LA FORMATION DES ENCADRANTS A LA SUPERVISION DES MEMOIRES ET DES THESES : UN LEVIER POUR AMELIORER LA QUALITE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Akimou TCHAGNAOU[1]
Mahamane Mahaboubou MALAM SANI[1]
Yasnoga Félicité COULIBALY épouse BARRO[2]
[1]*Université André Salifou /Laboratoire Lettres Education et Communication (LaboLEC)*
[2]*Ecole Normale Supérieure Burkina Faso/ Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation*
akimou.tchagnaou@gmail.com

Résumé

L'encadrement des mémoires et des thèses constitue l'une des principales missions des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur. Pourtant, cette responsabilité est souvent exercée sans formation spécifique, les compétences scientifiques étant supposées suffisantes pour accompagner efficacement les étudiants dans leurs travaux de recherche. Cette conception montre aujourd'hui ses limites face à la massification de l'enseignement supérieur, à la diversification des profils étudiants, aux exigences croissantes de qualité scientifique et à l'émergence des technologies numériques et de l'intelligence artificielle. Cet article théorique analyse les fondements scientifiques justifiant la professionnalisation de l'encadrement académique. À partir d'une revue critique de la littérature, il met en évidence les limites de l'encadrement traditionnel, identifie les compétences attendues d'un directeur de recherche et montre l'intérêt d'une formation spécifique des encadreurs. L'analyse révèle qu'une formation structurée améliore la qualité de l'accompagnement, réduit les abandons, favorise la réussite des étudiants, renforce la qualité scientifique des productions universitaires et contribue au rayonnement des établissements d'enseignement supérieur.

L'article propose enfin un cadre conceptuel pour la formation des enseignants-chercheurs à l'encadrement scientifique.

***Mots-clés** : encadrement scientifique, mémoire, thèse, formation des superviseurs enseignement supérieur.*

Abstract

Supervising master's dissertations and doctoral theses is one of the core responsibilities of university academics. However, this responsibility is generally assumed without specific pedagogical preparation, based on the assumption that research expertise alone is sufficient to supervise students effectively. This assumption is increasingly challenged by the massification of higher education, the diversification of student profiles, increasing research quality requirements, and the emergence of digital technologies and artificial intelligence. This theoretical paper examines the scientific arguments supporting the professionalization of academic supervision. Drawing on an extensive literature review, it identifies the limitations of traditional supervisory practices, outlines the competencies required of effective supervisors, and demonstrates the importance of specific training for academic supervisors. The analysis shows that structured supervisor training improves supervision quality, reduces student attrition, enhances research quality, and strengthens institutional research performance. Finally, a conceptual framework for supervisor training is proposed.

***Keywords:** research supervision, master's dissertation, doctoral thesis, supervisor training, higher education.*

Introduction

L'encadrement des mémoires et des thèses constitue une mission essentielle des enseignants-chercheurs et des chercheurs dans l'enseignement supérieur. Il ne se limite pas à la validation d'un travail académique, mais vise à accompagner les étudiants dans la construction de leur

identité scientifique, le développement de leur autonomie intellectuelle et l'acquisition des compétences nécessaires à la recherche. Pour Lee (2008), la supervision est un processus de formation qui dépasse la simple transmission des connaissances disciplinaires, tandis que Wisker (2012) la considère comme un accompagnement favorisant l'intégration progressive des étudiants dans la communauté scientifique.

Les mutations actuelles de l'enseignement supérieur rendent cette mission de plus en plus complexe. La massification des effectifs, la diversification des profils étudiants, l'internationalisation de la recherche, les exigences de qualité ainsi que l'essor du numérique et de l'intelligence artificielle transforment profondément les pratiques de supervision (Altbach, 2016 ; UNESCO, 2023). Les encadreurs doivent désormais accompagner les étudiants non seulement dans la maîtrise des méthodes de recherche, mais aussi dans l'utilisation éthique des outils numériques et des technologies d'intelligence artificielle.

Malgré ces évolutions, l'encadrement demeure, dans de nombreuses universités, une fonction exercée sans préparation spécifique. Les enseignants-chercheurs sont généralement désignés directeurs de mémoire ou de thèse en raison de leur expertise scientifique, alors que les compétences de supervision ne se réduisent pas aux compétences de recherche. Boud et Lee (2009) ainsi que Pearson et Brew (2002) montrent que la supervision mobilise également des compétences pédagogiques, relationnelles,

organisationnelles et communicationnelles qui nécessitent une formation adaptée.

La littérature internationale souligne ainsi que la qualité de la supervision influence directement la réussite des étudiants, la qualité des mémoires et des thèses ainsi que la production scientifique des universités. Les travaux de Grant (2005) et de Manathunga (2007) mettent en évidence l'importance de la relation entre l'encadreur et l'étudiant, tandis que Tardif (2006) et Perrenoud (2008) rappellent que les compétences professionnelles se construisent par un processus de formation et de développement continu. L'encadrement universitaire apparaît dès lors comme une véritable activité professionnelle qui requiert des compétences spécifiques, dépassant largement la seule maîtrise disciplinaire.

