

Pour citer cet article : Côté, J.-A., & Denis, C. (2023). L'examen de synthèse au doctorat dans un contexte universitaire québécois : expériences et conseils. *La Revue LEeE, varia*.
<https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.04>

L'EXAMEN DE SYNTHÈSE AU DOCTORAT DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

Expériences et conseils

Josée-Anne CÔTÉ, Constance DENIS

Version de la publication : novembre 2023
Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Maryvonne CHARMILLOT, Jean-François DESBIENS

Résumé

Au Canada, l'examen de synthèse constitue une étape déterminante dans la majorité des programmes de doctorat (Ph. D.). Il s'avère pour certaines personnes étudiantes une épreuve anxiogène, comprise comme un rite de passage du doctorat, grade universitaire certifiant notamment l'aptitude à contribuer, par une recherche scientifique de haut niveau, à un champ donné. Le format de l'examen de synthèse et sa nomenclature diffèrent d'un programme à l'autre. Le processus et les attentes qui lui sont associés restent souvent flous pour les personnes étudiantes ou encadrantes, ce qui se répercute dans la littérature scientifique par une lacune dans les connaissances à son sujet. Dans le cadre de cet article, nous avons tenté 1) d'approfondir les connaissances sur l'examen de synthèse, 2) de décrire l'expérience de personnes doctorantes, 3) d'identifier des conseils pratiques pour favoriser la réussite de l'examen de synthèse. Les propos de douze personnes doctorantes de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, recueillis par l'entremise d'entrevues semi-dirigées, révèlent que l'expérience de l'examen de synthèse s'avère positive. La catégorisation et l'analyse de contenu des récits mettent par ailleurs en évidence l'importance de l'entourage, des pauses, des deuils et de la souplesse pour favoriser la réussite de l'examen.

Mots-clés : examen de synthèse, doctorat, évaluation

Abstract

The comprehensive exam is a key assessment in most Canadian doctoral (Ph.D.) programs. For some students, it turns out to be an anxiety-provoking ordeal included in the rite of passage for the doctorate, a university degree certifying the ability to contribute, through high-level scientific research, to a given field. The format of the comprehensive exam and its nomenclature differ from one program to another. The process and the expectations associated with it often remain unclear for students or supervisors, which is reflected in the scientific literature by a gap in knowledge about it. In this article, we have tried 1) to deepen knowledge about the comprehensive exam, 2) to describe the experience of doctoral students, 3) to identify practical advices to promote student success in the comprehensive exam. The comments of twelve doctoral students from the Faculty of Education of the University of Sherbrooke, collected through semi-structured interviews, reveal that the experience is proving to be positive. In addition, the categorization and content analysis of the student's stories also highlight the importance of the entourage, breaks, bereavement and flexibility to promote the success of the exam.

Keywords: comprehensive exam, doctorate, assessment

1. Introduction

Au Canada, la majorité des programmes de doctorat (Ph. D.) comporte une évaluation attestant la capacité de la personne étudiante à continuer son doctorat par la maîtrise conceptuelle de son domaine d'étude. Cette maîtrise permet d'apprécier, les compétences en recherche, notamment par la lecture, l'analyse des écrits, etc. Cette évaluation porte différents noms, selon l'université, le programme ou la langue. Dans les universités anglophones canadiennes (comme les universités Concordia, McGill, de Regina, de la Colombie-Britannique, du Nouveau-Brunswick, York ou Memorial de Terre-Neuve), cette évaluation est généralement nommée « comprehensive examination ». Dans les programmes de doctorat des universités de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse, l'appellation « comprehensive portfolio » est privilégiée. Dans le cas des universités francophones canadiennes, la nomenclature relative à cette évaluation est plus diversifiée. Elle se nomme « examen général de doctorat » à l'Université de Montréal, « examen de doctorat » à l'Université Laval et « examen prédoctoral » à l'Université de Moncton. De leur côté, l'Université d'Ottawa et l'Université de Sherbrooke (UdeS) ont opté pour l'« examen de synthèse ». C'est cette appellation que nous utiliserons dans ce texte.

L'examen de synthèse propose, selon l'institution ou le programme, différentes composantes, généralement une partie écrite et une partie orale. Aux universités Concordia et d'Ottawa, la partie écrite contient deux questions alors que celle des universités de Sherbrooke, du Nouveau-Brunswick et de Regina en comporte plutôt trois. En ce qui concerne la partie orale, elle consiste couramment en la présentation orale de la partie écrite suivie d'une période de questions du jury, à l'instar de la soutenance orale de thèse.

Quant aux résultats possibles, le barème renvoie à trois modalités : réussite, ajournement – avec reprise possible – et échec comme c'est le cas dans les universités de Sherbrooke, de Montréal, de Regina, d'Ottawa et de la Colombie-Britannique. En plus de ces résultats, l'Université Memorial de Terre-Neuve propose la note réussite avec distinction pour les examens jugés unanimement exceptionnels par les membres du jury.



