
Le métier de superviseur de thèses à l'Université de Liège: quels comportements influencent la réussite des doctorants?

Auteur : Roeland, Romain

Promoteur(s) : Dujardin, Jean-Marie

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée

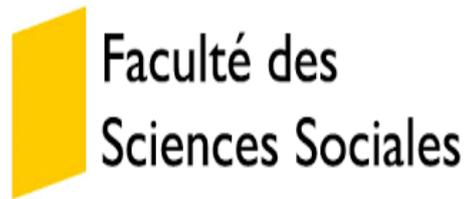
Année académique : 2015-2016

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/1704>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Le métier de superviseur de thèses à
l'Université de Liège : quels comportements
influencent la réussite des doctorants ?

Mémoire

Romain Roeland

2015-2016

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en
Gestion des Ressources Humaines, à finalité spécialisée.

Promoteur : Monsieur Jean-Marie Dujardin

Lectrices : Madame Evelyne Favart & Madame Alice Croquet

Remerciements

La rédaction de ce mémoire, fruit de notre cursus universitaire au sein de l'Université de Liège, n'aurait pu se réaliser sans l'aide ou l'expertise de nombreuses personnes que nous souhaitons remercier avant toutes choses.

Nous adressons d'abord toute notre gratitude à M. Jean-Marie Dujardin, pour son encadrement, sa disponibilité et ses précieux conseils et éclairages qui furent essentiels.

Mesdames Evelyne Favart et Alice Cornet, lectrices de ce mémoire, par leurs conseils et recommandations, ont également contribué à ce travail nous les remercions grandement ainsi que pour le temps et l'intérêt qu'elles ont porté à ce travail.

Nous souhaitons également remercier chaleureusement Mme Halleux et toute son équipe de l'Administration de la Recherche et du Développement de l'Université de Liège pour l'accueil, la disponibilité et l'accompagnement offerts lors de notre stage.

A nos correctrices avisées Fanny Constantin et Cécile Mainfroid nous adressons nos vifs remerciements pour leur temps et leurs encouragements.

Nous tenons également à remercier nos proches et amis, pour leur aide, leur soutien et leurs encouragements sans faille.

Enfin, nous adressons un remerciement particulier à T.M. pour sa présence et son soutien inconditionnel tout au long de la rédaction de ce travail.

Liste des abréviations :

ARD : Administration de la recherche et du développement

D : Doctorant

EUA : European University Association

FaSS : Faculté des Sciences Humaines et Sociales

FPSLE : Faculté de Psychologie, Logopédies et Sciences de L'Education

S : Superviseur

SHS : Sciences humaines et sociales

SS : Sciences de la Santé

ST : Sciences et Techniques

ULB : Université Libre de Bruxelles

ULg : Université de Liège

Table des Matières

Remerciements.....	2
Liste des abréviations :	3
Table des Matières	4
1. Introduction.....	6
2. Mise en contexte	8
2.1 Le doctorat	8
2.2 Les doctorants	10
2.3 La supervision doctorale.....	11
2.3.1 Les modèles de supervision	12
2.3.2 La co-supervision.....	13
2.4 Les superviseurs.....	14
2.5 Le processus de Bologne	16
2.6 L'abandon/échec/la non-persistance au doctorat	17
2.7 Problématique	20
3. Méthodologie.....	22
3.1 Lectures.....	22
3.2 Entretiens	23
3.2.1 Les doctorants	25
3.2.2 Les superviseurs.....	25
3.3 Enquête	27
3.4 Limites	28
4. Théories sur la supervision doctorale	29
4.1 Le modèle de la motivation en contexte scolaire.....	29
4.1.1 La perception de compétence.....	32
4.1.2 La perception de contrôlabilité	33
4.2 L'importance de la relation entre le superviseur et le doctorant	34

4.3 Le leadership.....	39
5. La supervision doctorale à l'Université de Liège	42
5.1 La bonne relation entre le promoteur et le doctorant est primordiale pour la réussite du doctorat.....	42
5.2 La disponibilité du promoteur est une qualité importante pour les doctorants	47
5.3 Les doctorants de l'ULg préfèrent être proches de leur promoteur	51
5.4 Le style démocratique est le style de leadership privilégié par les superviseurs	54
6. Discussion.....	60
6.1 Retour sur les hypothèses.....	60
6.2 Réflexion sur la supervision doctorale à l'Université de Liège	61
6.3 Réflexion sur le leadership.....	64
7. Conclusion	65
8. Bibliographie	67
8.1 Références.....	67
8.2 Sites internet	69
8.3 Autres sources.....	70
Liste des tableaux et des figures	71
Annexes	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 1	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 4.....	Erreur ! Signet non défini.

1. Introduction

À l'heure actuelle, les étudiants du monde entier sont de plus en plus nombreux à être attirés par la recherche et à se lancer dans un doctorat. Malheureusement, tous ne parviennent pas à atteindre cet objectif et les Universités doivent donc faire face à deux problèmes majeurs. Premièrement, les Universités font face à un taux d'abandon assez élevé. On estime qu'il y a une moyenne de 50% d'abandon au doctorat en Belgique (Daily Science, 2015) et pour l'Université de Liège (ULg) on arrive également à un taux de réussite de 50% (Aerts, Haesbroeck, et Schyns, 2015). Deuxièmement, la plupart des doctorants qui persévèrent prennent simplement beaucoup plus de temps de prévu pour finir leur thèse. Comme l'ont calculé Aerts et al. (2015) la moyenne à l'ULg est de 5,2 ans, alors que la durée requise pour faire un doctorat en Belgique en général de quatre ans.

Chaque doctorant, lorsqu'il s'engage, est supervisé par un ou plusieurs promoteurs prêts à l'aiguiller, le renseigner, l'encadrer et le conseiller pour finalement l'évaluer, à l'issue de sa défense de thèse. Ce superviseur peut donc s'avérer essentiel dans la réussite de cette thèse de doctorat comme le soulignent plusieurs auteurs (Litalien, 2015 ; Barnes, Williams, & Archer, 2010 ; Lovitts, 2001).

Ce sujet a donc un intérêt assez important car l'enjeu ici est de trouver des solutions au taux d'abandon (on parlera également de non-persévérance) du doctorat. L'Université de Liège réfléchit en ce moment même à des formations pour les superviseurs de thèse afin de les aider à améliorer l'encadrement des étudiants, à leur fournir des outils pour mieux les superviser, les aider à mieux recruter leurs doctorants etc. Ces formations sont mises en place depuis peu et ont un certain succès auprès des professeurs, notamment les jeunes. Il faut également savoir que dans certains pays le système est complètement différent. Au Royaume-Uni, par exemple, beaucoup de formations existent déjà pour les promoteurs. En Suède, les formations pour superviseurs de thèses sont obligatoires pour pouvoir encadrer des étudiants et on y impose un quota de 2 étudiants maximum par professeur. Tandis qu'en Nouvelle-Zélande, les professeurs sont obligés d'obtenir un diplôme qui les autorise à encadrer des doctorants.

Les aspects qui seront abordés ici sont les comportements des promoteurs de thèse ainsi que leurs compétences en supervision, quels sont les comportements efficaces qui vont influencer la réussite des étudiants ? Comment bien encadrer un doctorant, quelles sont les compétences, savoirs être, savoirs faire et attitudes que les étudiants attendent d'un professeur, d'un encadrant ? Dans ce mémoire, nous prendrons en compte l'avis des doctorants et l'avis des superviseurs de thèses pour les confronter à la théorie.

Les questions que nous nous posons et qui alimentent ce travail tournent autour du rôle du métier d'encadrant dans la réussite, ou l'abandon du doctorat. Mais qu'est-ce que cela comprend-t-il ? Nous allons ici nous pencher davantage sur la notion de compétences. Il y-a-t-il des compétences nécessaires pour encadrer un futur docteur et si oui quelles sont-elles ? Ces compétences jouent-elles un rôle important *in fine* dans la réussite, ou du moins dans la persévérance, d'un doctorat ?

Afin d'aborder tous ces éléments, nous nous baserons sur une série d'entretiens semi-directifs réalisés au cours de l'année académique 2015-2016 auprès de professeurs encadrants, ainsi que sur une enquête quantitative réalisée auprès de doctorants de l'ULg dans le cadre de notre stage au sein de l'Administration de la Recherche et du Développement (ARD) de l'Université de Liège. L'échantillon de directeur de thèses sera composé aussi bien d'hommes et de femmes, d'encadrants expérimentés ou d'encadrants novices, provenant de toutes les facultés présentes à l'Université de Liège, enfin on peut également distinguer les différents encadrants par rapport à l'équipe qui les entoure, à leur genre et à leur domaine de recherche. L'échantillon des doctorants sera lui aussi composé de doctorants à différents niveaux de carrière, de genre et de domaine de recherche variés.

La première partie de ce travail constituera une mise en contexte de la supervision doctorale avec l'Université de Liège comme illustration de certains points. Le deuxième point expliquera en détails notre méthodologie. Ensuite, la troisième partie sera une synthèse de ce que nous avons découvert sur le sujet de la supervision doctorale, les bonnes pratiques et le leadership dans laquelle nous énoncerons nos hypothèses de recherche. Ensuite, une quatrième partie viendra confronter la théorie avec ce que nous avons récolté durant nos entretiens et nous finirons avec une discussion sur nos résultats et une conclusion.

2. Mise en contexte

Cette partie de notre travail vise à préciser le contexte dans lequel se déroule et s'organise le doctorat en général et à l'Université de Liège. Dans ce chapitre, nous définirons donc certains concepts importants tels que le doctorat, la supervision, la supervision doctorale et la co-supervision, nous décrirons les superviseurs ainsi que les doctorants mais également le contexte législatif dans lequel évolue l'Université de Liège, représenté, entre autres, par le processus de Bologne. Enfin, nous aborderons l'abandon et la persévérance au doctorat. Toutes ces explications et définitions seront illustrées par ce qu'il se fait au sein de l'Université de Liège, pour chacune des différentes parties de ce chapitre.

2.1 Le doctorat

Gérard (2013) décrit le doctorat comme « Un diplôme particulier » car « il s'agit d'une forme de professionnalisation au métier d'enseignant universitaire, de chercheur ou de praticien-réflexif » (Boud, 1991 ; Bruce & Brameld, 1999 ; Trafford & Leshem, 2009 cités par Gérard, p.155) ou encore selon Perruchet cité par Gérard (2013) : « Une phase de socialisation professionnelle, associée à la construction d'une identité de chercheur » (p.155). Evidemment, tous les doctorants ne se dirigent pas vers une carrière de professeur universitaire ou de chercheur, ils peuvent aussi se tourner vers le secteur privé ou la fonction publique pour la suite de leur carrière professionnelle. Les trajectoires des jeunes doctorants peuvent donc être très variées comme l'expliquent Béret, Giret, et Recotillet (2003) dans leur rapport.

Les buts de cette formation, comme il est décrit dans l'enquête de la Communauté Française de Belgique (aujourd'hui appelée Fédération Wallonie-Bruxelles) sur la carrière des chercheurs dans ses universités (2003), « sont multiples et comprennent la production de nouvelles connaissances, la formation des scientifiques expérimentés et le renouvellement du corps enseignant » (Feyereisen, Huyghues Despointes, & Burguera, 2003, p.33). Cités dans l'article d'Anne Lee (2009), Trafford et Leshman différencient le doctorat des autres recherches en le définissant comme la combinaison d'un haut niveau d'innovation et de développement, avec un niveau élevé de connaissances et d'interprétation. Pour eux, l'étudiant doit savoir critiquer et analyser, conceptualiser ses découvertes, développer un cadre conceptuel, synthétiser des concepts, établir des liens et concevoir la recherche et un terrain opérationnel (Trafford et Leshman cités par Lee, 2009).

Dans son règlement relatif à la formation doctorale et au doctorat, l'Université de Liège (2013), définit le doctorat comme une épreuve qui se répartit sur 3 axes :

- Une formation doctorale individualisée, comportant des activités organisées ou non par l'Ecole doctorale thématique, à valoriser par le Collège de doctorat ;

- Une rédaction soit d'une dissertation originale dont la forme, la structure, le volume et la langue sont définis par le règlement de doctorat de chaque faculté, soit en la rédaction, aux conditions fixées par ce même règlement facultaire, d'un essai du candidat faisant apparaître l'intérêt d'un ensemble cohérent de publications et de réalisations dont le candidat est auteur ou co-auteur ;
- Et une présentation publique de ce travail mettant en évidence ses qualités, son originalité ainsi que les capacités de vulgarisation scientifique du candidat. (Article 2, para.1)

En ce qui concerne les formations doctorales appelées également programmes doctoraux, leurs objectifs et leur contenu, un extrait du rapport de Rege Colet (2008) qui l'explique assez clairement :

Les programmes doctoraux visent l'acquisition des habiletés de recherche et l'intégration dans la communauté scientifique. Il n'en demeure pas moins que la formation doctorale reste centrée sur la rédaction et la présentation d'une dissertation de thèse sous la supervision d'un directeur de thèse. La thèse doit refléter une contribution originale et indépendante au domaine de recherche. Les programmes doctoraux complètent le travail de supervision et d'encadrement individuel entrepris auprès du directeur de thèse et proposent un espace de travail collectif réunissant des chercheurs novices et des expérimentés. Les activités offertes permettent généralement de développer des compétences disciplinaires, méthodologiques et interdisciplinaires en même temps que les compétences transversales qui participent à la formation professionnelle des chercheurs (habiletés supérieures de communication, travail en équipe et en réseau, connaissance de l'environnement de recherche, gestion de la recherche, planification stratégique et logistique, éthique de la recherche, gestion de carrière, etc.). Un programme doctoral s'efforce de sortir le candidat de l'isolement de la rédaction de sa thèse, ou de la relation unilatérale avec son directeur, pour inscrire la thèse dans un projet institutionnel. (Rege Colet, 2008, p.2).

Toujours selon le paragraphe 2 de l'article 2 du règlement relatif à la formation doctorale et au doctorat de l'université de Liège (2013), le doctorat peut se réaliser dans tous les domaines d'études prévus par le décret du 31 mars 2004 de la Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement appelée Communauté Française de Belgique) qui sont repris dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Domaines d'études prévus par le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Art de bâtir et urbanisme	Sciences de la motricité	Sciences politiques et sociales
Art et sciences de l'art	Sciences de l'ingénieur	Sciences psychologiques et de l'éducation
Criminologie	Sciences de la santé publique	Sciences vétérinaires
Histoire, art et archéologie	Sciences dentaires	Traduction et interprétation
Information et communication	Sciences économiques et de gestion	Philosophie
Langues et Lettres	Sciences juridiques	Sciences
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	Sciences médicales	Sciences agronomiques et ingénierie biologique

2.2 Les doctorants

Dans leur article sur la mesure de persévérance au doctorat à l'Université de Liège, Aerts, Haesbroeck, et Schyns (2015) décrivent la population de doctorants qui se sont inscrits à l'Université de Liège entre l'année scolaire 2005-2006 et l'année scolaire 2013-2014. Ils comptent 2839 inscriptions au doctorat avec un pourcentage d'hommes de 53% et un pourcentage de femmes de 47%. Parmi ces doctorants, 61% possèdent un master de l'Université de Liège. Et dans ces étudiants de l'Université de Liège, 32% ont réussi leur master avec une Plus Grande Distinction, 40% avec une Grande Distinction, 25% avec une Distinction et 3% avec une Satisfaction. De plus, 64% des étudiants inscrit au doctorat en 2013-2014 sont belges, 36% sont européens et 21% sont issus d'un pays hors-Europe. Ensuite, toujours dans l'article d'Aerts et al. (2015), nous avons la répartition par faculté et par secteur : il y a dans le secteur Sciences et Techniques (qui comprend les Facultés des Sciences et des Sciences appliquées) 43% des doctorants inscrits au doctorat entre 2005 et 2014, dans le secteur de la Santé (ou Sciences de la vie) qui regroupe les inscriptions en Faculté de Médecine et Médecine Vétérinaire il y a 30% des doctorants inscrits, et enfin, dans le secteur des Sciences Humaines et Sociales, reprenant les Facultés de Droit, Psychologies et Sciences de l'Education, de Philosophie et Lettres, de Sciences Humaines et Sociales (à l'époque Institut des Sciences Humaines et Sociales) ainsi qu'HEC, il y a 27% des doctorants inscrits entre 2005-2006 et 2013-2014.

En ce qui concerne l'âge au moment de l'inscription, Aerts et al. (2015) ont souligné que le doctorant le plus jeune avait 21 ans, le plus vieux 73 ans et l'âge médian était de 25 ans. Quant au statut professionnel des doctorants, Aerts et al. (2015) nous apprennent qu'il y a 5 possibilités

différentes à l'Université de Liège : Chercheur FNRS (12.5%), Chercheur FRIA (11%), Chercheur ULg (23%), Assistant (12%) et Fonds Propres (42%). La catégorie Fonds Propres ne signifie pas que les chercheurs ne disposent pas d'une source de financement et qu'ils se financent seulement par leurs propres moyens. Certains types de financements, comme une bourse octroyée par le gouvernement d'un autre état par exemple, ne sont pas repris dans les catégories ci-dessus.

Il est évident que les chiffres présentés ci-dessus ne sont pas les plus actuels. Néanmoins ils montrent en détails comment se présente la population des doctorants à l'Université de Liège. Par ailleurs, nous pouvons sans difficulté supposer qu'elle est quasiment semblable à l'heure actuelle, avec peut-être une augmentation importante dans le pourcentage d'étudiants en sciences et techniques avec l'ajout des Facultés d'Agro-Bio Tech et d'Architecture.

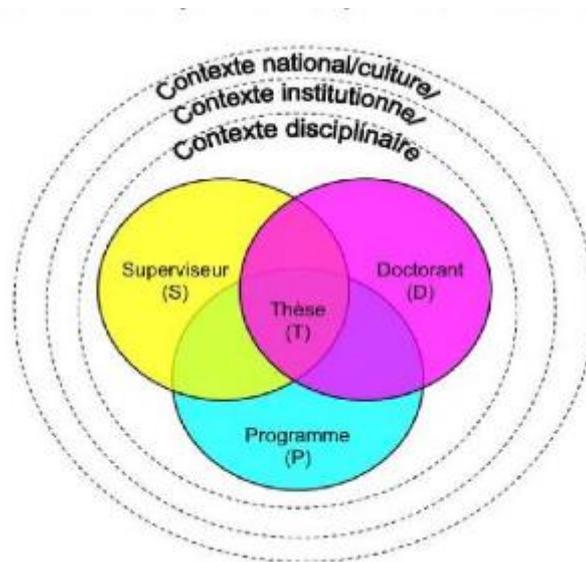
2.3 La supervision doctorale

Dans le Dictionnaire des Ressources Humaines, Peretti et Igalens (2011) lient la supervision avec l'encadrement de proximité qu'ils définissent comme le : « premier niveau d'encadrement et d'animation, il traduit les objectifs stratégiques en décisions opérationnelles et joue un rôle important de lien social ». (p.108) Mais nous pouvons également faire un lien entre la supervision doctorale et le mentorat. Car, comme l'expliquent Barnes et Austin (2009), le terme superviseur et le terme mentor sont souvent utilisés de façon interchangeable pour décrire la relation entre un membre de la faculté et un étudiant doctorant parce que ce sont avec les promoteurs que les étudiants développent une relation mentor-mentoré. Le mentorat est lui défini par Peretti et Igalens (2011), dans le Dictionnaire des Ressources Humaines, comme : « la relation entre un mentor, personne expérimentée occupant un poste de haut niveau, et un protégé qui est généralement une personne en début de carrière. Le mentorat est une technique de formation. » (p.169)

Dans son livre, Matthiesen (2009) définit également la supervision: la supervision c'est le guidage d'une personne par une autre. Généralement, la personne qui guide est un expert dans un domaine dans lequel la personne qui reçoit la guidance voudrait gagner du savoir et des compétences. C'est donc un processus qui implique des compétences cognitives pour faciliter l'apprentissage mais aussi des compétences interpersonnelles (*interpersonal skills*) pour faciliter les aspects relationnels du processus, c'est une progression complexe. Dans chaque relation semblable, certains facteurs rentrent en jeu comme par exemple la personnalité, les préférences, les habitudes, les comportements, les objectifs, la culture et les attentes. Chacun de ses facteurs impacte la façon dont les personnes se comportent et influence l'interaction entre deux personnes (Matthiesen, 2009).

