
L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ?

Have developments in doctoral training led to developments in doctoral supervision?

Lætitia Gérard et Amaury Daele



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2439>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2439

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 43-62

ISBN : 978-2-84788-848-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Lætitia Gérard et Amaury Daele, « L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ? », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2439> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2439

© Tous droits réservés

L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ?

> **Lætitia Gérard**

Université de Lorraine, LISEC (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication)

> **Amaury Daele**

Université de Lausanne (Suisse), CSE (Centre de soutien à l'enseignement)

RÉSUMÉ : La formation doctorale a évolué vers une « ouverture (en)cadrée », mais qu'en est-il de la posture des directeurs de recherche ? L'article explore la posture des directeurs, vue par les doctorants, pour y trouver des éléments de réflexion utiles à l'identification de leurs nouveaux rôles. Nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 587 doctorants. Les résultats suggèrent, malgré une évolution notable perçue par les doctorants, que la posture des directeurs ne semble pas avoir évolué aussi rapidement que l'institution vers le nouveau paradigme d'« ouverture (en)cadrée ».

MOTS-CLÉS : doctorat, études de doctorat, enseignement supérieur

1. Introduction : évolution de la formation doctorale vers une « ouverture (en)cadrée »

1.1. Les grands changements dans la formation doctorale en France

En une décennie, la formation doctorale en France a connu de grands changements. Premièrement, les finalités de la formation doctorale ont évolué. Cette évolution s'explique par deux principaux facteurs. Les docteurs sont plus nombreux. Avec 10000 docteurs par an, le nombre de diplômés dépasse le nombre de postes de maîtres de conférences. Par exemple, pour l'année 2011, il y avait 4,1 docteurs qualifiés pour un poste de maître de conférences (MESR, 2011). Tous ne peuvent donc pas envisager une carrière académique. Par ailleurs, le profil des doctorants a évolué. Le diplôme de doctorat s'est démocratisé, il n'est plus réservé aux doctorants issus des catégories socioprofessionnelles les plus aisées (Vourc'h, 2010). La population des doctorants s'internationalise et il y a une augmentation du nombre de doctorants en reprise

d'études (Gérard, 2014). Cette nouvelle génération de doctorants a des aspirations de carrière très hétérogènes et n'aspire plus nécessairement à poursuivre une carrière académique.

La formation doctorale s'est adaptée à ces évolutions. L'arrêté du 7 août 2006 la décrit désormais comme une « formation par la recherche, à la recherche et à l'innovation ». Le doctorat constitue donc une expérience professionnelle de recherche qui permet au doctorant de développer des compétences disciplinaires et transversales, lui ouvrant ainsi d'autres perspectives de carrière en dehors de la sphère académique (Durette, Fournier et Lafon, 2012 ; Neumann et Khim Tan, 2011). Les écoles doctorales accompagnent les doctorants dans ce sens et proposent par exemple des formations de professionnalisation (exemple : comment faire un CV, valoriser ses compétences de docteur utiliser les réseaux sociaux pour développer son réseau) ou des rencontres avec des professionnels (exemple : les Doctoriales).

Deuxièmement, comme le mentionnent l'ANDES (Association nationale des docteurs) et la CJC (Confédération des jeunes chercheurs) sur leurs sites¹, plusieurs mesures institutionnelles sont mises en œuvre pour réduire les abandons en doctorat. Par exemple, la durée du doctorat a été limitée à trois ans (art. 15, arrêté du 7 août 2006). Bon nombre d'écoles doctorales demandent un rapport d'étape pour chaque nouvelle réinscription en doctorat. De même, le nombre de doctorants par directeur de recherche est désormais limité et fixé en commission de recherche (art. 17 de l'arrêté du 7 août 2006). Les laboratoires de recherche suivent le mouvement, en prévenant les éventuels soucis ou en interrompant les thèses trop faibles : procédure de licenciement pour les contrats doctoraux, comité de thèse à mi-parcours, présentation des travaux en séminaire de recherche, etc.

Troisièmement, il y a une volonté institutionnelle de décloisonner le binôme directeur-doctorant. D'après la base de données des thèses en cours (<<http://www.theses.fr>>), il y aurait environ 10 % de codirections, sans différence entre les secteurs disciplinaires (Coulmont, 2013). Par ailleurs, les doctorants sont intégrés au sein des laboratoires de recherche, ils présentent leurs travaux lors de séminaires ou de rencontres organisés par le directeur de recherche ou le laboratoire. Ils bénéficient ainsi plus régulièrement des feedbacks de leurs collègues doctorants et des autres chercheurs du laboratoire. Outre l'intégration au sein des laboratoires, les écoles doctorales, comme nous l'avons vu, jouent désormais un rôle central dans la formation doctorale, en proposant des formations transversales qui favorisent l'ouverture d'esprit, l'ouverture disciplinaire et professionnelle et la socialisation du doctorant. Que ce soit par le laboratoire ou par l'école doctorale, les doctorants sont encouragés à se confronter à d'autres chercheurs, à d'autres professionnels et aussi à s'ouvrir à l'international notamment via la mise en place de cotutelles ou la prise en charge de

1 Voir <<http://www.andes.asso.fr/>> et <<http://cjc.jeunes-chercheurs.org/>>.

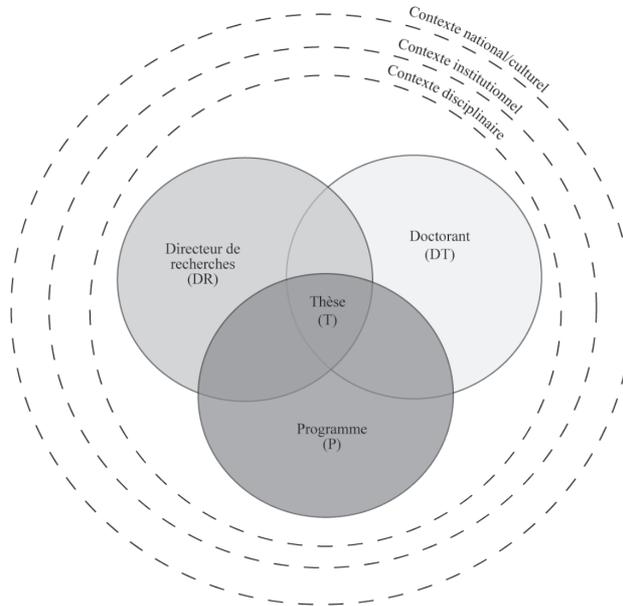


Figure 1 : La formation doctorale (schéma adapté de Berthiaume, 2012, p.4)

certains frais par l'école doctorale et le laboratoire lors de communication dans des colloques.

