IMPACT DU STYLE DE SUPERVISION SUR L'ELABORATION DES MEMOIRES ET DES THESES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UNE ANALYSE THEORIQUE

Akimou TCHAGNAOU
Université André Salifou/Laboratoire Lettres Education et Communication (LaboLEC)
akimou.tchagnaou@gmail.com

Résumé

La supervision académique constitue un facteur déterminant dans la qualité des mémoires et des thèses. Au-delà des compétences méthodologiques des étudiants, le style adopté par le directeur de recherche influence fortement la motivation, l'autonomie, la créativité scientifique et la qualité des productions académiques. Cet article théorique analyse les différents styles de supervision mobilisés dans l'enseignement supérieur ainsi que leurs effets sur le processus d'élaboration des mémoires et des thèses. À partir d'une revue critique de la littérature internationale, l'étude met en évidence quatre principaux styles de supervision : directif, collaboratif, participatif et laissez-faire. Les analyses montrent que le style collaboratif favorise davantage l'engagement des étudiants, le développement des compétences de recherche et l'achèvement des travaux dans les délais. À l'inverse, les styles excessivement autoritaires ou peu impliqués peuvent entraîner démotivation, dépendance intellectuelle, retards et abandon des recherches. L'article propose enfin un modèle intégrateur de supervision fondé sur la flexibilité, la communication, l'accompagnement personnalisé et l'utilisation raisonnée des technologies numériques.

Mots-clés *: supervision académique, style de supervision, mémoire, thèse, accompagnement pédagogique.*

Abstract

Academic supervision is a key determinant of the quality of master's dissertations and doctoral theses. Beyond students' methodological competencies, supervisors' leadership styles significantly influence motivation, autonomy, scientific creativity, and research quality. This theoretical paper examines the various supervision styles adopted in higher education and their effects on thesis and dissertation development. Based on a critical review of international literature, four major supervision styles are identified: directive, collaborative, participative, and laissez-faire. The analysis indicates that collaborative supervision better promotes student engagement, research competence development, and timely completion of research projects. Conversely, overly authoritarian or disengaged supervision often leads to demotivation, intellectual dependence, delays, and research attrition. Finally, the paper proposes an integrative supervision model emphasizing flexibility, effective communication, personalized guidance, and the thoughtful integration of digital technologies.

Keywords *: academic supervision, supervision style, dissertation, thesis, mentoring.*

Introduction

La qualité de l'enseignement supérieur repose en grande partie sur sa capacité à produire des connaissances scientifiques pertinentes et à former des chercheurs aptes à répondre aux défis du développement économique, social, culturel et technologique. Les mémoires de master et les thèses de doctorat constituent, à cet égard, des productions scientifiques majeures qui traduisent les compétences acquises par les étudiants en matière de

recherche, d'analyse critique, de résolution de problèmes et de communication scientifique. Au-delà de leur fonction certificative, ces travaux participent au renouvellement des connaissances, alimentent les politiques publiques et contribuent à l'innovation dans de nombreux domaines.

Dans la plupart des systèmes universitaires, la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse repose sur une relation pédagogique particulière entre l'étudiant et son directeur de recherche. Cette relation, généralement désignée sous les termes de supervision, d'encadrement ou d'accompagnement scientifique, constitue l'un des déterminants essentiels de la réussite académique. Elle ne se limite pas au contrôle de la qualité scientifique des travaux produits ; elle implique également un accompagnement méthodologique, intellectuel, relationnel et parfois psychosocial permettant à l'étudiant de construire progressivement son identité de chercheur.

Les mutations actuelles de l'enseignement supérieur ont profondément transformé les pratiques de supervision. L'accroissement des effectifs universitaires, l'internationalisation de la recherche, les exigences croissantes en matière de publications scientifiques, la généralisation des plateformes numériques ainsi que l'émergence de l'intelligence artificielle générative conduisent les directeurs de recherche à adapter leurs modes d'accompagnement. Dans ce nouveau contexte, la supervision ne peut plus être envisagée comme une simple transmission verticale des savoirs ; elle tend à devenir un processus interactif favorisant la co-construction des connaissances, le développement de l'autonomie

scientifique et l'acquisition de compétences de recherche transférables.

La littérature scientifique souligne cependant que tous les superviseurs n'exercent pas leur fonction de la même manière. Certains privilégient un encadrement fortement directif dans lequel ils orientent étroitement les choix méthodologiques et scientifiques de l'étudiant. D'autres adoptent une posture davantage collaborative en encourageant les échanges, la réflexion critique et la prise d'initiative. D'autres encore interviennent de façon plus distante, laissant une large autonomie aux étudiants. Ces différentes approches, communément désignées comme des styles de supervision, produisent des effets variés sur le déroulement de la recherche, la motivation des étudiants, la qualité des productions scientifiques et les délais d'achèvement des mémoires et des thèses.

Les travaux de Lee (2008) ont montré que la supervision ne se réduit pas à un ensemble de tâches administratives ou méthodologiques, mais constitue une activité pédagogique complexe intégrant des dimensions fonctionnelles, conceptuelles, critiques, émotionnelles et émancipatrices. De son côté, Wisker (2012) insiste sur le rôle du superviseur dans la construction progressive de l'autonomie intellectuelle du chercheur débutant. Gatfield (2005) met en évidence l'influence des styles de management du superviseur sur la satisfaction des doctorants, tandis que Grant (2005) montre que la qualité de la relation pédagogique demeure l'un des principaux facteurs expliquant la réussite des parcours doctoraux.

