

Réimaginer le doctorat:

Examen de synthèse de doctorat

Document de consultation
(Septembre 2017)

L'examen de synthèse – Enraciné dans l'histoire

Ce document a été rédigé par un groupe de travail de l'Association canadienne pour les études supérieures et vise à promouvoir les échanges entre étudiants, professeurs et administrateurs impliqués dans les études supérieures. Les résultats du sondage en ligne et des consultations serviront à la formulation des recommandations par le groupe de travail dans le rapport final.

Composition du groupe de travail :

Patti Weir (présidente), doyenne des études supérieures; professeure, département de kinésiologie, Université de Windsor

Michael Thompson, vice-doyen aux études supérieures, ingénierie; professeur, département de génie chimique, Université McMaster

Sean Markey, professeur, École de gestion des ressources et de l'environnement, Université Simon Fraser

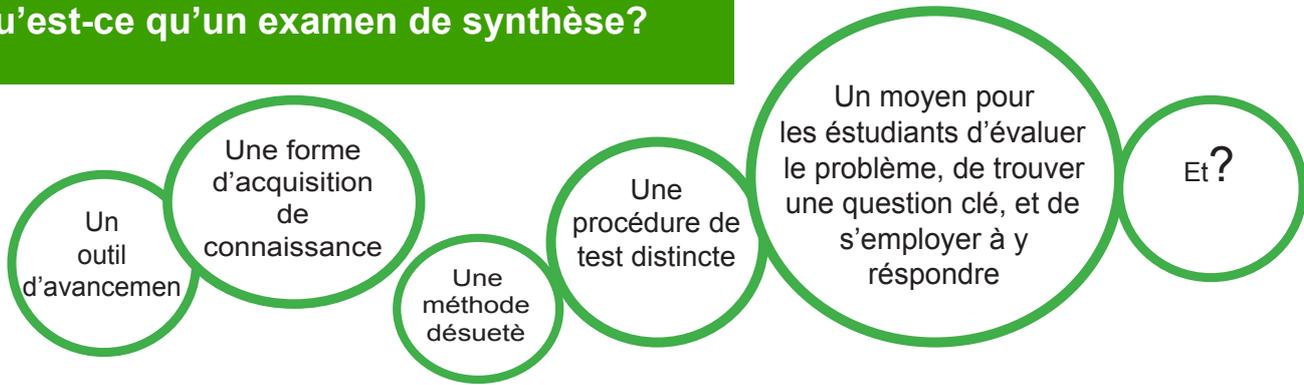
David Wagner, doyen associé des programmes en éducation, professeur, département de l'éducation, Université du Nouveau-Brunswick

Josephine Nalbantoglu, doyenne des études supérieures et postdoctorales; professeur, département de neurologie et neurochirurgie, Université McGill

Alison Crump, gestionnaire de projets académiques, études supérieures et postdoctorales, Université McGill

Anna Ryoo, étudiante au doctorat, département des programmes d'enseignement et de pédagogie, Université de la Colombie-Britannique

Qu'est-ce qu'un examen de synthèse?



Sommaire

Les examens de synthèse (ES) ont été intégrés aux programmes de doctorat en Amérique du Nord depuis les années 30, présentés comme un moyen pour faire face à l'augmentation des inscriptions par l'évaluation normalisée des étudiants au doctorat (Estrem & Lucas, 2003; Geiger, 1993). Malgré leurs 80 ans d'histoire, peu de choses ont changé dans la façon dont les ES sont administrés et évalués. Les programmes de doctorat éduquent les étudiants à innover et à résoudre des problèmes pour répondre aux défis sociétaux actuels et futurs (Nerad, 2014), et pourtant, la question demeure à savoir comment l'ES contribue à ce résultat.

Contexte, objectif et structure

Les examens de synthèse ont été décrits comme un « rite de passage » (Estrem & Lucas, 2003; Hadjioannou, Shelton, & Dhanarattigannon, 2007) prouvant que les étudiants diplômés sont dignes de la discipline (Di Pietro et al., 2009). North (2000) soutient que l'examen lui-même ne comprend pas le rite de passage dans son ensemble; l'examen doit être validé par un parrain de la faculté qui attestera de l'acceptabilité du candidat. Brady, Milkie, Hostetter et Pescosolido (2001) suggèrent que les examens de qualification « reflètent les contours et le contenu de la socialisation professionnelle » (p. 265). Cependant, avec leurs conséquences « passe ou casse », il s'agit peut-être de l'aspect de la socialisation le plus craint par les étudiants aux études supérieures (p. 267).