Néanmoins, même s'il y a une tendance au décloisonnement du binôme, la relation interpersonnelle qui s'installe entre le jeune chercheur et son directeur de recherche reste une relation centrale pour la réalisation et la finalisation d'un projet de thèse (Gérard, 2009 ; Heath, 2002 ; Zhao, Golde et McCormick, 2007). Notre présente recherche se centre plus particulièrement sur cette relation d'accompagnement existant entre le directeur de recherche et le doctorant. Dans la figure 1, cette relation correspond à l'intersection entre les zones DR (directeur de recherche) et DT (doctorant). Nous envisageons l'accompagnement doctoral, d'une part, comme une activité qui inclut l'accompagnement à la rédaction d'une thèse de doctorat et, d'autre part, comme un accompagnement à la socialisation du doctorant au métier d'enseignant-chercheur, de chercheur ou de praticien-réflexif. Ainsi, l'intersection entre DR et DT comprend à la fois la thèse (T) et toutes les activités de socialisation qui débordent de la thèse.

1.2. Vers un changement de paradigme

Comme nous venons de le voir, en dix ans, la formation doctorale a évolué vers un nouveau paradigme.

Premièrement, nous sommes passés d'une relation directeur-doctorant exclusive et privée (Johnson, Lee et Green, 2000 ; Manathunga, 2005) à une ouverture du binôme : ouverture vers les autres, ouverture vers d'autres professions, ouverture disciplinaire et internationale. L'ouverture concerne aussi le développement progressif de l'autonomie du doctorant d'un point de vue scientifique et social pour qu'il s'affranchisse petit à petit de la relation exclusive avec le directeur.

Deuxièmement, nous sommes passés d'une absence de contrainte temporelle quant à la durée légale du doctorat à une limite de trois années avec possibilité de dérogation. Pour réduire la durée des doctorats, un accompagnement doctoral plus cadré a été envisagé : suivi annuel, suivi à mi-parcours, et limitation du nombre de doctorants par directeur. Ce cadrage concerne non seulement les aspects organisationnels de l'encadrement, mais aussi les aspects scientifiques (formations spécifiques du doctorant à l'éthique scientifique, à la rédaction d'articles, à la recherche de fonds, cadrage des feedbacks, etc.) et relationnels (explicitation de la relation, encouragement à la verbalisation des difficultés et des incompréhensions, etc.).

De par leurs différentes actions, nous pouvons constater que les structures institutionnelles (écoles doctorales et laboratoires) se sont adaptées à ce nouveau paradigme que nous pourrions qualifier d'« ouverture (en)cadrée ». Néanmoins, un changement dans une institution n'engendre pas nécessairement un changement de pratiques chez les personnes travaillant dans cette institution. Comme le rappellent Rege Colet et Rovero (2015, p. 51), « La psychologie cognitive postule que pour modifier un comportement ou une action, il faut agir sur les pensées qui en sont à l'origine puisque ce sont elles qui influent sur notre perception de la réalité et notre expérience du réel ». Ainsi, de façon générale, pour faire évoluer les pratiques d'un professionnel, il est nécessaire de commencer par faire évoluer ses conceptions. Ensuite, l'évolution des conceptions n'entraîne pas nécessairement une modification des pratiques, parce que le transfert de la conception à la pratique est une entreprise complexe, difficile et qui prend du temps (Hammick et Acker, 1998 ; McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume et Fairbank-Roch, 2006), surtout si le professionnel n'est pas accompagné dans ce transfert. Par ailleurs, il se peut que certains ne souhaitent pas faire évoluer leurs représentations et/ou leurs pratiques (Hammick et Acker, 1998). Il peut y avoir dès lors des comportements de résistance au changement ou une élaboration de stratégies en fonction de buts personnels entrant en contradiction avec ceux de l'institution (Booth, 1994).

Ainsi, notre questionnement est le suivant. Si l'institution a évolué vers un nouveau paradigme d'« ouverture (en)cadrée » de la formation doctorale, la relation entre directeur de recherche et doctorant a-t-elle évolué dans le même sens ? En particulier, les pratiques d'accompagnement ont-elles évolué ? Pour répondre à cette question, nous nous intéressons dans cet article à la perception des doctorants à l'égard de leur accompagnement doctoral, pour identifier leur point de vue à propos de ce changement et pour y trouver des éléments de réflexion utiles à l'identification du ou

des nouveau(x) rôle(s) que devrait ou pourrait jouer le directeur de recherche. Notre recherche est donc exploratoire. À travers la perception qu'ont les doctorants de leur accompagnement, nous cherchons à identifier des indices de l'évolution de celui-ci vers un nouveau paradigme d'ouverture et de cadrage.

2. Méthodologie

2.1. Présentation du questionnaire

Afin de recueillir la perception des doctorants au sujet de leur accompagnement doctoral, nous avons mené une enquête par questionnaire en ligne en automne 2012 auprès de doctorants provenant de plusieurs disciplines et répartis dans toute la France.

Le questionnaire était composé de cinq questions fermées et de quatre questions ouvertes. Le lien qui permettait d'accéder au questionnaire en ligne a été envoyé par courrier électronique aux doctorants par l'intermédiaire de 81 associations de doctorants et de 14 écoles doctorales, en cherchant à établir une certaine représentativité de l'échantillon en fonction des disciplines et des différentes régions de France.

Afin de répondre spécifiquement à notre question de recherche, nous nous centrons dans cet article sur les trois questions du questionnaire relatives à l'appréciation des doctorants concernant leur accompagnement doctoral (voir la figure 2 ci-dessous). Les autres questions étaient d'ordre démographique (sexe, âge, discipline, année de doctorat).

Q5. Sur une échelle de 1 à 5, vous êtes :						
Pas du tout satisfait(e) de votre direction de thèse	1	2	3	4	5	Très satisfait(e) de votre direction de thèse
Q6. Quels sont, selon vous, les éléments positifs de votre direction de thèse ?						
Q7. Quels sont, selon vous, les éléments négatifs de votre direction de thèse ?						

Figure 2 : Questions 5 à 7 du questionnaire envoyé aux doctorants

2.2. Méthode d'analyse et catégorisation des données

Nous avons catégorisé les réponses aux questions 6 et 7 en nous appuyant sur la catégorisation tridimensionnelle de l'accompagnement de recherche développée par Leduc (1990) et Gérard (2009).