2. Contexte

Le contexte discuté dans le cadre de cet article est l'examen de synthèse tel qu'expérimenté à la Faculté d'éducation de l'UdeS. Selon le Règlement des études de l'UdeS (UdeS, 2023), cet examen se réalise généralement avant la fin de la deuxième année du programme par l'ensemble des personnes candidates au doctorat en éducation, qu'elles soient inscrites à temps plein ou à temps partiel. Le Guide du doctorat en éducation (UdeS, 2022) indique que l'examen de synthèse consiste à répondre de façon autonome à trois questions en un maximum de vingt pages chacune, excluant les références, et ce, en huit semaines. Chaque question se trouve sous la responsabilité d'un membre du jury, qui est composé des deux membres de l'équipe de direction et d'une personne externe provenant de l'UdeS ou d'ailleurs (UdeS, 2022). Lors du dépôt du travail écrit, les membres du jury ont la tâche de lire l'ensemble des réponses, et d'évaluer celle dont ils ont la responsabilité, dans un délai de trois à quatre semaines. Par la suite, une soutenance orale d'une durée d'environ deux heures est organisée : une vingtaine de minutes est réservée à la présentation, par la personne étudiante, du travail écrit et le reste du temps est destiné à des questions du jury, des échanges et des discussions (UdeS, 2022).

L'évaluation de l'examen de synthèse est réalisée selon des critères d'exhaustivité et d'actualité de la recension des écrits ; d'exactitude, de cohérence et de pertinence des réponses écrites et orales ; d'approfondissement, d'intégration et d'appropriation du contexte académique et professionnel (UdeS, 2022). Une pondération égale est accordée à chacune des questions et le système de notation se résume à la réussite, à l'échec ou à l'ajournement, qui mène à la reprise d'une partie ou de l'ensemble de la tâche écrite selon de nouvelles consignes de rédaction (UdeS, 2022). Il importe de mentionner que la réussite de l'examen de synthèse s'avère obligatoire pour la poursuite des études doctorales (UdeS, 2022, 2023).

1.2 Pertinence sociale

Les différentes issues de l'examen de synthèse sont importantes à considérer. Dans le cas d'un ajournement, une reprise de l'examen est possible. Quant à l'échec, il mène directement à l'exclusion du programme de doctorat (UdeS, 2022), bouleversant ainsi le cheminement prévu. L'examen de synthèse peut représenter une étape particulièrement anxiogène dans le parcours doctoral (Anderson et al., 1984 ; Cabana, 2012 ; Gonsalves et al., 2012 ; Kelley, 2014 ; Koltz et al., 2010 ; Lambert-Chan, 2012) étant donné l'ampleur du travail demandé, les exigences en termes de délai et d'autonomie, ainsi que la période d'isolement qu'il exige. De plus, le sentiment d'inconnu (Brooks, 2011 ; Lambert-Chan, 2012), entre autres dû au manque d'occasions d'échanges à propos de l'examen entre personnes doctorantes, et de ses implications sur les plans scolaire et professionnel contribuent probablement à maintenir son caractère imposant et déterminant chez les personnes doctorantes.

Plusieurs auteurs et autrices perçoivent les études doctorales (Gérard et al., 2014 ; Jackson & Tinkler, 2001), et plus particulièrement l'examen de synthèse (Anderson et al., 1984 ; Cabana, 2012 ; Shields, 2015) comme un rite de passage. Suivant cette perspective, l'examen de synthèse annoncerait un changement de statut dans la communauté de référence (Van Gennep, 1969) ou le passage d'une limite arbitraire légitimant un changement de statut social (Bourdieu, 1982). Ce changement de statut se concrétise par le passage du titre de candidat au doctorat au titre de doctorant.



1.3 Pertinence scientifique

La littérature regorge de textes dispensant des conseils sur la rédaction de la thèse doctorale sans néanmoins porter une attention particulière à l'examen de synthèse. Nous notons, entre autres, les livres de Belleville (2014), Mongeau (2008) et Prigent (2001), du côté francophone, ainsi que ceux de Bolker (1998), Kamler et Thomson (2014), Turabian (2013) et Murray (2011) dans la littérature anglophone.

Dans la littérature anglophone, nous relevons un certain nombre de textes portant sur l'examen de synthèse, allant de la comparaison des pratiques entourant l'examen de synthèse, aux situations juridiques lors de situations d'échecs, en passant par la présentation de formes alternatives d'évaluation. Ce qui nous intéresse toutefois, ce sont les écrits portant sur l'expérience et les conseils de personnes doctorantes ayant réalisé leur examen de synthèse. À ce sujet, quelques textes portant sur la préparation à l'examen de synthèse, souvent désignés sous l'appellation de « comprehensive exam » dont le format est diversifié, sont présentés sous forme de billets de blogue (Kuther, n.d.; McGill, 2013), de guides universitaires (University of Nebraska-Lincoln, 2015; University of Washington, 2013) ou d'articles professionnels (Dingfelder, 2004). Plusieurs des conseils fournis dans ces textes sont applicables sans être universels, comme consulter l'équipe d'encadrement pour se préparer à la forme de l'examen de synthèse, les critères d'évaluation, les objectifs et les attentes (Gonsalves et al., 2012; Kuther, n.d.; Lambert-Chan, 2012; University of Washington, 2013); libérer l'emploi du temps (Kuther, n.d.; Mujtaba et al., 2008), organiser l'espace de travail (Dingfelder, 2004; Kelley, 2014; Kuther, n.d.; University of Washington, 2013) ou prévoir des stratégies de gestion du temps et d'organisation du travail (Anderson et al., 1984; Kelley, 2014; Kuther, n.d.; Lambert-Chan, 2012; University of Washington, 2013). D'autres conseils apparaissent plus ou moins pertinents, et donc difficilement applicables dans le contexte de l'examen de synthèse administré à la Faculté d'éducation de l'UdeS. Nous relevons également quelques articles et chapitres de livres portant à la fois sur l'expérience vécue dans le cadre de l'examen de synthèse (Anderson et al., 1984; Brooks, 2011; Kelley, 2014; Koltz et al., 2010; Shields, 2015; Tinkler & Jackson, 2004) ainsi que sur la préparation de cet examen (Gonsalves et al., 2012; Kelley, 2014; Mujtaba et al., 2008; Tinkler & Jackson, 2004), mais la littérature scientifique à ce sujet reste peu étoffée.