Selon une étude de Estrem et Lucas (2003), l'objectif général de l'ES est d'établir une pensée critique de l'étudiant, des connaissances d'experts et des capacités de recherche/d'enseignement.

Dans les documents de recherche actualisés, l'ES a été conçu dans le cadre de la taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl, 1956). Les ES ont été vus à travers cette optique du domaine cognitif qui est sous-divisé en 6 catégories : la connaissance (« reconnaissance ou le souvenir, ou les idées, le matériel, ou des phénomènes ») (p. 62), la compréhension (connaissance de « ce qui est communiqué ») (p. 89), l'application (utilisation appropriée de l'information pour résoudre un problème), l'analyse (« répartition du matériel en ses éléments constitutifs et détection de la relation des éléments et de la manière dont ils sont organisés ») (p. 144), la synthèse (« mettre en place des éléments et des parties de manière à former un tout ») (p. 162), et l'évaluation (« l'élaboration de jugements sur la valeur, pour un certain but, idées, travaux, solutions, méthodes, matériaux, etc. ») (p. 185).

Bloom a émis l'hypothèse que ces six catégories de cognition étaient hiérarchiques, de manière à ce que vous vous déplaciez de la connaissance vers l'évaluation par étapes ou par phases subséquentes. La structure traditionnelle de l'ES est conçue afin de tester l'étendue et la profondeur des connaissances de la théorie et de la recherche pertinente à la discipline de l'étudiant. Compte tenu du format souvent contraignant de l'examen, il est souvent difficile d'évaluer quoi que ce soit au-delà de la connaissance, de la compréhension et de l'application.

L'ES sert, implicitement ou explicitement, à diverses fins : l'évaluation des aptitudes et capacités de base de l'étudiant; l'occasion de démontrer la maîtrise de la littérature, et des techniques de recherche dans une discipline; et la capacité à synthétiser la littérature de recherche (Schafer et Giblin, 2008). Ces fins sont entièrement conformes à la conviction que, l'ES doit démontrer si un élève est prêt ou non à mener des recherches indépendantes.

Malgré l'utilisation des ES au cours des 80 dernières années, ils continuent de suivre une structure très traditionnelle et honorable. Les étudiants se voient généralement présentés un ensemble de questions, et ont un temps déterminé pour y répondre (Schafer et Giblin, 2008), reproduisant essentiellement un examen de cours de premier cycle. Ce format peut être répété sur plusieurs périodes de temps au cours d'une journée, ou sur plusieurs jours, et de nombreux programmes restreignent la possibilité de compléter l'ES à un moment précis durant une année universitaire. Ce type d'évaluation est souvent suivi par un examen oral (voir le tableau 1 pour des exemples disciplinaires).

Les examens normalisés peuvent assurer que les élèves sont à jour dans l'évolution de leur discipline et favoriser un sentiment de cohorte parmi le groupe d'étudiants dans la préparation et la rédaction à un moment donné, sans quoi, ils peuvent stagner et ne plus être à jour sans bien tenir du contenu, et ne pas contribuer à la connaissance de l'évolution croissante au sein d'une discipline. Les examens traditionnels, qu'ils soient à livre fermé ou à livre ouvert, ont toujours porté sur des choix de questions auxquelles répondre, ou non.

Les examens personnalisés sont généralement adaptés aux intérêts de recherche de l'étudiant et conçus pour agir comme une interface entre l'ES et la thèse; tandis que les travaux peuvent être adaptés à la recherche de l'étudiant ou avoir une portée plus large. L'objectif du travail est généralement de produire quelque chose ayant une qualité suffisante pour en permettre la publication. Les examens personnalisés et en format papier se prêtent à faire partie du projet de thèse, qui représente une autre avenue par laquelle les connaissances de l'ES sont évaluées.

