

La formation des chercheur(e)s au doctorat en psychologie sociale: la perspective du laboratoire de recherche sur le comportement social

Robert J. Vallerand¹ & Frédérick M.E. Grouzet¹

La formation de chercheurs se réduit-elle à la simple rédaction d'une thèse ou à l'obtention d'un doctorat ? Sinon, quels sont les éléments facilitant le bon développement d'un étudiant gradué en un chercheur compétent et autonome ? Force est de constater que peu d'écrits permettent de répondre à ces questions. Or, cette question de la formation des chercheurs est d'autant plus importante que les étudiants gradués représentent l'avenir de la recherche scientifique.

Devant l'importance que revêt la formation des chercheurs au doctorat et le peu de choses présentées dans ce sens, il semble important de proposer une position articulée sur le sujet. Tel est le but de cet article. Plus spécifiquement, nous proposons d'exposer ici les fondements et objectifs de la formation des chercheurs au sein du Laboratoire de recherche sur le comportement social (LRCS) de l'Université du Québec à Montréal. Les fondements de ce programme reposent avant tout sur une approche intégrative de la formation en recherche dans laquelle l'étudiant joue le rôle de l'apprenti-chercheur, autrement dit une approche reposant sur le principe de « la formation par la recherche ». De plus, cette approche s'inscrit en harmonie avec les principes motivationnels favorisant chez le jeune chercheur l'expérience de sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale durant son apprentissage. De tels sentiments devraient mener à une meilleure motivation de la part des étudiants vis-à-vis de leur formation, le tout menant à un meilleur apprentissage des activités faisant partie de la profession de professeur universitaire (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

Le présent article expose dans un premier temps les fondements de l'approche intégrative proposée. Nous discutons alors de la formation du chercheur par la recherche ainsi que du rôle fondamental de la motivation dans une telle perspective. Dans un second temps, nous exposons les différents objectifs spécifiques fixés avec l'étudiant, ainsi que les activités de formation utilisées afin d'atteindre les objectifs visés. Le lecteur pourra constater que notre vision de la formation en recherche comporte trois volets correspondant aux différents rôles d'un chercheur en milieu universitaire:

- 1) le rôle de chercheur en tant que tel;
- 2) celui d'enseignant et enfin;
- 3) celui de formateur.

Enfin, nous proposons une conclusion portant sur les moyens à utiliser afin de mettre en place un programme de formation similaire à celui présenté.

¹ Laboratoire de recherche sur le comportement social, Université du Québec à Montréal.

■ Les fondements de l'Approche de Formation intégrative

L'approche intégrative, sous-jacente à la formation des chercheurs au sein du LRCS, repose sur 4 fondements principaux autour desquels se greffent des objectifs et activités de formation. Le premier fondement repose sur la prémisse que l'apprentissage en recherche se forme à partir d'expériences concrètes dans un cadre d'activités bien définies et planifiées. Cette approche s'inscrit en accord avec plusieurs écrits qui postulent qu'apprendre en émettant les comportements appropriés (apprendre en faisant) représente une forme d'apprentissage très efficace (voir Bruner, Oliver, & Greenfield, 1966). Cette approche est, de prime abord, similaire à celle généralement mise en place dans la plupart des programmes de formation puisqu'elle repose sur le concept d'apprenti-chercheur (Zanna & Darley, 1987). Par contre, malgré cette similarité, il existe tout de même une différence notable. Cette distinction repose sur trois points majeurs. Premièrement, le présent programme de formation en recherche ne se limite pas à la rédaction d'un mémoire et/ou d'une thèse. En effet, les activités de recherche (présentées dans la section suivante) représentent de nombreux aspects de la profession que l'étudiant apprend à maîtriser pendant qu'il est encore étudiant et qu'il peut profiter du soutien et des conseils de son directeur de recherche. De là, une seconde distinction à faire, entre le présent programme et les autres, concerne le rôle du directeur de recherche. En effet, toutes les activités de recherche faisant partie intégrante du programme de formation, les fonctions du directeur de recherche ne se limitent donc pas à la supervision de la thèse mais bien à celle de l'ensemble des activités de l'étudiant, qui, comme nous verrons, sont fort nombreuses et variées. Enfin, troisième distinction à noter, les diverses activités de recherche sont planifiées selon un ordre croissant de difficulté de façon à présenter des défis optimaux pour l'étudiant. Ainsi, ce dernier ne se trouve pas devant des tâches trop exigeantes par rapport à son développement, ce qui pourrait le décourager, ni devant des tâches trop faciles, ce qui pourrait être néfaste à son enthousiasme dans son développement de futur chercheur.