Dans plusieurs universités, notamment en Afrique subsaharienne, les difficultés rencontrées dans

l'élaboration des mémoires et des thèses demeurent importantes. Les retards dans la finalisation des travaux, les abandons, les insuffisances méthodologiques, la faiblesse de la production scientifique et les tensions entre superviseurs et étudiants sont régulièrement rapportés. Si ces difficultés sont souvent attribuées au manque de ressources documentaires, aux contraintes financières ou aux conditions institutionnelles, la qualité de la supervision apparaît également comme un facteur explicatif majeur. Les pratiques d'encadrement restent en effet très variables d'un enseignant à l'autre, parfois sans référentiel institutionnel clairement défini ni formation spécifique à la supervision de la recherche.

Par ailleurs, l'essor des outils d'intelligence artificielle générative, tels que ChatGPT, Gemini, Copilot ou Claude, transforme progressivement les modalités d'élaboration des travaux universitaires. Ces technologies offrent de nouvelles possibilités d'assistance documentaire, de structuration des idées, de reformulation et d'analyse de données. Elles interrogent toutefois le rôle du superviseur, qui doit désormais accompagner les étudiants dans un usage responsable, critique et éthique de ces outils tout en préservant l'intégrité scientifique et l'originalité des productions. Cette évolution confère une importance accrue au style de supervision adopté, lequel doit conjuguer accompagnement humain, expertise scientifique et maîtrise des innovations technologiques.

Sur le plan théorique, plusieurs modèles permettent de comprendre les mécanismes par lesquels le style de supervision influence le processus de recherche. Le socioconstructivisme de Vygotski met en évidence le rôle

des interactions sociales dans la construction des connaissances. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan souligne que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance favorise la motivation intrinsèque des étudiants. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb montre que les compétences scientifiques se développent progressivement grâce à l'expérience, à la réflexion critique et aux rétroactions fournies par le superviseur. Enfin, le modèle de Lee (2008) propose une conceptualisation intégrée de la supervision doctorale en distinguant plusieurs dimensions complémentaires qui influencent la réussite des étudiants.

Malgré l'abondance des recherches consacrées à la supervision académique, les travaux proposant une analyse synthétique des effets des différents styles de supervision sur l'élaboration des mémoires et des thèses demeurent relativement limités, notamment dans les contextes africains francophones. Une réflexion théorique approfondie apparaît donc nécessaire afin de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les pratiques de supervision influencent la motivation, l'autonomie, les compétences méthodologiques, la qualité scientifique des travaux et leur durée de réalisation.

Le présent article poursuit ainsi un double objectif. D'une part, il propose une analyse critique des principaux styles de supervision identifiés dans la littérature scientifique et de leurs fondements théoriques. D'autre part, il examine leurs effets sur les différentes étapes de l'élaboration des mémoires et des thèses, depuis la définition du projet de recherche jusqu'à la soutenance. À partir d'une revue de littérature mobilisant les travaux de référence en sciences

de l'éducation et en pédagogie universitaire, l'étude met en évidence les caractéristiques d'une supervision efficace et propose un modèle conceptuel intégrateur susceptible d'orienter les pratiques d'encadrement dans les établissements d'enseignement supérieur.

1. Déterminants du style de supervision

Le style de supervision adopté par un directeur de mémoire ou de thèse ne résulte pas d'un choix isolé ou uniquement lié à sa personnalité. Il constitue le produit d'une combinaison de facteurs individuels, relationnels, institutionnels et socioculturels qui influencent la manière dont le superviseur conçoit son rôle, organise son accompagnement et interagit avec l'étudiant (Tchagnaou, 2024). La compréhension de ces déterminants permet d'expliquer pourquoi les pratiques de supervision varient considérablement d'un enseignant-chercheur à un autre, même lorsqu'ils exercent dans un même établissement.

1.1. Caractéristiques personnelles et professionnelles du superviseur

Le premier déterminant du style de supervision réside dans les caractéristiques personnelles et professionnelles du directeur de recherche. Son expérience scientifique, sa conception de l'apprentissage, sa personnalité, ses valeurs académiques et son parcours de chercheur influencent fortement sa manière d'accompagner les étudiants.

Selon Pearson et Kayrooz (2004), les superviseurs expérimentés développent généralement des stratégies plus flexibles, capables de s'adapter aux besoins

spécifiques des étudiants. Leur expérience leur permet d'identifier les moments où une intervention directe est nécessaire et ceux où il convient de laisser davantage d'autonomie.

À l'inverse, certains superviseurs débutants peuvent adopter des pratiques plus rigides, soit par manque d'expérience dans l'accompagnement, soit par reproduction des modèles de supervision qu'ils ont eux-mêmes connus durant leur formation doctorale. La manière dont un enseignant a été supervisé influence souvent sa propre conception de la supervision. Ainsi, les pratiques de « reproduction générationnelle » des modèles d'encadrement demeurent fréquentes dans les universités (Delamont, Atkinson & Parry, 2000).

La compétence scientifique du superviseur constitue également un facteur déterminant. Un chercheur maîtrisant profondément son domaine dispose généralement de davantage de ressources pour guider l'étudiant dans la construction du cadre théorique, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Toutefois, l'expertise disciplinaire ne garantit pas automatiquement une bonne supervision. Comme le souligne Lee (2008), un excellent chercheur peut rencontrer des difficultés dans son rôle de superviseur s'il ne maîtrise pas les dimensions pédagogiques et relationnelles de l'accompagnement.

La supervision exige donc une double compétence : une expertise scientifique et une compétence pédagogique. Le superviseur doit non seulement savoir produire des connaissances, mais aussi savoir accompagner quelqu'un dans l'apprentissage de la production scientifique.