Structure ES	Justice pénale ¹	Marketing ²	Sociologie ³	Soins infirmiers ⁴	Travail social ⁵
Examen normalisé	x		x		
Traditionnel		x		x	x
Pour emporter*		x	x	x	
Critique d'article		x			
Personnalisé*	x	x			
Hybride	x	x	x		
Examen oral			x	x	x
Papier*		x		x	x
Projet de thèse				x	

Tableau 1 : Certaines des différences disciplinaires dans le format de l'ES se situent dans les domaines de littérature suivants

¹Schafer et Giblin (2008); ²Ponder et al. (2004); ³Brady et al. (2007); ⁴Mawn et Goldberg (2012); ⁵Furstenberg et Nichols-Casebolt (2001)

* Considérés comme des améliorations par rapport aux examens traditionnels, avec contraintes de temps

Importance de la préparation et des pratiques variées en matière d'ES

L'un des aspects du processus d'ES n'étant pas pleinement abordé dans la littérature est la mesure dans laquelle les élèves reçoivent de l'aide pour se préparer à l'expérience de l'ES. Il n'y a pratiquement aucune mention quant à l'offre de lectures ou de documents préparatoires aux étudiants. Giblin et Schafer (2008) ont indiqué que les étudiants ont parfois eu accès à des ressources (p. ex. des lectures suggérées ou requises, l'accès aux anciens examens) pour les aider dans leur préparation, mais préviennent que les listes de lecture peuvent être considérées comme des «

connaissances culturelles » (p. 82), des démonstrations de chercheurs influents dans la discipline. Bien que chaque institution décide de façon autonome du contenu de la liste de lecture, il n'y a pas de consensus sur la littérature disciplinaire ayant le plus d'influence (Brady et al., 2007).

I. Groupe d'étude — l'utilisation de wiki et photo-voix

Un autre aspect important de la préparation est de savoir si les étudiants sont préparés en tant que cohorte ou individuellement à l'approche de l'ES. Lorsque les programmes fournissent des examens standardisés, ils sont généralement présentés une ou deux fois par an, permettant ainsi à une cohorte d'étudiants de se préparer simultanément. Bartle et Brodwin (2006) appuient l'idée de groupes d'étude, suggérant qu'ils offrent la possibilité de partager des notes et des idées, de réduire la procrastination, et de soutenir une variété de styles d'apprentissage. Les groupes d'étude sont plus efficaces lorsqu'ils sont fondés sur des objectifs et des buts clairs. DiPietro et ses collègues (2010) ont exploré une idée plus contemporaine en utilisant les wikis aux fins de la préparation collaborative d'une cohorte d'étudiants à l'ES. Les étudiants ont participé à des séminaires par groupes de deux tout au long d'un semestre, sous la supervision d'un professeur du programme. Ils ont sélectionné le wiki comme étant l'outil le plus efficace pour recueillir, synthétiser et partager les connaissances clés. Cela a permis au groupe de créer plusieurs pages pour une meilleure organisation, et le wiki a été considéré comme un document évolutif, offrant un forum ouvert à la collaboration. Koltz et al. (2010) ont utilisé la photo-voix comme une façon de documenter le parcours des expériences de quatre chercheurs-participants entreprenant l'ES. La conception de l'ES était très traditionnelle, couvrant 3 jours d'examens écrits, trois questions par jour sur une période de six heures. La photo-voix était utilisée comme un processus de réflexion impliquant : 1) la sélection de photographies; 2) la contextualisation des photographies; et 3) la codification des photographies. Plusieurs thèmes se sont dégagés : le doute de soi; la tension; l'industrie; et la motivation, chacune représentée par une illustration unique des participants. Ce parcours d'auto-exploration a démontré que le mentorat par les pairs s'est produit en dépit de la nature individuelle de l'activité de photo-voix.