Dans son article, Laetitia Gérard (2013), décrit la supervision doctorale comme une activité qui comprend deux axes principaux : d'une part, l'accompagnement d'une thèse de doctorat et d'autre part, la socialisation du jeune doctorant au métier de chercheur au sein d'un domaine de recherche spécifique. Gérard (2013) met également un modèle théorique de la supervision doctorale en avant dans son article. Un modèle où le croisement entre les activités du Superviseur (S) et celles du Doctorant (D) englobent la Thèse (T) avec les autres activités de socialisation à la profession de chercheur qui sont différentes de celle-ci. Le tout dans un contexte national et culturel, institutionnel et disciplinaire.

Figure 1 : Modèle théorique de la supervision doctorale



Source : Gérard (2013, p.154)

Selon Manathunga (2005), cité dans l'article de Leijen, Lepp et Remmik (2015), la supervision contient aussi un composant pédagogique, ce qui veut dire que le superviseur doit comprendre que les étudiants ne comprennent pas toujours automatiquement toutes les subtilités du « jeu de la recherche » et les doctorants doivent être soutenus dans cette optique, ce qui peut rejoindre la définition de l'aide à la socialisation du doctorant émise par Gérard (2013) : « Le chercheur-expert qu'est le superviseur prépare le chercheur-novice à son insertion professionnelle future en lui inculquant de manière plus ou moins directive, voir en le sanctionnant, les us et coutumes du monde académique et scientifique.» (p.153)

2.3.1 Les modèles de supervision

Selon Debowski (2012), les modèles de supervision sont, dans une certaine mesure, liés à la discipline, même si les projets interdisciplinaires deviennent de plus en plus communs. Les sciences

ont une histoire forte avec l'expérimentation, la recherche en laboratoire où les étudiants effectuent leur recherche scientifique dans un groupe de recherche et suivent une ligne de demandes qui rejoint et complète d'autres travaux déjà entrepris. Les étudiants vont donc bénéficier d'interactions sociales régulières et des possibilités d'apprentissages en groupe. Dans la plupart des cas, l'étudiant sera recruté pour entreprendre une recherche financée par le superviseur à travers une bourse. L'étudiant peut également être soutenu par un comité de thèse qui passe en revue les progrès et offre une évaluation indépendante des objectifs de l'étudiant. L'autre modèle dominant est celui de l'étudiant qui travaille avec son ou ses superviseur(s) sur un sujet ou un projet qui a été proposé par l'étudiant. Idéalement, le sujet et l'expertise du superviseur doivent s'aligner. L'étudiant dans cette situation suit seul un chemin d'exploration et d'apprentissage, rencontre le superviseur sur base régulière pour discuter de ses avancées. Il y a plus de risques dans ce modèle, car il y a une haute dépendance vis-à-vis du (des) superviseur(s) en ce qui concerne les encouragements, la guidance, le soutien et l'échafaudage nécessaire.

Toujours d'après Debowski (2012), peu importe le modèle, l'attente principale d'une relation de supervision est que l'étudiant et le superviseur travaillent efficacement ensemble. Essentiellement, le but est de construire une relation solide et résiliente qui sera basée sur la confiance et le respect mutuels. Les produits finis de ce partenariat seront à la fois un produit (la thèse et le corps de travail en lien) ainsi qu'un processus (passer de chercheur novice à chercheur expert et indépendant). Pour atteindre cet objectif, la relation doit être dynamique, avec le superviseur qui offre une direction et du soutien suffisant, et change graduellement le pouvoir de l'étudiant pour qu'il puisse assumer la possession de son savoir et de ses objectifs. Dans les relations qui fonctionnent très bien le partenariat peut même continuer dans une future relation collaborative. Le superviseur offre également un soutien considérable en aidant l'étudiant à développer un esprit de recherche et une meilleure compréhension de la discipline et de la communauté de recherche.

2.3.2 La co-supervision

Mais comme l'explique Baptista dans son article (2011), la supervision ne comprend plus uniquement la relation étudiant-professeur. Désormais, on constate l'apparition de plus en plus fréquente d'équipes de supervision, en particulier à cause de la nature de la recherche dans certaines disciplines. Ce nouveau type d'encadrement engendre un changement dans la relation entre l'étudiant et le professeur et commence à être de plus en plus demandé. De plus, dans son rapport de 2005, l'EUA (European University Association) recommande la co-supervision comme voie pour encourager la transparence.

C'est pourquoi, dans son article, Anne Lee (2009) a exposé les avantages et les inconvénients de la co-supervision ou de la supervision en équipe. Pour l'étudiant comme pour le superviseur les avantages sont nombreux. En effet, le premier peut accéder à un éventail de conseillers et si un de ces superviseurs arrête, il ne sera pas complètement dépourvu puisqu'il aura toujours un appui. Tandis que pour le superviseur, si il est nouveau, s'il a peu d'expérience, il pourra observer comment font les autres superviseurs et être conseillé dans sa supervision, et s'il est superviseur principal, il pourra alors déléguer certaines fonctions. En outre, pour un chercheur diplômé, travailler en tant que membre d'une équipe de supervision peut être certainement bénéfique pour sa propre recherche. De plus, les problèmes peuvent être discutés sous différents angles et peuvent parfois être résolus de façon plus créative. Pour finir, les conflits de personnalité entre les étudiants et le superviseur peuvent être moins oppressifs pour les deux parties.

Malgré cela, il y a quand même des désavantages, toujours d'après Lee (2009), d'être dans une équipe de supervision. L'étudiant peut être oublié parce que chaque membre de l'équipe pense que l'étudiant est de la responsabilité d'un autre superviseur, les promoteurs ont souvent des vues différentes sur la façon dont la supervision doit être effectuée, il y a un risque pour que l'étudiant se perde s'il reçoit des conseils contradictoires, les réunions d'équipe peuvent prendre du temps et si ceci est la seule méthode de formation des superviseurs, ce n'est pas suffisant pour les nouveaux qui n'auront vu qu'une seule partie de la supervision avant de prendre la responsabilité principale de leur propre étudiant (et de l'équipe).

De plus, dans leur article, McMorland, Carroll, Copas et Pringle (2003) soulèvent certaines questions car en effet, la co-supervision a été inscrite dans les lignes directrices des doctorats dans les Universités. Mais en pratique on accorde peu de reconnaissance à ce que cela signifie. Par exemple, qu'est-ce que cela peut signifier en termes de répartition du temps du personnel ? Les responsabilités de doctorants changent-elles ? Doivent-ils maintenant gérer une partie relationnelle en plus de leur thèse ? Mais nous n'aborderons pas ces questions ici, car ce travail s'oriente plus vers la supervision en générale pas vers la co-supervision. Mais il nous semblait important de souligner les questions que les chercheurs se posent sur le sujet.

2.4 Les superviseurs

La supervision doit donc être exercée par un ou plusieurs promoteur(s), le profil du promoteur est défini, dans le règlement relatif à la formation doctorale et au doctorat de l'Université de Liège (2013), comme ceci : « Le promoteur est membre ou attaché à l'Université. Il fait partie du personnel académique ou du personnel scientifique définitif, porteur du titre de docteur avec thèse ou agrégé de l'enseignement supérieur. » Mais la vision du rôle de superviseur de thèse, peut varier d'un pays à l'autre, comme l'explique Eurodoc, le conseil européen des candidats doctorants et des jeunes

chercheurs, dans son rapport (2004) : il a été constaté que, dans différentes langues européennes, le sens littéral du mot superviseur possède un large éventail de significations. Cela peut être un promoteur, un directeur, un guide, un instructeur, ou encore un mentor. Ces différentes interprétations peuvent avoir un impact important sur la perception du rôle du superviseur. Dans certains cas, le promoteur pourrait guider activement le jeune chercheur dans sa recherche, tandis que dans d'autres cas le « superviseur » serait là uniquement pour donner des conseils quand le jeune chercheur en demande. Peu de ces significations adoptent l'idée que le superviseur a un rôle dans l'identification des besoins de formation des jeunes chercheurs et dans la façon de s'assurer que ces besoins sont rencontrés. Et cela a un impact significatif sur le rôle imposé des promoteurs pour aider à la formation et le développement de leurs jeunes chercheurs. Cependant, le superviseur doit être considéré comme un expert à partir duquel le jeune chercheur peut recueillir des renseignements complémentaires.

La commission européenne, dans sa charte de conduite à destination des chercheurs (2005), a donné quelques conseils de bonnes pratiques pour les superviseurs de thèse :

Les chercheurs expérimentés devraient consacrer une attention particulière à leur rôle multiple en tant que directeurs de thèse/stage, mentors, conseillers de carrière, chefs, coordinateurs de projet, directeurs ou spécialistes de la communication scientifique. Ils devraient s'acquitter de ces tâches selon les standards professionnels les plus élevés. En ce qui concerne leur rôle de directeur de thèse/stage ou de mentor de chercheurs, les chercheurs expérimentés devraient bâtir une relation constructive et positive avec les chercheurs en début de carrière, afin de mettre en place les conditions nécessaires au transfert efficace des connaissances et au bon développement de la carrière des chercheurs. (Commission européenne, 2005, p.15)

Dans ce sens, Halleux(2014) va encore plus précisément dans la définition du rôle de superviseur dans son rapport sur le doctorat:

Le superviseur est un accompagnant. On attend de lui d'être [sic] un guide, accordant de plus en plus d'attention aux différentes facettes du métier et de l'individu qu'il accompagne dans sa formation. On lui demande d'ouvrir son labo pour accueillir des inconnus, ou de recruter les meilleurs, de s'investir dans les écoles doctorales structurées, au niveau national ou international, de participer à des projets de réseaux de formation, voire de les coordonner. (Halleux, 2014, p.3).

Pour conclure, Barnes, Williams, et Archer (2010) expliquent que le superviseur est une des personnes les plus importantes avec qui les doctorants vont interagir au cours de leur doctorat. Il est

donc très important d'étudier cette fonction du professeur d'Université comme un métier à part entière. Surtout que, dans son papier, Lovitts (2001) a souligné que le superviseur avait un impact sur la nature et la qualité du vécu des étudiants mais également sur le processus d'intégration de ces derniers ainsi que sur leurs opportunités postdoctorales. Les superviseurs de thèses ont donc, comme on peut se l'imaginer, un rôle important dans la réussite de leurs étudiants mais nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur.

2.5 Le processus de Bologne

Pour la rédaction de ce travail et comme le précise Baptista dans son article (2011), il est inévitable de se pencher sur le processus de Bologne, défini par Halleux (2014) comme « un cadre de développement de l'enseignement en Europe qui permet la mobilité des étudiants et leur insertion sur le marché du travail. » (p.4) Il a été réalisé par les ministres européens en 1991 dans le but de créer un espace européen de l'enseignement supérieur pour les années 2010. Car, depuis il contextualise les mouvements éducationnels, sociaux, culturels, économiques européens et les engagements à travers la construction de « l'Europe du Savoir », où la stratégie de Lisbonne, par exemple, renforce cette mission européenne. Il doit être souligné que « l'Europe du Savoir » est :

Largement reconnue comme un facteur irremplaçable pour l'évolution humaine et sociale et comme élément indispensable pour solidifier et enrichir la citoyenneté européenne, capable de donner à ses citoyens les compétences nécessaires pour faire face aux challenges du nouveau siècle, ensemble avec la conscience de partager des valeurs et appartenir à un espace social et culturel commun . (Déclaration de Bologne, 1999).

En conséquence on peut supposer que les études supérieures et la recherche sont essentielles pour atteindre cet objectif, comme le prouvent de nombreux documents ministériels.

En 2003, le communiqué de Berlin souligne que « les deux piliers d'une société basée sur le savoir » sont la zone de Hautes Etudes Européenne (HE) ainsi que la zone Européenne de Recherche. Du coup, le troisième cycle d'études est très pertinent pour le développement de la formation à la recherche ainsi qu'aux compétences de recherche, et pour l'amélioration de la recherche et de la qualité des études interdisciplinaires. Les études doctorales sont donc essentielles pour améliorer la qualité de la recherche.

Dans la continuité, le communiqué de Bergen (2005) sélectionne comme un « challenge futur et une priorité » l'amélioration de la recherche dans le milieu des Hautes Etudes (HE) : la recherche

est essentielle au développement culturel et économique, à la cohésion sociale, à améliorer la qualité d'enseignement et au processus d'apprentissage, et pour augmenter la compétitivité et l'attractivité européenne. Il est admis que les doctorants et le programme doctoral sont essentiels à l'avancement de la recherche, à la formation interdisciplinaire et au développement de compétences transversales.

Dans la même ligne, le communiqué de Londres (2007) souligne la nécessité de développer des programmes de doctorats diversifiés pour plusieurs raisons : renforcer la recherche et son statut à l'intérieur et à l'extérieur des institutions de Hautes Etudes, développer la carrière des jeunes chercheurs et évidemment augmenter la compétitivité et l'attractivité européenne.

Et enfin, le communiqué de Louvain (2009) renforce ces perspectives et souligne que les compétences transversales sont essentielles pour faire face au marché du travail et pour répondre à tous les défis demandés par les sphères économiques, culturelles et sociales. De plus, il souligne l'importance de créer une carrière plus attractive pour les jeunes chercheurs.

En conclusion, ces documents issus du processus de Bologne révèlent la conscience et la préoccupation sur la nature et la pratique de la recherche en général et des études doctorales en général ainsi que de la recherche en particulier. Le programme éducatif européen révèle un renforcement de l'idée concernant l'importance du besoin de recherche au niveau supérieur ainsi qu'une préoccupation pour garantir un enseignement supérieur de qualité. Quant à l'Université de Liège, elle s'est en plus, engagée à respecter et à suivre les principes émis dans la Charte Européenne du chercheur qui définit les droits et devoirs de tous les chercheurs (novices, expérimentés, etc.) et souligne l'importance de la mobilité à l'étranger. La Commission Européenne a donc reconnu à l'Université de Liège cette démarche qualité de « HR Excellence in Research ». Ce qui permet à l'Université de Liège d'être plus attrayante au près des chercheurs en quête d'un employeur ou d'un hôte pour accueillir leur projet de recherche mais également de garantir un encadrement et une recherche de qualité.



2.6 L'abandon/échec/la non-persistance au doctorat

L'abandon ou la non-persévérance aux études supérieures, du doctorat est un problème mondial qui soulève beaucoup de questions et Bourdages (1996) soulignait déjà : « Le grand nombre de travaux de recherche, thèses de doctorat et articles publiés sur la persistance et la non-persistance au doctorat indique une préoccupation importante pour cette question dans le monde universitaire actuel. »

(p.27) Maintenant, il semble que l'état de la recherche sur le sujet ait un peu changé car selon Litalien et Guay (2015), en dépit de taux d'abandon élevés et des conséquences négatives qui y sont liées les médias et les législateurs ne montrent pas un grand intérêt dans ce problème. Et ce désintérêt se reflète aussi dans un manque de recherche sur le sujet. En effet, l'abandon du doctorat a des conséquences négatives dont il est important de souligner l'existence. Bien que certains étudiants peuvent avoir des raisons irrésistibles d'arrêter leur doctorat, comme un opportunité de job très attractive, des difficultés financières ou des obligations familiales, les conséquences pour ces étudiants, mais aussi pour les universités ou la société peuvent coûter cher. Les étudiants qui abandonnent peuvent avoir moins d'opportunités d'emploi et ressentir une estime d'eux-mêmes plus basse. De plus, le temps et l'énergie qu'ils ont dépensés auraient pu être dirigés vers d'autres parties de leur vie. Pour l'université, l'abandon des doctorants réduit les ressources et en même temps crée des coûts pour les membres de la faculté qui ont investi un temps considérable dans un projet de recherche qui ne sera jamais fini. Pour la société, la non-réussite résulte une productivité et une compétitivité plus basse (Litalien & Guay, 2015).

Dans son livre, Bourdages (1996) reprend tous les facteurs qui sont mis en relation avec la persistance ou la non-persistance au doctorat dans une centaine d'études descriptives américaines et les divise en trois catégories : les facteurs en rapport avec les traits personnels du doctorant, les facteurs liés à son environnement socio-économique et les facteurs en lien avec son environnement scolaire. Les facteurs en rapport aux traits personnels du doctorant sont l'âge, le sexe, l'estime de soi, la motivation l'origine ethnique. Les facteurs liés à son environnement socio-économique sont les ressources financières et le statut d'emploi, le statut matrimonial et le niveau d'éducation des parents. Pour finir, les facteurs en lien avec son environnement scolaire sont la relation et le soutien du directeur de thèse et des autres membres de la faculté, le statut du doctorant et la perception de la valeur et de la qualité des cours.

Bourdages (1996) reprend aussi des études théoriques qui proposent des modèles pour analyser la décision de continuer ou pas son doctorat. Et cette auteure parle également de l'étude d'un certain Reamer dont les résultats mettraient en évidence six variables significatives reliées à la décision de continuer ou d'abandonner un doctorat, ces six variables sont le domaine d'étude, le fait de penser constamment à l'abandon, être décidé à finir son doctorat, aller habiter plus près de l'université et percevoir son promoteur comme très aidant et les sessions de travail comme très utiles.

En ce qui concerne le domaine d'étude, dans leur méta synthèse sur l'abandon du doctorat Bair et Haworth (2004) soulignent que les taux d'abandon ou de persistance dépendent très largement du domaine d'étude. En effet, les taux d'abandon les plus bas sont trouvés en sciences laboratoires et les taux les plus hauts sont trouvés dans les sciences humaines et sociales. Et ceci est confirmé par

Litalien et Guay (2015) : les taux d'abandon varient en fonction des disciplines, ils sont plus hauts dans les arts, les sciences humaines et sociales et plus bas dans les sciences de la nature. Cette tendance est également présente à l'Université de Liège, confirmée par Aerts et al (2015) dans leur analyse statistique des chiffres du doctorat à l'ULg : « Les doctorants relevant du secteur des sciences humaines abandonnent plus et réussissent moins que ceux de Sciences et techniques et du secteur de la Santé.» (p.30)

D'après Sauer, cité par Bair et Haworth (2004), les taux d'abandon plus bas en sciences pourraient être liés à la structure exigeante imposées aux étudiants par les sciences laboratoires et par les supports financiers de leurs étudiants tandis que les taux plus hauts d'abandon en sciences humaines et sociales pourraient être en partie causés par moins de structure, plus d'attentes ambiguës et moins de soutien financier. Ils expliquent également cette différence par le fait qu'il est logique que dans certains domaines d'études comme, par exemple, en sciences physiques ou en science de la vie, la recherche est conduite dans des laboratoires par des groupes de doctorants et leurs collègues en-dessous de la supervision directe de leur superviseur. Il y a également un plus grand engagement entre le superviseur et son élève et il a aussi plus de chance pour que le sujet de la thèse soit une partie du projet de recherche du superviseur dans les sciences physiques ou de la vie que dans les sciences humaines ou sociales. Car il y a une atmosphère d'équipe présente dans le laboratoire, caractérisé par un contact constant entre le superviseur et le supervisé. De plus, on observe une conscience quotidienne des attentes en termes de progrès et d'observation sur n'importe quel progrès qui est réalisé. Alors qu'en sciences humaines, la recherche est faite sur le terrain. Seuls, les doctorants ont moins de contacts avec leur promoteur ou avec leurs collègues doctorants, ils sont moins supervisés, et se rendent moins compte du temps qui passe et de la réalisation des échéanciers ou des étapes importantes.

En ce qui concerne le rôle du superviseur dans la réussite de son élève, Litalien (2014) précise que : « Le rôle joué par le directeur de recherche au cours des études de doctorat est d'une importance incontestable. Par exemple, il influencera l'étudiant dans sa compréhension de la discipline et dans celle des rôles et des responsabilités d'un universitaire. De même, la socialisation de l'étudiant en tant que professeur et chercheur, son choix de projet de recherche, sa qualité et son employabilité seront aussi influencés par cette figure d'autorité » (p. 29) cité dans la thèse de David Litalien (2014), Lovitts (2001) affirme que « la relation entre l'étudiant et son directeur de recherche est probablement le facteur le plus critique qui amène l'étudiant à poursuivre ou à quitter ses études.» (p29) De plus, toujours dans le travail de Litalien (2014), Buckley et Hooley admettent aussi que la mauvaise qualité de la supervision peut être le plus grand obstacle à l'obtention du diplôme de doctorat.