Nous croyons, cependant, que le simple fait de réaliser diverses activités de recherche n'assure pas pour autant que l'étudiant deviendra un chercheur indépendant et autonome, but ultime du programme de formation. Encore faut-il que l'étudiant se sente compétent, autodéterminé et inséré socialement durant la réalisation de ces diverses activités de recherche. Ainsi, les besoins fondamentaux, que sont les besoins de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1985), seront satisfaits. La satisfaction de ces besoins fondamentaux conduira ainsi l'étudiant à un meilleur apprentissage. La satisfaction de ces trois besoins psychologiques compose les trois prochains fondements. En effet, un second fondement de la présente approche de formation postule que les diverses activités de recherche soient planifiées avec l'étudiant de sorte que plusieurs succès répétés soient vécus par ce dernier. Dans les faits, ceci implique, par exemple, que l'étudiant peut commencer par réaliser une recherche (premier succès) qui sera par la suite présentée dans le cadre d'un congrès (second succès) et qui sera enfin publiée dans une revue scientifique (troisième succès). Ces succès sont importants car ils amèneront l'étudiant à se sentir compétent, ce qui en retour augmentera sa motivation autodéterminée vis-à-vis de ses études et son désir de vouloir relever d'autres défis de plus en plus grands (Deci & Ryan, 1985). Bien sûr, des « erreurs » peuvent parfois survenir pendant l'une des activités de recherche. Sans tenter de blâmer l'étudiant ou le directeur de recherche, il est important toutefois de savoir aborder la difficulté rencontrée de façon informationnelle. Autrement dit, la difficulté doit être traitée non pas comme un échec, voire le reflet d'une incompétence stable et durable de la part de l'étudiant, mais comme une source d'informations pour une meilleure

adaptation dans le futur. Ainsi, l'étudiant apprend de ses erreurs et se fixe de nouveau défis; cela le motive à redoubler d'effort pour continuer sa formation.

Le troisième fondement de l'approche du programme de formation consiste à amener l'étudiant à se sentir autodéterminé dans son développement de chercheur (Vallerand, 1990). Dans la mesure où ce fondement n'est pas respecté, l'atteinte des objectifs ne sera pas suffisante pour que l'étudiant vive des succès. En effet, réussir dans des activités qui n'ont pas été décidées ou choisies par l'étudiant pourrait amener ce dernier à se sentir *contrôlé* par le directeur de recherche, ce qui pourrait avoir pour conséquence de miner la motivation de l'étudiant vis-à-vis de sa formation de chercheur. Plusieurs recherches dans le secteur de la motivation ont démontré que le fait de se sentir autodéterminé amène la personne à investir davantage dans l'activité, de travailler plus fort afin d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés, à trouver les activités plus intéressantes et enfin à obtenir de meilleurs apprentissages et performances (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Amener l'étudiant à se sentir autodéterminé nécessite, comme nous l'avons souvent mentionné, que ce dernier soit impliqué dans le processus de décision inhérent aux diverses activités de recherche à réaliser. En des termes plus concrets, l'étudiant doit être capable de choisir (avec le soutien de son directeur de recherche) le contenu ainsi que les modalités de réalisation des diverses activités de recherche et des cours figurant au programme de sa formation. Ainsi, le fait de pouvoir exercer son autodétermination dans le processus de formation en recherche amène l'étudiant à sentir un sens de direction dans ses études qui a pour conséquence, entre autres, d'augmenter sa motivation, d'avoir une plus grande satisfaction dans ses études, de persévérer dans ses études et éventuellement d'aider l'étudiant dans son plan de carrière. Le respect de l'autodétermination de l'étudiant est donc fondamental.