II. Examens à apporter à la maison et examens personnalisés

Il n'existe que peu de choses dans la documentation de recherche laissant entendre qu'il se soit produit un changement considérable. Comme indiqué au tableau 1, les deux variantes les plus souvent observées sont l'examen à apporter à la maison et l'examen personnalisé. Les examens à apporter à la maison réduisent la pression liée au temps, permettant ainsi aux étudiants de réviser leurs réponses (Pelfrey et Haye, 2000). Ils peuvent également être préférables, dans des situations où l'analyse de données est nécessaire, aux examens de documentation ou de produire des documents de recherche de qualité suffisante pour en permettre la publication (Schafer et Giblin, 2008, p. 278). Avec l'importance de publier lors des études supérieures, une structure prenant cette opportunité en charge par le processus d'ES sera professionnellement avantageux pour l'étudiant. Les examens personnalisés reflétant les intérêts de recherche de l'étudiant peuvent être évalués tels que par des examens en classe ou apportés à la maison.

III. Portfolio

Un type d'ES qui se distingue des autres est l'utilisation d'un portfolio. En général, l'avantage d'un portfolio est qu'il permet l'évaluation d'un projet de développement de l'étudiant : a) au fil du temps; b) dans le contexte de pratique; et, c) par rapport à la propre compréhension de leur croissance (Wolf, 1991).

Dans les disciplines où l'autoréflexion est importante, les programmes utilisent souvent une approche de portfolio pour l'ES (Lewis et al., 2011; Lombardi, 2008). Un portfolio est une collection complète de pièces décrivant le parcours de l'étudiant au programme de doctorat à ce jour. L'élève inclut des annexes telles que les travaux publiés, travaux de semestre, demandes de subvention, examens de littérature, rapports d'organismes, etc. qui démontrent de quelle façon l'étudiant atteint les objectifs du programme (Thyer, 2003; voir également l'annexe A). L'élève distribue ensuite le portfolio au comité aux fins d'examen. Les premières discussions ont lieu et les révisions requises sont effectuées. En l'occurrence, un portfolio devient un processus fluide jusqu'à son achèvement et permet aux étudiants et aux membres du comité de travailler ensemble de façon étroite. Lorsque le portfolio est complété et approuvé par le comité,

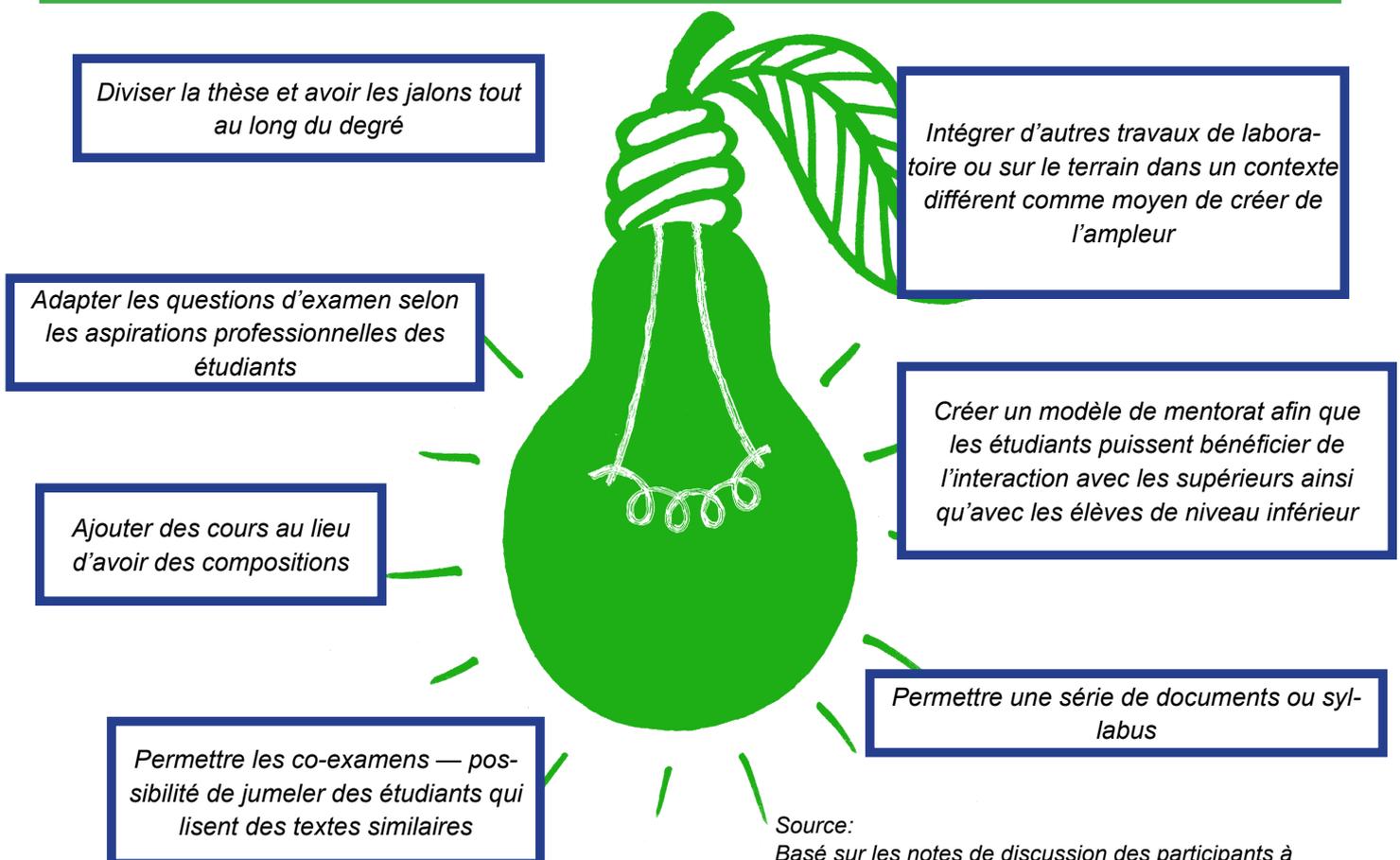
une défense orale a lieu. Tout le matériel du portfolio peut être examiné.