La *dimension scientifique* inclut ce qui a trait à la construction du travail de recherche du doctorant, pour lequel il est amené à se situer en tant qu'apprenti-chercheur dans une formation à la recherche par la recherche. Elle concerne plus précisément les aides et conseils théoriques, méthodologiques, et rédactionnelles apportées par le directeur de recherche ainsi que l'aide à la recherche de financement (bourse de thèse d'université ou régionale, poste d'ATER, etc.) et l'aide ou les conseils liés à l'insertion professionnelle du doctorant. La dimension scientifique inclut également l'intégration du doctorant au sein du laboratoire et dans le réseau du directeur de recherche.

La *dimension institutionnelle* correspond à l'organisation de la direction de recherche et à la prise en charge par le doctorant de l'organisation de sa formation. Cette dimension comporte notamment les modalités administratives, les modalités de constitution du binôme directeur-doctorant, et les modalités de communication et de rencontre. Elle recouvre aussi la planification du travail, la planification de la recherche, et les différents aspects liés à la temporalité du travail de recherche, tels que les délais pour la remise d'écrits, les délais de rétroaction du directeur ainsi que la fréquence et la durée des rencontres avec celui-ci. Enfin, elle concerne le choix par le doctorant des formations proposées par l'école doctorale, ainsi que le degré d'implication du directeur de recherche dans ce choix.

La *dimension relationnelle* correspond à la relation interpersonnelle qui se construit entre le directeur de recherche et son doctorant. Cette troisième dimension se rapporte notamment à l'entente au sein du binôme, au type de soutien attendu par le doctorant et envisagé par le directeur de recherche, et aux types de discussions qui s'instaurent au sein du binôme. Elle concerne aussi les formes de rétroaction utilisées par le directeur (par exemple la tonalité évaluative) et certains marqueurs verbaux (comme le tutoiement/vouvoiement). La dimension relationnelle renvoie par ailleurs à la relation interpersonnelle, d'individu à individu, avec les autres membres du laboratoire, le(s) codirecteur(s) et les pairs, que le doctorant côtoie régulièrement.

Les trois catégories (dimension scientifique, institutionnelle et relationnelle) sont composées de sous-catégories (voir le tableau 3 développé dans la partie suivante). Nous avons créé ces sous-catégories à partir de la définition des trois dimensions, couplée à une première lecture des commentaires des doctorants. Nous avons ainsi constitué notre grille de codage selon le modèle C de L'Écuyer (1990), qui permet une adaptation progressive d'une grille préexistante aux nouvelles données.

587 doctorants ont répondu au questionnaire. Après suppression des questionnaires incomplets, nous avons obtenu une matrice de 528 réponses complètes. Ces réponses peuvent être réparties comme suit :

- 53 % de femmes et 46,6 % d'hommes (0,4 % de données manquantes) ;
- 46,6 % des répondants étaient en première ou deuxième année de thèse, 42 % en troisième ou quatrième et le reste (11,4 %) en cinquième année ou plus ;

– 34,3 % des répondants étaient dans une discipline de Sciences et techniques (ST), 29,9 % en Lettres, sciences humaines et sociales (LSHS), 20,5 % en Droit, sciences politiques, économiques et de gestion (DEG) et le reste (9,1 %) en pharmacie ou médecine.

2.3. Limites de la recherche

Nous souhaitons mentionner deux limites à notre étude. Premièrement, nous avons conscience que les données collectées sont *a priori* peu structurées. La simplicité et l'ouverture des questions ont été privilégiées afin d'obtenir le plus grand nombre possible de réponses. Plutôt que de les soumettre à un long questionnaire d'attitudes, les doctorants ont été incités à s'exprimer librement grâce à deux questions ouvertes. Nous pensons que le caractère exploratoire de notre étude justifie cette façon de procéder. Les commentaires étaient souvent longs et détaillés, 1 564 commentaires différents ont été identifiés et catégorisés (voir le point 3.2 plus bas). L'analyse de cette quantité de commentaires libres a exigé, d'une part l'utilisation d'un grand nombre de catégories et, d'autre part, un souci constant, pendant l'analyse, de ne pas interpréter outre mesure les mots ou les expressions utilisés par les répondants. Afin de minimiser cette limite, nous avons réalisé une double analyse des commentaires et discuté de leur catégorisation, selon la méthode proposée par Miles et Huberman (2003, p. 113-128) en ce qui concerne le codage, la définition et la révision des codes et le codage multiple.

Deuxièmement, nous n'avons pas cherché à comparer les résultats de notre enquête aux résultats des précédentes recherches qui ont été menées sur l'encadrement doctoral en France. En effet, les données issues des précédents travaux sont peu comparables, car obtenues dans des contextes relativement différents (Gérard, 2009). Notre objectif était de chercher à comprendre comment les doctorants vivaient actuellement leur relation avec leur directeur de recherche, en regardant dans quelle mesure ce vécu se distanciat ou non de ce qui était « prescrit » par l'institution en matière d'ouverture et de cadrage de cette relation. Dans l'avenir, d'autres études plus longitudinales seraient probablement utiles pour compléter notre approche. Nous y reviendrons au point 4 dans les perspectives.

3. Résultats

Dans cette section, nous présentons premièrement le taux de satisfaction des doctorants vis-à-vis de leur direction de recherche (question 5 du questionnaire). Deuxièmement, nous présentons notre analyse de contenu concernant les réponses libres des répondants aux questions 6 et 7 (les éléments positifs et négatifs à propos de leur direction de recherche). Le tableau 3 fait état du nombre d'occurrences classées dans nos catégories et sous-catégories d'analyse. La section 3.2 décrit les sous-catégories les plus représentées, témoins des thèmes les plus abordés dans le discours écrit des répondants. Nous illustrons nos analyses avec des exemples de données représentatives des différentes sous-catégories. Pour choisir ces exemples, nous avons suivi les conseils

de Miles et Huberman (2003) et de Bizeul (2008) qui suggèrent, entre autres, d'une part de sélectionner des exemples qui ne sont pas uniques, et d'autre part des exemples qui ne sont pas contredits par d'autres éléments de discours classés dans la même sous-catégorie. Ceci assure une certaine représentativité des exemples.

3.1. Taux de satisfaction des doctorants à l'égard de leur direction de recherche

Sur une échelle de 1 à 5, les doctorants étaient invités à noter la qualité perçue de leur direction de recherche, 1 était considéré comme une direction jugée non satisfaisante par le doctorant et 5 comme une direction jugée très satisfaisante. Sur l'ensemble du groupe d'étude, plus de la moitié des doctorants se disent satisfaits ou très satisfaits de leur direction : 23,6 % l'ont évaluée à 4, et 26,5 % à 5. Le taux de satisfaction moyen est de 3,6 avec un écart type de 1,2. Moins d'un quart des doctorants ont évalué leur direction de recherche à 3, la note centrale dans le questionnaire, et moins d'un quart également se disent peu ou pas satisfaits de leur direction de recherche : 19,3 % des doctorants ont évalué leur direction à 1 ou à 2.

