

Pour citer cet article : Denis, C., Côté, J.-A., & Dorceus, S. (2023, prépublication). Examen de synthèse au doctorat : expériences et conseils. *La Revue L'EeE, varia*.
<https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/181>

EXAMEN DE SYNTHÈSE AU DOCTORAT

Expériences et conseils

Constance DENIS, Josée-Anne CÔTÉ, Sabruna DORCEUS

Version de la prépublication : février 2023
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

L'examen de synthèse constitue une évaluation déterminante dans la majorité des programmes de doctorat (Ph.D.) en éducation. Il s'avère pour certains étudiants une épreuve anxiogène comprise dans le rite de passage du doctorat, grade universitaire certifiant notamment l'aptitude à contribuer, par une recherche scientifique de haut niveau, à un champ donné. 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 doctorants, 3) d'identifier des conseils pratiques. Les propos de douze doctorants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke révèlent que l'expérience s'avère positive. De plus, nous constatons, notamment 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 doctoral (Ph.D.) programs in education. 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. 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 advice. The comments of twelve doctoral students from the Faculty of Education of the University of Sherbrooke reveal that the experience is proving to be positive. In addition, we note the importance of the entourage, breaks, bereavement, and flexibility to promote the success of the exam.

Keywords: comprehensive exam, doctorate, assessment

1. Introduction

La majorité des programmes de doctorat (Ph.D.) en éducation comporte une évaluation attestant de la capacité de la personne étudiante à continuer son doctorat grâce à une grande maîtrise conceptuelle de son domaine d'étude, c'est-à-dire les bases et les enjeux actuels ainsi que des compétences en recherche 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 certaines de la Nouvelle-Écosse, l'appellation « comprehensive portfolio » est plutôt utilisée. Dans le cas des universités francophones canadiennes, la nomenclature relative à cette évaluation est plus diversifiée. Par exemple, 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 d'ailleurs cette appellation que nous utiliserons dans ce texte.

L'examen de synthèse, selon l'institution où il est reconduit, propose différentes structures qui se composent généralement d'une partie écrite et d'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.

Quant aux résultats possibles, le barème se décompose en trois : 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 qui sont jugés unanimement exceptionnels par les membres du jury.

2. Contexte

Le contexte discuté dans le cadre de cet article constitue celui de l'examen de synthèse tel qu'expérimenté à la Faculté d'éducation de l'UdeS. Cet examen se réalise généralement avant la fin de la deuxième année de doctorat par l'ensemble de la population étudiante, qu'elle soit inscrite à temps plein ou à temps partiel. L'examen de synthèse consiste à répondre de façon autonome à trois questions dont les réponses doivent comporter un maximum de vingt pages, excluant les références, et ce, en huit semaines (UdeS, n.d.). 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, n.d.). 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 du travail écrit, le reste étant destiné à des questions, échanges et discussions (UdeS, n.d.).

En ce qui a trait à l'évaluation de l'examen de synthèse, celle-ci 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, n.d.). 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, en partie ou de l'ensemble, de la tâche écrite selon de nouvelles consignes de rédaction (UdeS, n.d.). Il importe de mentionner que la réussite de l'examen de synthèse s'avère obligatoire pour la poursuite des études doctorales (UdeS, n.d.).

2.2 Pertinence sociale

Les différentes issues de l'examen de synthèse, que nous avons nommées, 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, n.d.) bouleversant ainsi le cheminement prévu. L'examen de synthèse peut présenter une étape particulièrement anxiogène dans le parcours doctoral (Anderson et al., 1984; Cabana, 2012; Gonsalves et al., 2012; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; Lambert-Chan, 2012), entre autres, dû au manque d'occasion d'échanges à propos de l'examen entre personnes doctorantes, et ses implications sur le plan scolaire et professionnel contribuent probablement à maintenir son caractère imposant et déterminant chez les personnes doctorantes.