Un quatrième et dernier fondement du programme de formation en recherche concerne le cadre relationnel dans lequel les activités de recherches se réalisent, autrement dit il met l'accent sur les perceptions d'appartenance sociale de l'étudiant. Le cadre relationnel implique tous les membres du laboratoire dans lequel l'étudiant est en formation, et doit permettre à ce dernier de ressentir un fort sentiment d'appartenance sociale. Le sentiment d'appartenance sociale (Richer & Vallerand, 1998) regroupe autant les relations interpersonnelles avec son directeur de recherche et les autres membres du laboratoire que la cohésion du groupe de recherche auquel appartient l'étudiant. En effet, il n'est pas rare qu'un directeur de recherche supervise plus d'un étudiant en formation, et certains laboratoires (si ce n'est au niveau du département) se composent de personnels de soutien et d'assistants de recherche. Le tout constitue une équipe de recherche dont la cohésion peut garantir non seulement la performance de l'équipe mais aussi la motivation et le bien-être de l'étudiant en formation. Pour favoriser une telle cohésion, il est nécessaire que, d'une part, il existe un minimum de rencontres régulières et de temps réservés à ces dernières, et d'autre part, que ces rencontres puissent se faire dans une atmosphère de poursuite de buts communs. En des termes plus concrets, des réunions d'équipe doivent pouvoir avoir lieu pour permettre à l'étudiant de s'investir dans des projets communs (voir Objectif 2), mais aussi de partager avec les autres les difficultés qu'il peut rencontrer dans ses propres activités de recherche, tout comme ses réussites.

Enfin, le LRCS va encore plus loin dans l'encadrement des étudiants en organisant régulièrement des activités sociales de nature « parascolaire » (p. ex., organisation de sorties sportives et de repas) afin de marquer un événement annuel et se soutenir mutuellement. Le programme de formation en recherche est souvent très long, de l'ordre de plusieurs années, et l'absence de sentiment d'appartenance sociale équivaldrait à un long parcours en solitaire sans soutien d'aucune sorte pouvant mener à une baisse de la

motivation sa formation (Richer & Vallerand, 1998). Le respect de ce dernier fondement pourra aussi permettre à l'étudiant de pouvoir acquérir des compétences sociales nécessaires pour la profession de chercheur.

En somme, nous croyons que le fait de faciliter les sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale chez les étudiants, dans le cadre de leur formation de chercheur, devrait les amener à être plus motivés pour leurs études, à connaître de meilleurs apprentissages, et enfin, à devenir des chercheurs compétents et autonomes capables de relever les défis du milieu de la recherche. Pour atteindre ce but, le LRCS a mis en place au niveau du doctorat en psychologie sociale un programme de formation en recherche, qui fait suite à 3 ans d'université (Baccalauréat ou Bac) et qui dure entre 4 et 5 ans selon le développement du doctorant. Il n'y a pas de maîtrise comme telle dans ce programme de doctorat continu. Ce programme de formation est composé d'objectifs associés à des activités de formation utilisées afin d'atteindre les objectifs visés et la réalisation du but global du programme de formation. Ces grands objectifs, au nombre de cinq (5) vont maintenant être présentés dans les prochaines sections, ainsi que les activités de formation qui s'y associent.

■ Objectif 1: Le développement des connaissances en psychologie sociale

Le premier objectif visé consiste à amener l'étudiant à développer les connaissances de base dans ce secteur, ceci afin de faciliter son apprentissage en recherche. En effet, sans de telles connaissances, l'étudiant aura le sentiment de ne pas trop savoir ce qu'il fait et deviendra vite dépendant du professeur en ce qui concerne les tâches à réaliser. Une telle dépendance peut avoir des conséquences fâcheuses sur la motivation de l'étudiant vis-à-vis de la recherche.

L'atteinte de ce premier objectif repose, bien entendu, sur certaines prémisses concernant les acquis de l'étudiant provenant de ses études universitaires du Bac. Afin de poursuivre le développement des connaissances de base dans son secteur, nous proposons à l'étudiant au doctorat deux moyens pour atteindre cet objectif. Le premier consiste à aider l'étudiant à établir la liste des cours gradués à suivre durant la première année. Par exemple, en ce qui concerne la psychologie sociale, nous conseillons à l'étudiant de suivre les cours de base « Séminaire sectoriel en psychologie sociale » (cours de deux semestres permettant à l'étudiant d'aborder les différentes théories contemporaines en psychologie sociale), « Méthode de recherche » et « Statistiques de base » dès la première année. Ces cours gradués s'organisent, le plus souvent, sous forme de séminaires où les étudiants discutent de textes lus au préalable et peuvent mettre en application les connaissances acquises, le plus souvent en rédigeant des revues de la littérature sur un sujet particulier ou un article empirique mettant en application les connaissances acquises (en ce qui concerne les cours de statistiques), mais aussi en exposant oralement leur interprétation d'un texte. Une fois ces cours suivis, il sera beaucoup plus facile à l'étudiant de mettre en pratique ses diverses connaissances dans le cadre d'activités de recherche.