Dans la littérature francophone, les conseils portant sur l'examen de synthèse sont peu abordés. Les écrits scientifiques à ce sujet sont inexistants. Il faut surtout éplucher les sites Internet afin de cibler des documents, plus ou moins formels, relatant l'expérience de personnes doctorantes. Des textes d'opinion ainsi que deux guides pratiques portant sur le sujet ont ainsi été recensés (Brassard, 2013; Cabana, 2012; Lambert-Chan, 2012). Ces textes décrivent l'expérience de personnes doctorantes ayant réalisé leur examen de synthèse dans le cadre de leurs études supérieures, notamment en kinésiologie ou en histoire. Quelques conseils favorisant la réussite de cet examen sont également partagés par les auteurs et autrices. Malgré la pertinence de certains de ces conseils, il reste que le format des examens décrits est différent de celui de la Faculté d'éducation de l'UdeS. L'expérience des personnes doctorantes apparaît donc plus ou moins comparable.

De l'ensemble de la littérature recensée, nous pouvons tirer quelques pistes générales pour comprendre ce qu'est l'examen de synthèse et des éléments fragmentaires d'expérience, que nous allons présenter plus loin en comparaison avec nos résultats. Nous croyons que notre recherche vient combler un vide dans la littérature scientifique,



principalement en français, concernant la description du vécu étudiant par rapport à l'examen de synthèse et l'identification d'éléments favorisant la réussite à cet examen.

Compte tenu des implications de l'examen de synthèse, notamment sur la poursuite des études doctorales, et du nombre restreint d'écrits se rapportant à l'expérience de personnes doctorantes, nous avons décidé de combler les manques avec des entrevues. Ainsi, nos objectifs de recherche sont 1) d'approfondir les connaissances sur l'examen de synthèse, 2) de décrire l'expérience de personnes doctorantes ayant effectué cette tâche, 3) d'identifier des conseils pratiques et des recommandations destinés aux personnes étudiantes, aux membres des équipes de direction de recherche et autres personnes intervenantes s'intéressant à l'examen de synthèse.

3. Méthodologie

Cette étude est de type exploratoire et de nature descriptive puisqu'elle vise notamment à décrire l'expérience de l'examen de synthèse telle que perçue par des personnes doctorantes en éducation. Douze personnes étudiantes ont été rencontrées selon un échantillonnage par réseaux : trois personnes en didactique des mathématiques, trois personnes en pédagogie, deux personnes en orientation scolaire et professionnelle, une personne en administration scolaire et de la formation, une personne en didactique des langues, une en éthique et culture religieuse et une en mesure et évaluation. Les situations familiales des personnes rencontrées se déclinent ainsi : célibataire, sans enfant ($N = 2$) ; en couple, sans enfant ($N = 5$) ; en couple, en attente d'un enfant ($N = 1$) ; en couple, avec des enfants ($N = 4$). À ces différentes caractéristiques s'ajoutent le fait d'avoir un emploi ($N = 5$) ou non ($N = 7$) durant l'examen de synthèse ; d'être un homme ($N = 5$) ou une femme ($N = 7$) ; ou bien le fait d'avoir terminé le diplôme de doctorat en éducation ($N = 4$) ou non ($N = 8$) au moment de l'entrevue.

Le canevas d'entrevue semi-dirigée a été élaboré selon trois thématiques principales reliées aux moments clés de l'examen de synthèse, c'est-à-dire la préparation avant l'examen, la réalisation de la partie écrite de l'examen et les suites de celle-ci. Chaque entretien a duré entre 45 et 60 minutes et a eu lieu à un endroit proposé par la personne étudiante afin de s'assurer qu'elle se sente en confiance pour nous parler. Les entrevues n'ont pas été enregistrées pour répondre à la demande de certaines personnes participantes et pour garder une uniformité dans le type de données recueillies. Les données ont été recueillies par la chercheuse rencontrée en temps réel, sous la forme de notes manuscrites. Le processus de recherche a été initié à des fins personnelles et informelles seulement, et ce, uniquement avec quelques personnes volontaires. Elles ont été recontactées par la suite afin de nous assurer de leur accord par rapport à une utilisation plus scientifique et moins personnelle de leurs propos. D'ailleurs, elles ont eu la possibilité de relire les notes, pour en vérifier la conformité, et d'ajouter des éléments dans les cas où de nouvelles idées surgissent. L'analyse des notes des entrevues a été réalisée à trois chercheuses pour la catégorisation des données et pour faire ressortir les différences et ressemblances entre les récits. Pour chaque thématique du guide d'entrevue, nous avons fait ressortir les éléments permettant de décrire l'expérience des personnes participantes et nous sommes accordées sur la façon de nommer ces éléments. Le processus a nécessité plusieurs itérations pour que nous soyons satisfaites de notre analyse, pour que les catégories représentent bien tous les éléments mentionnés par les personnes participantes et fasse ressortir les congruences et divergences entre les récits.