3.2. Satisfaction et insatisfaction des doctorants à l'égard de leur direction de recherche : analyse de contenu

Le tableau 1 présente le nombre de commentaires positifs et négatifs des doctorants à l'égard de leur direction de thèse selon les trois dimensions de l'accompagnement. Le tableau 2 répartit les mêmes commentaires selon qu'ils portent sur l'ouverture (du binôme directeur-doctorant) ou le cadrage (de l'organisation institutionnelle de la recherche doctorale) des doctorants par leur direction.

	Dimension scientifique	Dimension institutionnelle	Dimension relationnelle	Total
Commentaires positifs	561	199	188	948
Commentaires négatifs	360	183	73	616

Tableau 1. Catégorisation des commentaires formulés par l'ensemble du groupe d'étude

	Ouverture	Cadrage
Commentaires positifs	340	608
Commentaires négatifs	138	478

Tableau 2. Catégorisation des commentaires formulés par l'ensemble du groupe d'étude concernant le paradigme d'« ouverture (en)cadrée »

Au niveau des trois dimensions, les commentaires positifs portent à 72 % sur des éléments qui ont trait à la dimension relationnelle, 60 % à la dimension scientifique et 52 % à la dimension institutionnelle. Au niveau du paradigme d'« ouverture (en)cadrée », 71 % des commentaires ont trait à l'ouverture du binôme et 55 % des commentaires portant sur le cadrage sont positifs.

Ouverture du binôme directeur-doctorant	+	-	Cadrage de la recherche doctorale	+	-
Confiance scientifique (laisse le doctorant faire ses choix, prendre des initiatives, liberté d'action)	142	49	Degré d'encadrement, implication, exigence	86	113
Vision de l'après-thèse (préoccupations de l'insertion professionnelle, encourage à communiquer et publier)	55	25	Qualité et rigueur des rétroactions et des échanges	83	51
Recherche de financement/ Financement des manifestations scientifiques/matériel/terrain	22	16	Compétences scientifiques et techniques sur le sujet du doctorant	58	37
			Aides méthodologiques et techniques	12	12
Intégration au sein du laboratoire/ travail en équipe	37	9	Aides théoriques	18	9
Intégration dans les réseaux du directeur	20	9	Aides rédactionnelles (écriture de la thèse et d'articles)	11	8
Transmission de l'information scientifique (bourses proposées, colloque à venir, etc.)	3	5	Aides bibliographiques	10	1
			Aide à la compréhension des jeux-rouages-fonctionnement universitaires	2	3
Entente scientifique entre directeurs	0	5	Éthique scientifique	2	8
Organisation entre les codirecteurs pour les rencontres	1	2	Disponibilité/accessibilité	162	116
			Distance géographique	3	25
			Construction/planification de travail, de recherche et des échéances	18	19
			Nombre de retours/délais de retours	12	14
			Modalités administratives	3	3
			Durée des rendez-vous	0	3
Type de relation, entente relationnelle	49	12	Intonation/ communication/ considération à l'égard du doctorant	2	24
			Entente avec l'équipe	85	23
			Entente entre les codirecteurs	41	8
			Type de relation, entente relationnelle	2	24
			Entente avec l'équipe	85	23
			Entente entre les codirecteurs	41	8

Tableau 3. Nombre de commentaires positifs et négatifs formulés par l'ensemble des doctorants, par catégorie d'analyse (dimension institutionnelle)

Le tableau 3 qui précède précise les deux tableaux précédents en croisant les deux catégorisations et en précisant les sous-dimensions de l'accompagnement. Nous voyons que plusieurs thématiques ressortent plus particulièrement. Elles sont indiquées en fond grisé. C'est sur ces thématiques que nous focalisons plus précisément notre analyse de contenu dans la suite de ce texte en mettant en évidence les aspects qui semblent avoir été vécus par une majorité de notre échantillon du point de vue de l'ouverture et du cadrage de l'accompagnement doctoral. Nous pourrions ainsi en savoir davantage sur les perceptions des doctorants à propos de cet accompagnement tout en mettant en évidence les aspects qui pourraient selon eux être améliorés.

3.2.1. Une direction de recherche ouverte ?

Au niveau de la dimension scientifique, 142 commentaires positifs portent sur la confiance scientifique accordée au doctorant : « *confiance dans mes choix par rapport à ma thèse, liberté d'initiative* » (F, 2^e, histoire), « *liberté de choix, d'entreprendre, de réfléchir* » (F, 5^e, psycho).

49 commentaires négatifs sont formulés pour cette même sous-catégorie. Une doctorante compare sa relation d'accompagnement à une « boîte noire » : « *la direction se passe dans une boîte noire, du coup, quand il y a des abus, je ne peux que subir, quelle que soit l'ampleur de l'injustice, si je veux continuer à faire ma thèse* » (F, 4^e, esthétique). Ce cloisonnement peut se traduire par une interdiction faite au doctorant de solliciter des personnes ressources extérieures au binôme : « *mon directeur ne me laisse pas beaucoup de latitude (voire pas) pour contacter des personnes extérieures susceptibles de m'aider* » (F, 2^e, sciences biomédicales), « *ma directrice [...] n'accepte pas que je travaille avec d'autres chercheurs* » (F, 4^e, sciences économiques). Selon le commentaire d'une doctorante, son directeur de recherche cloisonnerait le binôme par crainte de se sentir évalué dans sa pratique par ses collègues : « *Il a un manque de confiance en soi, donc ça le dérange que je discute avec une quelconque personne du laboratoire* » (F, 3^e, sciences de l'ingénieur). D'autres doctorants abordent des préoccupations liées à la propriété intellectuelle, il s'agirait de maintenir une exclusivité pour garder le monopole scientifique des idées : « *mon directeur ne me laisse pas travailler avec des gens des autres labos sous prétexte que ceux-là pourraient profiter et voler nos idées* » (F, 1^e, électronique). Selon d'autres doctorants encore, la relation exclusive permettrait au directeur de garder un certain « contrôle » sur son doctorant, de manière à préserver sa propre carrière « *[mon directeur] ne supporte pas que je puisse communiquer (colloques, voire articles...) sur un thème proche du sien et donc me rabaisse (RDV insupportables) et plus j'avance [plus il] me crée des obstacles (interdiction de communiquer alors que j'ai été invitée au Canada et non-renouvellement de mon poste d'ATER...)* » (F, 4^e, sciences de l'éducation). Cette doctorante a l'impression que son directeur de recherche se place davantage comme son rival que comme un collaborateur scientifique. Enfin, dans certains cas, la relation exclusive peut entraîner des dérives au sein du binôme : « *j'ai un chef esclavagiste qui a organisé tout mon planning des six premiers mois de ma thèse tous les jours de 7 h 30 à 21 heures y compris les weekends, pour finalement me dire*

que je ne m'implique pas» (H, 2^e, biologie), *«l'un de mes chefs ne se souvient toujours pas de mon prénom et lorsqu'il parle de moi il me nomme "machin" "l'autre zig", voire même des insultes*» (H, 2^e, biologie), *«Harcèlement quasi quotidien pour que ça avance, délai pour rendre certains points trop courts, obligé d'y passer mes nuits*» (F, 3^e, histoire).