1.2. Représentations du superviseur concernant le rôle de l'étudiant

Les croyances et représentations du superviseur concernant l'étudiant influencent également son style d'encadrement. Certains considèrent l'étudiant comme un chercheur en formation capable de contribuer activement à la production des connaissances. D'autres le perçoivent davantage comme un apprenant nécessitant un contrôle permanent.

Cette conception influence directement le degré d'autonomie accordé. Un superviseur qui considère l'étudiant comme un partenaire scientifique aura davantage tendance à adopter un style collaboratif. À l'inverse, celui qui estime que l'étudiant doit principalement appliquer ses consignes privilégiera un style directif.

Pour Kiley et Wisker (2009), l'une des transformations majeures de la supervision contemporaine consiste précisément à passer d'une logique de transmission à une logique de développement de l'identité scientifique. L'objectif n'est plus seulement de faire terminer un travail, mais de former un chercheur capable de penser et d'agir scientifiquement.

1.3. Caractéristiques de l'étudiant chercheur

Le style de supervision n'est pas uniquement déterminé par le superviseur. Les caractéristiques de l'étudiant influencent également la manière dont l'encadrement est organisé.

Le niveau académique, l'expérience antérieure de recherche, la maîtrise méthodologique, la motivation et le

degré d'autonomie constituent des variables importantes. Un étudiant débutant dans la recherche aura généralement besoin d'un accompagnement plus structuré, tandis qu'un doctorant avancé pourra bénéficier d'une plus grande liberté scientifique.

Selon la théorie de l'étayage développée à partir des travaux de Vygotski (1978), l'accompagnement doit être ajusté au niveau réel de compétence de l'apprenant. Un soutien trop faible expose l'étudiant à des difficultés importantes, alors qu'un soutien excessif limite son développement autonome.

Ainsi, un superviseur efficace doit adopter une approche différenciée. Il ne s'agit pas d'appliquer un style unique à tous les étudiants, mais d'adapter son accompagnement en fonction des besoins et de l'évolution du chercheur en formation.

1.4. Nature du domaine disciplinaire et du projet de recherche

Le domaine scientifique dans lequel s'inscrit la recherche influence également les modalités de supervision. Les disciplines expérimentales, les sciences humaines et sociales, les sciences de l'ingénieur ou encore les sciences médicales possèdent des traditions différentes concernant la conduite de la recherche.

Dans certaines disciplines, le travail collectif en laboratoire favorise naturellement une supervision rapprochée et collaborative. Dans d'autres, notamment en sciences humaines et sociales, le chercheur dispose souvent d'une plus grande autonomie dans la collecte et l'analyse des données.

La nature du projet influence également le style adopté. Une recherche complexe nécessitant des compétences techniques spécifiques peut conduire le superviseur à intervenir davantage durant certaines étapes. À l'inverse, un projet bien maîtrisé par l'étudiant peut justifier une supervision plus espacée.

Cette idée rejoint le principe de flexibilité défendu par plusieurs auteurs selon lesquels la supervision efficace repose moins sur l'application d'un modèle unique que sur la capacité d'adaptation du superviseur (Wisker, 2012).

1.5. Culture institutionnelle et politiques universitaires

Les pratiques de supervision sont également influencées par l'environnement institutionnel. Les politiques universitaires, les normes de soutenance, les critères d'évaluation, les dispositifs de formation des superviseurs et la reconnaissance institutionnelle de l'encadrement façonnent les comportements des enseignants-chercheurs.

Dans plusieurs universités africaines, la fonction de supervision demeure parfois considérée comme une responsabilité secondaire par rapport aux activités d'enseignement et de publication. Cette situation peut limiter le temps consacré aux étudiants et favoriser des pratiques d'encadrement irrégulières.

Selon Mouton (2011), l'amélioration de la formation doctorale en Afrique nécessite une professionnalisation de la supervision à travers la formation des superviseurs, la définition de normes institutionnelles, la mise en place de mécanismes d'évaluation de l'encadrement et la valorisation académique de cette activité.

Une culture institutionnelle favorable encourage davantage les styles collaboratifs et mentoraux, tandis qu'un environnement marqué par la surcharge et l'absence de reconnaissance peut favoriser des pratiques plus distantes.

1.6. Charge d'encadrement et les contraintes matérielles

Le nombre d'étudiants suivis par un même superviseur constitue un facteur déterminant du style adopté. Lorsque le ratio superviseur/étudiants devient trop élevé, les rencontres individuelles deviennent plus rares et la qualité des rétroactions peut diminuer.

Cette situation est particulièrement visible dans plusieurs universités africaines confrontées à une croissance rapide des effectifs étudiants. Le manque d'enseignants habilités à diriger des recherches entraîne parfois une concentration importante d'étudiants auprès d'un nombre limité de superviseurs.

Dans ces conditions, même un enseignant favorable à une supervision collaborative peut être contraint d'adopter un mode plus directif ou plus distant en raison des contraintes temporelles.

Les ressources disponibles jouent également un rôle important dans l'accès aux bases de données scientifiques, la disponibilité des outils numériques, les espaces de travail, le financement des recherches et l'accès aux formations méthodologiques.

Ces éléments peuvent faciliter ou limiter la qualité des interactions entre superviseur et étudiant.