Dans les universités africaines, cette problématique revêt une importance particulière. L'augmentation des effectifs étudiants, les charges élevées d'encadrement, les exigences d'assurance qualité et la volonté de renforcer la visibilité scientifique des établissements rendent indispensable la professionnalisation de la supervision. Pourtant, les dispositifs institutionnels de formation des encadreurs demeurent encore peu développés, ce qui contribue à l'hétérogénéité des pratiques et à des écarts dans la qualité des travaux de recherche.

Au regard de ces constats, la question suivante se pose : pourquoi est-il aujourd'hui nécessaire de former les enseignants-chercheurs et les chercheurs à l'encadrement des mémoires et des thèses ?

Cet article propose une réflexion théorique visant à analyser les fondements scientifiques de cette nécessité, à identifier les compétences attendues d'un encadrant contemporain et à proposer des orientations pour la professionnalisation de la supervision académique, notamment dans les universités de l'espace CAMES.

1. Encadrement des mémoires et des thèses : une activité professionnelle complexe

Pendant longtemps, l'encadrement des mémoires et des thèses a été considéré comme une activité relevant essentiellement de l'expérience individuelle des enseignants-chercheurs. Dans de nombreuses universités, aucune préparation spécifique n'était exigée pour assurer cette responsabilité. La maîtrise de la discipline scientifique, l'obtention d'un doctorat ou l'accession à un grade universitaire élevé étaient généralement considérées comme des conditions suffisantes pour superviser les travaux de recherche des étudiants. Cette conception, héritée du modèle traditionnel de l'université humboldtienne, repose sur l'idée que les compétences de recherche s'acquièrent principalement par compagnonnage entre un chercheur expérimenté et un étudiant.

Cependant, les recherches menées depuis les années 1990 montrent que cette vision est aujourd'hui insuffisante. L'encadrement universitaire constitue une activité multidimensionnelle mobilisant simultanément des compétences scientifiques, pédagogiques, relationnelles, organisationnelles, éthiques et numériques. Lee (2008)

affirme que la supervision doctorale ne peut être réduite à une simple transmission de connaissances disciplinaires ; elle correspond à un processus d'accompagnement visant à développer progressivement l'autonomie intellectuelle, les compétences méthodologiques et l'identité scientifique du chercheur en formation.

Dans la même perspective, Wisker (2012) considère que le directeur de mémoire ou de thèse agit comme un facilitateur du développement scientifique. Son rôle consiste à créer un environnement favorable à l'apprentissage de la recherche, à soutenir la réflexion critique de l'étudiant, à stimuler sa créativité scientifique et à favoriser son intégration dans la communauté académique. L'encadrement devient ainsi un processus d'apprentissage complexe qui dépasse largement la validation des différentes étapes du travail de recherche. Cette évolution des conceptions conduit progressivement à reconnaître l'encadrement comme une véritable compétence professionnelle, nécessitant une formation spécifique et un développement continu.

2. Compétences professionnelles de l'encadrant

Les travaux récents convergent vers l'idée qu'un encadreur compétent doit maîtriser un ensemble de compétences complémentaires.

La première catégorie concerne les compétences scientifiques. Elles renvoient à la maîtrise de la discipline, des méthodes de recherche, des approches épistémologiques, de l'analyse des données et des normes de

publication scientifique. Ces compétences demeurent indispensables mais ne suffisent plus à garantir une supervision de qualité.

Les compétences pédagogiques occupent désormais une place centrale. Ramsden (2003) montre que les meilleurs enseignants universitaires savent adapter leurs stratégies d'accompagnement aux caractéristiques des étudiants, proposer des rétroactions constructives, favoriser l'autonomie et encourager la réflexion critique. L'encadreur devient ainsi un véritable pédagogue de la recherche.

Les compétences relationnelles apparaissent également déterminantes. Grant (2005) insiste sur la qualité de la relation entre l'encadrant et l'étudiant comme facteur majeur de réussite. L'écoute, la communication, la négociation des attentes, la gestion des conflits et le soutien psychologique contribuent fortement à la persévérance des étudiants.

À ces dimensions s'ajoutent les compétences organisationnelles. Un bon encadrant planifie les différentes étapes de la recherche, fixe des échéances réalistes, assure un suivi régulier et coordonne efficacement les interactions avec l'étudiant.

Enfin, les évolutions technologiques rendent désormais indispensables les compétences numériques. Les enseignants-chercheurs doivent maîtriser les logiciels bibliographiques, les outils collaboratifs, les plateformes de gestion documentaire, les logiciels d'analyse qualitative et

quantitative ainsi que les applications d'intelligence artificielle générative utilisées dans les activités de recherche.

3. Limites des pratiques traditionnelles d'encadrement

Malgré les progrès réalisés dans la recherche sur la supervision, plusieurs études soulignent la persistance de nombreuses difficultés.