Toujours au niveau de la dimension scientifique, 55 commentaires positifs portent sur l'aide à l'insertion professionnelle du directeur de recherche : *«il me pousse à publier des articles, me déplacer dans des colloques, séminaires*» (F, 2^e, nc), *«l'attention portée à mon avenir professionnel*» (H, 2^e, biologie). 25 commentaires abordent, au contraire, une absence d'aide à l'insertion professionnelle : *«pas de prise en considération de l'avenir du doctorant*» (H, 3^e, biologie). Ces doctorants regrettent le manque ou l'absence d'informations concernant les possibilités professionnelles postdoctorales : *«Peu d'informations me sont données en ce qui concerne l'après-thèse*» (H, 2^e, mathématique), *«Déconnexion totale des réalités du marché du travail pour les futurs docteurs de la part de mon directeur de thèse.*» (H, 4^e, immunologie). Ils mentionnent également le manque d'implication de la part de leur directeur concernant leur carrière postdoctorale : *«l'après-thèse est un sujet tabou*» (H, 3^e, automatique), *«La direction est axée sur la thèse uniquement, et assez peu sur tout le reste (séminaires...)*» (F, 5^e, anglais), *«Pas toujours très coopératif en termes de réseau ou de transmission de l'information (conférence, appel à publication, etc.)*» (F, 5^e, économie). Dans certains cas, le directeur pourrait même constituer un frein à la poursuite de carrière du doctorant, selon certains commentaires : *«[Il] n'accepte pas que je travaille avec d'autres chercheurs, alors que le rôle d'un directeur est d'aider les doctorants à la création d'un réseau.*» (F, 4^e, sciences économiques), *«Mes directeurs de thèse ne m'ont pas aidé à publier (faute de temps et d'implication)*» (F, 4^e, sciences économiques).

3.2.2. Une direction de recherche cadrée ?

3.2.2.1. Dimension scientifique

86 commentaires positifs portent sur le suivi régulier et de qualité de l'accompagnement : *«un encadrement très suivi avec une responsable réellement responsable se préoccupant du bon avancement du/des projets en cours*» (H, 3^e, génie). 113 commentaires formulés par les doctorants portent, au contraire, sur la trop grande part d'autonomie qui leur est accordée. Certains regrettent de ne pas être assez encadrés dans leurs recherches. Ils disent se sentir livrés à eux-mêmes : *«Absence de cadre*» (H, 3^e, nc), *«Cette autonomie poussée à l'extrême*» (F, 5^e, neurosciences). Certains semblent dans l'attente de directives : *«le manque de contrôle (je n'ai eu aucun compte à rendre à aucun moment)*» (F, 4^e, géographie), *«pas assez encadrée, je prends trop de décisions importantes sans son avis, ce qui peut me retomber dessus par la suite!*» (F, 3^e, pharmacie).

83 commentaires positifs portent sur la qualité du feedback du directeur de recherche : *«échange intellectuel stimulant*» (F, 5^e, SES), *«j'apprécie la qualité de ses conseils*» (F, 5^e, sociologie). Cependant, 51 commentaires formulés portent,

au contraire, sur la mauvaise qualité des rétroactions sur leurs écrits ou de leurs échanges. Ces doctorants regrettent le peu ou l'absence des remarques écrites ou orales de leur directeur de recherche : « *il ne fait rien, il dit que c'est bon, mais ne lit jamais des parties, je crois qu'il cherche à ne me lire que lorsque toute la thèse est rédigée.* » (F, 6^e, comptabilité), « *Elle ne relit pas sérieusement mes papiers et n'a jamais aucun commentaire à y porter* » (F, 1^{re}, sciences de gestion). D'autres regrettent la qualité des rétroactions : « *trop vague dans ses remarques sur mes écrits* » (F, 3^e, aménagement espace urbanisme), « *pas de remarques pertinentes sur les travaux que je rends.* » (F, 4^e, géographie). La forme des commentaires est également mentionnée : « *Aucun commentaire positif sur mes 3 ans de thèse ce qui est très démotivant.* » (F, 3^e, énergétique).

3.2.2.2. Dimension institutionnelle

162 commentaires positifs portent sur la grande disponibilité du directeur de recherche alors que 116 commentaires portent sur le manque de disponibilité ou d'accessibilité du directeur : « *Manque de disponibilité en temps qui abrège ou fait reporter (voire supprime) les réunions programmées* » (H, 2^e, SHS), « *Aucune disponibilité de sa part. Une fois, je suis restée sans nouvelles pendant un an, alors que je n'arrêtais pas de laisser des messages et d'envoyer des mails.* » (F, 6^e, études théâtrales). Ces doctorants expliquent le manque de disponibilité du directeur par les nombreuses activités annexes de celui-ci : « *Faible disponibilité des deux directeurs, car ils ont d'importantes responsabilités administratives à côté. L'encadrement se fait donc "de loin"* » (F, 4^e, sciences éco), « *Directeur souvent occupé sur plusieurs sujets à la fois, donc rarement disponible plus de quelques minutes* » (H, 2^e, psychologie).

4. Discussion des résultats

La moitié des doctorants de notre échantillon se disent satisfaits ou très satisfaits de leur direction de recherche. Cette proportion est supérieure à celle évoquée dans la recherche de Powles et Welsh (1989) et plus récemment dans celle de Heath (2002). Les réformes actuelles semblent donc porter leur fruit. Néanmoins, il reste une proportion non négligeable de doctorants pas, peu ou moyennement satisfaits de leur direction de recherche. Les insatisfactions déclarées peuvent provenir d'un manque d'explicitation des rôles de chacun au sein du binôme ou d'une direction de recherche qui ne correspond pas aux attentes du doctorant (Else, 1990 ; Gérard, 2014 ; Leduc, 1990 ; Lovitts, 2007 ; Ward et West, 2008). Ainsi, ces résultats questionnent, d'une part, les stratégies qui sont mises en place par les doctorants pour découvrir les implicites de leur direction de recherche et, d'autre part leur capacité à combler ce qu'ils considèrent comme étant des « manques » dans leur direction (Gérard, 2009, 2011) : restent-ils dans une posture attentiste, avec leurs insatisfactions, ou cherchent-ils un moyen de les compenser ? Ils pourraient, par exemple, se saisir des outils proposés par l'école doctorale (faire bon usage des formations proposées, solliciter des professionnels, etc.). Que les doctorants soient satisfaits ou non de leur direction de recherche, parmi les

commentaires négatifs formulés par l'ensemble des doctorants, 22 % font état d'un manque d'ouverture et 77 % d'un manque de cadrage. Nous allons discuter ici ces résultats.