Alors que le travail avec les membres du comité tout au long du processus représente clairement un avantage, d'autres avantages comprennent que le portfolio contient toutes les formes de production intellectuelle de l'étudiant, menant à l'atteinte des objectifs du programme. Cette façon de faire sert bien la perspective de « nombreuses formes de savoir » et tient compte des nombreux différents styles d'apprentissage chez les étudiants. La clarté des attentes et des normes, la transparence du processus et des résultats atténuent également l'appréhension et la confusion.

Alors que dans l'ensemble, les portfolios sont considérés comme étant positifs, un inconvénient possible est la quantité et la qualité croissante des documents. Qui y sont inclus, créant une situation où chaque nouveau portfolio peut potentiellement établir la norme pour le portfolio suivant. En outre, l'application cohérente des normes, compte tenu des différents comités composés de personnes différentes, peut être problématique. Il est important que l'objectif principal de la démonstration de l'atteinte des résultats du programme par l'étudiant demeure à l'avant-plan.

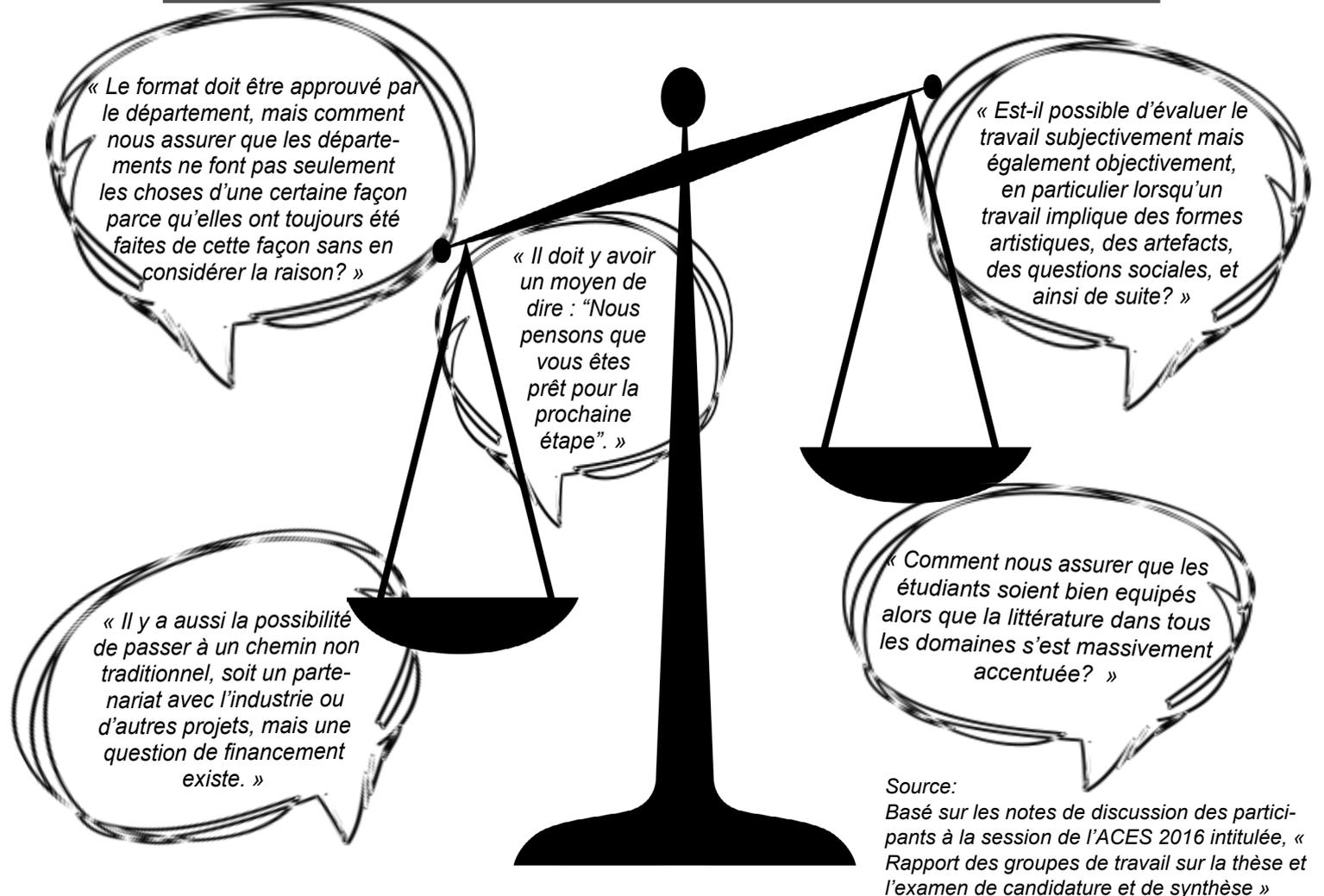
Cobia et al. (2005) rapportent une étude de cas du programme de formation de conseillers à l'Université Auburn, ayant remplacé leur ES écrit et oral par un portfolio. Non seulement l'examen oral et écrit traditionnel ne répondait pas aux besoins des étudiants en matière de suivi de leur développement en tant que conseiller, il n'était pas aligné avec le fondement théorique du programme, rendant ainsi l'utilisation des résultats des élèves à l'ES difficile pour faire des changements aux programmes. Ils ont souligné qu'un portfolio permet une identification précoce des forces et faiblesses — les facultés se familiarisent