Le second moyen consiste à amener l'étudiant à choisir avec soin les cours à suivre lors des années subséquentes du programme de formation. Au LRCS, nous encourageons les étudiants à développer deux domaines de connaissances en plus de leur domaine de spécialisation (en psychologie sociale). Le premier porte sur un domaine de connaissances théoriques (p. ex., la psychologie du développement ou de la personnalité). La seconde spécialité porte sur un domaine de connaissances appliquées

(p. ex., la psychologie de l'éducation, de la santé physique ou du sport). Il est nécessaire que ces spécialités soient choisies selon les goûts et intérêts de l'étudiant.

Nous sommes conscients qu'un chercheur pouvant enseigner dans plus d'une sphère est beaucoup plus attrayant pour un employeur universitaire que celui qui ne peut enseigner que dans un seul domaine. Ainsi, il est souvent recommandé que l'étudiant suive des cours dans un certain nombre de secteurs de connaissances et d'applications. Le jumelage des intérêts de recherche et d'enseignement permettra éventuellement au futur chercheur d'assumer l'enseignement dans l'un de ses domaines de prédilection (voir Objectif 3).

■ Objectif 2: L'apprenti-chercheur

Vers le développement d'un chercheur compétent, autonome et inséré professionnellement

Le second objectif vise à fournir à l'étudiant les outils nécessaires pour qu'il puisse éventuellement fonctionner adéquatement et avec autonomie en tant que chercheur après l'obtention de son doctorat. Pour atteindre cet objectif, nous proposons, dans le cadre du programme de formation, différentes activités de recherches décrites de façon concise ci-dessous.

Stages de recherche interne

Dès le début de la première année, l'étudiant réalise un stage interne de recherche ayant pour but de l'amener à développer (ou renforcer, si l'étudiant possède déjà une expérience de recherche) les habiletés de base dans la réalisation de recherches. Le stage peut être réalisé en laboratoire ou en milieu naturel.

D'un côté (en laboratoire) l'étudiant peut se familiariser avec les différentes méthodes expérimentales utilisées en recherche scientifique rigoureuse, et d'un autre côté (en milieu naturel), l'étudiant peut se familiariser avec les problèmes et défis de la recherche en terrain naturel. Dans tous les cas, l'étudiant aura l'occasion, au cours de sa formation (lors du stage externe ou dans ses recherches individuelles et en équipe; voir Objectif 2), de réaliser des études autant en laboratoire qu'en milieu naturel. En effet, nous croyons qu'un chercheur complet doit savoir mener des études dans ces deux milieux.

Pendant le stage de recherche interne, l'étudiant est alors impliqué dans toutes les phases de la recherche, allant du choix du type d'étude (en laboratoire ou en milieu naturel) et du thème (théorique et/ou appliqué à un domaine spécifique) de la recherche jusqu'aux analyses statistiques. Habituellement, la rédaction de l'article ne fait pas partie intégrante du stage. L'article sera rédigé ultérieurement permettant à l'étudiant d'être l'auteur d'une première publication. Ce stage est d'une durée d'une session (15 semaines) à raison de trois jours par semaine (total d'environ 45 jours).

Stages de recherche externe

Le stage externe se déroule généralement en troisième année. Il fonctionne pour l'essentiel de la même façon, mis à part que le stage est réalisé dans un endroit de stage externe au LRCS sous la supervision d'un chercheur externe accrédité par le programme de formation. Selon les intérêts de l'étudiant, la possibilité lui est offerte d'effectuer son stage soit dans le milieu universitaire soit dans un centre de recherche public (rattaché ou non à une Université) ou privé. L'avantage du premier milieu repose, pour l'essentiel, sur l'acquisition d'une expérience de recherche différente associée au développement de nouvelles connaissances théoriques (voire appliquées) et la

familiarisation avec des techniques d'investigation, expérimentales ou quasi-expérimentales, différentes de celles que l'étudiant pourrait rencontrer dans son laboratoire de formation. L'avantage du deuxième type de stage externe repose non seulement sur la familiarisation avec les problèmes et les défis de la recherche appliquée en milieu naturel, mais il permet aussi à l'étudiant de vérifier (ou confirmer) s'il serait intéressé éventuellement à œuvrer comme chercheur en milieu appliqué. Enfin, ces deux milieux de stages externes permettent à l'étudiant d'élargir son réseau professionnel et éventuellement de publier avec des chercheurs reconnus.