D'ailleurs, plusieurs perçoivent les études doctorales (Gérard et al., 2014; Jackson & Tinkler, 2001), et plus particulièrement l'examen de synthèse (Anderson et al., 1984; Cabana, 2012; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; Shields, 2015) comme un rite de passage. L'examen de synthèse serait donc perçu comme étant précurseur d'un changement de statut dans la société (Van Gennep, 1969) ou le passage d'une limite arbitraire légitimant un changement de statut social (Bourdieu, 1982).

2.3 Pertinence scientifique

La littérature regorge de textes dispensant des conseils sur la rédaction de la thèse doctorale où elle est abordée sans 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.

En ce qui a trait aux conseils portant sur l'examen de synthèse, ils sont peu abordés dans la littérature francophone. Les écrits scientifiques à ce sujet semblent inexistant. 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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.

Du côté de la littérature anglophone, nous constatons une panoplie de textes portant sur l'examen de synthèse allant de la comparaison des pratiques entourant l'examen de synthèse, aux cas 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 désigné 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 par les auteurs sont applicables. D'autres 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). Toutefois, à l'instar des autres documents recensés à ce jour, nous constatons que ces textes ne rendent pas compte des particularités de l'examen de synthèse tel qu'il est administré à la Faculté d'éducation de l'UdeS.

Les enjeux de l'examen de synthèse nous ont, tour à tour, appelées à questionner notre entourage et les documents disponibles. C'est ainsi que nous avons constaté le peu d'informations formelles à cet effet. Compte tenu des implications de l'examen de synthèse, notamment la perpétuation des études doctorales et du nombre restreint d'écrits se rapportant à l'expérience de doctorant, nous avons décidé de rassembler les informations cumulées chacune de notre côté et de combler les manques avec des recherches documentaires et des entrevues. Ainsi, notre objectif de recherche est 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 étudiants, 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 à décrire l'expérience de l'examen de synthèse telle que perçue par des personnes doctorantes en éducation. Afin de mieux décrire l'expérience des personnes doctorantes à l'examen de synthèse, douze personnes étudiantes ont été rencontrées selon un échantillonnage par réseaux. C'est ainsi que nous avons rencontré trois personnes étudiant la didactique des mathématiques, trois personnes étudiant en pédagogie, deux personnes étudiant en orientation, une personne étudiant en administration scolaire et de la formation, une personne étudiant la didactique des langues, une personne étudiant en éthique et culture religieuse et une personne étudiant en mesure et évaluation. Aussi, nous avons tenté de rencontrer des personnes étudiantes ayant des situations familiales distinctes : 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 différents critères se sont greffés 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 les moments clés de l'examen de synthèse, c'est-à-dire la préparation avant l'examen, la réalisation de la partie écrite l'examen et les suites de la partie écrite de l'examen. 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; les données ont



donc été recueillies par les chercheuses en temps réel. Les personnes participantes ont eu la possibilité de relire les notes des chercheuses et d'ajouter des éléments au besoin. En ce qui concerne le traitement, nous avons eu recours à un accord interjuges entre les chercheuses afin de procéder à la catégorisation des données selon les thématiques principales, et ce, à l'aide de plusieurs lectures.

4. Résultats

Dans cette section, nous décrivons l'expérience de l'examen de synthèse des participants 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 avons divisé les réponses selon quatre résultats : général (mentionné par 10 à 12 répondants), typique (mentionné par 6 à 9 répondants), variable (mentionné par 3 à 5 répondants) et rare (mentionné par 1 à 2 répondants).

4.2 Préparation de l'examen de synthèse

Nous avons retenu quatre éléments 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. D'abord, les personnes étudiantes mentionnent que les questions se formulent sur la base de l'avancement de la personne étudiante, que ce soit en fonction de son projet, de son cheminement ou de sa réflexion (travaux dirigés), entre autres, à la suite de la présentation d'un document synthèse (typique). Certaines personnes soulignent même avoir proposé des questions (variable). Puis, les personnes étudiantes se familiarisent à 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 d'examens antérieurs (variable) et des échanges avec des collègues concernant des trucs, 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 témoignent également de leur rôle dans la décision du ou de la troisième membre du jury (variable). Pour ce qui est de la préparation de l'examen, les personnes étudiantes se 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'ils possèdent déjà (variable).