2. Effets des styles de supervision sur la réussite des mémoires et des thèses

La réalisation d'un mémoire ou d'une thèse constitue un processus long, complexe et exigeant qui mobilise des compétences intellectuelles, méthodologiques, organisationnelles et relationnelles. Si les caractéristiques individuelles de l'étudiant jouent un rôle important dans la réussite académique, la littérature scientifique montre que la qualité de la supervision représente également un facteur déterminant. Le style adopté par le superviseur influence non seulement le déroulement du travail scientifique, mais aussi la motivation, l'autonomie, la persévérance et la qualité finale de la production académique.

2.1. Effets sur la motivation et l'engagement de l'étudiant

La motivation constitue l'un des facteurs essentiels de réussite dans les formations par la recherche. Contrairement aux apprentissages classiques, l'élaboration d'un mémoire ou d'une thèse exige une forte capacité d'autorégulation, car l'étudiant doit maintenir son engagement sur une période relativement longue malgré les incertitudes, les difficultés méthodologiques et les phases de découragement.

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque se développe lorsque trois besoins fondamentaux sont satisfaits : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin

d'appartenance sociale. Le style de supervision adopté influence directement ces trois dimensions.

Une supervision collaborative ou participative favorise l'autonomie en donnant à l'étudiant une place active dans les décisions scientifiques. Celui-ci développe alors un sentiment de responsabilité envers son projet et s'investit davantage dans sa réalisation. Les rétroactions régulières du superviseur renforcent également le sentiment de compétence en permettant à l'étudiant d'identifier ses progrès et de corriger ses erreurs.

À l'inverse, un style excessivement directif peut réduire la motivation lorsque l'étudiant se sent limité dans ses choix scientifiques. Lorsque toutes les décisions sont prises par le superviseur, le chercheur en formation peut avoir le sentiment que le mémoire ou la thèse ne lui appartient pas véritablement. Cette situation peut entraîner une implication minimale et une diminution progressive de l'engagement.

Les travaux de Lovitts (2001) montrent que le sentiment d'isolement intellectuel et l'absence de soutien académique figurent parmi les causes importantes d'abandon dans les formations doctorales. Une supervision de qualité joue donc un rôle protecteur en maintenant la motivation et la persévérance.

2.2. Effets sur le développement de l'autonomie scientifique

L'un des objectifs fondamentaux de la formation à la recherche est de conduire progressivement l'étudiant vers une autonomie scientifique. Cette autonomie ne signifie pas l'absence d'accompagnement, mais la capacité à concevoir un

problème de recherche, mobiliser des références pertinentes, choisir une méthodologie adaptée et défendre scientifiquement ses résultats.

Selon Lee (2008), la dimension émancipatrice de la supervision constitue un indicateur majeur de son efficacité. Le superviseur doit aider l'étudiant à passer d'une position d'apprenant dépendant vers celle d'un chercheur capable de contribuer aux débats scientifiques.

Les styles collaboratif et transformationnel semblent particulièrement adaptés à cet objectif. En encourageant la réflexion critique, la discussion des choix méthodologiques et la prise d'initiative, ils permettent à l'étudiant de construire progressivement sa propre identité scientifique.

À l'inverse, une supervision trop directive peut produire des chercheurs dépendants qui attendent constamment des réponses du directeur avant d'avancer. Si cette approche peut accélérer certaines étapes à court terme, elle risque de limiter le développement des compétences nécessaires à une carrière scientifique autonome.

Ainsi, l'efficacité d'une supervision ne se mesure pas uniquement à la capacité du superviseur à conduire l'étudiant jusqu'à la soutenance, mais également à sa capacité à former un chercheur capable de poursuivre son développement après le diplôme.

2.3. Effets sur l'acquisition des compétences méthodologiques

La méthodologie constitue souvent l'une des principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'élaboration des mémoires et des thèses. La formulation d'une problématique, la construction d'un cadre théorique, le

choix d'une méthode de recherche, l'analyse des données et la rédaction scientifique nécessitent des compétences spécifiques qui ne s'acquièrent pas spontanément.

Le style de supervision influence fortement l'apprentissage de ces compétences. Dans une approche collaborative, le superviseur ne fournit pas uniquement des corrections ; il explique les raisons scientifiques qui justifient ses remarques. L'étudiant apprend ainsi les principes du raisonnement scientifique et développe progressivement sa capacité d'analyse.

Pour Wisker (2012), la rétroaction constitue l'un des outils pédagogiques les plus importants de la supervision. Une rétroaction efficace doit être régulière, constructive et orientée vers l'amélioration du travail plutôt que vers la simple identification des erreurs.

À l'inverse, une supervision limitée à des corrections ponctuelles du document final réduit les possibilités d'apprentissage. L'étudiant peut modifier son texte sans réellement comprendre les principes méthodologiques sous-jacents.

2.4. Effets sur la qualité scientifique des mémoires et des thèses

La qualité d'un mémoire ou d'une thèse dépend de plusieurs dimensions : pertinence du problème étudié, maîtrise de la littérature scientifique, rigueur méthodologique, originalité des résultats et qualité de l'argumentation.

Les recherches sur la supervision indiquent qu'une relation constructive entre superviseur et étudiant favorise la qualité scientifique des productions. Le dialogue permanent permet notamment de mieux préciser les questions de

recherche, d'éviter les erreurs conceptuelles et d'améliorer la cohérence globale du travail.

Le style collaboratif favorise également l'originalité scientifique, car l'étudiant est encouragé à proposer ses propres interprétations et à développer une pensée critique. La recherche devient alors un processus de découverte plutôt qu'une simple application des consignes du superviseur.