Boud et Lee (2009) observent que la plupart des enseignants-chercheurs apprennent encore à encadrer par imitation, en reproduisant les pratiques de leurs propres directeurs de recherche. Cette transmission informelle favorise une forte variabilité des pratiques et l'absence de standards communs. Lovitts (2001) montre que les insuffisances de supervision figurent parmi les principales causes d'abandon des études doctorales. Les difficultés les plus fréquemment rapportées concernent le manque de disponibilité des encadreurs, l'insuffisance des rétroactions, l'absence d'orientation méthodologique, les attentes peu explicites et les difficultés relationnelles. Manathunga (2007) souligne également que les nouveaux enseignants-chercheurs se sentent souvent insuffisamment préparés à exercer cette responsabilité. Ils expriment des besoins importants en matière de communication, de gestion des conflits, d'accompagnement de l'écriture scientifique et d'évaluation formative.

Ces constats montrent que la qualité de la supervision ne dépend pas uniquement des qualités individuelles des encadreurs mais également de l'existence de dispositifs

institutionnels de formation, d'accompagnement et de développement professionnel.

4. Formation des superviseurs à l'encadrement : un levier de professionnalisation

L'évolution des systèmes d'enseignement supérieur a progressivement conduit les universités à reconnaître que l'encadrement des mémoires et des thèses constitue une compétence professionnelle qui doit être développée au même titre que les compétences en enseignement ou en recherche. Cette évolution marque une rupture avec la conception traditionnelle selon laquelle l'expérience personnelle de la recherche suffisait pour assurer une supervision efficace. Les travaux de Pearson et Brew (2002) montrent que la qualité de l'encadrement dépend moins de l'ancienneté académique que de la capacité de l'encadreur à mobiliser des compétences spécifiques en communication, en pédagogie, en organisation, en éthique et en accompagnement scientifique.

Cette reconnaissance a favorisé l'émergence, dans plusieurs pays, de véritables politiques de professionnalisation de la supervision académique. Au Royaume-Uni, les universités ont progressivement intégré des programmes obligatoires de formation destinés aux nouveaux directeurs de thèse. Ces formations abordent notamment les dimensions pédagogiques de la supervision, la gestion des relations avec les doctorants, l'éthique de la recherche, l'évaluation formative, la prévention des conflits et les stratégies favorisant l'autonomie des étudiants. Elles s'inscrivent dans une logique d'amélioration continue de la qualité des

formations doctorales et répondent aux recommandations des organismes nationaux d'assurance qualité.

En Australie, les travaux de Grant (2005) et de Manathunga (2007) ont fortement contribué à la reconnaissance de la supervision comme une pratique réflexive. Les auteurs soutiennent que les encadreurs doivent être capables d'analyser leurs propres pratiques, de remettre en question leurs habitudes de supervision et d'adapter leurs méthodes aux caractéristiques des étudiants qu'ils accompagnent. La formation devient ainsi un espace de développement professionnel permettant aux enseignants-chercheurs d'échanger leurs expériences, d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques et de construire une identité professionnelle d'encadreur.

Au Canada, plusieurs universités ont mis en place des communautés de pratique réunissant les directeurs de recherche autour de séminaires, d'ateliers et de dispositifs de mentorat. Inspirées des travaux de Wenger (1998), ces communautés favorisent le partage d'expériences, la mutualisation des difficultés rencontrées et la diffusion des bonnes pratiques. Elles contribuent également à réduire l'isolement professionnel des nouveaux encadreurs et à instaurer une culture institutionnelle de la qualité de la supervision.

En France, la réforme des études doctorales et la création des écoles doctorales ont conduit à une formalisation croissante des pratiques de supervision. De nombreux établissements proposent désormais des formations consacrées à l'encadrement doctoral, à l'intégrité

scientifique, à la gestion de la relation pédagogique, à la conduite de projets de recherche et, plus récemment, à l'utilisation responsable des outils numériques et de l'intelligence artificielle. Ces dispositifs témoignent d'une volonté de professionnaliser une fonction longtemps considérée comme relevant exclusivement de l'expérience individuelle.

La littérature souligne également que la formation des encadreurs produit des effets positifs à plusieurs niveaux. Pour les enseignants-chercheurs, elle renforce les compétences pédagogiques, améliore les pratiques de communication, facilite la gestion des situations complexes et développe une posture réflexive. Pour les étudiants, elle se traduit par un accompagnement plus structuré, des rétroactions plus pertinentes, une meilleure compréhension des attentes académiques et un sentiment accru de soutien tout au long du processus de recherche. Au niveau institutionnel, elle contribue à améliorer les taux d'achèvement des mémoires et des thèses, la qualité des productions scientifiques, la satisfaction des étudiants et la réputation académique des établissements.

Les recherches de Wisker (2012) montrent également que les formations les plus efficaces reposent sur une approche expérientielle. Elles combinent des apports théoriques, des études de cas, des analyses de situations réelles, des observations de pratiques, des simulations d'entretiens de supervision et des dispositifs de mentorat entre encadreurs expérimentés et débutants. Cette articulation entre théorie et pratique favorise le développement de compétences transférables dans des contextes variés.