Recherches en équipe

En plus des stages internes et externes, l'étudiant poursuit aussi sa formation en recherche dans le cadre d'activités de recherche en équipe. Dans ces activités, des projets de recherche à moyen et à long terme sont planifiés, conçus et réalisés par différents membres de l'équipe du Laboratoire. L'étudiant peut y participer alors activement. La participation de l'étudiant à ces divers projets se fait généralement dès la première année et se poursuit jusqu'à la fin de ses études.

Recherches indépendantes

Les étudiants doivent également réaliser un certain nombre d'études en tant que chercheur responsable. Ces études, au nombre de quatre, ne sont pas reliées à la thèse et peuvent être réalisées de concert avec d'autres chercheurs en formation. Elles sont supervisées par le directeur de recherche tout en demeurant sous la direction de l'étudiant. Ce dernier est responsable des différentes décisions à prendre, tout en étant épaulé par le professeur. Ces recherches sont aussi l'occasion pour l'étudiant d'aborder d'autres aspects de la recherche en psychologie sociale qu'il n'aurait pas abordés en stage. Ainsi, il devient possible de se familiariser avec la recherche en laboratoire (ou en milieu naturel) si tel n'était pas le cas lors des stages interne ou externe. Enfin, ces recherches devraient mener des publications pour le chercheur en formation.

Communications scientifiques

L'étudiant est encouragé, et ce dès le début du programme, à présenter des communications lors de congrès scientifiques. Il devrait présenter une communication à au moins un congrès scientifique par année. Il est alors possible de présenter les résultats de travaux empiriques ou encore d'exposer des idées et modèles théoriques. De telles communications sont importantes pour au moins trois raisons. Premièrement, elles permettent à l'étudiant de développer les habiletés nécessaires à la présentation claire et concise de résultats de recherche ou de modèles théoriques. Deuxièmement, participer à des congrès scientifiques permet à l'étudiant de prendre connaissance des travaux les plus récents dans son secteur ainsi que d'établir des contacts informels avec des chercheurs importants, certes, mais aussi avec d'autres étudiants qui deviendront des collègues potentiels. En fait, l'étudiant apprend à faire partie de la communauté scientifique et à contribuer à cette dernière tout en retirant les bénéfices scientifiques auxquels il a droit. A ce sujet, nous conseillons à l'étudiant d'être membre d'associations scientifiques nationales et internationales regroupant les chercheurs établis et en formation de son secteur de recherche. Troisièmement, rencontrer des professeurs qui risquent d'être en position de l'embaucher à la fin de ses études est une opportunité offerte à l'étudiant présent lors de ces congrès (*voir Sinderman, 1982, à cet effet*). De toute façon, même si l'employeur éventuel ne se présente pas au congrès en question, le fait de présenter une communication scientifique constitue un atout certain pour le curriculum vitae de l'étudiant. Les communications scientifiques servent donc

non seulement à la formation du futur chercheur, mais elles peuvent également contribuer à trouver un emploi futur pour l'étudiant.

Publications scientifiques

Le développement des habiletés d'écriture représente un autre but fort important du programme de formation proposé. Dans le cadre du présent programme de formation, on demande à l'étudiant de rédiger un article pour fins de publication avant la fin de sa deuxième année dans le programme. En quelque sorte, cet article remplace le mémoire de maîtrise qui n'existe plus dans notre programme de formation. Sous la supervision directe du professeur, l'étudiant est responsable des différentes étapes de la publication de l'article. Le tout devrait mener à une expérience enrichissante généralement perçue comme un accomplissement par l'étudiant, augmentant ainsi sa motivation à contribuer à l'avancement des connaissances. Au cours des années subséquentes, l'étudiant est encouragé à réserver certaines périodes de temps (l'été, surtout) pour rédiger d'autres articles pour fins de publication. Tout comme les communications scientifiques, cette activité permet à l'étudiant non seulement de développer une habileté cruciale du chercheur en psychologie sociale mais aussi d'enrichir son curriculum vitae et d'être ainsi plus attrayant comme futur professeur d'université.