Dans le contexte actuel de développement de l'intelligence artificielle générative, cette dimension devient particulièrement importante. Les outils numériques peuvent faciliter la production textuelle, mais ils ne remplacent pas la capacité d'analyse, la créativité scientifique et le jugement critique. Le rôle du superviseur évolue donc vers l'accompagnement du raisonnement scientifique et la garantie de l'intégrité académique.

2.5. Effets sur la durée de réalisation et les abandons

La durée excessive des études de master et de doctorat constitue une préoccupation majeure dans de nombreux systèmes universitaires. Les retards peuvent être liés à plusieurs facteurs : difficultés méthodologiques, manque de ressources, contraintes personnelles, mais aussi insuffisance de supervision.

Les travaux de Gardner (2009) montrent que la présence d'un encadrement régulier et structuré augmente significativement les chances d'achèvement des formations doctorales. Les étudiants qui bénéficient d'un suivi régulier rencontrent moins de blocages et sont davantage capables de respecter un calendrier de recherche.

Un style de supervision collaboratif permet notamment d'identifier rapidement les difficultés et d'apporter des solutions adaptées. Les réunions régulières créent une forme de responsabilité partagée qui aide l'étudiant à maintenir son rythme de travail.

À l'opposé, une supervision distante ou laissez-faire peut entraîner une accumulation progressive des difficultés. L'étudiant peut rester plusieurs mois sans avancer réellement, faute de retour scientifique ou d'orientation claire.

2.6. Effets sur le bien-être psychologique et la relation universitaire

La dimension émotionnelle de la supervision a longtemps été sous-estimée, alors qu'elle joue un rôle important dans la réussite des étudiants chercheurs. La réalisation d'une thèse ou d'un mémoire peut générer du stress, de l'incertitude et un sentiment d'isolement.

Selon Lee (2008), le soutien émotionnel constitue l'une des dimensions essentielles de la supervision. Il ne signifie pas que le superviseur doit devenir un accompagnateur psychologique, mais qu'il doit créer un climat relationnel favorisant la confiance et la sécurité intellectuelle.

Les styles fondés sur le respect, l'écoute et la reconnaissance des efforts contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté scientifique. À l'inverse, les relations marquées par la peur, la critique permanente ou l'indisponibilité peuvent affecter négativement la confiance de l'étudiant.

Dans les universités africaines où certains étudiants peuvent être confrontés à des contraintes économiques,

sociales ou géographiques importantes, cette dimension relationnelle revêt une importance particulière.

2.7. Effets sur les publications scientifiques et l'insertion académique

La formation doctorale vise également à préparer les étudiants à participer activement à la communauté scientifique. La publication d'articles, la participation aux colloques et l'intégration dans les réseaux de recherche constituent des indicateurs importants de professionnalisation (Tchagnaou et al., 2025).

Un superviseur adoptant un style transformationnel ou collaboratif encourage davantage les étudiants à publier leurs résultats et à développer leur visibilité scientifique. Il joue alors un rôle de mentor en facilitant l'accès aux réseaux académiques (Tchagnaou, 2024).

À l'inverse, une supervision centrée uniquement sur la soutenance limite parfois la préparation de l'étudiant aux exigences de la carrière scientifique.

Cette dimension est particulièrement importante dans le contexte africain où le renforcement de la production scientifique nécessite une meilleure formation des jeunes chercheurs aux pratiques internationales de publication et de diffusion des connaissances.

3. Analyse théorique de l'impact des styles de supervision sur l'élaboration des mémoires et des thèses

L'élaboration d'un mémoire ou d'une thèse constitue un processus multidimensionnel qui mobilise simultanément des compétences scientifiques, méthodologiques, organisationnelles et relationnelles. La réussite de cette

entreprise dépend certes des capacités individuelles de l'étudiant, mais elle est également fortement influencée par la nature de l'accompagnement dont il bénéficie. Le style de supervision adopté par le directeur de recherche agit ainsi comme une variable déterminante qui influence le parcours de l'étudiant depuis la définition du sujet jusqu'à la soutenance.

L'analyse théorique développée dans cette section considère que le style de supervision produit ses effets à travers plusieurs mécanismes intermédiaires : la qualité de la communication, le niveau d'autonomie accordé, le soutien motivationnel, l'apprentissage méthodologique et l'intégration progressive dans la communauté scientifique.

3.1. Influence du style de supervision sur la définition du sujet et l'élaboration de la problématique

La première étape de l'élaboration d'un mémoire ou d'une thèse concerne l'identification d'un objet de recherche pertinent et la formulation d'une problématique scientifique. Cette phase représente souvent une difficulté majeure pour les étudiants, car elle exige la capacité à transformer une préoccupation générale en une question de recherche précise et scientifiquement argumentée.

Le style de supervision influence fortement cette étape initiale. Dans une approche directive, le superviseur peut proposer directement un sujet ou imposer une orientation de recherche. Cette pratique peut être efficace lorsque l'étudiant manque d'expérience ou lorsqu'un cadre scientifique précis est nécessaire. Elle permet notamment d'éviter des choix trop larges ou insuffisamment problématisés.

Cependant, une dépendance excessive aux orientations du superviseur peut limiter l'appropriation du sujet par l'étudiant. Or, l'engagement dans un travail de recherche dépend largement du sentiment que le projet correspond à une véritable préoccupation intellectuelle personnelle.

À l'inverse, un style collaboratif conduit à une construction progressive du sujet à travers le dialogue. Le superviseur aide l'étudiant à explorer ses intérêts scientifiques, à analyser la littérature existante et à identifier une lacune de recherche. Cette démarche favorise une meilleure appropriation du projet et renforce la motivation intrinsèque.