4. Résultats

Dans cette section, les processus relatifs à l'examen de synthèse vécus par les personnes participantes sont décrits à trois moments distincts : la préparation de l'examen de synthèse ; la réalisation du travail écrit ; la préparation et le déroulement de la soutenance orale. Nous présentons les catégories retenues et les détaillons en marquant la récurrence des réponses en quatre niveaux :

- général : mentionné par 10 à 12 répondant-es
- typique : mentionné par 6 à 9 répondant-es
- variable : mentionné par 3 à 5 répondant-es
- distinctif : mentionné par 1 à 2 répondant-es

4.1 Préparation de l'examen de synthèse

Nous avons retenu quatre catégories concernant la préparation de l'examen de synthèse : la formulation des questions, la familiarisation avec l'examen, les interactions avec l'équipe d'encadrement et la préparation à l'examen. Les personnes étudiantes mentionnent que les questions se formulent sur la base de leur avancement, que ce soit en fonction de leur projet, de leur cheminement ou de leur réflexion (travaux dirigés), entre autres, à la suite de la présentation d'un document de synthèse (typique). Certaines personnes soulignent même avoir proposé des questions (variable). Puis, les personnes étudiantes se familiarisent avec la tâche, notamment par la consultation des exigences et des critères sur l'Intranet de la Faculté d'éducation de l'UdeS (variable), la lecture des questions et des examens antérieurs (variable) et des échanges avec des collègues concernant des astuces, des stratégies et des conseils (variable). Quant aux interactions avec l'équipe d'encadrement, elles portent notamment sur la forme de l'examen, les critères d'évaluation, les objectifs ainsi que les attentes (typique). Dans certains cas, les personnes étudiantes jouent un rôle dans la décision de la troisième personne membre du jury (variable). Pour ce qui est de la préparation de l'examen, les personnes étudiantes s'y préparent en se libérant des contraintes de temps liées à leurs autres occupations (travail, famille, sport, etc.) (typique) et en avertissant leurs proches de leur nouvel emploi du temps (variable). Elles mentionnent également réorganiser leur espace de travail (typique), se trouver un bureau (variable) ou bien organiser les documents et les livres qu'elles possèdent déjà (variable).

4.2 Réalisation du travail écrit

En ce qui concerne la période pendant laquelle les personnes étudiantes ont réalisé l'examen de synthèse, nous avons retenu cinq éléments : la réception des questions ; la gestion du temps et de la tâche ; la rédaction ; la procrastination ainsi que les interactions avec l'équipe d'encadrement. Lors de la réception des questions, certaines personnes étudiantes sollicitent le soutien moral (distinctif) ou technique (distinctif) de l'entourage. D'autres entament un travail de compréhension en décomposant les questions selon le contenu ou les mots-clés (variable), en trouvant un lien entre l'examen et le projet de thèse (distinctif) et en lisant les écrits des membres du jury pour mieux situer la perspective adoptée ou l'angle d'entrée (distinctif) ou les références proposées (distinctif). Rapidement, certaines personnes identifient aussi les références nécessaires afin de prévoir les délais d'accès (distinctif). Par la suite, les personnes étudiantes prévoient un ordre de rédaction des réponses, par exemple en fonction de l'ordre de réception (variable) ou selon la



difficulté (typique) en commençant par la question jugée de difficulté moyenne (variable), la plus difficile (variable) ou la plus facile (distinctif). Également, la structure des réponses est anticipée (variable) afin de s'assurer, notamment, d'un lien entre l'examen de synthèse et la thèse (distinctif). En ce qui a trait aux émotions ressenties, elles sont diverses, passant de la hâte (distinctif), à la confiance (distinctif) jusqu'à la surprise (distinctif) allant jusqu'au stress et à l'anxiété (distinctif). Pour ce qui est de la gestion du temps et de la tâche, plusieurs personnes étudiantes prévoient deux semaines de rédaction par question et deux semaines de recul ou de révision (typique). D'autres préfèrent utiliser plus de deux semaines pour la première question et prévoir moins de temps de révision (variable). Des similarités sont également notées dans l'horaire de travail alors que certaines personnes étudiantes déclarent travailler environ sept à neuf heures continues par jour (variable) et d'autres par blocs d'heures interrompus (distinctif). En outre, les personnes étudiantes préfèrent travailler cinq jours par semaine (variable) et apprécient les horaires fixes (typique). Plusieurs évitent aussi de travailler le soir et les fins de semaine en guise de conciliation étude-vie privée (variable). Certaines ajustent également leur horaire en fonction de leur productivité (variable). Plusieurs personnes étudiantes organisent la tâche de manière séquentielle : d'abord, lire ; puis, rédiger (typique). À la fin d'une journée de travail, certaines personnes étudiantes notent le travail accompli dans un calendrier des tâches tout en listant les éléments prioritaires du lendemain (variable). En ce qui concerne la rédaction, les personnes étudiantes délimitent les éléments retenus (variable), explicitent et justifient les choix (distinctif), et découpent le texte en volets (variable). Elles déclarent également revoir les critères et les objectifs de l'examen afin de mieux planifier la tâche (distinctif), focaliser sur la cohérence (distinctif) et ajuster leurs attentes ou être plus réalistes quant aux critères d'exhaustivité (variable) et d'actualité (distinctif). Certaines personnes proposent aussi la révision des réponses, que ce soit en prévoyant des moments de recul (variable), mais également des moments de relectures par l'entourage pour identifier les faiblesses ou les incohérences (variable). Quant à la procrastination, elle se vit différemment chez chacune des personnes répondantes. Plusieurs soulignent ne pas l'avoir vécu comme un enjeu (variable) alors que d'autres mentionnent avoir varié les tâches (distinctif), prévu des pauses ou des récompenses (distinctif), renoncé à l'exhaustivité (distinctif), listé des idées pour les prochaines étapes (distinctif), ou accepté les deuils rédactionnels (distinctif). Finalement, relativement aux interactions avec l'équipe d'encadrement, les réponses se distinguent. Plusieurs personnes étudiantes n'ont eu aucune interaction avec les membres de leur équipe de direction concernant le contenu de l'examen ou les questions (typique) puisqu'elles considèrent cela comme interdit (variable) ou qu'elles préfèrent se débrouiller seules (distinctif). Comme le Règlement des études (UdeS, 2023) et le Guide du doctorat en éducation (UdeS, 2022) stipulent seulement que l'examen de synthèse doit être réalisé de manière autonome, la notion d'autonomie peut diverger d'une direction à une autre. Ce flou explique la confusion concernant les limites de ce qui est permis ou non par rapport à la communication avec la direction. D'ailleurs, d'autres personnes étudiantes ont utilisé l'équipe d'encadrement comme soutien moral (distinctif), ont discuté des suggestions de lecture (distinctif) ou ont vérifié leur compréhension des objectifs et des critères d'évaluation (variable).