Demande de subvention

Il est de notre avis que c'est pendant qu'il peut bénéficier de l'expertise de son superviseur que l'étudiant devrait apprendre à maîtriser cette tâche ardue que représente la demande de subvention. Il est alors possible pour l'étudiant d'apprendre, dans le cadre de son programme d'études, les divers rudiments de l'activité sans le stress généralement associé à la préparation d'une demande de subvention. Bien sûr, il n'est pas nécessaire qu'une telle demande soit soumise à un organisme subventionnaire (bien que plusieurs l'ont été). De toute façon, ceci n'est pas le but de l'exercice. Le but fondamental demeure l'expérience de rédiger une demande de subvention avec toutes les exigences que ceci comporte. La future carrière professionnelle du chercheur en formation sera, en effet, fortement régulée par la soumission et l'obtention de subventions nécessaires à la pratique de la recherche en psychologie sociale. Cette demande de subvention peut se faire à tout moment après la seconde année du programme.

Evaluation d'articles scientifiques

Un chercheur en psychologie sociale est une source d'expertise pour les éditeurs de revues scientifiques. On attend donc du futur chercheur, qu'est l'étudiant en formation, d'être familier avec la revue critique et anonyme d'articles soumis pour fins de publication. Lors de sa formation en recherche, l'étudiant a l'occasion de faire la revue critique de plusieurs articles (en général 2) que les éditeurs ont envoyés à son directeur de recherche. L'étudiant profite alors des conseils de ce dernier. Cette activité permet à l'étudiant:

- 1) de se familiariser avec la revue critique d'articles scientifiques, ce qui implique certaines connaissances théoriques et méthodologiques;
- 2) de développer un sens critique sur les articles qu'il est amené à lire;
- 3) d'avoir connaissance des dernières avancées théoriques et empiriques en psychologie sociale et enfin;
- 4) de l'aider à rédiger ses propres articles avec un œil critique (sachant ce qu'un expert peut demander).

Cette familiarisation est, selon nous, très importante. En effet, comme nous l'avons mentionné en introduction, les étudiants en formation sont l'avenir de la recherche car

ils seront les experts qui évalueront les articles scientifiques soumis pour fins de publication. Familiariser l'étudiant le plus tôt possible à cet aspect de la tâche de chercheur, donc dès sa formation en recherche, lui permettra d'offrir un travail de qualité aux éditeurs de périodiques scientifiques.

La thèse

La thèse représente la dernière activité de recherche du programme. Cette dernière porte sur un thème intégré et comprend une suite d'études (généralement au moins trois) permettant de faire avancer les connaissances scientifiques dans ce secteur. Encore ici, la thèse est réalisée sous la supervision directe du directeur de recherche, mais représente avant tout la contribution scientifique originale de l'étudiant. Deux types de thèse sont typiquement réalisés dans le cadre du programme de formation du LRCS. Le premier correspond à la thèse classique qui comporte un contexte théorique important et l'articulation de diverses études menant à une discussion générale quant à l'apport scientifique de ces dernières. Le deuxième type de thèse est celle sous forme d'articles. La thèse est alors constituée d'au moins deux articles, publiés ou soumis pour fins de publication, précédés par une introduction générale et aussi suivis par une discussion générale intégrative. Ce dernier type de thèse permet alors à l'étudiant d'atteindre, dans un moindre coût, deux objectifs importants, que sont la rédaction d'une thèse et une activité de rédaction et de publication plus proche de ses futures tâches de chercheur. Bien entendu, l'étudiant est souvent amené à publier sa thèse « classique » sous la forme d'un article empirique, toutefois l'après-thèse est souvent une période très chargée, lorsque, dans le meilleur des cas, l'étudiant s'installe dans de nouvelles fonctions de professeur d'Université. Les travaux menant à la thèse débutent généralement à partir de la quatrième ou cinquième année d'études.