davantage avec les perceptions, les expériences, les objectifs et les ambitions des étudiants — et qu'il donne l'occasion de s'engager dans la réflexion et la discussion sur les objectifs, les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs et la responsabilité mutuelle pour atteindre les objectifs.

De quelles façons l'examen peut-il changer en fonction de son format et/ou son contenu?



Source:
Basé sur les notes de discussion des participants à la session de l'ACES 2016 intitulée, « Rapport des groupes de travail sur la thèse et l'examen de candidature et de synthèse »

Quelles peuvent être certaines des préoccupations concernant l'évaluation et l'évaluation sous d'autres formats?



Cobia et al. (2005) offrent également de bonnes raisons pour lesquelles les portfolios sont bénéfiques. Les étudiants comprennent leurs progrès et leurs expériences tout au long de leur programme, ils ont eu la possibilité de choisir la méthode par laquelle ils pourraient démontrer la maîtrise de 75 % des compétences du programme, et le portfolio a fourni à la fois une expérience formative et sommative. De façon plus importante, le portfolio a forcé les facultés à impliquer les étudiants dans des activités orientées sur le processus qui encouragent la réflexion et la pensée critique. Leurs recommandations finales ont été que les étudiants : 1) ont besoin de temps pour réfléchir dans un environnement où il est sécuritaire de tenir compte des relations personnelles et interpersonnelles; 2) ont besoin d'établir un lien entre les efforts de recherche et les objectifs d'évaluation et les résultats escomptés, et de démontrer les rôles pour lesquels ils se préparent? et, 3) ont besoin de passer le temps nécessaire à planifier le portfolio afin de s'assurer que les objectifs de l'évaluation sont entièrement détaillés.