4.3 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 étudiants sollicitent le soutien moral (rare) ou technique (rare) 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 (rare) et en lisant les écrits des membres du jury pour mieux situer la perspective adoptée ou l'angle d'entrée (rare) ou les références proposées (rare). Rapidement, certaines personnes identifient aussi les références nécessaires afin de prévoir les délais d'accès (rare). 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 (rare). Également, la structure des réponses est anticipée (variable) afin de s'assurer, notamment, d'un lien entre l'examen de synthèse et la thèse (rare). En ce qui a trait aux émotions ressenties, elles sont diverses, passant de la hâte (rare), à la confiance (rare) jusqu'à la surprise (rare) allant jusqu'au stress et à l'anxiété (rare). 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 (rare). 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 (variable). Certains 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 étudiants notent le travail accompli dans un calendrier des tâches tout en listant les éléments prioritaires du lendemain (variable). En ce qui touche la rédaction, les personnes étudiantes délimitent les éléments retenus (variable), explicitent et justifient les choix (rare), 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 (rare), focaliser sur la cohérence (rare) et ajuster leurs attentes ou être plus réalistes quant aux critères d'exhaustivité (variable) et d'actualité (rare). 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 (rare), prévu des pauses ou des récompenses (rare), renoncé à l'exhaustivité (rare), listé des idées pour les prochaines étapes (rare), accepté les deuils rédactionnels (rare), etc. 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 en lien avec le contenu de l'examen ou les questions (typique) puisqu'elles considèrent cela comme interdit (variable) ou qu'elles préfèrent se débrouiller seules (rare). D'autres personnes étudiantes ont utilisé l'équipe d'encadrement comme soutien moral (rare), ont discuté des suggestions de lecture (rare) ou ont vérifié leur compréhension des objectifs et des critères d'évaluation (variable).

4.4 Préparation et déroulement de la soutenance orale

Cinq éléments sont retenus en ce qui a trait à la préparation et au 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 (rare) alors que d'autres se déplacent à l'extérieur de la ville (variable). Elles reprennent ensuite les activités en recommençant le travail (rare) 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 (rare). En ce qui concerne justement cette soutenance, certaines personnes étudiantes la préparent environ une semaine avant la date prévue (rare). Elles commencent par se réapproprier les réponses (typique) et les critères



d'évaluation (rare), identifier les limites ou les faiblesses (variable), les bonifier (variable) et préparer un support visuel (variable) ou un document complémentaire (rare). 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 concernant les thèmes abordés dans l'examen (variable). Une stratégie également adoptée par certaines personnes étudiantes est de prévoir l'enregistrement de la soutenance orale (rare). Quant au déroulement de cette étape de l'examen, 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 (rare). Les personnes étudiantes profitent également du moment pour poser des questions aux membres du jury (rare) 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 (rare), 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. Enfin, en ce qui a trait 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 (rare).

5. Discussion et conclusion

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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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 positive 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010). En effet, malgré le stress engendré par l'examen de synthèse, certaines personnes étudiantes perçoivent l'examen comme un rite de passage (Anderson et al., 1984; Cabana, 2012; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; Shields, 2015) ou un obstacle à surmonter (Brooks, 2011; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; Mujtaba et al., 2008) leur permettant, après une période d'isolement de huit semaines, de passer du statut de personne étudiant au doctorat à celui de personne doctorante ou de personne candidate au doctorat. Ce constat se dresse, 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).