Par contre, dans la conclusion de leur étude sur l'abandon du doctorat, les auteurs Mongérou, Murdoch, et Paul (2003) avancent une autre raison : « La probabilité d'abandon en thèse est fortement affectée par la discipline du doctorat, les doctorants en sciences exactes ayant une probabilité bien plus faible d'abandonner en cours de thèse. Mais des différences importantes par discipline sont également perceptibles au sein des deux grands groupes sciences exactes et SHS [Sciences Humaines et Sociales]. Concernant les caractéristiques sociodémographiques, le fait de vivre en couple ou d'avoir eu un enfant pendant la thèse augmente la probabilité d'abandon mais de façon différente selon le genre et la discipline. Le cursus avant thèse exerce un léger effet, alors que le genre et l'origine sociale n'ont que peu d'effets. Les doctorants justifient leur abandon en thèse majoritairement par des raisons d'emploi et par des raisons financières. » (p.485)

Comme nous venons de le démontrer, il y a plusieurs facteurs qui influencent la réussite du doctorat, que ce soit les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant, son financement, son domaine de recherche, le contexte dans lequel il travaille, son superviseur ou la relation qu'il y a entre eux. Nous avons décidé d'étudier le rôle du superviseur dans la réussite du doctorant et donc aussi la relation entre les deux individus que sont le superviseur et le doctorant. Nous avons choisi cette problématique car elle rejoint, plus que les autres, notre domaine d'étude qu'est la gestion des ressources humaines. En effet, les superviseurs sont des managers, ils doivent gérer un service c'est-à-dire une équipe de plusieurs personnes ayant des profils différents (par exemple des techniciens, des doctorants, et des post-docs) et leur élèves doctorants seront aussi, peut-être, des managers dans le futur. Il est donc important d'étudier le métier de superviseur et voir quelles sont les bonnes pratiques qui amènent à la réussite du doctorant. Évidemment nous ne mettons pas l'entière responsabilité de la réussite d'un doctorant sur les épaules des superviseurs mais il est vrai qu'ils ont un rôle qui est peut-être devenu plus important que dans le passé. (Debowski, 2012)

2.7 Problématique

Cette partie sert à justifier les choix entrepris dans la réalisation de notre mémoire. Tout d'abord, ce projet, débute grâce à plusieurs intérêts et constats qui nous ont frappé. Il faut dire que la curiosité de découvrir une pratique professionnelle qui est proche de nous est peut-être le point de départ de ce travail. En effet, la fonction de superviseur de thèse est une des parties du métier de personnes que nous avons côtoyé régulièrement pendant ces cinq dernières années : nos professeurs à l'Université de Liège. Ensuite, la réalisation de notre stage au sein de l'Université de Liège, dans son Administration de la Recherche et du Développement (ARD), nous a confronté à des problèmes plus concrets liés à la supervision notamment grâce à la réalisation d'une enquête sur le sujet et la rencontre de plusieurs personnes liées à cette problématique : chercheurs, superviseurs de l'ULg mais aussi de l'Université Libre de Bruxelles (ULB), doctorants, personnel administratif, etc.

La problématique de ce mémoire est donc celle-ci : nous savons que le promoteur de thèse, appelé aussi directeur ou superviseur, a un rôle important dans la réussite de son/ses élève(s). La question est donc de savoir quels sont les comportements et compétences que doit avoir un promoteur de doctorat. Quels sont les comportements et les compétences qui vont influencer la persévérance au doctorat ? Nous allons donc analyser ce que la littérature peut apporter comme réponse à cette question puis, via des entretiens, nous verrons ce qui est privilégié par les promoteurs à l'Université de Liège et ce que les doctorants préfèrent en matière de supervision. Après l'analyse des lectures scientifiques nous émettrons 4 hypothèses que nous essayerons d'affirmer ou d'infirmer dans la partie empirique de ce mémoire : l'analyse des entretiens réalisés auprès de doctorants et de superviseurs de l'Université de Liège. Chaque hypothèse sera émise à propos d'un comportement ou d'une compétence spécifique d'un superviseur de thèse. Nous essayerons ensuite de voir si ce comportement ou cette compétence a de l'influence ou non sur la réussite des doctorants, selon des critères précis que la littérature nous permettra de mettre en avant. Les hypothèses seront émises à la fin des parties théoriques qui ont créé chez nous le questionnement lié à ces questions.

Mais avant toute chose, il est essentiel de présenter notre méthodologie pour la réalisation de ce mémoire dans le chapitre suivant.

3. Méthodologie

Ce chapitre présentera donc la méthodologie appliquée pour la réalisation de ce mémoire. Elle mettra en avant également les différents types de ressources utilisés pour la partie théorique et la partie empirique de ce travail. Et pour finir, nous aborderons les limites que cette méthodologie pourrait avoir.

Pour la réalisation de ce mémoire, nous avons donc opté pour une méthodologie de type qualitative et inductive. En effet, la réalisation d'entretiens semi-directifs nous paraissait un choix judicieux, à la fois pour avoir une image assez complète de la réalité et pour récolter les opinions des doctorants et superviseurs concernés. Par ailleurs, pour étudier le ressenti des acteurs, la méthodologie qualitative offre un ancrage de terrain suffisamment pertinent pour permettre la compréhension du ressenti d'une population (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

Ensuite, nous avons décidé d'orienter notre méthodologie vers une analyse hypothético-inductive. En effet, elle peut être comparée à une liaison entre la théorie et le terrain et vise donc à « rendre compte des expériences vécues dans leur complexité et leur dynamique » (d'Arripe, Oboeuf & Routier, 2014, p99). Notre analyse va donc tenter voir si ce qui est énoncé dans la théorie est vérifiable dans notre terrain qu'est l'Université de Liège.

3.1 Lectures

Pour chacune des sources lues, nous avons créé une fiche de lecture à laquelle nous avons ajouté un résumé complet. Ces fiches ont été réalisées dans le but d'avoir une gestion plus facile des données théoriques ainsi qu'un résumé en français, directement utilisable pour l'écriture de ce travail. Nos fiches de lectures sont organisées selon la structure présentée dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Structure des fiches de lectures

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Référence complète de l'article2. Mots clés3. Type d'article4. Sujet/problématique de l'article5. Thèse6. Points importants7. Résumé |
|---|

3.2 Entretiens

Concernant nos entretiens, nous avons procédé en deux phases : une démarche exploratoire a été réalisée avec les interviews d'un membre de l'Administration de la Recherche et du Développement de l'Université de Liège et d'un doctorant en Sciences et Techniques de l'ULg pour un travail préparatoire à celui-ci. Ces entretiens ont été réalisés également pour avoir, via des témoignages d'acteurs considérés comme « témoins privilégiés » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.60), un premier aperçu de la situation à l'Université de Liège. En effet, selon les auteurs, un entretien exploratoire utile pourra être mené auprès de « personnes qui, par leur position, leur action ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance du problème » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.60). Nous avons donc pensé continuer sur cette voie pour la suite du travail. À cette démarche exploratoire, nous pouvons rajouter toutes les discussions informelles que nous avons eues sur notre lieu de stage, l'Administration de la Recherche et du Développement de l'ULg, avec des chercheurs, des doctorants, des superviseurs ou des membres du personnel administratif. Ces deux premiers entretiens ont été réalisés entre le mois d'Avril et le mois de Mai 2015.

Ensuite, une série d'entretiens ont été réalisés pour récolter des données, mais avant tout il est important de souligner comment les personnes interrogées ont été sélectionnées. Tout d'abord, nous avons limité notre recherche à l'Université de Liège, toutes facultés comprises. Ensuite, pour avoir une image plus globale nous avons décidé, comme cela est fait dans la majorité de nos sources dont notamment Aerts et al (2015), de répartir les facultés de l'ULG en trois grands domaines d'études : les Sciences et Techniques (ST), les Sciences de la Santé (SS) et les Sciences Humaines et Sociales (SHS) (voir Tableau 3).

Tableau 3: Répartitions des facultés de l'ULg par domaine d'études

Sciences et Techniques	Sciences de la Santé	Sciences Humaines et Sociales
- Architecture - Gembloux Agro-Bio Tech - Sciences - Sciences appliquées	- Médecine - Médecine Vétérinaire	- Droit, Sciences Politiques et Criminologie - FPLSE ¹ - FaSS ² - HEC - Liège - Philosophie et Lettres

Après la division par domaines d'étude, il fallait trouver des personnes directement liées à la supervision doctorale. Nous avons logiquement décidé d'interroger à la fois des doctorants et des superviseurs. Comme le précisent, Quivy et Van Campenhoudt (2006), quand on veut étudier les caractéristiques d'une population sans vraiment tenir compte de sa représentativité, « le critère de sélection de ces personnes est généralement la diversité maximale des profils en regard du problème

¹ Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de L'Education

² Faculté des Sciences Sociales

étudié.» (p.151) Nous avons donc essayé de répartir nos interviews pour avoir une image de la population à l'ULg la plus proche possible de la réalité mais également de pouvoir rencontrer un maximum de profils différents. Les critères retenus pour notre sélection ont été pour les doctorants : le genre, le domaine d'étude, et le fait d'avoir terminé son doctorat ou pas. Et pour les superviseurs : le domaine d'étude, l'expérience et le genre, ainsi que la taille du service qu'ils occupent (voir Tableau 4). Pour des raisons de discrétion nous ne mentionnerons pas les noms des personnes interrogées ni leur faculté. Toutes ces interviews ont été réalisées entre novembre 2015 et juillet 2016. La plupart ont été enregistrées et retranscrites sauf deux puisqu'un superviseur de thèse en SHS a préféré ne pas être enregistré et qu'un doctorant en SHS a été contacté par e-mail car il n'avait pas beaucoup de disponibilités pour un entretien complet. Les données ont toutefois été récoltées de façon optimale pour ces deux cas : une prise de note quasi intégrale a été réalisée dans le premier cas et plusieurs emails ont été échangés et enregistrés dans le deuxième cas.

Tableau 4: Entretiens semi-directifs réalisés

a) Doctorants				
N°	Domaine d'étude	Genre	Doctorat	
1	Sciences et Techniques	Homme	En cours	
2		Femme	Fini	
3	Sciences de la Santé	Femme	En cours	
4		Femme	Fini	
5		Homme	En cours	
6	Sciences Humaines et Sociales	Homme	Fini	
7		Femme	En cours	
b) Superviseurs				
N°	Domaine d'étude	Genre	Expérience	Taille du service
1	Sciences et Techniques	Femme	Jeune	Gros
2		Homme	Expérimenté	Petit
3		Homme	Expérimenté	Gros
4	Sciences de la Santé	Homme	Jeune	Petit
5		Femme	Expérimenté	<i>Gros</i>
6	Sciences Humaines et Sociales	Femme	Jeune	<i>Petit</i>
7		Homme	Jeune	Petit
8		Homme	Expérimenté	Gros

3.2.1 Les doctorants

Nous devons maintenant expliciter les termes utilisés dans le Tableau 4 pour situer et préciser nos critères de sélection. Le premier critère est donc le domaine d'étude, nous avons essayé d'avoir une répartition plus ou moins égale entre chaque domaine afin de bien cerner les différences qu'il pourrait y avoir entre les différents vécus et ressentis des doctorants de chaque domaine d'étude. Ensuite, le genre est une caractéristique intéressante. En effet, nous avons voulu savoir s'il y avait, par exemple, des différences entre les préférences des hommes et les préférences des femmes en termes de supervision.

Nous avons également pensé qu'il pourrait y avoir une différence entre les doctorants toujours occupés à réaliser leur thèse et ceux qui l'avaient terminée. Nous tenons à préciser que ceux qui ont terminé leur doctorat ont fini il y a maximum deux ans. De cette façon, leur ressenti est toujours plus ou moins d'actualité. Nous tenons à préciser également qu'une doctorante, qui est assistante en ST, a déjà défendu sa thèse. Nous avons donc considéré que son doctorat était fini, même si elle a toujours un contrat d'assistante en cours.

Pour ce qui est des questions posées lors de ces entretiens elles sont reprises dans le Tableau 5. Nous tenons à préciser que certaines questions, voire sous-questions, pouvaient varier en fonction du profil du doctorant que nous avons rencontré. En effet, un doctorant qui a des difficultés ou des problèmes avec son superviseur aura un autre ressenti, un autre vécu, qu'un doctorant pour qui tout se passe bien. Et chaque situation, pour chaque doctorant est quasiment unique nous avons donc dû varier nos questions.

Tableau 5: Guide d'entretiens doctorants

<ul style="list-style-type: none">- Quel est votre parcours après votre master ?- Pourquoi avoir choisi le doctorat ?- Comment avez-vous choisi votre/vos promoteur(s) ?- Comment se déroule la supervision ?- Qu'appréciez-vous chez votre/vos promoteur(s) ?- Que n'aimez-vous pas chez votre/vos promoteur(s) ?- Quel serait votre promoteur idéal ? – Quelles sont les compétences qu'un promoteur doit avoir ?

3.2.2 Les superviseurs

Pour les superviseurs, la sélection a été un peu plus précise. En effet, quatre critères ont été choisis pour désigner les personnes que nous voulions interroger : le domaine d'étude, le genre,

l'expérience et la taille du service. Le domaine d'étude, comme nous l'avons vu dans la contextualisation, a un effet sur la réussite. C'est pourquoi nous avons veillé à avoir une population représentative de chaque grand domaine d'étude de l'Université de Liège. Car il se pourrait qu'un promoteur en Sciences Humaines et Sociales ait une approche complètement différente qu'un promoteur en Sciences et techniques ou en Sciences de la Santé.

Pour le genre les explications sont les mêmes que pour les doctorants : il se pourrait qu'une femme ait un comportement différent de celui d'un homme en ce qui concerne la supervision d'un ou plusieurs doctorants. C'est pourquoi nous avons décidé de choisir autant de femmes que d'hommes par domaine d'étude pour pouvoir comparer ultérieurement.

Nous avons également établi une différenciation sur un critère qui pourrait avoir une importance en termes de supervision : l'expérience. Les jeunes superviseurs qui ont été ici auto-désignés ou considérés comme jeunes s'ils avaient encadré moins de dix thèses auront peut-être une approche différente par rapport au plus expérimentés qui, eux, ont plus l'habitude de diriger des doctorants.

Enfin, nous voulions savoir si une différence existait au niveau de la supervision doctorale chez les promoteurs entourés par une grosse ou une petite équipe. La question leur a été posée lors des entretiens, afin de déterminer dans quelle catégorie les classer. Généralement, les gros services sont composés de plusieurs doctorants, chercheurs et post-docs tandis que les petits services ne sont composés que d'un ou deux doctorants avec, certaines fois, un post-doc en plus.

En ce qui concerne les questions posées lors des entretiens, nous les avons repris dans le Tableau 6. Nous tenons également à préciser que, comme pour les entretiens avec les doctorants, les questions variaient en fonction du profil de la personne qu'il y avait devant nous. Malgré cela un guide d'entretien avait été élaboré à l'avance mais il est arrivé que, lors des entretiens, de nouvelles questions soient posées ou au contraire, que certaines questions ne le soient pas.

Tableau 6: Guide d'entretiens superviseurs

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Quel est votre parcours ?- Quelle est votre expérience en tant qu'encadrant de thèse ? Combien de thèses encadrées/achevées/abandonnées comptez-vous ?- Comment organisez-vous votre supervision ? (Plutôt hands-off/ hands-on ?)- Comment décrivez-vous la relation avec vos doctorants?- Quelles sont, selon vous, les compétences essentielles que doit avoir un (bon) promoteur? |
|--|

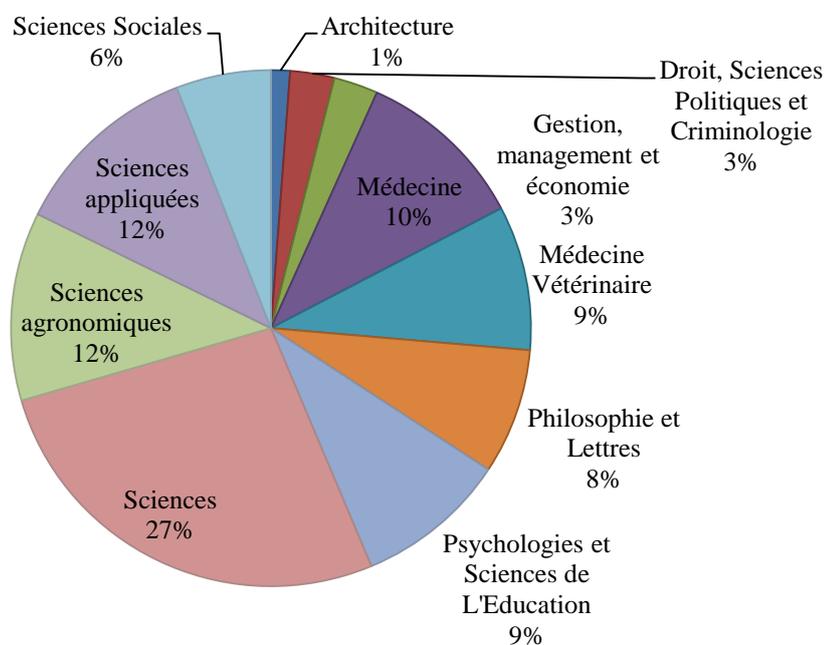
En conclusion nous avons tenté de donner une image contrastée des différents types de superviseurs et de doctorants à l'Université de Liège.

3.3 Enquête

Lors de notre stage à l'Administration de la Recherche et du Développement de l'ULg, nous avons eu la chance de pouvoir mener une enquête auprès de tous les chercheurs de l'Université, y compris les doctorants. Nous étions accompagné de deux autres stagiaires et nous avons chacun rédigé une partie du questionnaire sur un sujet qui nous concernait, le sujet de notre mémoire. Par conséquent, chacun de nous trois a rédigé des questions sur l'éthique et le leadership en recherche et donc la supervision doctorale. Cette enquête, postée sur le portail intranet de l'ULg, auprès de 1247 membres du personnel académique, 3182 membres du personnel scientifique et environs 1900 doctorants a reçu pas moins de 503 réponses. Ce qui, si on compte les doublons possible, s'avère être un taux de réponse correct. Toutes les personnes ayant répondu à l'enquête ont répondu anonymement pour améliorer la qualité des réponses reçues.

Pour ce qui est de notre partie sur la supervision doctorale, nous avons eu 254 réponses de doctorants ce qui correspond à plus de 10% des 1900³ doctorants inscrits à l'Université de Liège au moment de l'enquête (fin 2015). En ce qui concerne l'échantillon des doctorants qui ont répondu à cette enquête, il contient 116 hommes (45, 67%) et 138 femmes (54,33%). La figure 2 reprend la répartition des répondants par faculté.

Figure 2 : Taux de réponse des doctorants par faculté



³ Ce chiffre est une approximation

Ces données, récoltées et analysées via un traitement statistique sur le fichier réponse Excel illustreront certains propos et constitueront un apport pour mieux saisir certains faits, et ressentis abordés lors des entretiens.

3.4 Limites

Toute recherche se confronte à des limites, cette partie de notre travail a pour but d'énoncer les limites de notre méthodologie. Tout d'abord, nous n'avons rencontré que des membres du personnel académique (superviseurs et doctorants) de l'Université de Liège. Nous ne pourrions donc pas appliquer nos conclusions à d'autres universités en Belgique ou dans le monde car chaque université possède ses propres règles, son propre fonctionnement et sa propre culture.

Ensuite, nous n'avons pas pu rencontrer l'ensemble des acteurs, doctorants et superviseurs de l'Université de Liège, ce qui ne nous permettra pas de généraliser nos conclusions à l'ensemble de l'ULg. Ce mémoire tentera, dès lors, de comprendre les différents acteurs rencontrés dans leur ressenti et leur logique et d'en faire une analyse en fonction d'apports théoriques.

Pour finir, nous n'avons pas interrogé de personnes ayant décidé de ne plus persévérer dans leur doctorat. Certes, certains doctorants interrogés ont eu quelques difficultés, d'importance variable, durant le doctorat, notamment en relation avec leur superviseur, mais nous n'avons jamais pu trouver une personne ayant décidé d'abandonner son doctorat. Ce qui peut être regrettable, car une comparaison entre le ressenti de personnes ayant réussi et d'autres ayant abandonné aurait pu être très enrichissante pour contraster ces deux profils et peut-être découvrir des choses insoupçonnées. Malheureusement, ces personnes sont assez difficiles à localiser (pas de registre, ou de liste) et ne souhaitent généralement pas s'entretenir sur le sujet.⁴

En conclusion, notre mémoire est basé sur quinze entretiens semi-directifs qui ne pourront amener à une généralisation mais qui pourront aider à nous figurer comment se déroule la supervision doctorale à l'Université de Liège pour des doctorants et des promoteurs de chaque domaine de recherche.