4.1. L'ouverture

Parmi les 616 commentaires négatifs formulés par les doctorants, 22 % portent sur un manque d'ouverture. Notre analyse permet d'observer que le décroisement, souhaité et encouragé par l'institution, ne semble pas encore être pratiqué par l'ensemble des directeurs de recherche. Certains binômes semblent rester dans leur cloisonnement, sous-tendu par certaines craintes : sociales (crainte du directeur quant au jugement des collègues sur sa pratique), scientifiques (crainte du directeur de perdre le monopole d'une idée ou d'une recherche) ou professionnelles (crainte du directeur d'être surpassé par le doctorant). Dans ces cas, la relation d'accompagnement tend à rester exclusive et de l'ordre du privé, ce qui rejoint les recherches d'autres auteurs (Blumberg, 1974 ; Johnson *et al.*, 2000 ; Manathunga, 2005). Le manque d'ouverture peut engendrer des dérives au niveau de la relation interpersonnelle au sein du binôme, nous avons eu plusieurs témoignages dans ce sens. Dans les binômes mixtes, les dérives peuvent parfois aller jusqu'au harcèlement sexuel (Phillips et Pugh, 1994). Il s'agit là d'un risque potentiel et avéré, relaté dans la littérature, nous n'avons toutefois recueilli aucun témoignage précis dans ce sens. Les recherches qui portent sur ce sujet montrent que certains directeurs de sexe masculin ont parfois tendance à imposer une certaine domination (Conrad, 1994) et à utiliser leur pouvoir institutionnel en réduisant leur relation avec les jeunes chercheuses qu'ils accompagnent à une relation de genre (Heinrich, 1991 ; Herzlich, 2002 ; Royer, 1998). Dans un binôme très cloisonné, les jeunes chercheuses se situent dans une relation de dépendance vis-à-vis de leur directeur de recherche, qui est propice au harcèlement sexuel. Refuser les avances de son directeur ou en faire part à un tiers n'est pas chose facile, parce que la non-coopération de la jeune chercheuse peut avoir une incidence directe sur sa recherche et son insertion professionnelle (CLASCHES, 2014 ; Hammick et Acker, 1998). L'ouverture des binômes réduit ce risque.

Outre l'ouverture du binôme, les commentaires recueillis questionnent l'ouverture professionnelle et notamment le rôle du directeur de recherche dans l'insertion professionnelle du doctorant :

- le directeur de recherche a-t-il un rôle à y jouer ?
- si oui, doit-il accompagner uniquement l'insertion des doctorants qui envisagent une carrière académique ?

Le seul référentiel officiel concernant le rôle d'un directeur de recherche est la Charte des thèses (Amundsen et McAlpine, 2009). D'après la Charte des thèses française, datant de 1998, et la Charte des thèses proposée plus récemment par la CJC (2016), l'insertion professionnelle du doctorant relèverait uniquement du rôle du jeune chercheur et du rôle de l'école doctorale.

«Il incombe au doctorant, en s'appuyant sur l'école doctorale lorsqu'elle existe et sur l'établissement de se préoccuper de cette insertion en prenant contact avec d'éventuels futurs employeurs» (Charte des thèses, 1998)

«L'école doctorale s'assure également de la qualité et de la diversité de la formation doctorale, afin d'accompagner la recherche et de préparer la poursuite de carrière des jeunes docteur-e-s» (CJC, 2016)
«Aussi il lui incombe de se préoccuper de sa poursuite de carrière en prenant contact avec d'éventuels futurs employeurs» (CJC, 2016)

De la même manière, les auteurs (Ali, Watson et Dhingra, 2016 ; Prégent, 2001 ; Royer, 1998) qui ont défini le rôle d'un directeur de recherche ne font pas mention de son rôle dans l'insertion professionnelle du doctorant. Cependant, d'après les commentaires que nous avons recueillis, les doctorants de notre échantillon sont en attente d'une aide à l'insertion professionnelle et ce, à différents niveaux : pouvoir bénéficier du réseau de son directeur, être encouragé à communiquer dans des colloques et à publier, intégrer des projets de recherche ou encore bénéficier d'un appui pour obtenir des charges d'enseignement. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Ali, Watson et Dhingra (2016). Ces auteurs ont mené une recherche par questionnaire auprès d'un public de 168 doctorants et 101 directeurs de recherche. Les enquêtés devaient se prononcer sur leur perception du rôle d'un directeur de recherche parmi une liste de 30 rôles. L'item relatif à l'accompagnement à l'insertion professionnelle dans la sphère académique a été classé en troisième position par les doctorants et les directeurs. Ainsi, concernant l'accompagnement à l'insertion professionnelle du doctorant qui envisage une carrière académique, même si les prescriptions ne le mentionnent pas comme faisant partie intégrante du rôle du directeur, les acteurs l'envisagent bien comme tel. Dans ce cas, il conviendra alors au directeur d'explicitier les tenants de cette aide et ses limites.

La question se pose davantage lorsque le doctorant souhaite intégrer une carrière en dehors de la sphère académique. Comme nous l'avons mentionné en introduction, avec la massification de l'enseignement supérieur, le nombre de postes de maîtres de conférences ne permet plus d'absorber le nombre de docteurs. Ainsi, les perspectives de carrière des doctorants doivent de plus en plus être envisagées en dehors de la sphère académique (Gérard, 2014). Ainsi, relève-t-il également du rôle du directeur d'accompagner ces doctorants dans leur insertion extra académique? Comme le souligne Dahan (1994), il est difficile de transmettre une identité professionnelle qui n'est pas la nôtre. Dans la recherche de Ali, Watson et Dhingra (2016), le seul item relatif à une aide à l'insertion professionnelle extra académique a été classé en dernière position par les doctorants et directeur de recherche, ne considérant pas qu'il s'agissait là du rôle d'un directeur de recherche. Considérant que les directeurs n'ont pas tous la même connaissance des carrières possibles en dehors de la sphère académique, considère-t-on qu'il est nécessaire de les (in)former sur les poursuites de carrière des docteurs, ou considère-t-on qu'il s'agit du ressort de l'école doctorale, des services de ressources humaines de l'établissement, voire des doctorants eux-mêmes?