L'apparition de l'intelligence artificielle générative renforce aujourd'hui la nécessité de ces formations. Les directeurs de mémoire et de thèse sont confrontés à des problématiques inédites liées à l'utilisation d'outils tels que ChatGPT, Gemini, Claude ou Copilot dans les activités de recherche. Ils doivent désormais accompagner les étudiants dans un usage transparent, critique et éthique de ces technologies, définir les limites acceptables de leur utilisation, prévenir les risques de plagiat et promouvoir l'intégrité scientifique. Ces nouvelles responsabilités exigent des compétences qui dépassent largement la maîtrise traditionnelle des méthodes de recherche.

Dans les universités africaines, cette professionnalisation apparaît comme un enjeu stratégique. Les établissements font face à une augmentation rapide des effectifs, à des ressources souvent limitées, à des charges d'encadrement élevées et à une volonté croissante d'améliorer leur visibilité scientifique internationale. Pourtant, les dispositifs structurés de formation des encadreurs demeurent encore peu développés. La plupart des enseignants-chercheurs apprennent à superviser de manière empirique, en s'appuyant sur leur propre expérience ou sur l'observation de collègues plus expérimentés. Cette situation contribue à la diversité des pratiques, à l'absence de référentiels communs et à des disparités importantes dans la qualité de l'accompagnement offert aux étudiants.

Dans cette perspective, la mise en place de programmes institutionnels de formation des encadreurs apparaît comme une priorité. Ces programmes devraient intégrer les dimensions scientifiques, pédagogiques, relationnelles,

organisationnelles, éthiques et numériques de la supervision, tout en tenant compte des réalités propres aux universités africaines. Ils constitueraient un levier essentiel pour améliorer la qualité des mémoires et des thèses, renforcer la production scientifique des établissements et développer une véritable culture de l'excellence dans la formation à la recherche.

5. Fondements théoriques de la professionnalisation de l'encadrement universitaire

L'analyse de la nécessité de former les enseignants-chercheurs et les chercheurs à l'encadrement des mémoires et des thèses s'appuie sur plusieurs approches théoriques complémentaires qui permettent de comprendre la complexité de la supervision académique. Ces approches montrent que l'encadrement ne relève pas uniquement de la transmission de connaissances scientifiques, mais constitue un processus d'apprentissage, d'accompagnement et de développement professionnel mobilisant des compétences multiples.

Dans cette perspective, quatre cadres théoriques apparaissent particulièrement pertinents : la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, la théorie du compagnonnage cognitif, la théorie du praticien réflexif et le modèle développemental de la supervision doctorale. Ensemble, ces approches expliquent pourquoi la formation des encadreurs constitue aujourd'hui une nécessité dans les établissements d'enseignement supérieur.

5.1. Théorie socioconstructiviste de Vygotski

La théorie socioconstructiviste développée par Lev Vygotski (1978) constitue l'un des principaux fondements de la supervision académique contemporaine. Selon cette approche, les apprentissages se construisent grâce aux interactions sociales entre un sujet expérimenté et un apprenant. Les connaissances ne sont pas simplement transmises ; elles sont co-construites dans un processus d'échanges, de médiation et de résolution progressive de problèmes.

Le concept de zone proximale de développement (ZPD) est particulièrement mobilisé dans les travaux consacrés à l'encadrement des mémoires et des thèses. Il désigne l'écart entre ce que l'étudiant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un expert. Dans le contexte universitaire, l'encadreur joue précisément ce rôle de médiateur scientifique. Il guide l'étudiant dans l'élaboration de sa problématique, le choix des méthodes, l'analyse des données, la rédaction académique et la diffusion des résultats, jusqu'à ce que celui-ci acquière une autonomie suffisante.

Cette théorie montre que la qualité des interactions entre l'encadreur et l'étudiant conditionne largement la réussite du processus de recherche. Elle souligne également que l'accompagnement doit être progressif, adapté aux besoins de chaque étudiant et fondé sur une communication régulière. Ces exigences justifient la nécessité de former les enseignants-chercheurs aux pratiques pédagogiques de la supervision.

5.2. Théorie du compagnonnage cognitif

Le modèle du compagnonnage cognitif, proposé par Collins, Brown et Newman (1989), complète utilement cette première approche. Les auteurs considèrent que les compétences expertes se développent principalement dans des situations authentiques où le novice observe les pratiques d'un expert avant de les reproduire progressivement.

Appliquée à l'encadrement des mémoires et des thèses, cette théorie montre que le directeur de recherche ne transmet pas uniquement des connaissances explicites. Il aide également l'étudiant à acquérir des compétences souvent implicites : formuler une problématique originale, construire un raisonnement scientifique, développer un esprit critique, interpréter les résultats, rédiger un article scientifique ou répondre aux observations des évaluateurs.

Le compagnonnage cognitif repose sur plusieurs mécanismes : la démonstration, l'explicitation des raisonnements, l'accompagnement progressif, la rétroaction, la réflexion critique et le retrait graduel du soutien lorsque l'étudiant devient autonome. Pour être capable de mobiliser ces stratégies, l'encadreur doit lui-même avoir été formé à ces techniques d'accompagnement, ce qui renforce l'intérêt de programmes structurés de formation.

