

La supervision des thèses de second et de troisième cycles et l'« apprentissage sur le tas » : conversation avec Bettina Bradbury

Dominique Marshall

Volume 74, Fall 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060929ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Committee on Labour History

ISSN

0700-3862 (print)

1911-4842 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Marshall, D. (2014). La supervision des thèses de second et de troisième cycles et l'« apprentissage sur le tas » : conversation avec Bettina Bradbury. *Labour / Le Travail*, 74.

La supervision des thèses de second et de troisième cycles et l'« apprentissage sur le tas » : conversation avec Bettina Bradbury

Dominique Marshall

À L'OCCASION DE LA TABLE RONDE que Magda a eu la bonne idée d'assembler pour parler des travaux de Bettina, j'ai pensé que je pourrais demander à celle qui a dirigé mes travaux de doctorat il y a 25 ans à l'Université de Montréal comment elle s'y est prise pour m'initier aux rouages du métier, et comment par la suite elle a fait de même pour des douzaines d'autres étudiants à la maîtrise et au doctorat.

La plupart de ses conseils font maintenant partie de mon bagage d'enseignante, pour le bénéfice d'une seconde génération d'étudiants, et je continue de lire les écrits de plusieurs de ses étudiants, dont la réputation contribue à faire de York un des hauts lieux d'entraînement à l'histoire. J'ai donc pensé que ma curiosité à l'endroit de son travail considérable de supervision, de même que le partage de souvenirs communs, pourraient faire l'objet d'une belle conversation, que nous avons tenue au téléphone, entre Toronto et Ottawa, en avril dernier¹. Ce sont ces propos que je tenterai de partager avec vous cet après-midi, pour discuter de pratiques sur lesquelles ni Bettina ni moi avons beaucoup lu, puisqu'il y a peu d'écrits à ce sujet, de manuels d'instructions, d'occasions de formation professionnelle ou même de vocabulaire².

Pour commencer, je lui ai expliqué d'où venaient mes questions. J'espérais avoir l'occasion d'explorer l'idée, encore floue, qu'aux cycles supérieurs, la transmission du métier d'historien, d'intellectuel ou d'universitaire se fait en grande partie en vertu d'un « apprentissage sur le tas. » À mesure que j'ai à mon tour supervisé des étudiants aux cycles supérieurs, il m'a semblé important de leur montrer comment je ferais à leur place, de leur donner à voir le meilleur de mes pratiques, sans trop planifier l'ordre dans lequel ces enseignements se produisent. Autrement dit, il m'est apparu qu'ils apprendraient surtout en me regardant faire. Plutôt par exemple que de leur donner des commentaires à difficulté croissante quand je lis leurs textes, j'essaye de leur montrer tout en même temps, en discutant de ce que j'aurais fait dans les mêmes circonstances, en confrontant leurs interprétations aux miennes. Avec le pari qu'ils auront

1. Entrevue téléphonique de Bettina Bradbury par l'auteure, le 4 avril 2014.

2. Gina Wisker, *The Good Supervisor: supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations* (New York : Palgrave Macmillan, 2005). Thomas Bender, Philip M. Katz, Colin Palmer, and the Committee on Graduate Education of the American Historical Association, *The Education of Historians for the Twenty-first Century* (Urbana Champaign : University of Illinois Press, 2004).

beaucoup à gagner en retenant, d'une rencontre à l'autre, et de façon aléatoire, ce qu'ils peuvent ou veulent retenir de mes méthodes, des mes habitudes de pensée. Mais par quels processus tout cela peut-il se produire? Osmose, imitation, répétition, observation, accumulation? Difficile à dire.

En sens inverse, il me semble qu'à ce jour mon propre parcours a été semé de moments forts où figurent la remarque d'un professeur quand j'étais encore étudiante ou, plus tard, les propos d'un collègue : telle institutrice de mathématique qui avoua un jour avoir eu tort dans l'une des réponses aux questions de la classe du jour précédent; tel professeur d'histoire urbaine rejetant mon ébauche de plan pour un long travail de recherche en disant qu'il ne me posait aucun défi intéressant. Bettina elle-même, après la première lecture d'une portion considérable de ma thèse, suggéra avec tout le tact nécessaire, qu'après avoir passé des mois à lire des archives gouvernementales, j'en étais venue à écrire dans le style des bureaucrates de mes archives; « first and foremost », conseilla-t-elle en me renvoyant à la planche, « you have to tell a story ».