Nous constatons qu'aucun élément n'a été mentionné par l'ensemble des personnes répondantes et donc la mention « général » n'apparaît pas dans la section des résultats. Ce constat nous amène à penser que l'examen de synthèse, bien qu'universel, se vit différemment chez les personnes doctorantes. Autrement, parmi les éléments déjà soulevés, nous retenons ceux typiquement mentionnés et qui 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 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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 clarifications (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 conseils récurrents à la fois chez les personnes répondantes de la présente recherche et 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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; Iacovetta & Ladd-Taylor, 2010; 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 le sport, 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 devoirs, 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 à la soutenance orale de l'examen de synthèse, qui peut apparaître comme une formalité pour plusieurs, mais qui représente aussi une opportunité de bonifier et de défendre les réponses rédigées dans le cadre de la partie écrite de l'examen. À ce sujet, d'autres éléments rarement ou non mentionnés par les personnes répondantes émergent également de la littérature. Ainsi, en plus des conseils soulevés plus haut, il est 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).

Nous avons été surprises de constater que, parmi notre échantillon par réseaux, une seule personne répondante avait connu l'ajournement. Lors de l'entrevue, nous avons constaté une perception plus pessimiste de l'examen de synthèse, comme un rite de passage qui, selon la personne répondante, s'avère être une évaluation dépassée. A posteriori, il est recommandé de prendre le temps de comprendre les raisons d'un possible échec (Gonsalves et al., 2012). À cet égard, la personne répondante explique ce résultat par une mauvaise organisation, un problème de procrastination, un non-respect des consignes et une question plus éloignée des connaissances acquises. 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 Iacovetta et Ladd-Taylor (2010) et Lambert-Chan (2012). 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 resoumettre et réussir l'examen. D'ailleurs, la personne répondante en question a diplômé du programme dans lequel elle était inscrite.

Cette recherche visait à approfondir les connaissances sur l'examen de synthèse de la Faculté d'éducation de l'UdeS, décrire l'expérience des personnes doctorantes, identifier des conseils et proposer un article pratique aux différentes personnes susceptibles de s'intéresser à l'examen de synthèse. Nous retenons, en plus des conseils aux personnes étudiantes, des conseils destinés aux institutions. En ce qui touche les consignes, compte tenu du manque de standardisation noté par certains (Brooks, 2011), il semble que les uniformiser et d'exiger leur respect permettrait d'assurer une équité souhaitée par certaines personnes répondantes. Également, à la lumière de certains commentaires, nous croyons qu'il serait intéressant de se pencher sur l'initiative des universités ayant adopté le portfolio comme 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 de 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.
- Iacovetta, F., & Ladd-Taylor, M. (2010). Les études supérieures : les données de base. In F. Iacovetta & M. Ladd-Taylor (Eds.), *Devenir historien ou historienne* (chapitre 1). <http://www.chashcacommittees-comitesa.ca/devenir%20historien/chapterone.shtml>
- 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.
- 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>
- 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://dynamicceology.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* (3^e éd.). McGraw-Hill Education (1^e éd. 2002).
- 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* (8^e éd.). University of Chicago Press (1^e éd. 1995).
- Université de Sherbrooke (n.d.). *Examen de synthèse (EDU 906)*. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Etudes_en_recherche/EDU906_regles.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 (1^e éd. 1909).



Remerciements

Nous aimerions remercier l'ensemble des étudiant·es ayant accepté de partager avec nous leur expérience de l'examen de synthèse. Merci, grâce à vous, plusieurs étudiant·es trouveront de précieux conseils pour réussir.

Constance Denis	Conseillère pédagogique et Docteure en éducation, le titre de sa thèse est <i>Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises</i> .
Josée-Anne Côté	Doctorante en éducation et chargée de cours en évaluation des apprentissages, le titre de sa thèse est <i>Les retombées d'une formation créditée en évaluation sur le développement professionnel d'enseignants du supérieur</i> .
Sabrina Dorceus	Professeure en éducation travaillant sur l'orientation scolaire, l'insertion professionnelle, les rapports ethniques et interculturels, l'Insertion et l'exclusion. Le titre de sa thèse est <i>Enquête sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec</i> .