5.3. Théorie du praticien réflexif

Les travaux de Donald Schön (1983) sur le praticien réflexif apportent un troisième éclairage particulièrement pertinent. Selon cet auteur, les professionnels compétents ne se contentent pas d'appliquer des procédures standardisées ;

ils analysent continuellement leurs propres pratiques afin de les améliorer.

Dans le domaine de l'encadrement universitaire, cette approche implique que le directeur de mémoire ou de thèse développe une capacité d'autoréflexion permanente. Il doit être capable d'évaluer l'efficacité de ses méthodes d'accompagnement, d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants, d'adapter ses stratégies pédagogiques aux contextes particuliers et d'intégrer les innovations scientifiques et technologiques dans sa pratique.

La théorie du praticien réflexif justifie ainsi la mise en place de formations continues, de communautés de pratique et de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles permettant aux enseignants-chercheurs de partager leurs expériences et d'améliorer collectivement leurs compétences de supervision.

5.4. Modèle développemental de la supervision d'Anne Lee

Le modèle proposé par Anne Lee (2008) constitue aujourd'hui l'une des références internationales les plus mobilisées pour analyser la supervision des travaux de recherche. L'auteure identifie cinq dimensions essentielles de l'encadrement doctoral :

- La supervision fonctionnelle, qui concerne la planification du travail, la gestion du calendrier et l'organisation des différentes étapes de la recherche.
- Le développement scientifique, qui vise l'acquisition des connaissances méthodologiques, épistémologiques

et disciplinaires nécessaires à la conduite de la recherche.

- La socialisation académique, qui favorise l'intégration progressive de l'étudiant dans les réseaux de recherche, les colloques, les publications et les communautés scientifiques.
- Le développement de la pensée critique, qui encourage l'étudiant à analyser les travaux existants, à construire une argumentation rigoureuse et à développer son autonomie intellectuelle.
- L'émancipation, qui constitue l'objectif ultime de la supervision en permettant à l'étudiant de devenir un chercheur autonome capable de produire des connaissances originales.

Ce modèle met en évidence le caractère multidimensionnel de la supervision et montre qu'un encadreur efficace doit maîtriser bien davantage que les seuls contenus disciplinaires. Il doit être simultanément pédagogue, conseiller, évaluateur, mentor, gestionnaire et accompagnateur du développement professionnel des étudiants.

6. Pourquoi former les superviseurs à l'encadrement des mémoires et des thèses ?

L'évolution des missions de l'université, les transformations de la recherche scientifique et les nouvelles attentes des étudiants imposent aujourd'hui une redéfinition du rôle de l'encadreur. Longtemps considéré comme une activité reposant principalement sur l'expérience personnelle du directeur de recherche, l'encadrement des mémoires et des

thèses est désormais reconnu comme une compétence professionnelle nécessitant une formation spécifique. Plusieurs arguments scientifiques justifient cette évolution.

6.1. Professionnaliser une fonction longtemps exercée sans préparation spécifique

Dans la plupart des systèmes universitaires, les enseignants-chercheurs deviennent directeurs de mémoires ou de thèses dès qu'ils remplissent les conditions statutaires fixées par leur institution. Leur nomination repose essentiellement sur leurs diplômes, leur grade académique ou leur production scientifique. Pourtant, ces critères ne garantissent pas qu'ils maîtrisent les compétences nécessaires pour accompagner efficacement un étudiant tout au long de son parcours de recherche.

Cette situation repose sur une conception implicite selon laquelle l'expérience personnelle de la recherche suffirait à préparer un enseignant-chercheur à superviser d'autres chercheurs en formation. Or, la littérature montre que les compétences scientifiques et les compétences d'encadrement relèvent de registres distincts. Si la première concerne la capacité à produire des connaissances, la seconde implique des compétences pédagogiques, communicationnelles, organisationnelles, relationnelles et éthiques qui ne s'acquièrent pas automatiquement au cours d'une carrière scientifique.

La professionnalisation de l'encadrement consiste précisément à reconnaître cette distinction et à considérer la supervision comme une activité nécessitant un apprentissage structuré. Former les encadreurs permet

ainsi d'harmoniser les pratiques, de clarifier les responsabilités et de construire des référentiels communs de qualité.

6.2. Améliorer la qualité scientifique des mémoires et des thèses

La qualité d'un mémoire ou d'une thèse dépend certes des capacités de l'étudiant, mais également de la qualité de l'accompagnement dont il bénéficie. Un encadreur formé est davantage en mesure d'aider l'étudiant à construire une problématique pertinente, à choisir une méthodologie adaptée, à élaborer un cadre théorique cohérent, à analyser rigoureusement les données et à rédiger un texte répondant aux exigences scientifiques.

Les recherches montrent que les étudiants bénéficiant d'une supervision structurée produisent généralement des travaux plus solides sur le plan méthodologique et théorique. Les échanges réguliers, les rétroactions argumentées et les conseils personnalisés favorisent le développement de la pensée critique et améliorent la qualité des productions académiques.

Dans cette perspective, la formation des enseignants-chercheurs constitue un investissement direct dans la qualité de la recherche universitaire. Elle contribue non seulement à améliorer les mémoires et les thèses, mais aussi à accroître les possibilités de publication des résultats dans des revues scientifiques reconnues.