Selon Lee (2008), cette phase correspond à la dimension critique de la supervision : l'objectif n'est pas seulement d'aider l'étudiant à choisir un thème, mais de l'amener à développer une capacité de questionnement scientifique.

Ainsi, le style de supervision influence la nature même du mémoire ou de la thèse : un accompagnement trop contrôlant produit souvent des travaux appliqués, tandis qu'un accompagnement favorisant la réflexion encourage davantage l'originalité scientifique.

3.2. Influence sur la construction du cadre théorique et la maîtrise de la littérature scientifique

La revue de littérature constitue une étape fondamentale dans tout travail de recherche. Elle permet de situer l'étude dans un champ scientifique, d'identifier les concepts fondamentaux et de construire le cadre d'analyse.

Cette étape nécessite plusieurs compétences à savoir : rechercher des sources pertinentes, évaluer la qualité des

références, établir des liens entre les travaux existants et identifier les limites des recherches antérieures.

Le style de supervision joue ici un rôle déterminant. Un superviseur adoptant une approche collaborative accompagne l'étudiant dans une démarche analytique. Il ne se limite pas à fournir une liste de références, mais aide l'étudiant à comprendre les débats scientifiques, les différentes perspectives théoriques et les choix conceptuels possibles.

Cette approche rejoint la conception de Vygotski (1978) selon laquelle l'apprentissage complexe nécessite une médiation par un expert. Le superviseur agit comme un guide permettant à l'étudiant de dépasser son niveau initial de maîtrise.

À l'inverse, un superviseur peu disponible ou adoptant un style laissez-faire peut laisser l'étudiant seul face à une masse importante d'informations scientifiques. Cette situation peut conduire à des revues de littérature descriptives, sans véritable analyse critique.

L'usage actuel des outils numériques et de l'intelligence artificielle accentue cette problématique. Les étudiants disposent désormais d'un accès facilité à de grandes quantités d'informations, mais ils doivent apprendre à distinguer les sources fiables des contenus approximatifs. Le rôle du superviseur devient alors essentiel pour développer des compétences d'évaluation critique de l'information scientifique.

3.3. Influence sur les choix méthodologiques et la rigueur scientifique

La méthodologie représente souvent l'une des parties les

plus sensibles d'un mémoire ou d'une thèse. Les choix relatifs à l'approche de recherche, aux techniques de collecte des données, à l'échantillonnage et aux méthodes d'analyse déterminent largement la validité scientifique du travail.

Dans une supervision directive, le superviseur peut orienter fortement les choix méthodologiques afin d'éviter les erreurs fréquentes des chercheurs débutants. Cette intervention peut être particulièrement utile dans les premières expériences de recherche.

Toutefois, une intervention excessive peut empêcher l'étudiant de comprendre véritablement les fondements épistémologiques des choix effectués. Celui-ci risque alors d'appliquer une méthode sans être capable d'en justifier scientifiquement la pertinence.

Une supervision collaborative privilégie plutôt la discussion méthodologique. Le superviseur questionne les choix de l'étudiant, l'amène à comparer différentes options et l'aide à construire une argumentation scientifique cohérente.

Cette approche favorise le développement de la compétence méthodologique, entendue comme la capacité à prendre des décisions scientifiques adaptées à un problème donné.

Selon Kolb (1984), ces apprentissages résultent d'un processus expérientiel dans lequel l'étudiant apprend à partir de ses choix, de ses erreurs et des rétroactions reçues.

3.4. Influence sur la rédaction scientifique et la qualité argumentative

La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse ne consiste pas

uniquement à présenter des résultats. Elle exige une organisation logique de la pensée, une argumentation rigoureuse et une capacité à établir des liens entre théorie, méthode et résultats.

Le style de supervision influence directement cette compétence.
Une supervision basée sur des corrections uniquement linguistiques ou formelles présente une efficacité limitée. L'étudiant peut améliorer la présentation de son texte sans développer une véritable maîtrise de l'écriture scientifique.
À l'inverse, une supervision formative conduit l'étudiant à comprendre pourquoi une argumentation manque de cohérence, comment articuler les concepts, comment discuter les résultats et comment construire une contribution scientifique.
Le superviseur devient alors un formateur à l'écriture scientifique.
Cette dimension est particulièrement importante dans les universités où les étudiants rencontrent parfois des difficultés liées à la maîtrise des normes académiques internationales, à la structuration des articles scientifiques et aux exigences de publication.

3.5. Influence sur l'autonomie scientifique et la construction de l'identité du chercheur

L'un des objectifs fondamentaux d'une formation par la recherche est de transformer progressivement l'étudiant en chercheur autonome. Le mémoire ou la thèse ne représente donc pas seulement un produit académique ; il constitue un processus de socialisation scientifique.

Le style de supervision joue un rôle central dans cette transformation.

Un style collaboratif ou transformationnel encourage l'étudiant à participer aux débats scientifiques, présenter ses travaux dans des colloques, publier des articles et intégrer des réseaux de recherche.

Le superviseur agit alors comme un mentor qui facilite l'entrée de l'étudiant dans la communauté scientifique.

À l'inverse, une supervision fondée sur un contrôle permanent peut limiter la construction de cette identité. L'étudiant apprend à répondre aux attentes d'un supérieur plutôt qu'à développer une posture de chercheur indépendant.

Cette analyse rejoint la conception émancipatrice de Lee (2008) selon laquelle la finalité ultime de la supervision est de permettre à l'étudiant de dépasser la dépendance initiale pour devenir un acteur autonome de la production scientifique.