4.3 Préparation et déroulement de la soutenance orale

Cinq éléments sont retenus concernant la préparation et le déroulement de la soutenance orale : les moyens de recul, les interactions avec l'équipe d'encadrement, la préparation de la soutenance, le déroulement de la soutenance et la récupération de l'examen. Cette étape de l'examen commence dès la remise du travail écrit. À ce moment-là, plusieurs personnes répondantes prennent quelques jours de congé (typique) : certaines ont



déposé le travail écrit à l'aube des Fêtes et en profitent pour décrocher (distinctif) alors que d'autres se déplacent à l'extérieur de la ville (variable). Elles reprennent ensuite les activités en recommençant le travail (distinctif) ou en reprenant les dossiers mis en suspens (variable). Pour ce qui est des interactions avec l'équipe d'encadrement, plusieurs continuent à les éviter (variable) alors que d'autres ont obtenu de courtes rétroactions positives (variable) ou des rétroactions constructives afin de préparer la soutenance (distinctif). En ce qui concerne la préparation à la soutenance, certaines personnes étudiantes l'entament environ une semaine avant la date prévue (distinctif). Elles commencent par se réapproprier les réponses (typique) et les critères d'évaluation (distinctif), identifier les limites ou les faiblesses (variable), les bonifier (variable) et préparer un support visuel (variable) ou un document complémentaire (distinctif). De plus, elles planifient la soutenance de manière à éviter les redondances du travail écrit (variable) afin de consacrer davantage de temps à l'avancement de la réflexion et des lectures effectuées depuis le dépôt du travail écrit concernant les thèmes abordés (variable). Une stratégie également adoptée par certaines personnes étudiantes est de prévoir l'enregistrement de la soutenance orale (distinctif). Quant au déroulement à proprement parler de cette étape, les personnes étudiantes reconnaissent l'importance de demeurer transparent, ce qui implique de discuter de leurs choix (variable) et des faiblesses de leurs réponses (variable) ainsi que d'admettre leur difficulté à répondre à certaines questions posées par les membres du jury (distinctif). Les personnes étudiantes profitent également du moment pour poser des questions aux membres du jury (distinctif) et pour discuter de manière conviviale plutôt qu'évaluative (variable). Relativement aux résultats de l'examen, les personnes étudiantes les obtiennent le jour même de la soutenance (variable). Dans le cas d'un ajournement (distinctif), la personne étudiante a reçu de nouvelles consignes et un nouveau délai pour compléter la troisième question qui était la plus éloignée du projet de thèse. Cette personne étudiante explique l'ajournement de son examen par une mauvaise organisation et une mauvaise gestion du temps. Quant à la récupération de l'examen de synthèse dans les travaux ultérieurs, plusieurs personnes étudiantes mentionnent réemployer des éléments pour avancer la thèse (typique), avancer leur réflexion (variable), les réutiliser dans le cadre d'une communication (variable) ou d'une publication (variable) ou les réinvestir dans l'enseignement (distinctif).

5. Discussion et conclusion

Malgré nos demandes aux instances, il semble impossible de connaître les taux d'attribution des différents résultats à l'examen de synthèse. Notre recherche, avec un échantillon par réseaux, nous amène, néanmoins, à constater que l'ajournement ou l'échec s'avère rarissime, tel que noté par Lambert-Chan (2012).

Parmi notre échantillon par réseaux, une seule personne répondante avait connu l'ajournement. Lors de l'entrevue, nous avons constaté chez elle une perception négative de l'examen de synthèse. Elle considère l'évaluation comme « dépassée » puisqu'elle n'évalue que la capacité à traiter un grand nombre d'informations en peu de temps. Dans cette optique, le sentiment de pertinence, d'authenticité ou d'utilité de l'évaluation est très faible. Il est connu que le sentiment d'utilité est un facteur de motivation et d'engagement (Kearney, 2013 ; Kozanitis, 2021), ce qui fait défaut pour cette personne. Pour elle, il est possible que les compétences à évaluer soient principalement les compétences en recherche et qu'elle ne perçoive pas le sens critique ou les capacités rédactionnelles comme des compétences évaluées dans cet examen ou comme des compétences développées au doctorat. Comme il est recommandé, à postériori, de prendre le temps de



comprendre les raisons d'un possible échec (Gonsalves et al., 2012), la personne répondante ayant vécu l'ajournement explique ce résultat par une mauvaise organisation, un problème de procrastination, un non-respect des consignes et une question plus éloignée des connaissances acquises. Cela dit, l'ajournement ne nous apparaît pas nécessairement négatif puisqu'il permet à la personne étudiante de retravailler des sections du document pour le soumettre à nouveau et réussir l'examen. D'ailleurs, la personne répondante en question a été diplômée du programme dans lequel elle était inscrite.