Autres questions concernant les pratiques actuelles

Une question qui persiste est de savoir si les examens sont à la hauteur de leurs objectifs. Pressey, Pressey et Barnes (1932) suggèrent que les examens oraux et écrits finaux ont une fonction utile de « police de l'enseignement, car elle menace le candidat avec un examen qu'il n'aurait autrement pas fait ». (p. 264). Et, « ils sont considérés comme des bases fiables pour la prise de décisions. Bien que les preuves suggèrent que les examens écrits ne sont souvent pas bien équilibrés et qu'ils sont évalués de manière non fiable, l'examen oral est souvent jugé par une épreuve » (p. 264).

En revanche, Beck et Becker (1969) soulignent qu'alors que les programmes veulent produire des élèves avec « compétence » dans leur discipline, il n'y a pas de consensus sur la question de savoir si un examen formel est nécessaire pour évaluer si cela a été réalisé, ou si un examen classique fournit une estimation suffisamment fiable « compte tenu de leur coût éducationnel » (p. 230). L'équilibre entre l'engagement requis en temps nécessaire pour se préparer et notre capacité à déterminer l'impact de l'examen sur le processus d'examen des variables « postsecondaires », telles que la qualité et la quantité des travaux publiés ou la qualité de l'enseignement, n'est pas connu. Dans ce sens, Jako (1974) stipule que les examens oraux sont « une perte de temps inexcusable, d'argent et de talent à un coût élevé » (p. 9). Il y a le coût en temps des membres du corps professoral et des étudiants, et le coût des heures loin des autres aspects du programme. Au cours des 30 dernières années, la question a été de savoir s'il existe des solutions de rechange.

En dépit d'un manque d'innovation réelle dans la littérature publiée, la variation entre les programmes « peut en somme être un "indicateur sain" que les différents programmes de doctorat ont des objectifs distincts dans leurs disciplines respectives » (Schafer et Giblin, 2008, p. 284).

Bien que de nombreux programmes de doctorat restent attachés à la notion d'ES, il est important de déterminer s'ils sont en fait liés positivement à l'atteinte des résultats des programmes. Straub (2014), dans une revue des programmes de doctorat en informatique, par exemple, a établi une corrélation entre les performances sur les mesures du Conseil national de recherches et les différentes techniques d'évaluation. Il fut constaté que l'utilisation de l'examen traditionnel avait la plus faible corrélation avec la performance du programme, tandis qu'une approche fondée sur la recherche avait la corrélation la plus élevée. Aucune différence entre les travaux des cours et un portfolio n'a été relevée. En dépit d'un manque de recherche formelle sur le lien entre l'ES et les résultats au programme de doctorat, le test ultime demeure la réussite de la thèse.

Au sein de la documentation publiée, l'innovation n'a pas été à l'avant-plan de la réforme de l'ES. Y a-t-il de la place, dans le doctorat du 21^e siècle, pour répondre à l'intersection entre les connaissances académiques et la recherche avec la vocation future? Les ES préparent-ils ou évaluent-ils correctement les étudiants à la préparation de thèse de doctorat et un emploi futur? Ces questions, et bien d'autres, restent largement sans réponse dans la littérature actuelle. Pour continuer à faire des progrès dans la résolution de ces problèmes, les dirigeants universitaires auront besoin d'investir dans des conversations sur la façon dont ces résultats peuvent être atteints.