⁴ Toutefois, une étude récente menée à l'ULB sur l'abandon existe, nous avons personnellement rencontré un des chercheurs qui nous a confié avoir pu interroger des personnes ayant décidé d'abandonner leur doctorat. Plus d'informations sur : <http://www.researchonphd.be/accueil.html#>

4. Théories sur la supervision doctorale

Dans ce chapitre, nous allons aborder des théories sur la supervision doctorale : les bonnes et mauvaises pratiques, les compétences ou les comportements que doit adopter un superviseur, etc. Nous commencerons d'abord par évoquer la théorie de la motivation en contexte scolaire de Viau. Nous la définirons et nous nous intéresserons à ses composantes afin de déterminer son importance dans la persévérance au doctorat. Nous aborderons ensuite la relation entre le superviseur et son ou ses doctorant(s) ainsi que l'importance du rôle du promoteur dans la réussite de ses étudiants. Pour clore ce chapitre, nous traiterons de la question du leadership. Tout au long de ce chapitre, nous émettrons des hypothèses de travail liées à notre question de départ, qui structureront notre partie empirique.

4.1 Le modèle de la motivation en contexte scolaire

La motivation est un des éléments qui favorise la persévérance au doctorat, d'après Litalien et Guay (2015), mais également selon Leijen et al (2015), qui précisent que le manque de motivation est souvent cité comme le facteur le plus important lié à l'abandon. Mais comment motiver ou remotiver un étudiant ? Comment le maintenir motivé ? Dans cette partie nous allons définir la motivation en contexte scolaire d'après le livre de Rolland Viau (1999) et définir tous les éléments qui la composent. Nous ferons également des liens avec le contexte particulier qu'est le doctorat.

Viau (1994) définit la motivation comme suit :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1994, p.7).

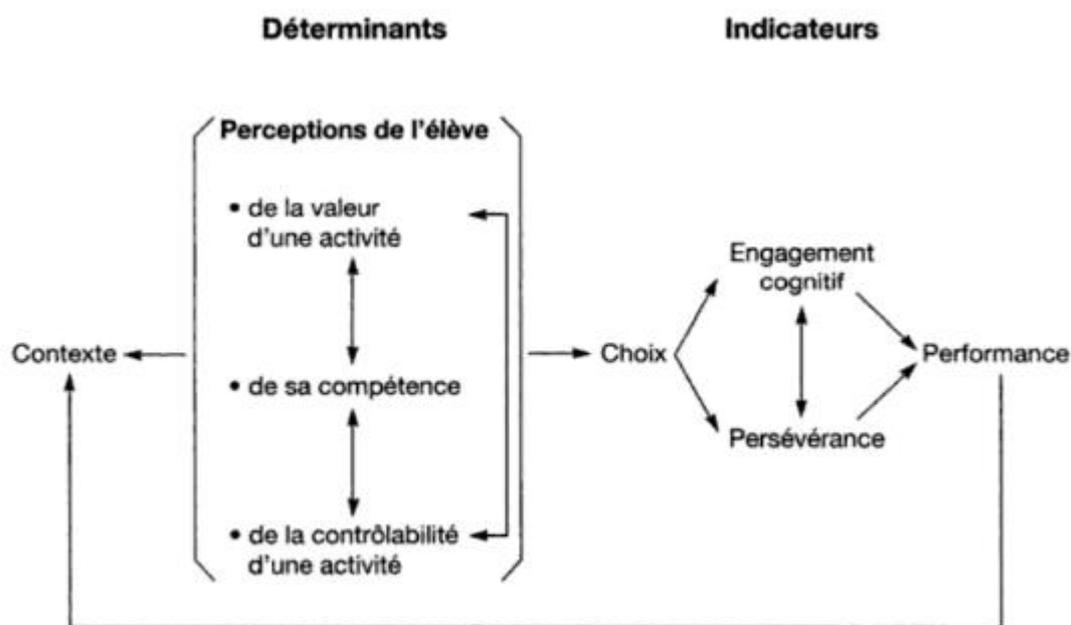
Viau va donc beaucoup insister sur l'importance des perceptions que l'étudiant a de ses capacités. Quand on parle de réussite ou d'échec scolaire, souvent l'intérêt et ou la passion sont mentionnés. Toutefois, Viau précise qu'ils sont souhaitables « mais n'accompagnent pas nécessairement la motivation. » (p.8) Ces perceptions, dans le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994), sont de trois types différents : la perception que l'étudiant a de la valeur d'une activité donnée, la perception qu'il a de sa compétence à accomplir cette activité et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences (Viau, 1994).

Dans ce modèle, présenté au Graphique 4, de Viau (1994) illustre sa définition de la motivation citée plus haut. Il est constitué de huit composantes, une contextuelle et les sept autres sont relatives à l'étudiant et, en interagissant, créent ce que l'auteur appelle la « dynamique

motivationnelle ». L'auteur précise que la composante contextuelle est celle qui influence les perceptions qu'un étudiant a de lui-même via les stimuli diversifiés, qui ne sont pas toujours liés au cadre scolaire qui la compose. (Viau, 1994)

Dans ce modèle (Figure 3), nous pouvons observer deux types de composantes en plus du contexte : les indicateurs et les déterminants. Les déterminants sont définis par Viau (1994) comme « les composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve », tandis que les indicateurs « sont des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. » (Viau, 1994, p.34)

Figure 3: Le modèle de la motivation en contexte scolaire



Source : Viau (1994, p. 32)

Il y a donc plusieurs relations dans la dynamique motivationnelle représentée dans ce modèle de Viau (1994). Premièrement, nous pouvons observer une relation entre les déterminants et les indicateurs. Roland Viau (1994) s'appuie sur les études de Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992) ainsi que celle de Pintrich et Garcia (1992) qui prouvent l'existence de cette relation et la définissent comme ceci : « la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement⁵ et

⁵ « Consistent en des exposés informels dans lesquels l'enseignant présente, en utilisant des stratégies d'enseignement telles que des exemples, des analogies, des schémas, etc. une matière et en discute avec ses élèves afin de s'assurer qu'ils l'ont bien comprise. » (Viau, 1994, p.127)

d'apprentissage⁶ influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il ait atteint le niveau de performance qu'il désire atteindre » (Viau, 1994, p.34).

Deuxièmement, nous pouvons également observer une relation entre les trois types de perceptions énoncées plus haut. Ces trois perceptions, explique Viau (1994) « s'influencent mutuellement » (p. 35) et si l'une de ces perceptions est mauvaise, la motivation de l'étudiant diminuera considérablement même si les deux autres perceptions sont bonnes.

Troisièmement, Viau explique que « la dynamique motivationnelle implique une relation entre les indicateurs. » (p.35) En effet, des études prouvent que plus un étudiant s'engagera dans une activité d'apprentissage, moins il aura tendance à abandonner. (Schunk, 1991 cité par Viau, 1994)

Enfin, Viau (1994) finit l'explication de son modèle (Figure 3) en exposant l'étape finale de la dynamique motivationnelle. Cette étape finale se situe au moment où, les indicateurs de la motivation passent d'effets, ou conséquences, de la motivation à causes de la motivation. Cela se produit car, à ce moment-là, les indicateurs de la motivation « influencent, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. » (Viau, 1994, p.35) Par conséquent, les perceptions de l'étudiant, se changent en effets de la motivation car influencées par les indicateurs.

En résumé, le contexte va influencer les perceptions de l'élève qui elles vont influencer le fait qu'il est persévérant et qu'il s'engagera cognitivement⁷ ou pas. Et s'il est persévérant et qu'il s'engage cognitivement, il aura encore de meilleures perceptions et sera de plus en plus persévérant, et ainsi de suite.

Viau (1994) explique ensuite que selon lui, deux sortes de perceptions « semblent exercer une influence sur la motivation en contexte scolaire : la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une activité et sa perception de la contrôlabilité de cette activité. » (Viau, 1994, p.44) Nous allons donc dans la suite de ce travail, tenter de définir ces perceptions et de montrer en quoi elles ont un rôle déterminant dans la motivation des étudiants.

⁶ « Celles-ci ont pour but de leur [les élèves] permettre de réaliser eux-mêmes des projets ou de solutionner des problèmes. » (Viau, 1994, p.139) « Consistent également en exercices dans lesquels on demande aux élèves d'appliquer un concept. » (Viau, 1994, p.140)

⁷ « L'engagement cognitif se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité. » (Viau, 1994, p.77)

4.1.1 La perception de compétence

La perception de compétence est définie par Viau (1994), comme ceci : « perception de soi par laquelle cette personne [l'élève], avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate ». (Bandura, 1996 ; Schunk, 1991, 1989b, 1987 cités par Viau, 1994, p.55). Nous retiendrons donc l'importance du « processus d'autoévaluation qui est à l'origine de la perception » et qui « se déroule seulement pour les activités qui comportent un haut niveau d'incertitude quant à leur réussite » (Viau, 1994, p.55).

Cette perception est, sans doute, très importante dans la réussite d'un doctorat. Comme le précisent Litalien et Guay (2015), dans les études supérieures, la compétence académique perçue prédit une persistance académique plus tard, pendant que pour les doctorants, les croyances de compétence à travers la recherche ont été associées à de l'intérêt dans la recherche et la productivité.

D'après Bandura, cité par Viau (1994), cette perception de compétence émane de quatre sources différentes : les performances antérieures de l'étudiant, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes, la persuasion et ses réactions physiologiques et émotives. Les performances antérieures d'un étudiant sont les réussites et les échecs qu'il a connus auparavant. Et Viau (1994) précise que plus un étudiant attribuera ses réussites à des raisons qui sont internes à sa propre personne (intelligence, persévérance, etc.) et ses échecs à des raisons pour lesquelles il a la possibilité de les modifier, plus il aura une bonne impression sur sa compétence. L'observation de son activité par d'autres personnes est quelque chose de fréquent en milieu scolaire, surtout si l'étudiant, prenons le cas d'un doctorant, doit faire une présentation de son travail ou travailler en équipe. Dans ce cas, Schunck (1991), cité par Viau (1994) précise que quand il est observé par un pair, l'étudiant a une meilleure perception de sa compétence que quand c'est un professeur qui l'observe. La persuasion correspond aux encouragements donnés par des enseignants ou d'autres personnes et dont le but est de faire comprendre à l'élève qu'il est capable d'accomplir une activité. Pour finir, les réactions physiologiques et émotives jouent aussi sur la perception que l'étudiant a de sa compétence. De fait, s'il ressent du stress, par exemple, en réalisant une tâche, il pourra interpréter cela comme une inaptitude à accomplir correctement cette tâche.

Viau continue et explique qu'à ces quatre sources s'ajoutent celles qui viennent directement de l'enseignement comme les objectifs à atteindre, les exigences d'une activité, les critères d'évaluation, le comportement des enseignants, etc. sont toutes des « sources susceptibles d'influencer le jugement que l'élève porte sur sa compétence à accomplir une activité. » (Viau, 1994, p.57)

Viau (1999) va également reprendre différentes recherches qui vont appuyer qu' « un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités qu'on lui propose » (Pintrich & Schauben, 1992 ; Schunk 1989b ; Lens, 1991; Dweck, 1989 cités par Viau, 1994, p.58) et ce même s'il estime que l'activité est difficile.

En conclusion, la perception de sa compétence, qui prend sa source autant chez l'élève que dans l'enseignement est un aspect important dans la motivation en milieu scolaire. Et si nous nous refocalisons sur le doctorat, Litalien et Guay (2015) apportent la confirmation que cette perception de compétence joue un rôle prépondérant dans la persévérance, mais eux placent la motivation avant le sentiment de compétence. Ils suggèrent que les étudiants qui perçoivent leur environnement comme fournissant plus d'encouragements et plus de support seront plus auto-motivés à travers leur doctorat. En retour, ils se percevront comme plus compétents et auront moins tendance à abandonner leur thèse. Et les étudiants qui percevront moins de support se sentiront, en retour, moins compétents et auront plus tendance à abandonner leur doctorat. (Litalien & Guay, 2015)

Pour résumer, peu importe où se place la motivation dans le processus, ce qui est important c'est que l'étudiant se sente compétent dans ce qu'il fait, ça lui permettra de plus s'engager cognitivement et donc de persévérer dans l'activité qu'il réalise et donc de pas baisser les bras trop vite. (Viau, 1994 ; Litalien & Guay, 2015) Pour la suite de notre travail, il sera intéressant de garder en mémoire toutes les sources de la perception de compétence car nous allons essayer de voir comment les superviseurs peuvent influencer ces sources afin de garder la motivation de l'étudiant dans le but de le pousser à continuer son doctorat.

4.1.2 La perception de contrôlabilité

Rolland Viau définit la perception de contrôlabilité comme « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire. » (Viau, 1994, p.64) Et ce qui influence cette perception sont, toujours selon Viau(1994), les perceptions attributionnelles. En effet, Weiner, cité par Viau (1994), explique que le comportement d'un individu peut se modifier en fonction de comment il analyse les causes de ce qui lui arrive. Et cela peut changer d'un individu à un autre. Et ces perceptions attributionnelles, quand elles sont liées à des événements importants (comme l'échec ou la réussite scolaire par exemple), ont une grande importance et influenceront la motivation. Les perceptions attributionnelles sont donc, dans le cas du milieu scolaire, « les causes invoquées par les élèves pour expliquer leurs échecs ou leur succès. » (Viau, 1994, p.66) La qualité des aptitudes intellectuelles, la quantité des efforts fournis, la

difficulté de la tâche, la chance, l'incompétence des professeurs sont toutes des perceptions attributionnelles qu'un élève peut associer avec sa réussite ou son échec scolaire.

Weiner (1992 ; 1984), repris par Viau (1994) a donc classé ces différentes causes en trois dimensions : le lieu de la cause, sa stabilité et le degré de contrôle que l'étudiant peut avoir sur celle-ci. Le lieu de la cause distingue les causes internes à l'étudiant (aptitudes intellectuelles, efforts, fatigue, etc.) et les causes externes (difficulté de la tâche, incompétence du professeur, chance, etc.). La stabilité de la cause distingue les causes stables (c'est-à-dire permanentes, par exemple : l'intelligence) et les causes modifiables (la chance par exemple). Et le contrôle de la cause différencie les causes contrôlables (les efforts ou les stratégies d'apprentissages par exemple) ou incontrôlables (la chance, la difficulté de la tâche). Cette dernière dimension n'est pas à mettre en lien avec le sentiment de contrôlabilité de la tâche qui lui, est en lien avec des activités à venir, pas des activités passées. (Viau, 1994)

Ces trois dimensions permettent donc de souligner la relation entre les perceptions attributionnelles qu'un étudiant peut attribuer à son succès ou son échec scolaire et sa perception de la contrôlabilité d'une activité. Par exemple, si un élève attribue son échec à une cause qu'il considère comme externe, stable et incontrôlable (la difficulté de la tâche par exemple), il percevra une contrôlabilité très basse sur son futur succès. Tandis que s'il perçoit les causes de son échec comme internes, modifiables, et contrôlables (comme l'effort par exemple), sa perception de contrôlabilité sera élevée lorsqu'il devra réaliser la même tâche plus tard.

Dans la suite de ce travail, nous allons tenter de reprendre les bonnes pratiques de supervision qui tentent de faire en sorte que les doctorants se sentent compétents et aient un sentiment de contrôle sur leur thèse et sur les activités en liens avec leur doctorat. Ce qui devrait les aider à rester motivé et donc à ne pas abandonner cette épreuve de longue haleine qu'est le doctorat. Car d'après Litalien et Guay (2015) la perception de compétence est la pierre angulaire de la persistance au doctorat. Car ce déterminant de la motivation est ce qui se distingue le plus entre ceux qui finissent leur doctorat et ceux qui l'abandonnent.

4.2 L'importance de la relation entre le superviseur et le doctorant

Avant de parler de supervision pure et simple, il convient d'aborder la relation qu'il y a entre le superviseur et le supervisé, le doctorant. Qu'avancent les scientifiques qui ont étudié la supervision doctorale sur cette relation spécifique ? A-t-elle un véritable rôle dans la réussite ou l'abandon des doctorants ? Nous allons tenter, en reprenant différentes sources, de répondre à ces questions dans cette partie de notre travail.

Comme le mentionne Jones (2013) dans son article en citant Ampaw et Jaeger (2012) ; Barnes, Williams et Archer (2010) ; Felt, Igelsböck, Schikowitz, et Völker (2012) ; et Halse (2011) : le superviseur porte une responsabilité fondamentale sur la réussite du doctorant, donc ce n'est pas surprenant de voir que la qualité des superviseurs et leur relation avec leurs étudiants est souvent discutée dans la littérature. Une bonne relation de supervision aide les étudiants dans leur socialisation et les équipe mieux avec des outils dont ils ont besoin pour survivre et prospérer. (Jones, 2013) Cet auteur, continue dans ce sens et affirme que la relation de supervision a tendance à créer ou à casser la candidature au doctorat. Une mauvaise relation avec un superviseur ruinera un bon projet doctoral même si il y a quelques éléments qui joueraient en faveur d'une réussite. (Jones, 2013)

Avant toute chose, avoir une bonne relation avec son promoteur permet aux étudiants d'être satisfaits dans leur doctorat. En effet, d'après Barnes et al. (2010) la satisfaction des étudiants dans leur doctorat est associée à la qualité de la relation avec leur promoteur. Schlosser, Knox, Moskovitz et Hill (2003) repris dans le travail de Barnes, Williams et Archer (2010), ont interviewé des doctorants et il en ressort que les étudiants qui se sont dits satisfaits de leur relation avec leur promoteur l'ont décrite positivement et ont souligné que leur superviseur était soutenant, amical, collégial et respectueux. Inversement, ceux qui se sont dits non satisfaits de leur relation avec leur promoteur l'ont décrite négativement, ils décrivaient leur relation comme creuse ou comme une relation *business*, voire purement professionnelle.

Une question qui se pose alors est de savoir à partir de quand les doctorants sont satisfaits de leur relation de supervision. Que doit faire le directeur de thèse pour que ses doctorants soient satisfaits de leur relation avec lui ? Pour cela, Lovitts, citée par Barnes et al. (2010), a identifié six éléments sous-jacents à la satisfaction des doctorants dans leur relation avec leur professeur : le développement intellectuel ou professionnel, l'intérêt dans les études, le professionnalisme, la personnalité, la façon de superviser, et l'accessibilité. Lovitts (2004), citée par Barnes et al. (2010), a donc conclu que les étudiants qui étaient très satisfaits de leur promoteur à travers ces dimensions étaient positifs à propos de la relation qu'ils avaient avec lui, alors que ceux qui n'étaient pas très satisfaits ou pas du tout satisfait ont été uniformément négatifs à propos de leur superviseur.

Une fois l'étudiant satisfait de sa relation avec son promoteur, la question se pose alors de l'impact de cette relation sur la réussite. Un étudiant satisfait de son promoteur, et de sa relation avec lui aura-t-il plus de chances de réussir son doctorat ? Premièrement dans leur article Barnes et al. (2010) font référence au travail d'O'Bara (1993), qui a trouvé que sur 123 docteurs ayant réussi et 107 ayant raté leur thèse, les étudiants ayant réussi décrivent plus d'interactions positives avec leur promoteur que ceux ayant raté. Et les traits de personnalité des superviseurs étaient également très importants quand on faisait la différence entre ceux qui avaient réussi et ceux qui avaient raté. Les

étudiants ayant réussi décrivaient leur superviseur comme plus accessible, serviable et compréhensif que ceux qui avaient raté. Toujours dans l'article de Barnes et al. (2010), Ferrer de Valero (2010) a trouvé que les étudiants qui étaient groupés dans des départements haut/court (haut taux de réussite, temps court pour être diplômé) décrivaient leur superviseur comme excellent, nourricier en informations et théories, mentor, supportant, aimant et exceptionnel. Ces étudiants ont également reporté avoir des relations plus proches avec leur promoteur et avoir des superviseurs qui étaient engagés dans leur processus de thèse du tout début à la fin. Inversement, certains étudiants dans le bas/court (Taux de réussite bas/ temps court pour être diplômé) ou dans le bas/long (Taux de réussite bas/ temps long pour être diplômé) ont reporté qu'à certains degrés, leur promoteur avait entravé leur progression. Pour conclure, Bair et Haworth (2004) affirment dans leur méta-synthèse sur l'abandon du doctorat que le degré et la qualité de la relation entre le doctorant et le superviseur ou la faculté à une relation positive et forte avec la réussite du doctorat. En effet, c'est une découverte que les auteurs ont vu apparaître le plus souvent en réalisant cette méta-synthèse : là où il y a des relations positives entre les étudiants et leurs superviseurs ou d'autres membres de la faculté, les étudiants ont davantage tendance à réussir leur doctorat que les étudiants pour lesquels ces relations n'existent pas. Les auteurs ont observé ces faits dans plusieurs études qualitatives, quantitatives ou mixtes. (Bair & Haworth, 2004)

Maintenant que nous savons que, selon les chercheurs, la relation promoteur – doctorant est un des éléments importants, si pas le plus important, liés à la réussite ou à l'abandon du doctorat (Bair & Haworth, 2004). Quelles sont les caractéristiques de cette relation qui font que l'étudiant réussit ou non ? Bair et Haworth (2004), dans leur méta-synthèse sur l'abandon du doctorat ont repris les caractéristiques des relations entre l'étudiant et le superviseur et l'étudiant et sa faculté qui sont positivement ou négativement liées au succès du doctorat. Ils les ont divisées en trois catégories, qui sont la qualité de la relation, le haut niveau d'expertise de la faculté ou du superviseur et les caractéristiques du superviseur.