4.2. Le cadrage

Parmi les 616 commentaires négatifs formulés par les doctorants, 77 % portent sur un manque de cadrage. Les doctorants regrettent le manque de disponibilité ou d'accessibilité de leur directeur de recherche. Ces résultats vont dans le sens des recherches menées par Abiddin (2007) et Talebloo et Baki (2007) qui montrent que les doctorants préfèrent avoir des rendez-vous plus fréquents avec leur directeur. Les doctorants de notre échantillon se disent également en attente de feedbacks constructifs pour l'avancement de leur recherche, ce qui rejoint, là encore, les recherches de plusieurs auteurs (Ali *et al.*, 2016; Tahir, Ghani, Atek et Manaf, 2012; Talebloo et Baki, 2013).

Enfin, les commentaires que nous avons analysés peuvent suggérer que si l'institution souhaite et encourage un accompagnement doctoral «(en)cadré», dans la pratique un certain nombre de doctorants de notre groupe d'étude disent ne pas ressentir ce cadrage au sein de leur binôme. Ces résultats renvoient aux résultats de recherches d'autres auteurs qui montrent que les apprentis chercheurs ne se sentent pas assez encadrés dans leur direction de recherches (Bégin et Gérard, 2013; Brown et Atkins, 1988; Leduc, 1990; Nyquist *et al.*, 1999). Avec l'évolution de la formation doctorale et notamment la contrainte temporelle, on peut se demander si la posture de suivi, ou de «laissez-faire» (Gérard, 2009) est encore en cohérence avec le nouveau paradigme de la formation doctorale. Le directeur qui adopte une posture de suivi place le doctorant dans une situation d'autonomie plus ou moins totale, sa formation prend donc plus de temps. Germain et Gremillet (2000) envisagent la posture de «suivi» de la manière suivante : «le fait d'adopter ce terme de suivi trahit un type de positionnement du "suiveur" qui n'interviendra qu'après coup, à la demande, quitte à laisser son doctorant expérimenter à ses dépens, emprunter des chemins de traverse» (Germain et Gremillet, 2000, p.42). Le directeur qui se place dans une posture de suivi laisse le doctorant explorer par lui-même, il le laisse expérimenter sa recherche dans une certaine autonomie, voire indépendance. La posture de suivi peut être déstabilisante pour les doctorants, qui peuvent avoir tendance à interpréter cette posture comme une absence d'aide plutôt que comme faisant partie intégrante de leur formation à la recherche par la recherche (Gérard, 2009). Au vu des nouvelles contraintes temporelles liées à la formation doctorale, une suggestion pourrait être pour les directeurs de recherche de passer progressivement d'une posture de suivi à une posture plus cadrée. Les recherches montrent que la posture de laissez-faire n'est pas efficace et tend à conduire vers l'abandon (Frischer et Larsson, 2000; Gérard, 2009), alors qu'une direction de recherche plus active et directive serait un facteur de réussite (Deuchar, 2008; Undeland, 2006). Une autre suggestion pourrait être d'articuler davantage leur suivi avec les autres opportunités d'accompagnement des doctorants qui sont offertes par l'institution : formations spécifiques pour la relève académique, encadrement dans les écoles doctorales ou participation à des séminaires au sein des laboratoires de recherche.

5. Conclusions et perspectives

Comme nous l'avons étudié, en dix ans, la formation doctorale a évolué vers un nouveau paradigme d'«ouverture (en)cadrée». La formation est plus ouverte : ouverture vers les autres, vers d'autres professions, ouverture disciplinaire et internationale. Elle est aussi plus cadrée dans son organisation : suivi annuel, suivi à mi-parcours, et limite dans le nombre de doctorants par directeur. Si les structures institutionnelles que sont les écoles doctorales et les laboratoires se sont adaptées à ce nouveau paradigme, nous nous sommes demandé si les directeurs de recherche avaient fait, eux aussi, évoluer leurs conceptions et leur pratique de l'accompagnement doctoral dans ce sens.

Les résultats montrent qu'un quart des commentaires des doctorants de notre échantillon abordent le manque d'ouverture au sein du binôme et plus de la moitié mentionnent le manque de cadrage dans l'accompagnement doctoral. Ainsi, l'accompagnement doctoral ne semble pas avoir évolué aussi rapidement que l'institution vers le nouveau paradigme d'«ouverture (en)cadrée».

Ces résultats nous amènent à nous poser plusieurs questions concernant le rôle du directeur de recherche et de l'école doctorale. Premièrement, jusqu'où aller dans l'ouverture? Le rôle du directeur consiste-t-il à accompagner le doctorant dans son insertion professionnelle quelle qu'elle soit? Pour notre part, nous pensons qu'il est important de sensibiliser des directeurs de recherche à l'employabilité des jeunes docteurs en dehors de la sphère académique de manière à ce qu'ils puissent les aiguiller ou les orienter vers des instances compétentes. Par ailleurs, cette sensibilisation permettrait aux directeurs de mieux comprendre les enjeux liés à l'insertion des docteurs. Ainsi, certains directeurs n'envisageraient plus les formations doctorales comme une perte de temps ou comme un devoir administratif (Hammick et Acker, 1998), mais bien comme une ouverture bénéfique et nécessaire à l'insertion professionnelle du doctorant. En outre, les directeurs pourraient mieux prendre en compte dans l'organisation de leur accompagnement les initiatives institutionnelles qui se sont développées (Gérard, 2014). Cependant, notre enquête suggère que cette sensibilisation n'est pas toujours présente chez les doctorants eux-mêmes. Une prise de conscience semblerait parfois nécessaire aussi de leur part.

Deuxièmement, jusqu'où aller dans le cadrage? Un manque de cadrage (posture de suivi) risque d'augmenter les abandons ou d'allonger la durée du doctorat. Un cadrage trop intensif (posture de conduite) risque de nuire au développement de certaines compétences, telles que l'autonomie, la planification ou l'écriture. Ainsi, les directeurs de recherche ne devraient-ils pas être sensibilisés aux différentes postures d'accompagnement et à leurs effets sur la formation et le développement des compétences du doctorant? Les formations à l'accompagnement doctoral ne devraient-elles pas se développer davantage en France dans nos universités et institutions d'enseignement supérieur, pour accompagner les directeurs dans le développement de la posture d'accompagnement-conseil. Il s'agit d'une posture qui

pose un cadre tout en permettant au doctorant de développer ses compétences par lui-même. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'Université de Lausanne qui propose depuis 2014 aux professeurs une formation courte sur la direction doctorale et aux doctorants une formation sur l'organisation de leur travail de thèse avec une partie sur la relation avec leur direction de recherche.