3.6. Influence sur la gestion du temps et l'achèvement des travaux de recherche

Les retards dans la réalisation des mémoires et des thèses constituent une problématique fréquente dans de nombreux établissements universitaires. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces délais : difficultés personnelles, contraintes institutionnelles, problèmes financiers ou insuffisance de suivi.

Le style de supervision intervient directement dans cette dimension.

Une supervision structurée favorise la définition d'un calendrier réaliste, le suivi régulier des objectifs,

l'identification rapide des blocages et la régulation du rythme de travail.

Les étudiants bénéficiant d'un encadrement régulier ont généralement davantage de chances d'achever leur travail dans les délais prévus.

En revanche, un style laissez-faire peut entraîner une perte de repères. Sans échéances intermédiaires ni retours réguliers, certains étudiants peuvent reporter continuellement les tâches de recherche.

3.7. Influence sur l'intégration de l'intelligence artificielle dans la supervision

L'apparition de l'intelligence artificielle générative modifie profondément les pratiques de recherche universitaire. Les étudiants peuvent désormais utiliser ces outils pour explorer une problématique, organiser une bibliographie, améliorer la rédaction ou analyser certaines données.

Cependant, l'utilisation non contrôlée de ces technologies pose des défis liés à l'authenticité scientifique, le plagiat, la fiabilité des informations, la dépendance technologique, etc.

Un superviseur directif pourrait chercher principalement à contrôler l'usage de ces outils, tandis qu'un superviseur collaboratif accompagnera l'étudiant dans une utilisation critique et éthique.

Dans cette nouvelle configuration, le rôle du superviseur évolue : il devient moins un contrôleur du texte final qu'un accompagnateur du processus intellectuel. La compétence essentielle n'est plus seulement la production d'un document correct, mais la capacité à développer un raisonnement scientifique autonome.

Conclusion

L'élaboration des mémoires et des thèses constitue une étape fondamentale dans la formation des chercheurs et dans la production des connaissances scientifiques au sein des établissements d'enseignement supérieur. Toutefois, la réussite de ces travaux ne dépend pas uniquement des compétences individuelles des étudiants, des ressources documentaires disponibles ou des conditions institutionnelles de recherche. Elle est également fortement influencée par la qualité de la relation de supervision et par le style d'accompagnement adopté par le directeur de recherche.

L'analyse théorique développée dans cet article a montré que le style de supervision représente une variable déterminante qui agit sur plusieurs dimensions du processus de recherche : la motivation de l'étudiant, le développement de son autonomie scientifique, l'acquisition des compétences méthodologiques, la qualité rédactionnelle, la durée de réalisation des travaux et l'intégration progressive dans la communauté scientifique.

Les différents modèles théoriques mobilisés permettent de mieux comprendre les mécanismes par lesquels la supervision influence les parcours de recherche. La théorie socioconstructiviste de Vygotski (1978) met en évidence le rôle de l'accompagnement dans le développement des compétences, tandis que la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) souligne l'importance de la pratique réflexive dans la construction du savoir scientifique. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) montre, quant à elle, que la motivation des

étudiants dépend largement de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Enfin, le modèle de Lee (2008) rappelle que la supervision efficace combine des dimensions techniques, intellectuelles, relationnelles et émancipatrices.

L'étude des différents styles de supervision révèle que le modèle directif peut être utile dans certaines phases initiales de la recherche, notamment pour les étudiants ayant une expérience limitée de la démarche scientifique. Cependant, une directivité excessive peut freiner l'émergence de l'autonomie intellectuelle et limiter la créativité scientifique. À l'opposé, une supervision de type laissez-faire, caractérisée par une faible implication du directeur, risque d'exposer l'étudiant à l'isolement, aux difficultés méthodologiques et aux retards dans l'achèvement du travail.

Les analyses convergent vers l'idée que les styles collaboratif et transformationnel apparaissent aujourd'hui comme les plus adaptés aux exigences de la formation par la recherche. Ces approches permettent d'établir une relation équilibrée dans laquelle le superviseur conserve son rôle d'expert scientifique tout en favorisant la participation active, la réflexion critique et la responsabilisation progressive de l'étudiant. Le superviseur devient alors non seulement un évaluateur du travail final, mais également un mentor qui accompagne la construction d'une identité scientifique.

Dans le contexte des universités africaines francophones, cette problématique revêt une importance particulière. Les défis liés à la massification de l'enseignement supérieur, à l'insuffisance du nombre d'enseignants habilités à encadrer,

aux contraintes matérielles et à la faible institutionnalisation de la formation des superviseurs exigent une réflexion approfondie sur les pratiques d'accompagnement. L'amélioration de la qualité des mémoires et des thèses ne peut être obtenue uniquement par l'augmentation des ressources matérielles ; elle nécessite également une professionnalisation de la fonction de supervision.

Par ailleurs, l'émergence de l'intelligence artificielle générative transforme les pratiques de recherche et impose une redéfinition du rôle du superviseur. Les outils numériques peuvent constituer des ressources importantes pour la recherche documentaire, l'organisation des idées et l'amélioration rédactionnelle, mais ils nécessitent un accompagnement fondé sur l'éthique, l'esprit critique et l'intégrité scientifique. Dans ce nouvel environnement, une supervision efficace doit davantage porter sur le développement du raisonnement scientifique que sur le simple contrôle des productions textuelles.

Ainsi, l'enjeu majeur pour les établissements d'enseignement supérieur consiste à promouvoir une culture de supervision fondée sur la flexibilité, la communication, le mentorat et l'accompagnement personnalisé. Cela implique la mise en place de formations spécifiques destinées aux superviseurs, l'élaboration de référentiels institutionnels d'encadrement et la reconnaissance académique de la fonction de supervision.