6.3. Réduire les abandons et favoriser la réussite des étudiants

L'abandon des études de master ou de doctorat constitue une préoccupation majeure dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur. Si les causes sont multiples, plusieurs recherches montrent que les difficultés rencontrées dans la relation de supervision occupent une place importante parmi les facteurs d'échec.

Un manque de disponibilité de l'encadreur, des attentes insuffisamment explicitées, des rétroactions tardives, des difficultés de communication ou des conflits relationnels peuvent ralentir considérablement l'avancement des travaux et conduire certains étudiants à interrompre leur projet de recherche.

Une formation spécifique permet aux enseignants-chercheurs de mieux gérer ces situations. Elle les prépare à planifier les rencontres, à formuler des commentaires constructifs, à accompagner les étudiants en difficulté et à instaurer un climat de confiance propice au travail scientifique. Elle contribue ainsi à améliorer les taux d'achèvement des mémoires et des thèses ainsi que la satisfaction des étudiants.

6.4. Développer les compétences pédagogiques des encadrants

L'encadrement constitue une activité pédagogique à part entière. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances, mais d'accompagner un processus d'apprentissage complexe au cours duquel l'étudiant apprend à devenir chercheur.

Cette mission suppose de savoir adapter son accompagnement au niveau de l'étudiant, encourager son autonomie progressive, favoriser la réflexion critique, proposer des situations d'apprentissage adaptées et évaluer les progrès réalisés.

La pédagogie universitaire montre que ces compétences s'acquièrent grâce à des formations spécifiques, à l'analyse des pratiques professionnelles et aux échanges entre pairs. En développant ces compétences, les enseignants-chercheurs améliorent non seulement leur activité d'encadrement, mais également leurs pratiques d'enseignement.

6.5. Renforcer les compétences relationnelles et communicationnelles

La supervision repose sur une relation humaine durable qui peut s'étendre sur plusieurs mois, voire plusieurs années dans le cas des thèses de doctorat. La qualité de cette relation influence fortement la motivation, l'engagement et la réussite des étudiants.

Un encadreur doit être capable d'écouter, de conseiller, de négocier les objectifs, de gérer les désaccords, de soutenir les étudiants confrontés à des difficultés personnelles ou académiques et de maintenir une communication régulière.

Ces compétences relationnelles sont rarement enseignées au cours des formations doctorales. Elles nécessitent des mises en situation, des études de cas et des exercices de communication qui peuvent être intégrés dans des programmes de formation destinés aux enseignants-chercheurs.

6.6. Garantir l'intégrité scientifique et l'éthique de la recherche

L'intégrité scientifique est aujourd'hui devenue une exigence incontournable dans l'enseignement supérieur. Les cas de plagiat, de falsification de données, de manipulation des résultats ou d'auteurs fictifs fragilisent la crédibilité de la recherche et portent atteinte à la réputation des universités.

Les directeurs de mémoire et de thèse jouent un rôle déterminant dans la prévention de ces dérives. Ils doivent sensibiliser les étudiants aux principes de l'éthique de la recherche, aux règles de citation, à la gestion des données scientifiques et au respect de la propriété intellectuelle.

Une formation spécifique permet de renforcer ces compétences et de diffuser une véritable culture de l'intégrité scientifique au sein des établissements.

6.7. Accompagner l'intégration de l'intelligence artificielle dans la recherche

L'apparition de l'intelligence artificielle générative constitue probablement l'une des transformations les plus importantes que connaît actuellement la recherche universitaire. Les outils d'IA facilitent les recherches bibliographiques, l'analyse documentaire, la traduction, la programmation, le traitement statistique et la rédaction scientifique.

Toutefois, leur utilisation soulève également des questions relatives à la transparence, à l'originalité des travaux, à la responsabilité scientifique et à l'évaluation des apprentissages.

Les enseignants-chercheurs doivent désormais être capables de guider les étudiants vers un usage critique, responsable et éthique de ces technologies. Ils doivent savoir distinguer les usages acceptables des pratiques susceptibles de compromettre l'intégrité scientifique. La formation continue devient ainsi indispensable pour permettre aux encadreurs d'intégrer ces innovations sans renoncer aux exigences fondamentales de la recherche.

7. Proposition d'un référentiel de compétences des encadrants des mémoires et des thèses

La littérature scientifique montre que les formations les plus efficaces reposent sur un référentiel explicite des compétences attendues. Un tel référentiel permet d'harmoniser les pratiques de supervision, de définir les objectifs des formations, d'orienter l'évaluation des encadrants et de renforcer la qualité des dispositifs d'accompagnement des étudiants.

À partir des travaux de Lee (2008), Wisker (2012), Pearson et Brew (2002), Grant (2005), Manathunga (2007), Tardif (2006), Perrenoud (2008), Altet (2013), Tchagnaou (2021, 2024a, 2024b), nous proposons un référentiel articulé autour de sept domaines de compétences.