Nous nous sommes permis ici de ne sélectionner qu'une partie de ces caractéristiques car elles étaient directement en lien avec notre travail. Nous reprenons dans l'annexe 1 les tableaux complets. De plus, le Tableau 7 ne comprend que des caractéristiques positivement liées à la réussite du doctorat. Bair et Haworth (2004) citent aussi des caractéristiques de la relation étudiant-superviseur et étudiant-faculté qui sont négativement liées à la réussite du doctorat mais nous avons préféré ne pas encombrer notre travail avec ces dernières car il s'agit, la plus part du temps, du contraire de ce qu'il se trouve dans le Tableau 7. Par exemple : Le superviseur n'est pas attentionné, le superviseur est inaccessible ou n'encourage pas les étudiants. Malgré tout, ces caractéristiques négativement liées à la réussite du doctorat sont reprises dans l'annexe 2.

Tableau 7: Caractéristiques de la relation étudiant – superviseur et étudiant-faculté liées positivement à la réussite du doctorat

Qualité de la relation	
<ul style="list-style-type: none"> • Relation proche, personnelle • Bonne relation entre l'étudiant et le superviseur • L'étudiant est satisfait de ses relations 	<ul style="list-style-type: none"> • Contacts fréquents • Possibilité de se rencontrer de manière informelle • Facilité d'interaction • Caractérisé par la confiance
Haut niveau d'expertise du superviseur	
<ul style="list-style-type: none"> • Professeur utile, fournis des informations importantes • Superviseur attentionné 	<ul style="list-style-type: none"> • Aidant sur les questions liées à la recherche • Fournis des conseils précieux
Caractéristiques du superviseur	
<ul style="list-style-type: none"> • Facilement accessible • Supporte personnellement les étudiants • Concerné par les étudiants en tant que personnes • Attentionné, patient, gentil 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage les étudiants • Coopératif • Offre du soutien • Conseille personnellement les étudiants (choix de carrière) • Amitié avec les étudiants

Nous nous sommes permis ici de ne sélectionner qu'une partie de ces caractéristiques car elles étaient directement en lien avec notre travail. Nous reprenons dans l'Annexe 1 les tableaux complets. De plus, le Tableau 7 ne comprend que des caractéristiques positivement liées à la réussite du doctorat. Bair et Haworth (2004) citent aussi des caractéristiques de la relation étudiant-superviseur et étudiant-faculté qui sont négativement liées à la réussite du doctorat mais nous avons préféré ne pas encombrer notre travail avec ces dernières car il s'agit, la plus part du temps, du contraire de ce qu'il se trouve dans le Tableau 7. Par exemple : Le superviseur n'est pas attentionné, le superviseur est inaccessible ou n'encourage pas les étudiants. Malgré tout, ces caractéristiques négativement liées à la réussite du doctorat sont reprises dans l'Annexe 2.

En conclusion, la relation de supervision a clairement un impact important sur la satisfaction des étudiants ainsi que sur les résultats des étudiants comme par exemple sur la réussite ou l'abandon. (Barnes et al, 2010 ; Bair & Haworth, 2004 ; Jones, 2013) De plus, nous pouvons retrouver dans cette partie théorique plusieurs sources de la perception de compétences, selon Viau (1994). En effet, avoir une bonne relation avec son promoteur sous-entend que le promoteur donne des encouragements, du soutien, de l'attention et donc tente de persuader l'élève qu'il a les compétences pour réussir. (Barnes et al, 2015 ; Viau, 1994) Cela correspond également au bon comportement que le promoteur doit avoir, qui est aussi une source de la persuasion de la compétence de l'étudiant (Viau, 1994), si le promoteur est soutenant, respectueux, etc. il augmentera aussi la satisfaction de son étudiant. (Barnes et al, 2010) Il serait donc intéressant lors de nos entretiens, de vérifier si ce que les scientifiques ont avancé dans cette partie est également vérifiable à l'Université de Liège. Si les étudiants qui sont satisfaits avec leur superviseur (bonne relation, superviseur soutenant et respectueux, etc.) ont réussi

leur doctorat, se sentent compétents pour le finir, ou sont en tout cas, très motivés. Ce qui nous permet d'énoncer notre première hypothèse :

H1 : La bonne relation entre le superviseur et le doctorant a un impact sur la réussite du doctorant

De plus, il pourrait être intéressant de se concentrer sur certains comportements précis, pour avoir une idée des comportements sont réellement efficaces ou non en termes de réussite ou même simplement s'ils jouent sur la persévérance du doctorant étudiant à l'Université de Liège. En reprenant les différents auteurs cités dans la partie théorique de ce mémoire, le comportement qui apparaît le plus régulièrement comme essentiel est la disponibilité, appelée également, accessibilité du directeur de thèse. Il serait donc, intéressant de savoir si les doctorants à l'Université de Liège sont sensibles au fait que leur(s) promoteur(s) soi(en)t facilement accessible(s), disponible(s), etc. Est-ce que ce comportement aurait, par exemple, un effet sur les réactions physiologiques et émotionnelles de l'étudiant qui, elles auraient un effet sur la perception de compétence et donc, *in fine*, sur la motivation de l'élève ? Le fait que le professeur soit accessible pourrait-il également jouer sur la perception de contrôlabilité ? Nous tenterons de répondre à ces questions en infirmant ou en affirmant l'hypothèse numéro deux.

H2 : L'accessibilité/disponibilité du promoteur est une qualité importante pour les doctorants de l'ULg.

Dans la théorie, il est également souvent question de relation proche, voire amicale, entre le promoteur et le doctorant. Celle-ci favoriserait la réussite du doctorant. (Bair et Haworth, 2004) Est-ce qu'à l'Université de Liège, la réussite du doctorant et sa satisfaction sont-ils dépendants, entre autres, d'une relation proche entre le superviseur et le doctorant ? Les doctorants de l'ULg pensent-ils qu'être proche avec son promoteur est une bonne chose pour eux ? Cette forme de relation aurait-elle un impact sur la perception de compétence des doctorants ? Nous avons donc notre troisième hypothèse.

H3 : Les doctorants de l'ULg préfèrent être proches de leur promoteur.

Le professeur d'Université, le chercheur, est également un leader et ce dès le début de sa carrière (Debowski, 2012). Et le terme « Leadership distribué »⁸ reconnaît qu'il sera demandé aux universitaires d'assumer une gamme de responsabilités pour guider les autres et assurer de bons résultats que ce soit comme coordinateur de cours, superviseur de recherche, manager de laboratoire, coordinateur de projets, etc. (Ramsden, 1998 ; Avolio, Walumbwa & Weber, 2009 ; Bolden, Petrov & Gosling, 2009 cités par Debowski, 2012). Pour Debowski (2012), il est très important que voir le leadership comme une autre facette du travail académique. Dans cette partie, nous allons donc dresser plusieurs portraits de leader, plusieurs sortes de style de leadership, décrit par des scientifiques et qui sont en lien avec le monde académique, voire la supervision doctorale.

Comme le souligne si bien Debowski (2012) avec une métaphore sur le voyage : le leadership est le processus qui correspond à identifier la direction préférée, encourager les personnes à venir avec vous et les maintenir motivées pour qu'ils restent avec vous une fois qu'ils ont commencé. Cela repose fortement la communication et l'établissement d'une vision pour construire une compréhension commune du voyage et de sa destination.

Cela fait maintenant quelques années que le sujet du leadership et la manière dont il est exprimé est abordé dans la littérature scientifique. (Debowski, 2012) Et Lewin, Lippitt et White (1939) ont identifié trois types de leadership primaire : l'autocratique, le laissez-faire et le démocratique. Ces trois types de leadership sont désormais beaucoup utilisés et font la quasi-unanimité dans la littérature scientifique sur le sujet.

Le style autocratique ou agressif-défensif est centré autour du leader et a pour but de diriger les efforts du groupe vers un objectif particulier et tolère peu d'opposition, de contestation. Les leaders autocratiques utilisent souvent des techniques agressives pour diriger les individus, ils décident également les tâches et les collègues pour chaque membre du groupe. (Lewin et al, 1939 ; Debowski, 2012) Selon Debowski (2012), beaucoup de leaders en recherche utilisent trop ce style et peuvent donc être perçus comme intimidateurs, voire brutalisants et peuvent subir un taux élevé de *turnover* dans leur équipe.

Le style laissez-faire ou passif-défensif est un style qui accorde beaucoup de libertés aux membres du groupe individuellement. Le leader ne fournit que des informations quand on lui demande

⁸ Traduit de l'anglais : Distributed Leadership. Traduction personnelle.

mais ne participe pas souvent aux décisions du groupe. Idem pour les feedbacks, ils ne sont donnés que quand les membres du groupe en font la demande au leader. (Lewin et al, 1939)

Le style de leadership démocratique de Lewin est désormais souvent décrit comme leadership constructif⁹. (Debowski, 2012) Dans un groupe mené par un leader démocratique, tout est discuté et décidé en groupe. Le leader encourage et assiste la prise de décision collective. Les membres travaillent avec qui ils veulent et la répartition des tâches se fait par le groupe. (Lewin et al, 1939) De plus, d'après Debowski (2012), il y a une association très forte entre les leaders démocratiques/constructifs et la haute performance. C'est particulièrement évident dans les communautés académiques. Shelda Debowski (2012) explique que c'est parce que les universitaires veulent être engagés, inclus et respectés. Et ce style de leadership reflète une approche basée sur des valeurs comme la responsabilité, la morale, l'ouverture, l'éthique et la transparence.

Goleman (2000), lui, affirme autre chose. Dans son article, *Leadership that gets results*, il voit le leadership comme un choix stratégique et explique que les meilleurs leaders sont compétents pour exercer plusieurs styles et ont la flexibilité de passer d'un style à l'autre selon les circonstances. Selon lui, il n'y a pas trois styles mais six.

Le style coercitif est un style de leadership extrêmement agressif de type « Fais ce que je dis » qui, selon Goleman (2000), ne fonctionne que dans des situations très compliquées comme pour le redressement d'une entreprise ou avec des employés problématiques.

Le style autoritaire, est celui dans lequel le leader fixe les objectifs mais laisse aux membres du groupe la liberté de choisir les moyens d'y arriver. Le but de ce leadership est de pousser les membres du groupe à atteindre les objectifs fixés mais il est moins efficace quand le leader travaille avec des gens plus experts que lui.

Le style affiliatif, lui, a pour but de construire une équipe harmonieuse ou d'augmenter le moral du groupe. Le problème c'est que les leaders affiliatifs ne font que des louanges et donnent très peu de feedbacks négatifs car ce style de leadership accorde plus d'importance aux gens et à leurs émotions qu'aux objectifs et aux résultats.

Le style démocratique ressemble fort au style démocratique de Lewin. En effet, selon Goleman (2000), il donne aux membres du groupe, aux travailleurs, la possibilité de s'exprimer. Mais

⁹ Traduit de l'anglais : constructive leadership. Traduction personnelle

ce fait même pourrait créer des conflits, voire l'impression chez les travailleurs de non-progression. (Goleman, 2000)

Le style *pacesetting* est le style de leadership pour lequel le leader établit des hauts standards de performance et les respecte aussi dans son travail. Ce type de leadership a un très bon impact sur les employés qui sont auto-motivés et très compétents. Le problème avec ce style de leadership est que les autres employés pourraient se sentir surchargés, dû à la demande d'excellence imposée par leur leader. (Goleman, 2000)

Le style coaching, quant à lui, se concentre davantage sur le développement des gens que sur les tâches immédiates de travail. Ce style convient bien quand les membres du groupe sont déjà au courant de leurs faiblesses et sont aptes, sans être contraire, au changement. (Goleman, 2000)

Il est évident que dans tous ces types de leadership, que ce soit ceux de Goleman (2000) ou ceux de Lewin et al. (1939), certains ne conviennent pas au contexte du doctorat. Nous allons donc, grâce à nos entretiens, tenter d'établir une typologie des leaders que nous avons rencontrés et tenter de voir quels sont les modèles privilégiés par les doctorants ainsi que par les directeurs de thèses. Nous imaginons que, comme l'a dit Debowski (2012), le style de leadership qui convient est le style désigné par Lewin et al. (2000) comme démocratique. Notre analyse sur les styles de leadership partira de cette dernière hypothèse :

H4 : Le style démocratique est le style de leadership privilégié chez les superviseurs de l'Université de Liège.

5. La supervision doctorale à l'Université de Liège

Dans ce chapitre nous essayerons d'infirmer ou de confirmer les hypothèses que nous avons émises dans le chapitre précédent. Ces affirmations ou infirmations seront illustrées par des extraits des entretiens que nous avons menés lors de notre recherche ainsi que par les chiffres récoltés via l'enquête réalisée lors de notre stage à l'Administration de la Recherche et du Développement de l'Université de Liège. Ces hypothèses sont au nombre de quatre : la bonne relation entre promoteur et doctorant est primordiale pour la réussite au doctorat ; l'accessibilité/disponibilité du promoteur est une qualité importante pour les doctorants de l'Université de Liège ; les doctorants de l'ULg préfèrent être proches de leur promoteur ; le style démocratique est le style de leadership privilégié par les superviseurs à l'Université de Liège. Elles seront ensuite utilisées dans une section suivante pour agrémenteur notre discussion finale. D'un côté pratique, les différents intervenants seront identifiables grâce aux lettres et aux chiffres qui leur correspondent. Par exemple, D1 pour Doctorant numéro 1 ou S1 pour Superviseur numéro 1 (Voir Tableau 4 page 24).

5.1 La bonne relation entre le promoteur et le doctorant est primordiale pour la réussite du doctorat

Comme nous l'avons énoncé précédemment, selon les différents auteurs abordés dans ce travail, une bonne relation entre le superviseur et ses doctorants peut être un élément important pour assurer la réussite, ou, en tout cas, la persévérance de l'étudiant. Nous allons donc voir dans cette partie si, à l'Université de Liège, les doctorants ressentent le besoin d'avoir une bonne relation avec leur superviseur et si cette relation a un rôle dans leur réussite finale.

Tout d'abord, nous avons, grâce à l'enquête menée lors de notre stage, quelques chiffres à avancer sur la satisfaction des doctorants de l'Université de Liège vis-à-vis de leur supervision. Cette enquête a révélé que sur les 254 doctorants qui ont répondu, 18% ne sont pas satisfaits et 5% ne sont pas du tout satisfaits de leur supervision¹⁰. Il y a donc une minorité de doctorants qui ne sont pas satisfaits de leur supervision à l'ULg. Même si ces chiffres ne sont pas alarmants, il y a presque un doctorant sur quatre¹¹ qui n'est pas satisfait de la manière dont il est supervisé dans son doctorat. Evidemment, il serait préférable que ces chiffres soient moins élevés. Voyons dès à présent ce que nous avons récolté lors de nos entretiens sur le sujet de la relation entre le promoteur et le doctorant.

¹⁰ Pour les chiffres complets voir Annexe 3

¹¹ Addition des deux chiffres : Pas du tout satisfait (5%) + pas satisfait (18%) = 23% de doctorants pas satisfaits

Premièrement, il y a une quasi-unanimité sur l'importance de la relation entre un superviseur et un doctorant dans le discours de personnes que nous avons rencontrées. Tous les doctorants et superviseurs interrogés ciblent le fait d'avoir une relation comme essentiel pour la réussite du doctorat.

« Il est clair que si ça c'était mal passé, je ne sais pas comment j'aurais fait pour réussir. Surtout dans les temps impartis. Parce qu'un superviseur, vous le voyez souvent, il vous guide, vous aiguille, s'il y a des problèmes avec lui ça peut être compliqué pour avancer correctement. » (D6, Entretien)

« Nous, les superviseurs, on doit bien faire en sorte que cette relation fonctionne bien, on doit s'adapter à la personne qui est en face de nous, certains exigent beaucoup de soutien, beaucoup de suivi, d'autres pas. Donc on doit s'adapter mais il ne faut pas oublier qu'eux aussi doivent le faire, c'est donnant-donnant comme relation évidemment. » (S8, Entretien)

Et si nous nous intéressons précisément à l'avis des promoteurs sur cette question, lors de son interview une promotrice en Sciences et Techniques nous précise quand même que pour elle, on ne doit pas prendre en compte seulement l'étudiant et le promoteur mais bien l'ensemble de l'équipe, l'ensemble du service :

« Quand tu regardes un peu dans ta pratique de tous les jours comme prof, tu vois déjà qu'il y a beaucoup de caractères différents et ce n'est pas forcément seulement la façon dont toi tu fais ton encadrement qui est importante mais aussi cette interaction avec tous les gens qui gravitent autour (...) je trouve qu'un doctorant n'est jamais seul, il y a des techniciens, des secrétaires, et tous ces gens-là font qu'il y a une bonne atmosphère d'équipe ou pas et que les gens se sentent bien au travail ou pas. » (S1, Entretien)

Mais toujours selon le même superviseur, la bonne relation entre le doctorant, le promoteur et le reste du service ne fait pas tout, loin de là. En effet, d'après S1, le doctorat est aussi un métier et comme tous les métiers, certains ne sont pas faits pour ça.

« Si tu as une super bonne équipe, il y a peut-être plus de chances que les gens se sentent bien mais être doctorant c'est quand même un métier assez particulier. On peut pas sous-estimer cela, ça reste, même si tu encadres super bien, ça reste quelque chose de super individuel ou la personne doit s'auto-motiver tout le temps, où il n'y pas immédiatement des résultats etc. Donc même si tout va bien, il y aura toujours des échecs, parce que les gens ne savent pas en commençant à quoi s'attendre et ça c'est toujours comme ça. C'est pareil pour tout, si tu as

un job, il y a beaucoup de gens qui changent de job après un an ou deux, parce qu'ils avaient attendu autre chose. » (S1, Entretien)

Evidemment, nous pensons que prendre en compte le reste de l'équipe dans la relation avec le doctorant est plutôt adéquat dans les domaines de recherche qui se situent en Sciences et Techniques ou en Sciences de la Santé. Comme nous l'avons vu précédemment dans la théorie, la situation doit être différente pour les doctorants qui effectuent leur recherche en Sciences Humaines car ils sont moins souvent dans les « laboratoires » et travaillent moins souvent en équipe car ils n'ont pas, par exemple, des expériences à réaliser. Et c'est ce que nous confirme un promoteur en SHS :

« Surtout dans mon domaine, en sciences humaines, les doctorants peuvent se sentir des fois un peu seuls, ici il n'y a pas de laboratoire, le doctorant ne travaille pas souvent avec d'autres personnes à part moi et peut-être son co-promoteur s'il en a un. Il n'y a pas vraiment d'équipe pour la supervision. » (S6, Entretien)

Nous avons également découvert que la taille du service, de l'équipe qui gravite autour du promoteur et de ses doctorants peut influencer le rôle du promoteur, comme l'explique ce superviseur à la tête d'un service de taille assez importante :

« Ce que je trouve, c'est que c'est différent en fonction de l'équipe, c'est vrai je commence à avoir une équipe qui est grande, les choses se font entre les jeunes aussi, ce n'est pas que je suis moins présent mais j'ai un rôle très différent. Je crois que c'est différent de la situation extrême ou tu as le prof et son assistant où dans ce cas-là, ils vont devoir beaucoup travailler et communiquer ensemble. Ici c'est différent, avoir une équipe de certaine taille, ça permet aussi de déléguer la supervision. » (S3, Entretien)

Cet élément n'était pas évoqué dans la littérature et il est donc intéressant d'apprendre qu'un superviseur aura un rôle différent vis-à-vis de son doctorant en fonction de la taille de l'équipe qu'il dirige, ou en fonction du nombre de personnes qui pourraient encadrer le doctorant à sa place.