Références

- Bartle, L., & Brodwin, M. G. (2006). The comprehensive examination: Study groups and their effectiveness – A message to counselor education faculty and graduate students. *Education*, 127(1), 69-72.
- Beck, B., & Becker, H.S. (1969). Modest proposals for graduate programs in sociology. *The American Sociologist* 4, 227–234.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Brady, D., Milkie, M. A., Hostetter, C., & Pescosolido, B. A. (2001). The structure and substance of preparing sociologists: The nature of qualifying examinations in graduate education. *Teaching sociology*, 29(3), 265-285.
- Cobia, D. C., Carney, J. S., Buckhalt, J. A., Middleton, R. A., Shannon, D. M., Trippany, R., & Kunkel, E. (2005). The doctoral portfolio: Centerpiece of a comprehensive system of evaluation. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 242-254. doi:10.1002/j.1556-6978.2005.tb01753.x

- DiPietro, J., Drexler, W., Kennedy, K., Buraphadeja, V., Liu, F., & Dawson, K. (2010). Using wikis to collaboratively prepare for qualifying examinations. *TechTrends*, 54(1), 25-32.
- Estrem, H., & Lucas, B. (2003). Embedded traditions, uneven reform: the place of the comprehensive exam in composition and rhetoric Ph.D. programs. *Rhetoric Review*, 22(4), 396–416.
- Furstenberg, A. L., & Nicholas-Casebolt, A. (2001). Hurdle or building block: Comprehensive examinations in social work doctoral education. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(1-2), 19-37. doi: 10.1300/J067v21n01_03
- Geiger, R. (1993). Research, graduate education, and the ecology of American universities. In S. Rothblatt & B. Wittrock (Eds.), *The European and American university since 1800*, (pp. 234–259). New York: Cambridge University Press.
- Giblin & Schafer (2008). Comprehensive examination reading lists as indicators of scholar impact and significance. *Journal of Criminal Justice*, 36(1), 81-89.
- Hadjoannou, X., Shelton, N., Fu, D., & Dhanarattigannon, J. (2007). The road to a doctoral degree: Co-travelers through a perilous passage. *College Student Journal*, 41(1), 160–177.
- Jako, K. L. (1974). Let's abolish the PhD orals. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 6(7), 8-64.
- 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.
- Lewis, D., Virden, T., Hutchings, P. S., & Bhargava, R. (2011). Competence assessment integrating reflective practice in professional psychology program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(3), 86-106.
- Lombardi, J. (2008). To portfolio or not to portfolio: Helpful or hyped? *College Teaching*, 56, 7- 10. doi: 10.3200/ctch.56.1.770
- Mawn, B. E., & Goldberg, S. (2012). Trends in the nursing doctoral comprehensive examination process: A national survey. *Journal of Professional Nursing: Official Journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 28(3), 156-162. doi:10.1016/j.profnurs.2011.11.013
- Nerad, M., Evans, B., & Balán, J. (2014). *Globalization and its impacts on the quality of PhD education forces and forms in doctoral education worldwide*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pelfrey, W. V., & Hague, J. L. (2000). Examining the comprehensive examination: Meeting educational program objectives. *Journal of Criminal Justice Education*, 11(1), 167-177.
- Ponder, N., Beatty, S. E., & Foxx, W. (2004). Doctoral comprehensive exams in marketing: Current practices and emerging perspectives. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 226-235. doi: 10.1177/0273475304268778
- Pressey, S. L., Pressey, L. C., & Barnes, E. J. (1932). The final ordeal. *The Journal of Higher Education*, 3(5), 261-264.
- Schafer, J. A., & Giblin, M. J. (2008). Doctoral comprehensive exams: Standardization, customization, and everywhere in between. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(2), 275-289. doi:10.1080/10511250802137648
- Straub, J. (2014). Assessment of examinations in computer science doctoral education. *Computer Science Education*, 24(1), 25-70. doi:10.1080/08993408.2014.890792
- Thyer, B. A. (2003). A student portfolio approach to conducting doctoral social work comprehensive examinations. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3-4), 117-126.
- Wolf, K. P. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography*. San Francisco: Far West Laboratories.

Le présent document de consultation est destiné à constituer la base de conversations au sujet des examens de synthèse de doctorat dans les universités canadiennes. Nous invitons les facultés/écoles d'études supérieures, les programmes d'études supérieures, les étudiants diplômés ou des organisations d'associations disciplinaires.

*Pour soumettre vos notes et/ou des l'enregistrement pour la transcription et/ou un sommaire, veuillez contacter Sally Rutherford (**phd-doctorat@cags.ca**) avec une description du groupe de consultation.*