Cette personne perçoit aussi l'examen de synthèse comme étant principalement un rite de passage (Anderson et al., 1984 ; Cabana, 2012 ; Shields, 2015) ou un obstacle à surmonter (Brooks, 2011 ; Mujtaba et al., 2008) permettant, après une période d'isolement de huit semaines, de passer du statut de personne candidate au doctorat à celui de personne doctorante. Ce changement de statut peut être perçu, notamment, au regard de la nature des discussions caractérisant la soutenance orale qui s'apparentent à des échanges entre collègues (Shields, 2015) et qui peuvent se poursuivre après l'examen (Brooks, 2011).

À la lumière des entrevues menées auprès de nos personnes répondantes et de la recension de la littérature, nous observons que l'expérience de l'examen de synthèse, bien qu'anxiogène (Anderson et al., 1984 ; Cabana, 2012 ; Gonsalves et al., 2012 ; Kelley, 2014 ; Koltz et al., 2010 ; Lambert-Chan, 2012), se révèle somme toute positive (Brooks, 2011 ; Cabana, 2012 ; Kelley, 2014 ; McGill, 2013 ; Shields, 2015). Nous constatons, notamment, que cela s'avère dans le cas des personnes étudiantes qui adoptent une perception et une posture positives dès les prémisses de l'examen (Brooks, 2011 ; McGill, 2013). Elles saisissent alors l'opportunité de travailler intensivement sur la thèse et de démontrer leurs capacités (Brassard, 2013 ; Cabana, 2012).

À la suite de ces constats concernant la posture des personnes étudiantes face à l'examen de synthèse, nous concluons qu'une vision positive facilite l'engagement de la personne étudiante dans l'évaluation et dans ses apprentissages, résultant en de meilleures chances de succès à l'examen. Considérant la réussite de l'examen de synthèse par les personnes participantes, nous suggérons que les pratiques favorisées par plusieurs d'entre elles et soutenues par la littérature soient reconnues et plus largement conseillées.

Du point de vue des processus et des principes d'organisation privilégiés par les personnes participantes, nous constatons qu'aucun élément n'a été mentionné par l'ensemble d'entre elles et donc la mention « général » (mentionné par 10 à 12 répondant-es) n'apparaît pas dans la section des résultats. Ce constat nous amène à penser que l'examen de synthèse, bien qu'étant une étape obligatoire et balisée du processus doctoral, se vit différemment chez les personnes doctorantes. L'examen de synthèse n'est donc pas une épreuve universelle dans la mesure où il est vécu différemment d'une personne à l'autre.

Concernant les éléments de récurrence « typique » (mentionnés par 6 à 9 répondant-es) dans les propos des personnes participantes, nous remarquons qu'ils rappellent les conseils prodigués dans les documents recensés. À cet égard, avant l'examen, les personnes étudiantes rappellent la possibilité de contribuer à la formulation des questions en soumettant un document synthèse ; la possibilité de consulter l'équipe d'encadrement pour la forme, les critères d'évaluation, les objectifs et les attentes (Gonsalves et al., 2012 ; Kuther, n.d. ; Lambert-Chan, 2012 ; University of Washington, 2013) ; l'importance de libérer l'emploi du temps (Kuther, n.d. ; Mujtaba et al., 2008) et d'organiser l'espace de travail (Dingfelder, 2004 ; Kelley, 2014 ; Kuther, n.d. ; University of Washington, 2013). Pendant l'examen, il importe de prévoir un ordre de rédaction selon la difficulté des questions



(University of Washington, 2013), de gérer le temps (Anderson et al., 1984 ; Kelley, 2014 ; Kuther, n.d. ; Lambert-Chan, 2012), par exemple en réservant deux semaines de rédaction par question et deux semaines de révision, et ce, possiblement en respectant une séquence de tâches (lecture/rédaction) et des horaires fixes. Selon les personnes répondantes, les interactions avec l'équipe d'encadrement sont souvent minimisées, voire proscrites durant l'examen de synthèse. Néanmoins, en fonction de l'équipe d'encadrement, il est possible de poser des questions de clarification (Dingfelder, 2004 ; Gonsalves et al., 2012) ou de demander des suggestions de lecture (McGill, 2013 ; University of Washington, 2013). Après l'examen de synthèse, les personnes étudiantes soulignent l'importance du repos (Gonsalves et al., 2012 ; Lambert-Chan, 2012 ; McGill, 2013), la réappropriation des réponses en guise de préparation de la soutenance orale ainsi que la possibilité de réinvestir le travail réalisé durant l'examen de synthèse, notamment dans la thèse.