7.1. Compétences scientifiques

L'encadreur doit disposer d'une expertise scientifique solide dans son domaine afin d'accompagner l'étudiant dans toutes les étapes de la recherche. Cette compétence comprend notamment :

- la maîtrise des paradigmes de recherche ;
- la formulation de problématiques pertinentes ;
- le choix des approches méthodologiques ;
- l'analyse et l'interprétation des résultats ;
- la rédaction scientifique ;
- la publication dans des revues indexées.

Cette compétence constitue le socle de toute supervision efficace.

7.2. Compétences pédagogiques

L'encadrement est avant tout une activité de formation.

L'encadrant doit être capable de :

- planifier les apprentissages ;
- accompagner progressivement l'autonomie des étudiants ;
- proposer des rétroactions constructives ;
- développer la pensée critique ;
- différencier son accompagnement selon les profils.

Ces compétences permettent de transformer la supervision en véritable dispositif d'apprentissage de la recherche.

7.3. Les compétences relationnelles

La qualité de la relation entre l'encadreur et l'étudiant influence fortement la réussite du mémoire ou de la thèse.
L'encadrant doit savoir :

- écouter activement ;
- communiquer efficacement ;
- instaurer un climat de confiance ;
- motiver les étudiants ;
- gérer les conflits ;
- accompagner les périodes de découragement.

Ces compétences favorisent la persévérance académique.

7.4. Compétences organisationnelles

La supervision nécessite une organisation rigoureuse.

L'encadrant doit maîtriser :

- la planification des rencontres ;
- la gestion des échéances ;
- le suivi de l'avancement ;
- la gestion documentaire ;
- la coordination avec les co-encadrant lorsque cela est nécessaire.

Une bonne organisation contribue à réduire les retards de soutenance.

7.5. Compétences éthiques

Le superviseur est garant de l'intégrité scientifique.
Il doit promouvoir :

- l'honnêteté scientifique ;
- le respect des règles de citation ;
- la prévention du plagiat ;
- la gestion responsable des données ;
- le respect des règles éthiques applicables aux recherches impliquant des personnes ou des données sensibles.

Cette compétence est devenue incontournable dans le contexte actuel.

7.6. Compétences numériques

La transformation numérique de l'enseignement supérieur exige que les encadreurs maîtrisent les outils utilisés dans la recherche.

Ces compétences concernent notamment :

- les logiciels bibliographiques (Zotero, Mendeley, EndNote) ;
- les logiciels statistiques (SPSS, R, Stata) ;
- les logiciels d'analyse qualitative (NVivo, ATLAS.ti, MAXQDA) ;
- les plateformes collaboratives ;
- les bases de données scientifiques.

La maîtrise de ces outils améliore l'efficacité de l'accompagnement.

7.7. Compétences liées à l'intelligence artificielle

L'essor de l'intelligence artificielle impose l'acquisition de nouvelles compétences.

L'encadrant doit être capable de :

- expliquer les possibilités et les limites des outils d'IA générative ;
- accompagner leur utilisation responsable ;
- identifier les risques de dépendance ou de mésusage ;
- intégrer l'IA dans les pratiques de recherche sans compromettre l'intégrité scientifique ;
- élaborer des consignes transparentes concernant l'utilisation de ces outils.

Cette compétence constitue désormais une dimension essentielle de la supervision contemporaine.

Conclusion

L'encadrement des mémoires et des thèses constitue une fonction stratégique de l'enseignement supérieur, dans la mesure où il contribue à la formation des futurs chercheurs et à la production de connaissances scientifiques. L'analyse de la littérature montre que cette mission ne peut plus être considérée comme une activité reposant uniquement sur l'expertise disciplinaire ou l'expérience personnelle des enseignants-chercheurs. Les transformations de l'enseignement supérieur, marquées par la massification des effectifs, les exigences d'assurance qualité, la diversification des profils étudiants et l'essor de l'intelligence artificielle, imposent désormais une professionnalisation de la supervision académique.

Les travaux de Lee (2008), Wisker (2012), Boud et Lee (2009), Grant (2005) et Manathunga (2007) convergent pour reconnaître que la qualité de l'encadrement influence directement la réussite des étudiants, la qualité scientifique des mémoires et des thèses, ainsi que la performance des établissements d'enseignement supérieur. La supervision mobilise des compétences scientifiques, pédagogiques, relationnelles, organisationnelles, éthiques et numériques qui nécessitent une formation spécifique et un développement professionnel continu (Tchagnaou, 2024).

Dans cette perspective, cet article a proposé un référentiel de compétences destiné à renforcer les pratiques de supervision des enseignants-chercheurs et des chercheurs. Une telle démarche permettrait d'harmoniser les pratiques d'encadrement, d'améliorer la qualité des productions

scientifiques, de favoriser la réussite des étudiants et de promouvoir une utilisation responsable des outils numériques et de l'intelligence artificielle dans la recherche.

Pour les institutions universitaires, la mise en place de programmes structurés de formation des superviseurs apparaît comme un levier stratégique d'amélioration de la qualité de la recherche et de renforcement de la visibilité scientifique des établissements supérieurs. Cette professionnalisation pourrait être intégrée aux politiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs et aux dispositifs d'assurance qualité.