En définitive, le style de supervision apparaît comme un levier stratégique d'amélioration de la qualité de la formation à la recherche. Former de meilleurs chercheurs suppose non seulement de développer les capacités des

étudiants, mais aussi de transformer les pratiques des superviseurs afin de faire de l'encadrement des mémoires et des thèses un véritable processus pédagogique, scientifique et humain.

Bibliographie

BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BEAUD Michel, 2006, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, La Découverte.

BOUD David et MOLLOY Elizabeth, 2013, *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*, London, Routledge.

BREW Angela, 2003, « Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education », *Higher Education Research & Development*, vol. 22, n° 1, pp. 3-18.

BRUNER Jerome, 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOETE Nico, MOUTON Johann et SHEPPARD Charles,2015, *Doctoral Education in South Africa: Policy, Discourse and Data*, Cape Town, African Minds.

CROSSOUARD Barbara, 2011, « The doctoral supervisor as teacher? A consideration of the supervisory relationship », *Teaching in Higher Education*, vol. 16, n° 4, pp. 1-12.

DELAMONT Sara, ATKINSON Paul et PARRY Odette, 2000, *The Doctoral Experience: Success and Failure in Graduate School*, London, Falmer Press.

DECI Edward L. et RYAN Richard M., 2000, « The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, pp. 227-268.

DONNELLY Roisin et FITZMAURICE Marian, 2013, « Development of a model for blended postgraduate research supervision », *Irish Educational Studies*, vol. 32, n° 2, pp. 185-202.

GARDNER Susan K., 2009, « Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs », *Higher Education*, vol. 58, pp. 97-112.

GATFIELD Terry, 2005, « An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its management implications », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, n° 3, pp. 311-325.

GRANT Barbara, 2005, « Fighting for space in supervision: Research students' experiences of doctoral supervision », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, n° 3, pp. 337-354.

HALSE Christine et MALFROY Janice, 2010, « Retheorizing doctoral supervision as professional work », *Studies in Higher Education*, vol. 35, n° 1, pp. 79-92.

HOCKEY John, 1994, « Establishing boundaries: Problems and solutions in managing the PhD supervisor's role », *Cambridge Journal of Education*, vol. 24, n° 3, pp. 293-305.

IVES Gillian et ROWLEY Glenn, 2005, « Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD

students' progress and outcomes », *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 535-555.

KASNECI Enkelejda et al., 2023, « ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education », *Learning and Individual Differences*, vol. 103, pp. 102-1119.

KILEY Margaret et WISKER Gina, 2009, « Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing », *Higher Education Research & Development*, vol. 28, n° 4, pp. 431-441.

KOLB David A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

LEE Alison, 2008, « How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 3, pp. 267-281.

LEE Alison et GREEN Bill, 2009, « Supervision as metaphor », *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 6, pp. 615-630.

LEE Alison, AN Dongho et KIM Sungho, 2020, « The role of doctoral supervision in developing researcher identity », *Higher Education Research & Development*, vol. 39, n° 5, pp. 1021-1035.

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

MALFROY Janice, 2005, « Doctoral supervision, workplace learning and the transformation of professional identity », *Higher Education Research & Development*, vol. 24, n° 3, pp. 265-276.

MOUTON Johann, 2011, *How to Succeed in Your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*, Pretoria, Van Schaik Publishers.

MULLINS Gerry et KILEY Margaret, 2002, « It's a PhD, not a Nobel Prize: How experienced examiners assess research theses », *Studies in Higher Education*, vol. 27, n° 4, pp. 369-386.

PEARSON Margot et BREW Angela, 2002, « Research training and supervision development », *Studies in Higher Education*, vol. 27, n° 2, p. 135-150.

PEARSON Margot et KAYROOZ Carole, 2004, « Enabling critical reflection on research supervisory practice », *International Journal for Academic Development*, vol. 9, n° 1, pp. 99-116.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur.

PIAGET Jean, 1970, *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RYAN Richard M. et DECI Edward L., 2017, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Press.

SVERDLIK Alison, HALL Nathan C., MCALPINE Lynn et HUBBARD Karen, 2018, « The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being », *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 361-388.

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

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

TCHAGNAOU Akimou, TANKO Laouali et SANE Mamadou Vieux Lamine, 2025, « Encadrement des mémoires et des thèses dans les universités africaines : difficultés et approches de solutions », *Les Cahiers de l'ACAREF*, vol. 7, n°28, pp. 47-70

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, pp.120-128

TCHAGNAOU Akimou, SANE Mamadou Vieux Lamine et TANKO Laouali, 2025, « Comment bien réussir la soutenance d'un mémoire ou d'une thèse », *Revue ASTR-GHANA*, vol. 2, n° 6, pp. 64-85

TRAFFORD Vernon et LESHEM Shosh, 2008, *Stepping Stones to Achieving Your Doctorate*, Maidenhead, Open University Press.

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

WISKER Gina, 2012, *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*, London, Palgrave Macmillan.

WISKER Gina, ROBINSON Gill et SHACHAM Michal, 2007, « Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities », *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 44, n° 3, pp. 301-320.

YIN Robert K., 2018, *Case Study Research and Applications : Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.

YLIJOKI Oili-Helena, 2001, « Master's thesis writing from a narrative approach », *Studies in Higher Education*, vol. 26, n° 1, pp. 21-34.

ZUBER-SKERRITT Ortrun et RYAN Yvonne, 1994, *Quality in Postgraduate Education*, London, Kogan Page.