C'est au sujet de ces influences, de ces temps forts de leur formation professionnelle, que je trouve souvent les candidats pour une bourse, un prix, un emploi, les plus éloquents. La série des conférences de l'American Council of Learned Societies intitulée « A Life of Learning » en a fait un sujet de conférence annuel, en donnant l'occasion à un chercheur saisonné « to reflect on a lifetime of work as a scholar and an institution builder, on the motives, the chance determinations, the satisfactions (and dissatisfactions) of the life of learning, to explore through one's own life the larger, institutional life of scholarship. » La série de publications qui s'ensuit se lit comme une succession d'expériences de proximité où il est difficile de repérer avec précision les vecteurs et les rythmes des formations³. La question des modalités et des directions de ces transferts de pratiques se retrouve aussi au coeur de mes travaux courants sur l'histoire de l'aide humanitaire, dont Magda m'a demandé de parler aujourd'hui : il est fascinant de voir comment, depuis les années d'après-guerre, les pionniers d'Oxfam que j'ai interrogés, au Royaume-Uni comme au Canada, ont apporté à la tâche des traditions aussi diverses que celles du droit des affaires, de l'armée de l'air ou encore du syndicalisme des pêcheurs, pour mettre au point des routines originales, qui s'enseignent maintenant dans des manuels et des programmes de développement international ou de philanthropie. Mais les mêmes humanitaires se plaignent aujourd'hui du manque de sens pratique et de cohérence de leurs collègues formés dans des universités.

Une partie de la réponse à ces questions est apparue au hasard d'une conversation avec le pédagogue de l'Université Laval Fernand Gervais, où nous comparions les traditions des campus anglophones et francophones

3. ACLS, Charles Homer Haskins Prize Lecture, consulté le 25 mai 2014, <https://www.acls.org/programs/single.aspx?id=160>.

dans lesquels nous avons respectivement travaillé. Pour parler de la difficulté même de discerner des habitudes en matière d'études avancées, j'ai abordé la question de la difficulté d'évaluer ce type d'enseignement : les étudiants étant peu nombreux, leurs témoignages demeurent difficiles à obtenir, même pour les superviseurs qui, comme Bettina, dirigent beaucoup plus de thèses que la moyenne d'entre nous; la qualité du produit final compte pour beaucoup dans les bilans que nous dressons de la valeur de nos supervisions, mais le lien entre la teneur d'une thèse et la nature des interventions d'un superviseur reste difficile à établir. Comme Bettina le dit elle-même, les aptitudes de départ important : « j'ai eu la chance d'avoir de très bons étudiants », dit-elle, « ce qui n'est pas donné à tous ». Lorsque j'ai parlé à Fernand de la façon que j'ai de tout enseigner à la fois, de laisser l'observation faire son travail du côté de l'étudiant, il a pensé aux travaux de l'anthropologue sociale des apprentissages auprès de laquelle il a travaillé dans les années 1980, l'Américaine Jean Lave. En étudiant les apprentis tailleurs du Libéria, Lave a montré comment « it is difficult, when looking closely at everyday activity... to avoid the conclusion that learning is ubiquitous in ongoing activity, though often unrecognized as such⁴. » Et Fernand de remarquer que, curieusement, dans le monde par excellence de l'instruction formelle qu'est l'université, la direction de thèse pourrait bien offrir un espace privilégié d'apprentissage informel.

Si tel est le cas, le vocabulaire de ce que Lave en est venue à appeler la théorie du « situated learning », ou « cognition située » en français, et la méthode associée de la « legitimate peripheral participation », pourraient peut-être aider à mieux comprendre la nature de la supervision. C'est ce que je tenterai de faire dans les minutes qui viennent, en rapportant les point saillants de mon échange avec Bettina.