En termes de perspective de recherche, il serait intéressant de questionner les directeurs de recherche eux-mêmes, pour mieux connaître leurs représentations de leur rôle ainsi que leur façon de s'appropriier les changements institutionnels survenus ces dernières années. Une telle recherche permettrait de compléter et mieux comprendre les satisfactions et insatisfactions des doctorants. Par ailleurs, réaliser des sondages réguliers auprès de la population des doctorants permettrait de savoir si leurs insatisfactions évoluent ou s'atténuent.

Lætitia Gérard

gerard.laetitia@gmail.com

Amaury Daele

amaury.daele@unil.ch

Bibliographie

- Abiddin, N. Z. (2007). Postgraduate students' perception on effective supervision: A case study at one public university in Malaysia. *The Journal of International Social Research*, 1, 7-19.
- Ali, P. R., Watson, R. et Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227-241.
- Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). Learning supervision: trial by fire. *Innovations in Education & Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Bégin, C. et Gérard, L. (2013). The role of supervisors in light of the experience of doctoral students. *Policy Futures in Education*, 11(3), 267-276.
- Berthiaume, D. (2012). *Quelle place pour les programmes doctoraux dans la formation doctorale?* Communication, CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale), Lausanne (Suisse), 23 novembre 2012. En ligne, consulté en septembre 2016 : <http://www.cuso.ch/fileadmin/cuso/document/CUSO_JPD20121123_Berthiaume.pdf>.
- Blumberg, A. (1974). *Supervisors and teachers. A private cold war*. Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corporation.
- Booth, W. (1994). Beyond knowledge and inquiry to love, or "Who mentors the mentors". *Academe*, November/December, 29-36.
- Brown, G. et Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres, Royaume-Uni : Methuen & Co. Ltd.

- CJC (2016). Charte du doctorat. En ligne, consulté en septembre 2016 : <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/expertise/chartes-des-theses/charte_doctorat_proposition_CJC_2016.pdf>.
- CLASCHEs (2014). Le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur et la recherche. En ligne, consulté en septembre 2016 : <<http://www.clasches.fr/harcelement/sensibilisation/guide>>.
- Conrad, L. (1994). Gender and postgraduate supervision. In O. Zuber-Skerritt et Y. Ryan (Eds.), *Quality in postgraduate education* (p. 51-58). Londres, Royaume-Uni : Kogan Page.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Durette, B., Fournier, M. et Lafon, M. (2012). *Projet CAREER. Compétences et employabilité des docteurs*. Paris : Adoc Talent Management.
- Elsy, B. (1990). Teaching and learning. In M. Kinnell (Ed.), *The learning experiences of overseas students* (p. 46-62). Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Frischer, J. et Larsson, K. (2000). Laissez-faire in research education – an inquiry into a swedish doctoral program. *Higher Education Policy*, 13, 131-155.
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Université Nancy 2, Nancy. En ligne, consulté en septembre 2016 : <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/>>.
- Gérard, L. (2011). La supervision de mémoire en master : L'étudiant comme principal acteur de sa réussite. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2). En ligne, consulté en septembre 2016 : <<http://ripes.revues.org/index407.html>>.
- Gérard, L. (2014). *Le doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post doctoral*. Paris : Téraèdre.
- Hammick, M. et Acker, S. (1998). Undergraduate research supervision: a gender analysis. *Studies in Higher Education*, 23(3), 335-347.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students'view of supervision. *Higher education research & development*, 21(1), 41-53.
- Heinrich, K. T. (1991). Loving partnership, dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationship. *Journal of Higher Education*, 62(5), 514-538.
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Nathan Université.
- Johnson, L., Lee, A. et Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in higher education*, 25(2), 135-147.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Canada : PUQ.
- Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard, Canada : Behaviora

- Lovitts, B. E. (2007). *Making the implicit explicit. Creating performance expectations for the dissertation*. Sterling, VA : Stylus Publishing.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. et Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: Reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in higher education*, 31(5), 601-615.
- MESR (2011). *Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités*. En ligne, consulté en septembre 2016 : <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/74/8/bilan_recrutement_2011_etude_version_def_211748.pdf>.
- Neumann, R. et Khim Tan, K. (2011). From PhD to initial employment : the doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614.
- Nyquist, J. D., Manning, L., Wulff, D. H., Austin, A. E., Sprague, J., Fraser, P. K. *et al.* (1999). On the road to becoming a professor: the graduate student experience. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(3), 18-27.
- Phillips, E. et Pugh, D. (1994). *How to get a PhD?* Londres, Royaume-Uni : Allen & Unwin.
- Powles, M. (1989). *How's the thesis going? Former postgraduates' and their supervisors' views on lengthy candidature and dropout*. Melbourne, Australie : University of Melbourne.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal, Canada : Presses internationales polytechnique.
- Rege Colet, N. et Rovero, P. (2015). Les philosophies de l'enseignement : pourquoi et comment prendre conscience de sa vision de l'enseignement contribue à se développer comment enseignant? In N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Tahir, I. M., Ghani, N. A., Atek, E. S. E. et Manaf, Z. A. (2012). Effective supervision from research students' perspective. *International Journal of Education*, 4(2), 211-222.
- Talebloo, B. et Baki, R. B. (2013). Challenges faced by international postgraduate students during their first year of studies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3, 138-145.
- Undeland, I. (2006). Will structured supervision give PhD student better support compared to more *ad hoc* supervision? In M. Christie (Ed.), *Shifting perspectives in engineering education* (p. 351-360). Göteborg, Suède : Chalmers strategic effort on learning and teaching.

- Vourc'h, R. (2010). Les doctorants. Profils et conditions d'études. *OVE infos*, 24.
- Ward, M. S. et West, S. (2008). Blogging PhD candidature: revealing the pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 6(1), 60-71.
- Zhao, C. M., Golde, C. M. et McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of further and higher education*, 31(3), 263-281.

Abstract

Have developments in doctoral training led to developments in doctoral supervision?

ABSTRACT: Doctoral training has moved towards “controlled openness”, but how have supervisors reacted to this? The aim of this article is to identify whether supervisors’ attitudes have also moved towards this paradigm and, as a result, to ascertain what their new roles involve. The results of a survey which we conducted with 587 PhD students in France suggest that supervisors’ attitudes seem to have moved less quickly towards this new paradigm of “controlled openness” than have their institutions.

KEYWORDS: doctorate, doctoral studies, higher education