En somme, dans l'ensemble, plusieurs activités de recherche sont incluses dans le programme de formation. Celles-ci sont diverses et touchent aux différentes tâches que le chercheur professionnel doit cumuler dans la pratique de sa profession. En offrant l'opportunité à l'étudiant de faire l'apprentissage de ces diverses activités alors qu'il peut compter sur le soutien de son superviseur, nous croyons que le présent programme mène à une meilleure acquisition des diverses habiletés de recherche, ainsi qu'au développement de sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale dans l'exercice de sa future profession.

■ Objectif 3: Devenir un enseignant compétent

Le présent programme de formation vise globalement à la formation de chercheurs en milieu universitaire. Ceci implique que l'étudiant puisse être formé au rôle de chercheur, mais aussi à celui d'enseignant. Le troisième objectif vise ainsi à aider l'étudiant à devenir un enseignant compétent. Dans le programme, l'étudiant enseigne un cours sous supervision lors de sa troisième ou quatrième année. Le cours enseigné devrait être un cours de base au baccalauréat dans la discipline de l'étudiant. Ainsi, dans notre programme actuel, le cours enseigné porte sur un thème rencontrant les intérêts de l'étudiant (p. ex., « Introduction à la psychologie de la motivation et des émotions », « Psychologie des relations interpersonnelles », « Psychologie sociale de la santé »). Le fait d'enseigner de tels cours permet à l'étudiant de développer certaines habiletés minimales en tant qu'enseignant. En effet, l'étudiant a alors la responsabilité complète de son cours, tant au point de vue de la construction du syllabus, des activités proposées, des modalités d'examen, que de la prestation de l'enseignement. Le superviseur joue alors un rôle important autant comme conseiller sur le contenu du

cours que comme guide pédagogique. Nous sommes conscients qu'un tel exercice ne peut mener à un développement complet des habiletés d'enseignement. Par contre, ceci représente un excellent départ que l'étudiant saura parfaire ultérieurement. En plus, le stage d'enseignement permet à l'étudiant d'identifier s'il aime l'enseignement ou non. Dans l'éventualité où la réponse serait négative, il serait alors possible pour l'étudiant de s'orienter vers la recherche en milieu appliqué où l'enseignement est absent.

■ **Objectif 4: Devenir un formateur motivant**

Le troisième rôle d'un professeur d'université (le premier étant la recherche, le second l'enseignement) est de former les étudiants en recherche. Le quatrième objectif vise donc à aider l'étudiant à devenir un formateur motivant. Il s'agit alors pour le chercheur en formation de co-superviser au moins un étudiant au baccalauréat (1^{er} cycle) faisant son stage interne de recherche (ou thèse d'honneur) au sein du Laboratoire. Ceci se fait habituellement lors de la 3^{ème} ou 4^{ème} année. Encadrer un stage de recherche demande de la part du chercheur de pouvoir guider un étudiant dans sa recherche avec doigté, c'est-à-dire tout en favorisant ses sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale. Cette expérience permettra au doctorant de développer un style d'encadrement motivant et de vivre lui-même un accomplissement tout au long du processus de recherche en même temps que l'étudiant en stage.

■ **Objectif 5: Spécialisation et élaboration d'un plan de carrière futur**

Le cinquième et dernier objectif de ce programme de formation consiste à aider l'étudiant à identifier les domaines de travail dans lesquels il aimerait œuvrer suite à ses études. Il est évident que cet objectif dépasse largement le cadre usuel de formation à la recherche. Cependant, nous croyons que le fait de se pencher de façon régulière et progressive sur ses aspirations de carrière peut amener l'étudiant à orienter ses cours et ses recherches de façon consonnante à ces dites aspirations et ainsi à maximiser les possibilités de pouvoir atteindre éventuellement la carrière visée. D'autre part, l'étudiant peut ainsi mieux saisir l'importance des diverses activités de recherche et investir efficacement son temps dans ces dernières et s'y impliquer davantage. Il devrait naturellement en découler une motivation plus grande et un apprentissage plus profond. Le moyen généralement utilisé afin d'atteindre cet objectif sont les réflexions guidées lors de rencontres hebdomadaires régulières avec le superviseur. Ces rencontres impliquent généralement différentes questions soulevées par le professeur concernant les intérêts de carrière future de la part de l'étudiant et des discussions à cet effet entre les deux partenaires. Que le choix de l'étudiant soit fixé sur une carrière académique ou en milieu appliqué, nous conseillons sérieusement à l'étudiant de considérer un stage post-doctoral dans une autre université. Ces discussions débutent généralement durant la troisième année du programme et se font plus fréquentes lors de l'année suivante.