Elle a déjà dit, dans la conférence qu'elle a prononcée il y a deux ans à York sur son parcours d'historienne⁵, comment elle s'est retrouvée, peu après son embauche à l'Université de Montréal, avec 18 étudiants à superviser et avec la direction des études avancées à assumer. Par la force des choses, dit-elle, j'ai dû demander aux étudiants d'apprendre entre eux, en créant des occasions d'échanges de manuscrit, et en m'assurant que tous aient compris les règles de la critique constructive; une méthode qui, pour avoir porté fruit, a survécu à la folie de cette charge initiale de travail. C'était aussi, s'est-elle rendu compte, une façon d'initier les étudiants à la supervision. Il s'agissait déjà pour elle d'un apprentissage sur le tas, de la « politics of learning in everyday life » qui fait l'objet de l'une des communications de Lave⁶. Bettina avait tôt fait elle-même

4. « Introduction », dans Jean Lave et Seth Chaiklin, dir., *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 5.

5. « Twists, Turns & Tall Shoulders: Liberal Arts & Professional Studies, » Roberts Lecture, 24 octobre 2012, York University, consulté le 20 avril 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=NraU1Wt6c60>.

6. « The Politics of Learning in Everyday Life », Séminaire ICOS de l'université du Michigan,

l'expérience de cet initiation horizontale aux méthodes d'enseignement, en aidant John, son mari, à finir sa thèse de géographie, et en partageant les discussions de ses collègues en économie politique, avant même d'entreprendre ses propres études avancées. Elle n'eut plus tard que peu de rapports avec ses propres superviseurs, qu'elle remercie encore de l'avoir laissée tranquille. Pour ma part, cette initiation au rôle de superviseur, alors que je travaillais à écrire ma thèse, représente une formation dont je n'avais pas reconnu l'existence à l'époque. Jean Lave dirait bien qu'elle a été « not recognized as such. »

À un quart de siècle de distance, Bettina se souvient de certaines de nos rencontres différemment, un problème bien connu des praticiens de l'histoire orale. Elle évoque un jour oublié où je me serais présentée avec un manuscrit presque complet, après des semaines de travail autonome, rempli de résultats de recherche intéressants, mais qui étaient organisés d'une façon insolite. « C'était tout à refaire, » se rappelle-t-elle, « il fallait tout changer de place, une chose difficile à dire à une étudiante, et une tâche difficile. » Je suis repartie sans découragement, pour revenir quelques semaines plus tard avec un texte acceptable. Un exemple, sûrement, des miracles de la critique constructive bien comprise, à laquelle Bettina attachait déjà, et consciemment, beaucoup d'importance. Une instance, aussi, de la modestie de ses apports : le processus par lequel je suis parvenue à une méthode de découpage des problèmes au cours de ces mois de 1988, et qui me sert encore souvent pour aborder des questions nouvelles, n'est pas clair dans mes souvenirs. Il se peut que c'est au cours de cette période de ce que Lave appelle « ubiquitous [...] ongoing activity », que j'ai acquis un minimum de confiance utile à l'organisation autonome de mes résultats de recherche.

Je me rappelle mieux d'autres aspects de mes années de doctorat : la rapidité des réponses de Bettina à mes demandes de commentaires; l'invitation à participer à la même conférence internationale; celle de publier ma communication dans sa collection d'articles sur l'histoire de la famille; ses bons mots pour faciliter mon arrivée au département d' « Administration Sociale » de la LSE où travaillait l'historienne féministe des politiques sociales Jane Lewis, ou encore, un peu plus tard, son encouragement à faire partie du Comité de rédaction de la *Revue de la Société historique du Canada* qu'elle venait de quitter, pour travailler, disait-elle, avec un groupe de personnes dont les travaux et la variété sont toujours intéressants.

J'ai depuis tenté d'imiter de mon mieux la générosité et la candeur de ses observations et ses critiques et, plus largement, de reprendre l'idée que mes étudiants apprendraient en me regardant faire, si je prenais le temps de les associer sérieusement à mes activités professionnelles. Ce que l'anthropologue Jane Lave m'aide à comprendre, c'est qu'il ne s'agissait pas simplement d'une initiation à des techniques par émulation, mais d'une invitation à entrer dans ce que Lave appelle des « communautés de pratique » qui seules pouvaient