Toutefois, cette contribution demeure essentiellement théorique. Des recherches empiriques devront être conduites afin d'évaluer les effets des programmes de formation sur les pratiques de supervision, la qualité des mémoires et des thèses, les délais de soutenance, les taux de réussite et la production scientifique des universités. Ces travaux permettront de valider et d'enrichir le modèle proposé, en vue de l'élaboration d'un référentiel de compétences adapté aux réalités des établissements d'enseignement supérieur en Afrique et dans le monde.

Bibliographie

ALTBACH Philip Gabriel, 2016, *Global Perspectives on Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

ALTBACH Philip Gabriel, REISBERG Liz et DE WIT Hans, 2017, *Responding to Massification: Differentiation in*

Postsecondary Education Worldwide, Rotterdam, Sense Publishers.

ALTET Marguerite, 2013, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

BECHER Tony et TROWLER Paul, 2001, *Academic Tribes and Territories* (2e éd.), Buckingham, Open University Press.

BIGGS John et TANG Catherine, 2011, *Teaching for Quality Learning at University* (4e éd.), Maidenhead, Open University Press.

BOUD David et LEE Alison, 2005, « Peer Learning as Pedagogic Discourse for Research Education », *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 501-516.

BOUD David et LEE Alison (dir.), 2009, *Changing Practices of Doctoral Education*, Londres, Routledge.

BREW Angela, 2001, *The Nature of Research*, Londres, Routledge.

BREW Angela et PESETA T., 2009, « Changing Postgraduate Supervision Practice », *International Journal for Academic Development*, vol. 14, n° 1, pp. 5-14.

COLLINS Allan, BROWN John S. et NEWMAN Susan E., 1989, « Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics », in RESNICK Lauren B. (dir.), *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 453-494.

COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS, 2021, *PhD Completion and Attrition*, Washington DC, Council of Graduate Schools.

DEUCHAR Ross, 2008, « Facilitator, Director or Critical Friend ? », *Teaching in Higher Education*, vol. 13, n° 4, pp. 489-500.

GRANT Barbara, 2005, « Fighting for Space in Supervision », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, n° 3, pp. 337-354.

GRANT Barbara, 2010, *The Pedagogy of Graduate Supervision*, Rotterdam, Sense Publishers.

HATTIE John et TIMPERLEY Helen, 2007, « The Power of Feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, pp. 81-112.

HEALEY Mick et JENKINS Alan, 2009, *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, York, Higher Education Academy.

LEE Anne, 2008, « How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 3, pp. 267-281.

LEE Anne, 2018, *Successful Research Supervision*, Londres, Routledge.

LOVITTS Barbara E., 2001, *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*, Lanham, Rowman & Littlefield.

MANATHUNGA Catherine, 2007, « Supervision as Mentoring », *Studies in Continuing Education*, vol. 29, n° 2, pp. 207-221.

MAXWELL Tom et SMYTH Ros, 2010, *Higher Degree Research Supervision*, Sydney, ACER Press.

MORIN Edgar, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO.

PEARSON Margot et BREW Angela, 2002, « Research Training and Supervision Development », *Studies in Higher Education*, vol. 27, n° 2, pp. 135-150.

PERRENOUD Philippe, 2008, *Construire des compétences dès l'école* (7e éd.), Paris, ESF.

RAMSDEN Paul, 2003, *Learning to Teach in Higher Education* (2e éd.), Londres, RoutledgeFalmer.

REASON Peter et BRADBURY Hilary (dir.), 2008, *The SAGE Handbook of Action Research*, Londres, Sage.

SCHÖN Donald A., 1983, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

STUBB J., PYHÄLTÖ Kirsi et LONKA Kirsti, 2011, « Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-being », *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 1, pp. 33-50.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

TCHAGNAOU Akimou, 2021, *Comment bien réussir un mémoire ou une thèse*, Niamey, Editions Gashingo

TCHAGNAOU Akimou, 2024a, « Elaboration des mémoires et des thèses : styles d'encadrement et types de superviseurs », *Collection Recherches & Regards d'Afrique*, vol. 3, n° 7, 38-56

TCHAGNAOU Akimou, 2024b, « Comment bien réussir et dans le temps prescrit un mémoire ou une thèse de recherche », *Revue Della Afrique*, tome 1, volume 6, numéro spécial, 34-50

TCHAGNAOU Akimou, SANE Mamadou Vieux Lamine et COULIBALY Yasnoga Félicité épouse BARRO, 2025, « Analyse des difficultés institutionnelles d'encadrement et de rédaction des mémoires de master à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université André Salifou de Zinder », *ASSEMPE, La Revue Universitaire des Sciences de l'Education*, n°27 Spécial, 120-128

UNESCO, 2021, *Recommandation sur la science ouverte*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2023, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2024, *Global Education Monitoring Report 2024*, Paris, UNESCO.

VYGOTSKI Lev S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

WENGER Etienne, 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

WISKER Gina, 2012, *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations* (2e éd.), Londres, Palgrave Macmillan.

WISKER Gina, 2020, *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations* (3e éd.), Londres, Red Globe Press.

ZEPKE Nick et LEACH Linda, 2010, « Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action », *Active Learning in Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 167-177.