■ **Conclusion**

La formation de chercheurs n'est pas une chose facile. Elle nécessite plusieurs heures de discussion, de coopération et parfois de counselling ! Trop souvent nos efforts comme formateurs ne sont pas structurés ou définis selon des objectifs clairement

établis. Il y a alors une perte d'efficacité évidente. En plus, dans un tel contexte mal défini, seul l'étudiant portant attention aux éléments de recherche implicitement importants pourra se développer en un excellent chercheur. Les autres ne pourront se développer de façon optimale (Siderman, 1982). Devant ce fait, il devient important que la formation en recherche soit réalisée de façon aussi structurée et explicite que possible.

Le présent article avait pour but de présenter le programme de formation en recherche mis en place au Laboratoire de recherche sur le comportement social (LRCS) depuis maintenant plus de 15 ans. Nous pouvons aujourd'hui compter, au sein de la profession, sur 12 professeur(e)s d'Université issu(e)s de ce programme de formation au LRCS œuvrant au Canada et à l'étranger.

L'avantage de ce programme est de reposer sur une approche intégrative, autrement dit sur une approche d'apprentissage par l'action selon laquelle des fondements motivationnels sont articulés avec des objectifs et activités de formation bien précis. Ces derniers, bien que présentés dans un ordre chronologique, sont réalisés en parallèle. Autrement dit la visée d'un objectif ne nécessite habituellement pas l'atteinte du précédent et la réalisation d'une activité ne nécessite pas la réalisation d'une précédente. Notons que, bien que le programme de formation soit utilisé en psychologie sociale, il peut tout aussi bien s'appliquer à d'autres secteurs d'études. En effet, le contenu de la matière compte peu dans ce programme; le point important demeure les fondements du programme, les objectifs visés, ainsi que les activités de formation en recherche. Ainsi, il devient aisé d'appliquer un tel programme dans l'ensemble des universités des cinq continents. D'une part, il est du devoir de chaque directeur de recherche de mettre en place avec les instances de l'Université le cadre propice à la programmation des activités de recherches proposées dans le présent programme. Par exemple, organiser des stages internes de recherche dès le premier cycle d'étude permettrait aux étudiants intéressés de découvrir le monde de la recherche plus tôt. D'autre part, nous insistons sur le fait que ces moyens ci-nommés ne constituent en rien la base fondamentale de l'approche de formation proposée. En effet, l'essentiel est de permettre à l'étudiant d'aborder avec confiance les diverses activités de recherche qu'implique la profession et de favoriser ses sentiments de compétence, d'autodétermination et d'appartenance sociale. Ceci devrait être une chose possible pour tout formateur, quels que soient les moyens offerts par l'Université. Dans ce cadre, nous invitons les chercheurs et directeurs de recherche à considérer les autres approches proposées dans ce numéro spécial des Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale afin de construire leur propre programme dans le but d'offrir la meilleure formation possible à notre relève de demain.

■ Références

- BRUNER, J.S., OLVER, R.R., & GREENFIELD, P.M. (1966): *Studies in cognitive growth*. New York, Wiley.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- RICHER, S., & VALLERAND, R. J. (1998): Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉRAS), *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, p. 129-137.
- SINDERMAN, C.J. (1982): *Winning games scientists play*. New York, Plenum.
- VALLERAND, R. J. (1990): La formation des chercheurs en milieu universitaire: la perspective du Laboratoire de psychologie sociale, in D. BLONDIN (Ed.): *Le défi de l'enseignement supérieur: Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à l'Université de Montréal du 23 au 26 mai 1988*. Montréal, Québec, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, p. 121-126.
- VALLERAND, R.J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, in M. P. ZANNA (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 29, New York, Academic Press, p. 271-360.

- VALLERAND, R.J., FORTIER, M.S., & GUAY, F. (1997): Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivation model of high school dropout, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, p. 1161-1176.
- ZANNA, M.P., & DARLEY, J.M. (1987): *The compleat academic: A practical guide for the beginning social scientist*, New York, Random House.