En outre, nous notons plusieurs éléments utilisés de façon « variable » (mentionnés par 3 à 5 répondant·es) par les personnes répondantes de la présente recherche et mentionnés par les auteurs et autrices des documents recensés. En effet, plusieurs personnes répondantes insistent sur l'importance du soutien de la famille (Kelley, 2014) et des collègues tout au long de l'examen de synthèse (Anderson et al., 1984 ; Brassard, 2013 ; Brooks, 2011 ; Dingfelder, 2004 ; Gonsalves et al., 2012 ; Kelley, 2014 ; Koltz et al., 2010 ; Kuther, n.d. ; McGill, 2013 ; University of Nebraska-Lincoln, 2015 ; University of Washington, 2013). L'entourage permet de discuter de l'examen de synthèse, de partager des expériences et des conseils (Brooks, 2011 ; Dingfelder, 2004 ; Gonsalves et al., 2012 ; Koltz et al., 2010 ; Kuther, n.d. ; University of Nebraska-Lincoln, 2015), d'obtenir des examens antérieurs afin de se familiariser (Anderson et al., 1984 ; Kuther, n. d.), de se faire relire et de se préparer à la soutenance orale (Brassard, 2013 ; McGill, 2013 ; University of Nebraska-Lincoln, 2015 ; University of Washington, 2013). Les personnes répondantes mentionnent également l'importance des pauses et des récompenses comme le suggère d'ailleurs Belleville (2014). Que ce soit par la pratique d'activités physiques et sportives, par la famille ou par la musique, il semble que la présence d'une activité extérieure à l'examen de synthèse et sans obligation permette de décrocher et d'être plus productif (Gonsalves et al., 2012 ; Kelley, 2014 ; Lambert-Chan, 2012). Les personnes étudiantes proposent aussi « d'en prendre et d'en laisser » puisqu'il existe, à leur avis, une forme de souplesse à l'égard des critères : que ce soit le nombre de pages, l'exhaustivité ou l'actualité des sources de référence. De la même manière, les personnes répondantes soulignent l'importance de faire des deuils, tout comme le rappelle Belleville (2014). En effet, il n'est pas possible de tout lire, de tout dire et de tout citer (Dingfelder, 2004). De là l'importance d'explicitier et de justifier les choix réalisés (Kelley, 2014) et de rester humble lors de la soutenance orale (Gonsalves et al., 2012 ; McGill, 2013 ; University of Nebraska-Lincoln, 2015), ce qui se reflète notamment par une ouverture aux critiques et aux commentaires des membres du jury (Gonsalves et al., 2012 ; Lambert-Chan, 2012). Finalement, les outils de travail sont à réfléchir et à mobiliser avant le début de l'examen pour optimiser les chances de réussite (Dingfelder, 2004).

Par ailleurs, il importe de s'attarder sur la soutenance orale de l'examen de synthèse. Pour certaines personnes, elle peut sembler être une formalité, mais pour d'autres, c'est une occasion de défendre et d'améliorer les réponses écrites de l'examen (distinctif). À ce sujet, d'autres éléments « distinctifs » (mentionnés par 1 à 2 répondant·es) ou non mentionnés par les personnes répondantes émergent également de la littérature. Ainsi, il serait tout à fait acceptable de prendre des pauses pour réfléchir avant de répondre aux questions des membres du jury (Lambert-Chan, 2012 ; University of Washington, 2013) et d'admettre ne pas connaître toutes les réponses aux questions posées par les membres du jury (McGill, 2013 ; University of Nebraska-Lincoln, 2015). En outre, il faut être prêt à discuter de son



projet de thèse en relation avec les thèmes abordés dans le cadre de l'examen de synthèse (University of Washington, 2013).

Cette recherche visait à approfondir les connaissances sur l'examen de synthèse de la Faculté d'éducation de l'UdeS. Elle avait pour objectifs de décrire l'expérience des personnes doctorantes, d'identifier des conseils et de proposer un article pratique pour les personnes qui s'intéressent à cet examen. En plus des conseils destinés aux personnes étudiantes, nous avons également pris en compte des recommandations pour les institutions.

En ce qui concerne les consignes, il semble nécessaire de les uniformiser et d'exiger leur respect, afin d'assurer l'équité souhaitée par certaines personnes participantes, étant donné le manque de standardisation noté par certains auteurs (Brooks, 2011). De plus, à la suite de certains commentaires, il serait intéressant d'étudier l'initiative des universités ayant adopté le portfolio comme une forme alternative d'évaluation.

Références

- Anderson, W. P., Krauskopf, C. J., Roger, M. E., & Neal, G. W. (1984). Reasons for comprehensive examinations: A re-evaluation. *Teaching of Psychology*, 11 (2), 78-82. http://doi.org/10.1207/s15328023top1102_4
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Presses de l'Université Laval.
- Bolker, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day*. Holt Paperbacks.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63. <http://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>
- Brassard, P. (2013). *L'examen de doctorat*. [Billet de blogue]. <http://www.sciencepresse.qc.ca/blogue/2013/06/30/lexamen-doctorat>
- Brooks, D. (2011). Preparing for comprehensive exams: As smart as I'll ever be. *The Chronicle of Higher Education*, 57(19). <http://chronicle.com/article/As-Smart-as-Ill-Ever-Be/125792>
- Cabana, J. (2012). L'examen de doctorat ou comment lire 15 000 pages en 3 mois. [Billet de blogue]. <http://www.histoirecanada.ca/Education/Young-Historians/Jade/Mai-2012/L-examen-de-doctorat-ou-comment-lire-15-000-pages->
- Dingfelder, S. F. (2004). Preparing for your comprehensive exams. Study strategically and organize citations, say faculty and students who survived the trial themselves. *GradPSYCH*. <http://www.apa.org/gradpsych/2004/04/comps.aspx>
- Gérard, L., Simonian, S., & Le Breton, D. (2014). *Le doctorat : Un rite de passage : Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Téraèdre.
- Gonsalves, V. M., Georges, L. S., & Huss, M. T. (2012). Preparing for comprehensive exams. In P. J. Giordano, S. F. Davis, C. A. Licht, P. J. Giordano, S. F. Davis et C. A. Licht (Eds.), *Your graduate training in psychology: Effective strategies for success* (pp. 203-215). Sage Publications.
- Jackson, C., & Tinkler, P. (2001). Back to basics: A consideration of the purposes of the PhD viva. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 355-366. <http://doi.org/10.1080/02602930120063501>
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Routledge.



- Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of "authentic self-and peer assessment for learning" to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Kelley, A. (2014). Layers of consciousness: An autoethnographic study of the comprehensive exam process. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 347-360. <http://ijds.org/Volume9/IJDSv9p347-360Kelley0588.pdf>
- Koltz, R. L., Odegard, M. A., Provost, K. B., Smith, T., & Kleist, D. (2010). Picture perfect: Using photo-voice to explore four doctoral students' comprehensive examination experiences. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 389-411. <http://doi.org/10.1080/15401383.2010.527797>
- Kozanitis, A. (2021). Évaluation des apprentissages en formation à distance : les situations authentiques à la rescousse. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 18(1), 276-290. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-24>
- Kuther, T. (n. d.). How to prepare for your comprehensive exam. [Billet de blogue]. <http://gradschool.about.com/od/survivinggraduateschool/a/sudycomps.htm>
- Lambert-Chan, M. (2012). *Petit guide de survie des étudiants*. Presses de l'Université de Montréal.
- McGill, B. (2013). *Surviving your comprehensive exams*. [Billet de blogue]. <https://dynamicecology.wordpress.com/2013/03/28/surviving-your-comprehensive-exams/>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Mujtaba, B. G., Scharff, M. M., Cavico, F. J., & Mujtaba, M. G. (2008). Challenges and joys of earning a doctorate degree: Overcoming the "ABD" phenomenon. *Research in Higher Education Journal*, 1, 9-26. <http://aabri.com/manuscripts/08010.pdf>
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis. Open up study skills* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses internationales Polytechnique.
- Shields, S. S. (2015). Like Climbing Jacob's Ladder: An art-based exploration of the comprehensive exam process. *Arts and humanities in higher education*, 14(2), 206-227. <http://doi.org/10.1177/1474022214556001>
- Tinkler, P., & Jackson, C. (2004). *The doctoral examination process: A handbook for students, examiners and supervisors*. McGraw-Hill Education.
- Turabian, K. L. (2013). *A manual for writers of research papers, theses, and dissertations: Chicago style for students and researchers* (8th ed.). University of Chicago Press.
- Université de Sherbrooke. (2023). *Règlement des études. Conseil universitaire (entrée en vigueur en 2017)*. https://www.usherbrooke.ca/registraire/fileadmin/sites/registraire/documents/Reglement_des_etudes/Reglement_etudes_2575-009_mod_CU-2023-04-05_vf.pdf
- Université de Sherbrooke. (2022). *Guide du doctorat en éducation (Ph. D.)*. Faculté d'éducation. https://www.usherbrooke.ca/intranet-pfes/fileadmin/sites/intranet-pfes/documents/Guide_PhD_en_vigueur_01.pdf
- University of Nebraska-Lincoln. (2015). *8 ways to prepare for your comprehensive exams*. <http://www.unl.edu/gradstudies/current/news/8-ways-prepare-comprehensive-exams>
- University of Washington. Department of History. (2013). *20 tips for the PHD exam*. <http://depts.washington.edu/history/graduate-studies-phd-degree/20-tips-phd-exam>
- Van Gennep, A. (1969). *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* (2^e éd.). Mouton.



Remerciements

Nous aimerions remercier l'ensemble des personnes participantes ayant accepté de partager avec nous leur expérience de l'examen de synthèse. Merci, grâce à vous, plusieurs personnes étudiantes trouveront de précieux conseils pour réussir. Aussi, nous voulons reconnaître l'appui de Sabruna Dorceus, doctorante au moment de la recherche et maintenant professeure à la Faculté d'éducation de l'UdeS, comme collaboratrice précieuse au développement et à l'avancement de la présente recherche. Merci également à Régis Milot pour ses vastes connaissances et ses riches discussions concernant les études doctorales. Merci aussi à Marie-France Noël qui nous a aidé dans la rédaction d'une première version de l'article. Nous remercions également les personnes évaluatrices pour leurs précieuses suggestions.

Josée-Anne Côté

Diplômée en 2023 au doctorat en éducation, sa thèse porte sur le développement professionnel en évaluation des apprentissages d'enseignants du supérieur. Conseillère pédagogique à la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke, elle est aussi chargée de cours en évaluation des apprentissages.

Constance Denis

Diplômée en 2020 au doctorat en éducation, elle s'est principalement intéressée à l'encadrement aux cycles supérieurs, à l'alliance pédagogique que forment l'équipe de direction et la personne doctorante. Elle est maintenant conseillère pédagogique chez i-mersion CP et chargée de cours au microprogramme de troisième cycle en pédagogique de l'enseignement supérieur.