Quant au rôle du promoteur en ce qui concerne la réussite, les avis sont partagés. La plupart des superviseurs interrogés l'admettent mais nuancent souvent leurs propos comme ce superviseur en ST:

« Des fois, quand quelqu'un arrête, même si le prof avait été quelqu'un d'autre, la personne aurait malgré tout arrêté. Il ne faut pas penser que les profs sont les seuls responsables de l'échec de leurs doctorants. J'ai vraiment vécu ça comme ça jusqu'à maintenant. Le prof a beaucoup de responsabilités, oui, il doit toujours s'interroger quand quelqu'un arrête, je

pense que c'est normal, tu dois te poser la question : « qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». Si tu fais ça tu vas voir que ce n'est pas seulement toi qui aurais pu changer certaines choses. Mais aussi l'autre côté, c'est une relation quoi, et une interaction avec des doctorants aussi et du personnel autour. C'est bien de voir les choses de façon plus flexible, et ne pas mettre toute la responsabilité des professeurs sur l'échec de leurs doctorants. Donc, à mon avis ce n'est pas seulement les profs qui sont responsables. » (S1, Entretien)

Les promoteurs de doctorat, comme il est expliqué dans la théorie, ne sont donc évidemment pas les seuls responsables de la réussite de leurs étudiants mais ils ont un rôle important et ils semblent le savoir car, selon plusieurs d'entre eux, ils doivent quand même se remettre en question quand ils sont confrontés à un abandon.

Un directeur de thèse en ST avance une autre problématique intéressante de la relation entre le doctorant et le superviseur, qui ne se trouve pas non plus dans la littérature que nous avons évoquée dans les parties antérieures de notre mémoire. Il s'agit de la différence d'âge entre le promoteur et l'étudiant qui serait un frein à la communication entre les deux parties :

« Bon après, je pense que, forcément, il faut que le promoteur puisse, quel que soit son âge, discuter facilement avec les étudiants. Et ça c'est un truc pour lequel je pense que c'était plus facile pour moi quand j'étais plus jeune. (...) Je pense qu'être promoteur à 35 ans, pas dans tous les cas, mais dans beaucoup de cas, ça va être plus facile à 35 qu'à 50 ans. De part ce que l'étudiant va ressentir quoi. Quand tu as 35 ans tu as 10 ans de plus que l'étudiant, ici j'en ai 30 de plus que les étudiants, mais ça tu ne saurais rien faire. Mais à mon avis ça joue. Maintenant, ce n'est pas pour ça qu'il faut dire qu'il ne faut plus encadrer après 50 ans. Mais je pense que ça peut jouer. » (S2, Entretien)

Ce ressenti de la situation pourrait être intéressant à prendre en compte dans la relation superviseur-doctorant car de plus, nous avons également rencontré une doctorante qui a préféré, après un an et demi de thèse, prendre un co-promoteur car son promoteur principal avait une « ancienne » conception du doctorat. Selon elle, son promoteur était proche de la retraite et ne faisait plus beaucoup de recherche.

« La manière dont il voit le doctorat, n'est pas du tout la manière des jeunes profs maintenant, c'est plutôt : un doctorat ça se fait tout seul. » (D2, entretien)

Cette thématique de l'âge semble avoir un impact sur la relation doctorant-superviseur. On comprend bien dans le discours de D2 qu'il y a une ancienne conception du doctorat et une nouvelle conception

de celui-ci, où le professeur doit être plus présent, plus accessible. Car quand on lui demande les comportements à ne pas avoir en tant que promoteur elle nous répond ceci :

« Les comportements de vieux chercheurs là, pour moi il a vraiment trop laissé aller les choses, et pour moi c'est vraiment à ne pas faire. Parce que ça peut vraiment démotiver les gens, en deux ans, et donc après on décroche et donc on n'avance plus. » (D2, entretien)

En ce qui concerne l'avis des doctorants, nous avons rencontré une doctorante qui écrit sa thèse depuis huit ans et qui a eu beaucoup de difficultés avec son promoteur principal, plusieurs changements de sujets, de réorientation, etc. Suite à un premier changement de promoteur après quelques mois, son sujet a dû être réorienté. Quatre ans plus tard, elle a dû travailler avec sa co-promotrice car ses résultats étaient peu concluants et son promoteur, selon elle, n'était pas assez réactif et présent. Un nouveau changement de sujet c'est donc imposé. Elle nous explique que, pour elle, la relation avec le promoteur est primordiale et peut avoir un impact important, et pas seulement sur la persévérance au doctorat. Elle nous explique que juste avant de changer une deuxième fois de sujet, elle a eu une confrontation assez importante avec son superviseur qui a eu des conséquences sur sa santé physique :

« Ben moi après ça, j'ai été physiquement, j'ai été hyper malade, je me suis retrouvée chez le médecin en deux secondes alors que je n'y vais jamais. Brûlures d'estomac, la totale quoi. Et il y a beaucoup de gens dans le labo qui ont des problèmes d'estomac et ce genre de choses. »
(D3, Entretien)

Quand nous avons voulu savoir pourquoi elle a eu autant de problèmes avec son promoteur, elle explique que c'est à la fois à cause de sa personnalité mais également car il n'avait pas beaucoup de temps pour s'occuper de ses doctorants et de ses équipes de recherche :

« C'est quelqu'un qui a un niveau assez haut en recherche, c'est quelqu'un qui n'est jamais là. Et il y a sa personnalité aussi, maintenant il a décrété qu'il avait assez donné et ainsi de suite. Et maintenant ça fait deux années qu'il part pendant trois mois. (...) C'est un peu monsieur au-dessus de tout, il n'est pas du tout concerné, il y a aussi un problème de communication. Il instaure aussi un climat de compétition dans ses équipes, il y a un clivage pas possible, au début j'aidais volontiers les autres mais quand on se rend compte que les autres ne passent pas les infos, clac, on arrête. » (D3, Entretien)

Toujours pour le cas de D3, doctorante en Sciences de la Santé, elle a pu être confrontée à une autre supervision et peut donc donner les différences entre une bonne et une mauvaise supervision :

« J'ai eu la chance de voir ce que ça pouvait être de voir quand on est bien encadré aussi et chez elle [la co-promotrice] ses doctorants, ils se sentent soutenus. Et je vois vraiment que ma co-promotrice elle s'inquiète du temps qui passe, elle ne trouve pas ça normal. C'est vraiment quelqu'un de différent. Je crois qu'au niveau de l'encadrement il y a des trucs qui me manquaient cruellement comme la réactivité, les retours. Le problème c'est quand on travaille énormément, qu'on donne de sa personne et de voir que tout le monde s'en fout, car c'est un peu ce qu'on ressent quand il n'y a pas de retour. Alors oui, c'est vrai, on doit être autonome, on apprend mieux et tout ça mais ça ralentit énormément aussi quoi. » (D3, Entretien)

En conclusion, la relation doctorant-promoteur est bel et bien primordiale pour la réussite et pour la satisfaction des étudiants. C'est en tout cas ce que semblent affirmer les différentes personnes que nous avons rencontrées. Dans nos entretiens, il apparaît clairement que, que ce soit pour les doctorants ou pour les superviseurs, elle joue un rôle dans la réussite ou l'abandon d'un doctorat. Nous avons également pu observer qu'il serait important de ne pas seulement prendre en compte le doctorant et le superviseur mais bien toute l'équipe qui pourrait graviter et être en relation avec le doctorant. Malgré tout, il semble que, selon nos entretiens, cette interaction avec d'autres personnes est surtout présente en Sciences et Techniques et dans les services plus importants. Un élément qui nous a également marqué est le fait qu'une doctorante interrogée a subi des conséquences sur sa santé physique à cause d'un désaccord important avec son promoteur et a été jusqu'à parler de harcèlement moral lors de son interview. Une mauvaise relation entre un doctorant et un superviseur peut donc avoir des conséquences bien au-delà du doctorat : la santé morale ou physique peut également être affectée. La thématique de l'âge a également été abordée, la différence d'âge pourrait être un frein à la bonne communication entre les deux parties et les conceptions sur la façon de faire un doctorat seraient différentes.

5.2 La disponibilité du promoteur est une qualité importante pour les doctorants

La disponibilité, nommée aussi accessibilité ou présence du promoteur, est un des comportements les plus souvent cités dans la littérature sur les bonnes pratiques de supervision. Mais qu'en est-il à l'Université de Liège ? Les doctorants exigent-ils que leur promoteur soit disponible constamment ? Les directeurs de thèses sont-ils disponibles et accessibles à tout moment pour leurs étudiants ? Nous allons tâcher d'exposer les avis et les pratiques que nous avons récoltés lors de nos entretiens.

Mais d'abord, pour illustrer la situation à l'ULg grâce à notre enquête réalisée à l'ARD, nous avons pu questionner les doctorants sur la fréquence de leurs rencontres avec leur promoteur ainsi que

leur satisfaction sur cette fréquence¹². Il en est ressorti que 47% des doctorants ayant répondu rencontraient leur superviseur plus d'une fois par mois, 23% le rencontraient une fois par mois et 30% rencontraient leur promoteur moins d'une fois par mois. Pour ce qui est de la satisfaction, une grosse majorité est satisfaite (34%) ou tout à fait satisfaite (37%) sur la fréquence de ces rencontres.

Encore une fois, la grande majorité des superviseurs et des doctorants que nous avons rencontrés est unanime quant à l'importance pour un promoteur d'être disponible pour ses doctorants. Mais dans quelle mesure faut-il être disponible ? Nous avons récolté ici différents points de vue et différentes situations.

Premièrement, il y a le superviseur qui est extrêmement occupé mais qui arrive malgré tout à être disponible pour ses étudiants :

« Je suis disponible pour mes étudiants à condition qu'ils prennent rendez-vous longtemps à l'avance, j'ai un agenda assez chargé mais je me débrouille toujours pour les voir, autant de fois qu'ils le désirent parce que je pense que c'est une chose importante de voir son directeur de thèse régulièrement, et pour moi aussi c'est important, j'aime bien savoir où ils en sont. »
(S8, Entretien)

Ensuite nous avons le promoteur présent qui travaille avec des doctorants et les suit constamment.

« Vous avez vu, mon bureau est dans celui des doctorants, donc ma porte est toujours ouverte, donc c'est en direct. Ils ne prennent pas rendez-vous et moi non plus. Mais bon, voilà je sais exactement ce qu'ils font au quotidien. J'ai une série d'autres fonctions, donc pour l'instant je suis un peu moins dans le labo et je n'aime pas ça. Parce que j'aime bien savoir ce qu'ils font. » (S4, Entretien)

Il explique et c'est confirmé par un autre superviseur du domaine, que cette façon de faire est liée au domaine de recherche, dans ce cas-ci, les Sciences de la Santé.

« Je trouve vraiment, enfin je ne sais pas, peut-être qu'il y a d'autres branches qui sont moins, où il y a moins besoin d'être vraiment, quotidiennement avec eux. Mais ici ça me paraît un peu utopique de les laisser un peu tout seuls partir dans la nature quoi. » (S5, Entretien)

¹² Pour les résultats complets, consulter l'Annexe 4.

La raison pour laquelle une supervision quotidienne est nécessaire, c'est avant tout, selon les superviseurs en Sciences de la Santé, à cause des expériences qui sont menées et surtout à cause de leur coût.

« Nous c'est pas possible, je peux imaginer que ce soit possible dans des matières où on peut vraiment faire beaucoup de biblio, enfin, nous ici c'est vraiment de l'expérimentation, avec des expériences qui coûtent très cher quoi, très très cher. Genre, on compte qu'un doctorant, en expérience, coute vingt mille euros par ans donc, c'est pour ça que je ne les laisse pas aller partout non plus quoi, parce qu'on a vite fait de gaspiller du financement quoi. » (S4, Entretien)

Entre les deux premiers profils, nous avons le superviseur comme S7 qui côtoie souvent ses doctorants sans les superviser constamment, mais qui est quand même présent assez régulièrement.

« Après que ces moments d'évaluation ou d'échange sont fixés, je laisse une très grande liberté aux doctorants, je les vois régulièrement, par les biais du travail de laboratoire mais je ne les cuisine pas au quotidien pour savoir ce qu'ils ont fait aujourd'hui ou même sur base hebdomadaire. Je les laisse organiser leur temps. » (S7, Entretien)

Certains superviseurs, quant à eux, préfèrent limiter cette disponibilité malgré tout.

« Il y a des profs qui trouvent que ma porte doit être ouverte et que je dois toujours être là. Mais moi je ne suis pas d'accord avec ça. Ce que je trouve par exemple avec mes doctorants si ils sont en train d'écrire un article, et à un moment ça va devoir être relu, je dis voilà, si tu ne me dis rien et tu arrives, un jour, avec un papier et que tu attends une réponse dans trois jours ce ne sera sans doute pas possible. Mais quand tu me dis, voilà je suis en train de travailler, je pense que dans un mois, je vais avoir fini le document, est-ce que je peux avoir un retour, trois jours après cette date-là. A l'avance. Là je dis oui, donc je mets dans mon agenda. Je suis toujours disponible pour faire des réunions mais pas juste comme ça. Je demande que voilà, au moins deux semaines avant, on me prévienne. (...) Sinon comme prof tu n'avances plus dans rien. Et ça, je pense que les doctorants, ils aimeraient bien et ça peut être bien pour eux. Mais il y a autre chose dans le job de prof et ça je ne pense pas que c'est une bonne chose parce qu'après on va vers le burnout. Tu dois toujours être disponible pour tout le monde, aussi pour les mails, pour tous ceux qui ont des demandes pour toi. Disponible oui mais une disponibilité planifiée disons, accessible. » (S1, Entretien)

Nous voyons donc que la disponibilité peut être fortement variable chez les professeurs. Nous pouvons observer qu'il y a plusieurs disponibilités, la disponibilité totale dans laquelle le professeur est présent constamment, prêt pour aider ou suivre ses doctorants, et la disponibilité restreinte qui oblige certaines fois le doctorant à prendre rendez-vous assez longtemps à l'avance pour rencontrer son promoteur. Mais tous les superviseurs rencontrés semblent accorder la même importance à la disponibilité, et reconnaissent qu'être disponible est essentiel pour encadrer des doctorants.

Quant aux doctorants, ils apprécient fortement le fait que leur promoteur soit disponible. Tous les doctorants interrogés étaient d'accord sur le fait que la disponibilité est une qualité essentielle chez un directeur de thèse.

« Ce que j'aime bien c'est que son bureau se situe près du mien, donc si j'ai un souci ou quoi, je vais lui poser la question, il est là pour moi et ça c'est bien, quelque part c'est rassurant. »
(D1, Entretien)

« Il est toujours là, mais tous les chefs ne sont pas comme ça, moi j'ai beaucoup de chance pour ça, mais dès que j'ai un problème je vais le trouver et il m'aide sans problème et ça, je trouve que ça me pousse à avancer, j'avance en tout cas, plus facilement. » (D4, Entretien)

La disponibilité aurait donc un côté rassurant qui permettrait aux étudiants d'avancer dans leur travail sereinement. Et quand on demande à des doctorants qui ont connu plusieurs promoteurs ce qu'ils ont préféré chez eux, c'est indiscutablement la disponibilité qui revient le plus souvent :

« Ce que j'ai apprécié aussi, c'est le fait qu'elle est plus souvent là, ça c'est clair, ça aide beaucoup, on se sent moins seul. » (D3, Entretien)

Et même la distance n'empêche pas la disponibilité d'un promoteur, selon D2, qui pouvait avoir des contacts avec son superviseur peu importe où il se trouvait dans le monde.

« Je pouvais le contacter, toujours j'avais une réponse dans les quelques jours et alors on pouvait se faire des Skype, lui il était en France, ou il était aux Etats-Unis, ou il était ailleurs à une conférence mais il me répondait. » (D2, Entretien)

D3 insiste aussi sur le fait que la supervision est possible même quand le promoteur est très occupé, à condition qu'il la délègue à d'autres personnes, comme à des post-docs ou à des chercheurs de son équipe par exemple.

« Là clairement je pense que le promoteur doit pouvoir donner une structure où la personne est encadrée par quelqu'un, ce qui se fait de plus en plus, par des gens très occupé comme ça. » (D3, Entretien)

Ce que confirme un superviseur, tout en insistant sur le fait qu'il est préférable, pour lui, de superviser soi-même :

« Il faut dédier clairement une partie de son temps à l'encadrement de doctorants, et ne pas être occupé à cinquante mille réunions, cinquante mille autres trucs, ou alors il faut avoir dans son équipe un ou deux seniors qui vont faire l'encadrement et finalement ce n'est plus toi qui diriges la thèse quoi. » (S2, Entretien)

Toutefois, certains doctorants apprécient le fait d'avoir un peu de liberté car la présence constante de leur promoteur peut être perçue comme un inconvénient.

« Pour moi, mais ceci est une réponse tout à fait personnelle, le fait qu'il m'ait laissé beaucoup de latitude et ait été coulant avec moi a été primordial. C'est ce que je cherchais chez un promoteur, avoir beaucoup de liberté et peu de contraintes (...). » (D6, Entretien)

« Du coup, il est très présent, il est toujours là donc il en veut toujours plus, et donc c'est difficile de lui dire non, de dire à un moment allez ! on arrête, parce que tu sais qu'il est à fond dans ton projet et donc on ne sait pas lui dire non en fait. » (D4, Entretien)

En conclusion, nous pouvons affirmer, grâce à nos entretiens empiriques et notre enquête, que la disponibilité des promoteurs de thèse est une qualité essentielle pour les doctorants de l'ULg. Généralement, il semble que plus les promoteurs sont présents, disponibles ou accessibles, plus les doctorants sont satisfaits. Car ils sont rassurés et se sentent moins seuls, même s'il est vrai que certains doctorants aiment avoir un peu de liberté d'action et qu'il semble être difficile d'aller contre les exigences d'un promoteur constamment présent. De plus, un élément qui n'était pas mentionné dans la littérature que nous avons parcourue était le fait que la distance n'est pas un frein à la disponibilité du promoteur.

5.3 Les doctorants de l'ULg préfèrent être proches de leur promoteur

La littérature scientifique sur les bonnes pratiques de supervision ayant soulevé à plusieurs reprises le fait qu'une relation amicale, proche entre le directeur de thèse et l'étudiant était une caractéristique qui était souvent présente chez les doctorants qui réussissaient leur thèse, il nous semblait important de voir quelle était la situation chez les doctorants que nous avons rencontrés.

Certains n'ont pas encore fini leur thèse donc nous nous focaliserons sur leur ressenti par rapport à la relation avec leur promoteur : comment cette relation est-elle articulée et que ressent l'étudiant par rapport à ça.

Ce qui nous a marqué lors de nos entretiens c'est que la plupart des doctorants rencontrés tutoient leur promoteur, ce qui semble être un élément qui rentre dans la description d'une relation proche.

« Oui, on se tutoie, c'est comme ça quasiment depuis le début je pense, parce qu'il a tout de suite demandé que je le tutoie. Au début, j'avoue que c'était bizarre mais je m'y suis habitué assez vite. Mais c'est cool je trouve, ça rapproche pas mal. » (D1, Entretien)

Et le vouvoiement est parfois perçu comme une barrière qui, une fois installée peut être difficile à surmonter pour les doctorants.

