n'est pas la même chose que de rédiger des passages complets parce que l'étudiante ou l'étudiante ne les a pas inscrits ou que ce qu'il formule ne tient pas la route. Former la relève scientifique ne doit pas se faire en comblant des lacunes que la direction de recherche juge trop importantes, au détriment de l'apprentissage qui devrait être fait. Différentes façons d'agir et certaines précautions à prendre dans la formulation des corrections sont décrites ailleurs (Bégin 2018), mais il se peut qu'il faille en faire tout à coup un enjeu pour la poursuite de l'accompagnement, si aucune amélioration ne se fait sentir et que l'étudiante ou l'étudiant ne parvient pas à faire preuve d'une progression minimale, malgré toutes les tentatives effectuées. Si l'étudiante ou l'étudiant a de graves lacunes sur le plan rédactionnel, il est primordial de les lui faire connaître rapidement et de lui fournir les indications sur la façon de les corriger. Cela devrait se faire dès les premières rencontres, par un processus de production

et de retour sur ces productions, même s'il faut plusieurs versions avant de voir une amélioration. Ce n'est pas un service à rendre à l'étudiante ou à l'étudiant d'écrire le texte à sa place, parce que les futurs employeurs s'attendent à engager quelqu'un qui soit en mesure de produire des écrits qui ont les qualités requises.

Former la relève, c'est aussi faire apprendre à gérer la démarche

Le dernier point abordé concerne la difficile question du temps à accorder à ses étudiantes et à ses étudiants au travers de ses propres exigences et de ses propres responsabilités. Former la relève scientifique, c'est aussi leur apprendre à considérer les échéanciers dans des temps qui sont délimités en fonction des tâches à accomplir et des étapes pour la réalisation complète du processus. Là aussi, il s'agit d'un apprentissage. L'étudiante ou l'étudiant de maîtrise n'a aucune expérience pour mener à terme une telle recherche et il n'a donc pas de point de repère pour savoir comment répartir les étapes dans le temps et déterminer des échéanciers intermédiaires pour avancer de façon continue. La direction de recherche est la ressource la mieux placée pour aider à définir ces étapes. Encore une fois, il n'est pas question seulement de donner des échéanciers précis, mais aussi de discuter avec l'étudiante ou l'étudiant de ses objectifs, des étapes à franchir et les échéanciers à choisir pour les respecter.

Je propose une règle simple (Bégin 2018) pour aider à déterminer des échéanciers au fur et à mesure de l'avancement en prenant en compte les exigences auxquelles l'étudiante ou l'étudiant doit se soumettre et les obligations et engagements de la direction de recherche. Cette règle consiste à définir, avant la fin de chaque rencontre, le moment précis de la rencontre suivante (jour et heure), avec les tâches ou productions attendues de l'étudiante ou de l'étudiant pour cette prochaine rencontre, ainsi que le moment de leur transmission à la direction de recherche pour qu'elle en prenne connaissance, tout en tenant compte de ses propres disponibilités. Il y a toute une panoplie d'informations qui peut être transmise lors de ces planifications de la prochaine rencontre : la façon d'établir le plan de travail, d'évaluer la progression dans le temps, de prévoir des étapes intermédiaires dans la correction et la remise des versions, les critères à considérer dans la charge de travail et le temps requis pour respecter les échéances, etc. C'est une façon simple de contextualiser et de formaliser les paramètres dont l'étudiante et l'étudiant devront éventuellement tenir compte dans la planification de leur propre projet, lorsqu'ils seront amenés à remplir des contrats externes de façon autonome.

Pour la direction de recherche, c'est aussi une façon de délimiter clairement des échéanciers dans le temps en fonction de ses propres obligations pour assurer un suivi régulier de l'étudiante et de l'étudiant. Ces rencontres

déterminées au fur et à mesure et d'un commun accord selon une fréquence qui peut varier en fonction des tâches et du temps de chacun serviront aussi à remplacer les balises temporelles qui disparaissent après la période de scolarité. Cette façon de faire permet de définir clairement les moments que la direction de recherche peut réserver à ses étudiantes et ses étudiants et elle peut ainsi considérer son plan de travail en fonction du plan de travail de celles et de ceux qu'elle encadre et les informer du temps qui peut leur être consacré, selon leur cheminement. Cette approche permet notamment d'éviter les demandes de corrections imprévues qui arrivent à l'improviste tout juste à la veille des vacances estivales...

Considérer ses actions d'encadrement comme une relation pédagogique permet de comprendre qu'il est normal de moduler ses actions en fonction de là où en sont rendus les étudiantes et les étudiants. Ce qui est au centre d'une telle relation, c'est la dynamique « enseignement-apprentissage » qui unit la direction de recherche et celle ou celui qu'elle encadre. Comme c'est le cas dans un cours plus formel, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui définit les tâches et les méthodes pédagogiques, mais dans les études de cycles supérieurs, le contenu n'est plus l'élément fondamental. Il devient plutôt l'objet par lequel l'étudiante ou l'étudiant fera son apprentissage de chercheur autonome, avec l'aide de sa direction de recherche pour agir ensuite sur n'importe quel contenu sur lequel il doit se pencher.

Références

- Austin, Ann E. 2009. « Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: A case example from a doctoral program in higher and adult education. » *International Journal for Academic Development* 14 (3): 173-183.
- Bégin, Christian. 2013. « Les problèmes de production et de progression des étudiants: des impacts pour l'accompagnement des mémoires et des thèses. » Dans *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Sous la direction de Marianne Frenay et Marc Romainville. Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Bégin, Christian. 2018. *Encadrer aux cycles supérieurs: Étapes, problèmes et interventions*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Collins, Allen, John Seely Brown et Ann Holum. 1991. « Cognitive apprenticeship: Making things visible. » *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 15 (3): 6-11, 38-46.
- Gemme, Brigitte et Yves Gingras. 2006. « Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. » *Revue canadienne d'enseignement supérieur* 36 (2): 23-45.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2020. *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire: Baccalauréat, maîtrise et doctorat*. Québec: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.