donner leur sens aux choses à apprendre. Lave parle d'une « anthropological emphasis on learning as quintessentially contextualized, socially organized, active⁷. » En effet, en comparant les façons dont les apprentis-tailleurs libériens peuvent utiliser les mathématiques apprises en découpant leurs tissus pour résoudre des problèmes nouveaux, et celles dont les Américains de son voisinage utilisaient les mathématiques dans leurs visites à l'épicerie sans se servir plus avant de ces apprentissages, Lave a montré que les circonstances où les connaissances sont appropriées comptent tellement que, à la limite, et c'est Fernand Gervais qui explique, le contexte des apprentissages n'est pas le « contenant de la formation », comme le bon sens le suggère, mais plutôt « le contenu de tout apprentissage en situation⁸. » C'est cela qu'elle entend, je crois, par « situated learning » ou cognition située. On peut utiliser la même idée pour expliquer davantage l'importance, assez bien reconnue parmi nos collègues et sur laquelle les quelques guides existants insistent, de faire en sorte que les étudiants des cycles avancés aient un accès significatif à d'autres intellectuels que leurs propres superviseurs.

On peut enfin envisager l'interdisciplinarité de cette façon. Là dessus, je dois beaucoup à la liste de lecture en étude de l'État, que Bettina a composée pour mes examens de doctorat. Au moment de notre rencontre, elle avait lu en profondeur et avec cohérence plusieurs des canons de la Nouvelle économie politique canadienne, que les géographes amis et collègues de son mari lui avaient fait connaître. Occupée à analyser les premiers temps de l'État providence, j'ai pu emprunter plusieurs éléments de leur vocabulaire, sans trop savoir, encore une fois, que j'entrais dans une communauté de sens. Quand le hasard a voulu que j'atterrisse à Carleton, où Leo Panitch et Reg Whittaker avaient fait leurs armes et laissé un héritage institutionnel encore fort⁹, j'ai pu rapidement bénéficier de ma connaissance, habituée que j'étais à leurs approches.

Pour résumer, Jean Lave a travaillé à élargir les idées classiques sur l'apprentissage, pour montrer comment il s'agit de beaucoup plus que d'imitation et de répétition. Elle a suggéré que les distinctions entre apprentissages formels et informels soient moins grandes qu'on ne le croit. Fernand Gervais, qui connaît bien ses travaux, le savait peut-être, quand il m'a parlé du paradoxe des apprentissages informels dans les universités. Fait intéressant, Jean Lave est devenue historienne sur le tard, pour étudier l'acquisition de l'identité chez les Britanniques du siècle dernier¹⁰.

7. Jean Lave, "A comparative approach to educational forms and learning processes", *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 1982, 181. Voir aussi G. Brougère, « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné », *Pratiques de Formation/Analyses*, Les communautés de pratiques, 22, 2008, 49–63.

8. Fernand Gervais, courriel envoyé à l'auteure, 25 mai 2014.

9. Sous l'égide de l'Institut d'économie politique de l'Université Carleton, dont je fais partie.

10. « Coming of age in Birmingham : Cultural studies and conceptions of subjectivities »,

Enfin, l'anthropologue attachait une grande valeur à l'autonomie acquise par les jeunes tailleurs en bout de ligne, et à ce que cette autonomie apportait de sens à leur vie au sein de leurs communautés respectives. Cette valorisation de la faculté d'agir avec indépendance se retrouve fréquemment dans les propos de Bettina. Ses mots de l'autre jour ont souvent tourné autour de l'importance de cultiver l'autonomie des étudiants qu'elle supervise. La métaphore qui lui vient à l'esprit est celle d'une balle qu'on lance à ses apprentis. Elle a parlé de la fierté qu'un superviseur éprouve à observer ceux qui apprennent à la lancer plus loin, ceux, dit-elle, qui « take the ball, bounce it, and go further with it. »

Je remercie Magda Fahrni pour son encouragement à écrire ce texte, Fernand Gervais pour bien avoir voulu me laisser reprendre ses idées dans la préparation de ce témoignage, et de l'avoir relu, de même que Lyne Sauvageau, Vice-présidente à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec à Montréal, pour avoir partagé sa présentation sur l'« Évolution du financement public de la recherche au Québec et au Canada : Impact sur la formation de la recherche », 2013.