« Déjà, on se vouvoie, enfin elle me tutoie, mais je crois qu'elle a mis une barrière très vite entre nous, après elle a essayé de baisser la barrière mais moi j'y suis jamais arrivé, enfin elle sera toujours vous. » (D5, Entretien)

D2, quant à elle a connu les deux situations et a clairement préféré sa relation avec le professeur dont elle se sentait la plus proche, comme elle l'explique dans cet extrait :

« Etant donné que ça n'avait jamais été vraiment mon professeur, ça a été une nouvelle relation qui a été mise en route directement, même mon prof actuel je le vouvoie toujours donc c'est très fort hiérarchisé tandis que là, l'autre je le tutoie, c'est mieux, je préfère, je suis plus à l'aise quoi. (...) Oui plus à l'aise pour lui parler, lui poser des questions, etc. » (D2, Entretien)

Avoir une relation proche est, pour les doctorants, quelque chose d'important et les pousse à travailler plus, comme l'explique cette doctorante en Sciences de la Santé :

« En fait pour moi, le promoteur idéal, ce serait le promoteur de C. donc c'est le labo à côté de moi, donc on se connaît bien donc voilà (...) aussi quelque chose que F. a, c'est vraiment une amitié avec ses doctorants, donc lui il va faire vraiment pas mal de team building, des restaurants, partir au ski. Avec ça, ses doctorants ont vraiment confiance en lui et sont vraiment proches et limite ils seront tristes de le décevoir tu vois, donc par sa gentillesse et

par sa présence les doctorants vont se donner à fond, rester plus tard et faire tout pour que ça se passe bien. » (D5, Entretien)

Une relation proche avec leur superviseur permettrait donc aux doctorants d'avoir une certaine confiance et les pousserait à travailler plus, à donner plus d'eux-mêmes et rendrait leur travail plus agréable.

« Ce n'est pas comme un ami, mais presque quoi, depuis ces quelques années qu'on travaille ensemble, il est très attentionné et connaît ma vie personnelle peut-être même plus que ma vie dans le labo. Et je sais que ce n'est pas partout comme ça, mais je trouve ça plus agréable. Certains doctorants que je connais ont une relation un peu plus froide avec leur promoteur, une relation genre patron – employé ici, c'est pas le cas et c'est cool, je préfère. » (D7, Entretien)

De leur côté, les superviseurs que nous avons rencontrés préfèrent aussi se sentir proches de leur doctorants. Ils pensent que cette relation, étant donné qu'elle va durer un certain temps, doit partir sur de bonnes bases. Et le tutoiement, par exemple, est une façon de baisser certaines barrières et faire en sorte que l'étudiant se sente bien dans sa relation et dans son travail.

« En effet, dès qu'un doctorant commence sa thèse avec moi, j'insiste fortement pour qu'on se tutoie. Je trouve ça important, il faut qu'un doctorant se sente à l'aise. J'aime aussi m'intéresser à leur vie en dehors du travail, ça aussi, je pense que les doctorants se sentent plus impliqués si on s'intéresse à eux. Ils se sentent un peu en famille aussi, il faut. » (S5, Entretien)

Certains promoteurs chefs de service ont aussi tendance à organiser des événements en dehors du travail pour créer et renforcer les liens dans leur équipe ainsi que pour entretenir les relations avec leurs doctorants et leurs collègues.

« On aime bien, une fois ou deux par an organiser des barbecues ou ce genre de choses, ça renforce les liens aussi entre les gens qui travaillent ensemble ou pas. Ça permet aussi de parler d'autres choses et c'est très agréable. Je pense que toute l'équipe apprécie fortement ces activités extra travail si je puis dire. » (S3, Entretien)

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer qu'une relation proche, caractérisée par du tutoiement, des activités de type team building, et parfois la naissance d'une certaine amitié entre un

superviseur et son doctorant, est à la fois une façon pour les superviseurs de mettre les doctorants dans un environnement de travail confortable qui leur permettra de donner un maximum d'eux-mêmes dans leurs tâches. Cette forme de relation semble donc aussi être privilégiée par les doctorants, qui préfèrent se sentir proches de leur promoteur et voir qu'il est présent, attentionné et amical.

5.4 Le style démocratique est le style de leadership privilégié par les superviseurs

Dans cette section nous tenterons d'établir une typologie des leaders que nous avons rencontrés. Nous analyserons pour chacun d'entre eux leur style de leadership afin d'affirmer ou infirmer notre dernière hypothèse qui suppose que le style démocratique est le style le plus privilégié parmi les superviseurs de l'Université de Liège. Ici, la théorie sur le leadership énoncée à la partie 4.3 sera directement appliquée au matériau.

S1 est une jeune promotrice de doctorat en Sciences et Techniques, aucun de ses cinq doctorants, au moment de l'entretien, n'avait encore défendu sa thèse mais l'une d'entre eux hésitait à abandonner son doctorat. Son style de leadership est assez complexe à définir car elle se dit assez directive mais s'adapte en fonction des besoins des doctorants et affirme se remettre en question assez souvent.

« Disons que pour chaque doctorant je fais autrement. Donc par exemple chez celle qui hésite à arrêter je la vois toutes les deux semaines. On fixe vraiment des objectifs à court terme et aussi à long terme et donc vraiment un suivi très proche parce qu'elle a demandé et il y en a d'autres que je vois une fois par mois, même moins parfois, dans des périodes où ils sont indépendants et ils trouvent que ça va, ça se passe bien. J'essaie aussi de communiquer beaucoup avec les doctorants et de temps en temps réévaluer comment on fait l'encadrement, donc je pose la question souvent qui est : est-ce que pour toi ça te convient encore qu'on se voie fréquemment ou est-ce que tu souhaiterais qu'on se voie moins ? Et parfois un peu aussi parler du futur : est-ce que tu sais déjà ce que tu veux faire après et donc est-ce qu'on doit pas un peu changer les formations que tu suis? Mais donc c'est vraiment un peu de l'improvisation quand même. » (S1, Entretien)

Suite à cet extrait, nous retrouvons plusieurs éléments qui correspondent au style de leadership démocratique décrit dans le chapitre précédent. En effet, on peut retrouver le style démocratique car S1 supervise les doctorants selon leurs envies, leurs préférences. S1 laisse donc ses doctorants s'exprimer et prend en compte leur avis pour adapter sa supervision.

S2 est un promoteur plus expérimenté en Sciences et Techniques. À la tête d'une petite équipe de recherche, il a déjà encadré une douzaine de thèses et elles ont toutes abouti. Le style de leadership de S2 semble assez clair, au vu de la description qu'il nous donne.

« Après, moi je suis relativement peu encadrant. Je les laisse un peu se démerder. Ça ne marche pas très bien en fait mon système parce que je me rends compte que ça n'a pas super bien marché, ça dépend des étudiants. Je ne les pourchasse pas, je ne leur demande pas à les voir, tous les X temps à une telle heure, une réunion... non. Et je leur demande que ça vienne d'eux, et qu'eux m'appellent, m'envoient un mail, passent dans mon bureau quand ils ont un problème. Et il y en a plusieurs avec lesquels ça n'a pas très bien fonctionné, parce qu'ils ne le faisaient pas. Donc on était un peu, eux comme moi, largués. Maintenant, il y a des étudiants à qui ça convient bien, qui sont plus débrouillards, qui n'hésiteront pas à venir me chercher. Dans certains cas, ça a bien marché, dans d'autres moins bien, enfin il n'y a jamais eu de catastrophe non plus. » (S2, Entretien)

S2 semble être plutôt un leader «laissez-faire ». En effet, il laisse beaucoup de liberté à ses élèves, il préfère qu'ils se débrouillent seuls mais il est présent quand ils ont besoin de lui. De plus, il a admis lors de cet entretien que ce n'était pas une bonne façon de faire et qu'il devait changer.

« Oui oui, s'ils veulent me voir, s'ils veulent discuter, je suis disponible. Mais ce n'est pas moi qui vais courir après, qui vais aller, toujours en fin de journée : est-ce que tu as eu des résultats ? Je veux te voir la semaine prochaine. Et c'est vrai que j'ai eu avec certains des périodes où je ne les voyais pas pendant un mois ou deux. Où je n'avais pas vraiment de discussions avec eux. Et ça, je me rends compte que c'est pas un bon plan quoi. Il faut quand même un peu être interventionniste, parce que certains... Mais ça ne veut pas nécessairement dire qu'ils ne foutent rien, mais je ne sais pas s'ils ont peur de déranger ou... et voilà. (...) Mais je te dis, je me rends compte que ça ne marche pas trop bien. Donc il faut être un peu plus à leur derrière quoi. Ce qui est, de mon point de vue, moi j'ai du mal parce que, je trouve que ça ne devrait pas être comme ça. » (S2, Entretien)

S3, quant à lui, est un superviseur expérimenté à la tête d'un gros service en ST et dirige une dizaine de thèses pour l'instant et en a déjà dirigé beaucoup lors de sa carrière, et nous a confié avoir un taux de non-persévérance assez important.

« Je ris parce que je suis quelqu'un plutôt de créatif et pas hyper organisé. Enfin j'essaie d'être organisé, je veux bien fixer tous les lundis à 10h18 rendez-vous à monsieur X. Mais vu

la multiplicité d'activités etc. c'est pas très réaliste. Et surtout je suis vraiment convaincu, mais alors plus que convaincu que c'est différent pour chaque doctorant. » (S3, Entretien)

« Je suis plutôt hands off. Je voudrais te dire pour moi c'est très très important, le doctorat c'est une expérience d'autonomie, il y a une autre compétence c'est la capacité de résilience : j'essaie ça, je me casse la gueule, je réessaie ça, c'est ça la recherche. C'est tout sauf dire : voilà il y a un phare là-bas tu dois y arriver, c'est pas un doctorat ça. » (S3, Entretien)

Il semble que, d'après ces deux extraits d'entretien, S3 serait un leader plutôt « laissez-faire » également, il n'est pas très directif et laisse beaucoup de liberté à ses étudiants. Cela dit, si nous devons comparer, il semble moins disponible pour ses élèves que S2 affirme l'être et cela est sûrement dû au fait qu'il est à la tête un gros service et qu'il multiplie les activités liées à son métier de professeur.

S4 est quant à lui un jeune superviseur en Sciences de la Santé. Il a déjà encadré 7 thèses qui ont abouti et aucun de ses doctorants n'a abandonné sa thèse sous sa supervision.

« Il faut être scientifiquement à jour sur le sujets de ses doctorants, et c'est pour ça que je veux vraiment discuter des manip avec eux, planifier les manip avec eux, parce qu'alors, sans ça, ça ne se résume pas à grand-chose le travail de promoteur. » (S4, Entretien)

« Non c'est vrai que ça s'organise parfois différemment selon le doctorant, il y en a qui aiment bien être plus indépendant que d'autres, il y en a, voilà, tout le monde n'a pas le même caractère etc. donc c'est clair que ça doit s'organiser un peu différemment. Mais je pense qu'il faut pas non plus que ce soit trop différent au sein d'un même groupe sinon il y en a qui vont vite se sentir délaissé, etc. donc voilà c'est à la carte mais il faut quand même arriver à être juste sinon la motivation, elle plonge quoi. » (S4, Entretien)

S4 prend en compte les caractéristiques de ses étudiants pour faire sa supervision mais essaie d'être plus ou moins uniforme pour ne pas donner l'impression de délaissé certains. Etant assez directif et présent, comme nous l'avons vu auparavant, auprès de son équipe de recherche, S4 serait plutôt un leader de type démocratique. De plus, il aime se tenir au courant et discuter avec ses étudiants sur leur travail. Il a donc certaines caractéristiques du leader coercitif car il fait attention au bien-être de ses étudiants et veille à ce que tout le monde soit bien dans son travail.

S5 est un superviseur expérimenté en Sciences de la Santé, elle a encadré un nombre important de thèses et a connu quelques abandons de doctorants sous sa supervision.

« Il est vrai que je fonctionne selon leurs préférences : certains ont besoin de plus d'attention que d'autres. Maintenant c'est pas toujours facile de prendre en compte chacun des desiderata. » (S5, Entretien)

« J'essaie un peu de servir d'exemple parce que certains voudraient travailler dans la recherche plus tard donc voilà, j'essaie d'être exigeante avec moi-même en terme de supervision pour qu'ils soient exigeants avec eux aussi, j'essaie de les tirer vers le haut comme ça et de leur apprendre le métier de chercheur. » (S5, Entretien)

Nous pouvons, grâce à l'analyse de ces deux extraits d'entretien, souligner quelques caractéristiques des styles de leadership adoptés par S5. Il semblerait que le style démocratique et le style *pacesetting* soient tous les deux présents chez S5. En effet, comme plusieurs autres superviseurs interrogés, elle prend en compte l'avis des doctorants pour voir ce qu'ils préfèrent comme supervision, mais essaie également de leur imposer des hauts standards de performance. Comme le souligne Goleman (2000), cette façon de faire appartient au *pacesetter* qui est un leader qui impose l'excellence aux membres de son groupe.

S6 est un superviseur peu expérimenté en Sciences Humaines et Sociales, qui a déjà encadré trois thèses dont une était toujours en cours au moment de l'entretien et n'a pas connu de cas de non-persévérance.

« Bon vu la taille de mon équipe, je suis constamment dans le labo avec mon doctorant, c'est comme ça, on n'a pas une infrastructure énorme donc on travaille ensemble. S'il a besoin de moi je suis là la plupart du temps. » (S6, Entretien)

« J'essaie juste de faire de mon mieux dans mon travail et j'attends de lui qu'il fasse pareil, je ne sais pas si on peut parler d'exemple mais en tout cas j'attends de lui une certaine qualité dans son travail, j'essaie de le pousser à toujours faire mieux. » (S6, Entretien)

Ici, pour le cas de S6, nous avons également des caractéristiques qui correspondent à celles du *pacesetter* de Goleman. En effet, ce superviseur pousse ses élèves à donner le maximum d'eux-mêmes dans le travail en exigeant l'excellence et en montrant l'exemple.

S7 est un jeune superviseur en SHS. Il a encadré une thèse qui est finie, et au moment de l'interview, il était superviseur de deux thèses. Il n'a jamais connu l'abandon et, dans un futur plus ou moins proche va encadrer trois doctorants supplémentaires.

« J’essaie d’être ouvert aux demandes des doctorants quand ils ont des besoins de feedbacks particuliers, j’essaie d’être à leur écoute et d’y répondre dans un délai raisonnable. Mais je prends aussi l’initiative, en début de thèse et tout au long de la thèse, je fixe une série d’étapes avec les candidats où j’attends d’eux la présentation de documents écrits substantiels qu’ils me présentent et qu’on va discuter pendant deux heures ou une après-midi pour vraiment faire le point. J’attends aussi des plans de travail pour les trois mois, six mois, l’année à venir (...) où j’attends d’avoir une vision assez claire des activités qui vont être faites par les doctorants durant l’année. Une fois que ces moments d’évaluation sont passés, je laisse une très grande liberté aux doctorants, (...) je ne les cuisine pas au quotidien ou sur base hebdomadaire, je les laisse organiser leur temps. » (S7, Entretien)

S7 a également un style de leadership bien à lui, en effet, on peut voir un mélange de plusieurs styles dans cet extrait. D’un côté S7 est un leader démocratique, c’est-à-dire qu’il laisse ses étudiants s’exprimer, il les rencontre et discute avec eux des objectifs à fixer, etc. Mais on peut également trouver quelques caractéristiques du leader autoritaire de Goleman, qui est un leader qui fixe des objectifs au groupe mais laisse la liberté aux membres d’y arriver comme ils le veulent. En effet, on constate que ce superviseur aime être au courant de ce que vont faire ses doctorants tout en leur laissant de la liberté au quotidien.

Pour finir, S8 est un directeur de thèse très expérimenté qui est à la tête d’un service en SHS, il a déjà encadré un nombre important de thèses et connu des abandons.

« J’essaie d’être fort impliqué dans chaque thèse, mais j’ai différentes façons de gérer les doctorants, parce que voilà, pour certains projets nous sommes obligés de nous réunir régulièrement, donc il y a un suivi très fort. Mais bon il y en a que je suis plus fort que d’autres car certains n’ont pas besoin de beaucoup de suivi. Je crois que la dernière fois que j’ai compté, il y avait quatorze thèses dont j’étais promoteur donc, oui, ma supervision varie selon les gens. J’essaie d’être très présent, même si je suis fort occupé. » (S8, Entretien)

« J’essaie vraiment de m’adapter aux personnes, voilà, par exemple, on a une doctorante ici qui a quelques problèmes en rédaction. Pour rédiger, ben j’ai été beaucoup plus strict avec elle et je l’ai forcée à rendre plus de documents pour l’obliger à écrire. Je pense que j’essaie de m’adapter aux demandes de mes doctorants et je pense qu’ils en sont satisfaits. » (S8, Entretien)

S8 donc est, lui aussi, un leader démocratique qui s’adapte en fonction des besoins de ses doctorants et les laisse donc s’exprimer.

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des styles de leadership rencontrés

Superviseur	Style de leadership
S1	Démocratique
S2	Laissez-faire
S3	Laissez-faire
S4	Démocratique – Coercitif
S5	Démocratique – <i>Pacesetter</i>
S6	<i>Pacesetter</i>
S7	Démocratique - Autoritaire
S8	Démocratique

En conclusion, parmi les superviseurs de l'Université de Liège que nous avons rencontrés, cinq sur huit ont un style démocratique ou des éléments de leur supervision se rattachent à ce style. Notre hypothèse est donc en partie confirmée. En effet, le style démocratique est privilégié par la majorité des superviseurs mais pas par tous. De plus, cette façon de mener une équipe ne semble pas jouer sur la réussite des doctorants car, si on prend le cas de S2 qui est un leader de style « laissez-faire », il n'a connu aucun abandon et a déjà encadré une douzaine de thèses. Ces chiffres sont sans doute à relativiser car comme nous l'avons expliqué par ailleurs, il n'y a pas que la supervision qui influence la persévérance au doctorat.

6. Discussion

Cette section de notre travail a pour objectif de mettre en lien nos résultats avec la théorie afin d'en dégager des réflexions sur la supervision doctorale. Nous reviendrons en premier lieu sur nos hypothèses et nous aborderons par la suite notre réflexion sur base de cette confrontation. Cette réflexion sera divisée en deux parties, la première sur la supervision doctorale la deuxième sur le leadership.

6.1 Retour sur les hypothèses

Nos hypothèses sont au nombre de quatre. Premièrement, la bonne relation entre promoteur et doctorant est primordiale pour la réussite au doctorat. Deuxièmement, l'accessibilité/disponibilité du promoteur est une qualité importante pour les doctorants de l'ULg. Ensuite, les doctorants de l'ULg préfèrent être proches de leur promoteur. Enfin, le style démocratique est le style de leadership privilégié par les superviseurs à l'Université de Liège. Elles ont été toutes les quatre confirmées, ou du moins en partie confirmées, par notre matériau empirique.

La bonne relation entre le promoteur et le doctorant est bien essentielle pour la réussite, ou du moins pour la persévérance au doctorat, c'est ce que semble affirmer les superviseurs et les doctorants que nous avons rencontrés. Il faut tout de même faire attention à plusieurs éléments, qui ont été soulignés par certains de nos interviewés. D'autres caractéristiques peuvent rentrer en ligne de compte dans l'analyse de la relation superviseur-doctorant. L'âge du superviseur ou la différence d'âge entre le superviseur et le doctorant est peut-être un frein pour la communication entre eux. De plus, il est nécessaire de prendre en compte la relation avec les autres personnes qui gravitent autour du doctorant, s'il évolue au sein d'une équipe ou travaille avec des personnes autres que son promoteur (techniciens, secrétaires, post-docs, autres doctorants, etc.).

La disponibilité et la présence du superviseur est une qualité importante chez les superviseurs de doctorat à l'ULg. C'est une des qualités les plus citées par les personnes que nous avons rencontrées, doctorants ou superviseurs. Et elle est importante car elle rassure les doctorants, qui se sentiront moins seuls avec un promoteur présent et disponible. Malgré tout, certains superviseurs ne sont pas toujours là pour superviser leurs étudiants et leur imposent donc une disponibilité restreinte qui oblige les jeunes chercheurs à prendre rendez-vous avec eux, parfois longtemps à l'avance. Mais, certains doctorants préfèrent avoir plus de liberté dans leur travail.

Ensuite, une relation proche voire amicale est privilégiée par les doctorants et les superviseurs de l'Université de Liège. Certains doctorants n'en bénéficient pas et le regrettent, ils craignent que

l'absence de ce type de relation avec leur promoteur peut être un frein à leur communication avec leur supérieur, voire à leur progression dans le doctorat.

Enfin, comme nous l'avons vu dans la partie 5.4, le style démocratique est largement adopté par les directeurs de thèses que nous avons rencontrés, même si d'autres styles comme le *pacesetter* ou le laissez-faire sont également présents. Mais ce que nous apprend notre matériau empirique, c'est que ces différents styles de leadership n'ont pas d'incidence sur la réussite ou la non-persévérance dans le doctorat.

Nos quatre hypothèses ont donc toutes été confirmées, ou du moins en grande partie, par notre matériau empirique, ce qui va pouvoir nous permettre d'élaborer une réflexion sur la supervision doctorale au sein de l'Université de Liège.

6.2 Réflexion sur la supervision doctorale à l'Université de Liège

Nous souhaitons maintenant entamer notre réflexion sur la supervision doctorale. Cette section de notre travail comprendra un bref résumé des théories qui façonneront cette réflexion et que nous appliquerons à nos résultats empiriques.

Revenons quelque peu sur la théorie qui a alimenté notre questionnement au début de ce travail. Nous savons que la formation doctorale sert notamment à « former des scientifiques expérimentés mais également au renouvellement du corps enseignant. » (Feyereisen et al, 2003, p33) Nous savons également que cette formation est encadrée par un ou plusieurs superviseur(s). Ces superviseurs doivent guider les doctorants, les accompagner lors de leur thèse (Gérard, 2013). Que la supervision ou l'encadrement de proximité, comme le définissent Peretti et Igalens (2011), joue un rôle de lien social. Et de fait, ce lien social est bien présent dans les études doctorales car, comme le souligne Gérard (2013), la supervision doctorale comprend l'accompagnement à la socialisation du jeune doctorant au métier de chercheur. Socialisation que Gérard (2013) a défini comme l'inculcation de manière plus ou moins directive, par le superviseur, des us et coutumes du monde académique et scientifique au doctorant.

Les questions que nous nous sommes alors posées et qui ont structuré ce travail tournaient autour du rôle du métier d'encadrant dans la réussite ou l'abandon du doctorat. La littérature mentionne souvent que le rôle du promoteur est primordial dans la réussite du doctorat. Nous nous sommes donc penchés ici sur la notion de compétences et de comportements à avoir. Y-a-t-il des comportements à adopter pour encadrer un futur docteur et si oui, quels sont-ils? Ces comportements

jouent-ils un rôle important *in fine* dans la réussite, ou du moins dans la persévérance, d'un doctorat ? Y a-t-il un style de leadership adapté à la supervision doctorale ?

Nos trois premières hypothèses étant confirmées (nous aborderons la question du leadership plus tard), nous pouvons donc répondre que, pour le cas de l'Université de Liège, le fait d'avoir une bonne relation avec son promoteur, que cette relation soit une relation de type proche, voire amicale, et que le promoteur soit disponible pour ses doctorants sont trois éléments qui, nous allons le démontrer, ont un impact sur la réussite du doctorat.

En quoi ces trois éléments jouent-ils sur la réussite du doctorat ? On sait, d'après notre partie empirique, que ces caractéristiques sont primordiales pour les doctorants mais en quoi jouent-elles un rôle sur la réussite ? Premièrement, une bonne relation entre le superviseur et le doctorant signifie qu'il n'y a pas de conflit entre les deux parties car, on l'a vu, ces conflits peuvent avoir des effets néfastes sur la santé physique des doctorants. Mais cela signifie aussi que le superviseur est respectueux, soutenant, attentionné, etc. (Bair et Haworth, 2004 ; Jones, 2013) Le but des deux parties, comme le souligne Debowski (2012) est de construire une relation robuste et résiliente qui sera basée sur la confiance et le respect mutuels. De plus, la Commission Européenne (2005) pousse les superviseurs à « bâtir une relation constructive et positive avec les chercheurs en début de carrière, afin de mettre en place les conditions nécessaires au transfert efficace des connaissances et au bon développement de la carrière des chercheurs. » (p.15) Nous pensons que cette relation aura un impact sur les sources de la perception de compétences évoquées dans le livre de Viau (1994), qui sont entre autres les performances antérieures de l'étudiant, la persuasion et ses réactions physiologiques et émotionnelles, plus les sources extérieures à l'étudiant comme les objectifs à atteindre, les exigences d'une activité, les critères d'évaluation, le comportement des enseignants, etc. En effet, le comportement du superviseur qui fera en sorte de poser les bases d'une bonne relation pourra influencer par exemple la persuasion de l'étudiant par des encouragements ou avoir un effet sur ses réactions physiologiques ou émotionnelles (il ressentira moins de stress, moins de pression). Ceci lui donnera une meilleure perception de compétence qui, en conséquence, le motivera davantage. Et dans la continuité de cette dynamique, la motivation aura un effet sur sa persévérance et donc sur sa performance. (Voir Figure 3 p.30)

Deux autres éléments ont également été avancés dans cette partie sur la relation entre le superviseur et le doctorant. Le premier élément est que la relation promoteur – doctorant n'est, dans certains cas, plus très actuelle. En effet, comme Baptista (2011) l'avait expliqué, on constate de plus en plus souvent l'apparition d'équipes de supervision. Et un des superviseurs interrogés nous conseillait d'ailleurs d'étudier la relation avec toutes les personnes gravitant autour du doctorant. Cependant, nous avons pu observer que ce type de relations était surtout présente dans le domaine des

Sciences et Techniques ou de la Santé, comme l'ont expliqué Bair et Haworth (2004), car la recherche s'effectuait généralement en équipe dans des laboratoires.

Le deuxième élément qui est apparu lors de nos entretiens était le fait que, d'après un superviseur, l'âge pourrait être un frein à la communication entre les doctorants et leur promoteur. Il y a aussi, d'après une doctorante, une différence de conception sur le doctorat entre les jeunes promoteurs et les promoteurs plus anciens. Malheureusement, nous n'avons pas eu d'apports théoriques pour compléter ces observations.

Pour la disponibilité, nous avons vu que les doctorants sont rassurés et se sentent moins seuls quand leur promoteur est disponible et présent pour les accompagner. Cette disponibilité a donc bel et bien un effet sur les réactions physiologiques ou émotives des doctorants. En effet, s'ils se sentent rassurés, ils ressentent donc moins de stress et pourront se sentir plus compétents pour accomplir correctement leur tâche. (Viau, 1994) De plus, comme Jones (2013) l'a expliqué, le stress et l'isolement sont les deux premiers critères au phénomène d'abandon. La disponibilité du promoteur aura donc aussi un rôle important pour lutter contre l'abandon du doctorat. Et comme pour la bonne relation entre le professeur et l'étudiant, la disponibilité du promoteur jouera donc sur la motivation du doctorant et *in fine* sur sa persévérance dans le doctorat. (voir Figure 3 p.30) Nous pensions également que la perception de contrôlabilité décrite par Viau (1994) serait également affectée par la disponibilité du directeur de thèse mais nous n'avons pas eu les apports empiriques nécessaires pour l'affirmer. Certes, nous pourrions considérer cette disponibilité comme une variable contextuelle (voir Figure 3 p.30), c'est-à-dire une variable qui influence les perceptions qu'un étudiant a de lui-même via les stimuli diversifiés. (Viau, 1994) Ces stimuli auraient donc un effet direct sur les perceptions de compétence et de contrôlabilité du doctorant mais, encore une fois, nous n'avons pas la preuve empirique nécessaire pour avancer de telles conclusions.

Une relation proche avec son promoteur, nous l'avons vu par ailleurs, permet au doctorant de donner plus de lui-même et de travailler beaucoup. Elle joue donc par elle-même sur la motivation des doctorants, mais nous ne pouvons pas affirmer sur quelle perception elle a un effet. De fait, nous n'avons pas pu, dans les éléments empiriques que nous avons pu rassembler, faire de lien entre les effets d'une relation proche avec son promoteur et la perception de contrôlabilité ou la perception de compétence. Néanmoins, nous pouvons affirmer que cette relation aura un effet sur la performance de l'étudiant, au vu des apports de notre partie empirique, et que cette relation s'inscrit dans le contexte de la situation, dans l'environnement de l'étudiant. (Voir Figure 3 p.30)

Avec ces trois premières hypothèses confirmées nous pouvons donc répondre à notre question de départ, qui était : Comment le superviseur, via des comportements spécifiques, influence-t-il la

réussite de ses doctorants ? Le superviseur a donc plusieurs possibilités pour influencer la réussite du doctorant. Plusieurs comportements, compétences ou encore qualités ont été relevés par différents auteurs. Nous avons voulu tester trois des comportements les plus cités, à savoir la disponibilité, une relation proche avec le superviseur ainsi que de qualité, en comparaison avec la théorie sur la motivation en contexte scolaire de Viau (1994) et celle évoquée dans l'article de Litalien et Guay (2015). Ces trois comportements sont donc des éléments de réponse à notre question de départ, étant donné que nos hypothèses ont été confirmées. Mais évidemment, il y a une quantité non négligeable d'autres possibilités pour un superviseur d'influencer la réussite de ses doctorants (voir Annexe 1) mais qui sont, elles, à vérifier empiriquement.

Nous tenons également à préciser à nouveau que, comme beaucoup d'auteurs l'ont souligné et beaucoup de personnes que nous avons rencontrées lors de l'écriture de ce mémoire nous l'ont affirmé : le superviseur n'est pas le seul responsable de la persévérance de ses doctorants. Certes, il peut avoir un rôle très important, comme nous l'avons vu, mais ce travail ne vise pas à mettre toute la responsabilité de la réussite du doctorant sur les épaules des superviseurs. Le financement, des problèmes familiaux, une offre d'emploi alléchante, et bien d'autres raisons peuvent être des obstacles à la persévérance des doctorants dans leur travail. (Litalien & Guay, 2015)

6.3 Réflexion sur le leadership

Nous l'avons déjà énoncé plutôt, notre quatrième hypothèse a pu être en partie confirmée : le style démocratique est le style de leadership privilégié par les superviseurs. En effet, les superviseurs que nous avons rencontrés ont majoritairement un style de leadership proche du leader démocratique décrit par Lewin (1939) et Goleman (2004).

Mais, comme Goleman (2004) l'a affirmé, les meilleurs leaders sont ceux qui varient leur style de leadership selon le contexte. Nous l'avons vu, certains superviseurs s'adaptent aux caractéristiques de leurs doctorants pour les encadrer au mieux. De plus, comme l'explique Debowski (2012), les professeurs universitaires sont adeptes d'un « leadership distribué », c'est-à-dire qu'il leur est demandé d'assumer une large gamme de responsabilités pour guider les autres et assurer de bons résultats dans les différentes facettes de leur métier. Nous pouvons donc imaginer que ces superviseurs peuvent également changer de style de leadership facilement d'un doctorant à l'autre. Par exemple, si un promoteur ayant plusieurs doctorants qui réclament un suivi important ou au contraire beaucoup de liberté. Nous imaginons que, si le superviseur s'est décrit comme pouvant s'adapter aux différents profils de doctorants, il saura également adapter son leadership, comme par exemple adapter un style plutôt « laissez-faire » avec les doctorants réclamant de la liberté et plutôt. Malheureusement nous n'avons pas pu saisir ce changement de leadership dans notre matériau empirique.

7. Conclusion

Pour la conclusion de ce travail, nous résumerons rapidement ses apports et nous finirons avec une ouverture pour des recherches complémentaires sur le sujet de la supervision doctorale.

Comme il est expliqué dans notre partie discussion, au début, nous nous interrogeons sur le rôle du superviseur dans la réussite du doctorat. Nous avons vu que certains de ses comportements peuvent pousser le doctorant à être plus motivé et donc à ne pas abandonner son doctorat. Ces comportements correspondent au fait d'avoir une bonne relation avec son doctorant (être respectueux, soutenant, encourageant, attentionné, etc.), d'entretenir une relation soit proche, presque amicale, et enfin d'être disponible. Ces trois comportements réduiront le stress et l'isolement des étudiants qui se percevront dès lors comme compétents, seront donc plus performants et seront moins tentés d'abandonner leur doctorat.

Ce mémoire portait donc sur le rôle du superviseur dans la réussite de ses doctorants. Il est évident que nous n'avons pas recouvert toutes les facettes du métier du superviseur qui pourraient aider les doctorants à la persévérance. En effet, dans la théorie et dans nos entretiens, plusieurs autres éléments sont ressortis comme étant également déterminants dans les bonnes pratiques en supervisions doctorales. Des thèmes comme les compétences scientifiques des promoteurs, l'empathie, la faculté d'écrire correctement un projet de recherche, l'aide à l'écriture, le management d'équipe, etc. seraient des thèmes tout aussi intéressants dans le cadre de futures recherches. Ces futures recherches pourraient également, si elles sont menées sur ces thèmes, être conduites comme nous l'avons fait, de façon qualitative via des entretiens semi-directifs ou par enquête auprès de superviseurs et de doctorants. Il serait également intéressant de garder la théorie de la motivation en contexte scolaire de Viau pour analyser en quoi ces différentes thématiques, ces différentes compétences, ont un impact sur la persévérance des étudiants dans les études supérieures de troisième cycle.

Lors de nos entretiens plusieurs éléments ont également retenu notre attention. En effet, un superviseur interrogé a donné une justification sur son taux d'abandon qui était vraisemblablement assez élevé. Ce superviseur justifiait donc son taux d'abandon par l'incompatibilité que ses doctorants pouvaient rencontrer entre les projets de recherche qu'il leur assignait et leur doctorat. En effet, ce superviseur recrutait d'abord des étudiants ayant fini leur master en fonction des compétences qu'ils avaient pour remplir un contrat qu'il avait, par exemple, avec le monde industriel. Ensuite, il leur proposait un doctorat. Nous savons que ce genre de contrats est fortement répandu chez les doctorants à l'Université de Liège. Il serait enrichissant de savoir si ce type de cas est fréquent à l'ULg, quelle est la proportion de ces abandons dans le taux total des abandons à l'Université de Liège. Pour répondre à

ce genre de questionnements, nous imaginons qu'une recherche par entretiens semi-directifs auprès d'étudiants ayant abandonné leur doctorat serait à privilégier.

Quant au leadership des superviseurs de thèses, il serait également intéressant de l'étudier. De fait, très peu de littérature scientifique évoque ce sujet alors que, nous l'avons vu, beaucoup sont concernés directement dans le monde académique par cette problématique. De plus, le leadership est une partie importante du métier de professeur à l'université qui influence la réussite des doctorants. À la suite de ce travail, plusieurs questionnements persistent toutefois. En effet, il serait intéressant de savoir quel(s) style(s) de leadership est (sont) le(s) plus privilégié(s) parmi les promoteurs, ou si tous les superviseurs de thèses savent jongler avec différents types de leadership pour s'adapter à leurs doctorants. Une enquête par questionnaire apporterait sans doute quelques éléments de réponse à ces questionnements.

Ce mémoire ne contient pas de recommandation car nous ne nous jugeons pas assez outillé pour pouvoir en énoncer. Malgré cela, nous avons rencontré beaucoup de personnes concernées par le sujet de la supervision doctorale ou de l'abandon du doctorat. Nous en concluons qu'il est possible de mettre en place différentes possibilités d'améliorations en lien ces deux problématiques, au sein de l'Université de Liège.

D'une part, nous savons déjà que des formations pour les superviseurs sont désormais organisées. Lors de ces formations, plusieurs thèmes sont abordés comme la supervision en général, ou la sélection de doctorants. Ces formations sont dispensées par un expert en supervision doctorale qui encourage le partage d'expérience. Ce qui permet à des superviseurs peu expérimentés d'être confrontés à des problématiques dont ils n'ont peut-être pas encore conscience. Certains promoteurs que nous avons rencontrés ont participé à ces formations et ont grandement apprécié l'apport de ces dernières.

D'autre part, il nous semble tout à fait envisageable de mettre en place un système d'évaluation comparable à celui déjà existant pour les étudiants de premier et deuxième cycle. Ce dispositif consisterait à récolter l'avis des doctorants sur leur supervision d'en communiquer les résultats aux différents promoteurs afin qu'ils puissent se rendre compte de leurs forces et faiblesses. Ces constatations, nous l'espérons, leur permettront d'évoluer sans cesse positivement.

8. Bibliographie

8.1 Références

- Aerts, S., Haesbroeck, G., & Schyns, M. (2015). Doc'Data: mesure de la persévérance au doctorat à l'Université de Liège. Université de Liège.
- Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 481-534). Springer Netherlands.
- Baptista, A. V. (2011). Challenges to doctoral research and supervision quality: A theoretical approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3576-3571
- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315.
- Barnes, B. J., Williams, E. A., & Archer, S. A. (2010). *Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes*. NACADA Journal, 30(1), 34-46.
- Béret, P., Giret, J. F., & Recotillet, I. (2003). Mobilité et trajectoires professionnelles des jeunes docteurs après la thèse. *La mobilité professionnelle des jeunes docteurs* (pp. 7-35). CERREQ.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. PUQ.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive: cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 96-124.
- Debowski, S. (2012). *The New Academic: A Strategic Handbook*. McGraw-Hill Education (UK).
- Feyereisen, P., Huyghues Despointes, S., & Burguera, M. O. (2003). La carrière des chercheurs dans les universités de la Communauté française de Belgique. Trouvé sur <http://www.parolesdechercheurs.be/Telechargement/CarriereChercheursCF.pdf> le 28/03/15

- Gérard, L. (2013). Supervision doctorale et socialisation des doctorants. *L'accompagnement des mémoires et des thèses*, 153-175. UCL Presses Universitaires de Louvain
- Halleux, I. (2014). *Le doctorat: une formation à la recherche par la recherche*.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies-Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going?. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.
- Lee, A. (2009). Some Implications of European initiatives for Doctoral Supervision., *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work* . E. U. Association
- Leijen, Ä., Lepp, L., & Remmik, M. (2015). Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 1-16.
- Litalien, D. (2014). Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.): Modèle prédictif des intentions d'abandon (Thèse de doctorat, Université de Laval, Canada). Trouvée sur : <http://www.theses.ulaval.ca/2014/30573/30573.pdf>
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield.
- Matthiesen, J. (2009). *How to survive your doctorate: what others don't tell you*. McGraw-Hill Education (UK).
- McMorland, J., Carroll, B., Copas, S., & Pringle, J. (2003, May). Enhancing the practice of PhD supervisory relationships through first-and second-person action research/peer partnership inquiry. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 4, No. 2).
- Mongérou, P., Murdoch, J., & Paul, J.-J. (2003). Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Actes des 10es Journées d'études Céreq*, 479-490

Peretti, J. M., & Igalens, J. (2011). *Dictionnaire des ressources humaines* (Vol. 6). Vuibert.

Rege Colet, N. (2008). Revalorisation de la formation doctorale: impact des programmes doctoraux sur le développement professionnel. *Actes AIPU*.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3e édition. Dunod.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

8.2 Sites internet

Charte européenne du chercheur :

http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/eur_21620_en-fr.pdf

Communiqué ministériel de Bergen (2005)

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_bergen_communique_french.pdf

Communiqué ministériel de Berlin (2003) :

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_French.pdf

Communiqué ministériel de Leuven et Louvain-la-Neuve (2009):

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf

Communiqué ministériel de Londres (2007) :

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/london_communique18may2007.pdf

Déclaration de Bologne

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATI ON1.pdf

Règlement relatif à la formation doctorale et au doctorat de l'Université de Liège:
https://www.ulg.ac.be/cms/c_4627637/fr/reglement-relatif-a-la-formation-doctorale-et-au-doctorat

8.3 Autres sources

Daily Sciences, *Doctorants : 50% d'abandons*. <http://dailyscience.be/2015/09/23/doctorants-50-dabandons/> consulté le 21/07/16

European University Association (EUA). (2005, February 03-05). *Doctoral programmes for the european knowledge society. Salzburg Principles* . Salzburg, Germany.

EURODOC. (2004). *Gathering of Evidence and Development of a European Supervision and Training Charter*. Tim Brown .

Liste des tableaux et des figures

a) Tableaux :

Tableau 1 : Domaines d'études prévus par le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles.....	10
Tableau 2 : Structure des fiches de lectures.....	22
Tableau 3 : Répartitions des facultés de l'ULg par domaine d'études	23
Tableau 4 : Entretiens semi-directifs réalisés	24
Tableau 5 : Guide d'entretiens doctorants	25
Tableau 6 : Guide d'entretiens superviseurs.....	26
Tableau 7 : Caractéristiques de la relation étudiant – superviseur et étudiant-faculté liées positivement à la réussite du doctorat.....	37
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des styles de leadership rencontrés	59

b) Figures :

Figure 1 : Modèle théorique de la supervision doctorale	12
Figure 2 : Taux de réponse des doctorants par faculté	27
Figure 3 : Le modèle de la motivation en contexte scolaire.....	30