



HAL
open science

La valorisation du doctorat en sciences humaines et sociales : analyse de discours institutionnels et points de vue d'acteurs en sciences de l'éducation

Daniel Bart, Stéphanie Fischer

► To cite this version:

Daniel Bart, Stéphanie Fischer. La valorisation du doctorat en sciences humaines et sociales : analyse de discours institutionnels et points de vue d'acteurs en sciences de l'éducation. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, 2016, La formation à la recherche aux cycles supérieurs : finalités, usages et enjeux. Le cas des sciences de l'éducation., 15-16. hal-01933797

HAL Id: hal-01933797

<https://hal.science/hal-01933797v1>

Submitted on 24 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA VALORISATION DU DOCTORAT EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : ANALYSE DE DISCOURS INSTITUTIONNELS ET POINTS DE VUE D'ACTEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Daniel Bart
Maître de Conférences
Université de Lille, laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Théodile (France)

Stéphanie Fischer
Ingénieure de recherche
Université de Lille, laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Proféor (France)

RÉSUMÉ

Cet article vise à mettre en évidence les spécificités des points de vue sur la formation doctorale exprimées dans deux types de discours contrastés et caractéristiques du contexte institutionnel français de la formation de 3^{ème} cycle en SHS : d'une part les acteurs œuvrant au sein de différentes structures liées à la formation à la recherche (écoles doctorales, associations d'appui aux doctorants, partenaires économiques, *etc.*) et d'autre part d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation concernant la formation doctorale dans la discipline. L'analyse de nombreux entretiens permet de décrire les principales thématiques de ces deux types de discours en matière de visées de la formation, de modèles d'encadrement, de compétences ou de valeurs à transmettre aux apprentis-chercheurs, *etc.* Ce travail nous amène à questionner les tensions que peuvent manifester ces deux ensembles discursifs touchant aux dynamiques de (re)production d'une communauté de recherche.

MOTS CLÉS

Doctorat, discours, institutions, encadrants, sciences de l'éducation, tensions

INTRODUCTION

Les évolutions récentes du paysage de la formation de 3^{ème} cycle dans les pays européens ont donné lieu au développement d'institutions et organismes divers qui ont été saisis ou qui se sont saisis de questions liées aux parcours des doctorants et à leurs formes d'aboutissement (Sursock et Smidt, 2010, p. 43-44). En France, aux conseils scientifiques des universités, laboratoires de recherche, écoles doctorales, comités de suivi de thèse, associations de doctorants, se sont ajoutés agences d'évaluation et d'innovation, groupements d'acteurs économiques, formateurs indépendants, cabinets de conseil en recrutement de docteurs contribuant ainsi à la production de discours concernant la formation à la recherche et ses enjeux supposés (Daydé, 2009).

Or, à l'instar du fonctionnement des discours qui appellent à des transformations du monde universitaire en le discréditant (Garcia, 2008 ; Bodin et Orange, 2013), des études exploratoires des prises de position de ces structures périphériques du doctorat (Fischer, 2014) ont pu montrer que, plaçant pour une transformation des 3^{èmes} cycles notamment en sciences humaines et sociales (SHS) et pour une valorisation accrue de ceux-ci par des programmes et des dispositifs volontaristes, leur rhétorique repose en fait bien souvent sur une forme de dévaluation académique, scientifique ou professionnelle des thèses dans ces disciplines.

Considérant d'après De Montlibert (2008, p. 27) que les évolutions à l'œuvre dans l'université sont d'abord "des "histoires de mots", donc des effets de croyance", "des représentations du monde universitaire qui modifient la réalité de ce monde en agissant sur les représentations que s'en faisaient ses agents", cet article vise à poursuivre l'exploration des rhétoriques sur la formation doctorale en analysant deux ensembles de discours contrastés et caractéristiques du contexte institutionnel français des 3^{èmes} cycles en SHS : d'une part d'acteurs œuvrant au sein de différentes structures liées à la formation à la recherche (écoles doctorales, associations d'appui aux doctorants, partenaires économiques, *etc.*) et d'autre part d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation concernant la formation doctorale dans leur discipline.

Pour ce faire, nous rendrons successivement compte des résultats de deux enquêtes par entretiens menées auprès de ces deux types d'acteurs universitaires afin de recueillir leurs avis en matière de visées de la formation doctorale, de modèles d'encadrement de thèse, de compétences ou de valeurs à transmettre aux apprentis-chercheurs. L'analyse de ces entretiens nous permettra de décrire les principales thématiques de leurs prises de position concernant les modes de valorisation ou de dévalorisation (Lecoite, 1997 ; Vatin, 2009) du doctorat en SHS en nous intéressant tout d'abord aux responsables de structures institutionnelles liées à la formation supérieure puis aux universitaires de sciences de l'éducation. Ce travail nous amènera à nous questionner sur les tensions que peuvent générer ces deux ensembles de discours qui touchent aux processus et dynamiques de (re)production scientifique d'une communauté de recherche.

Entre les maîtres-mots et les mots des maîtres donc...

DES DISCOURS INSTITUTIONNELS ET ORGANISATIONNELS SUR LE DOCTORAT EN SHS

Cette première partie vise à analyser les discours tenus sur les 3^{èmes} cycles en SHS par des responsables ou des représentants d'institutions et structures impliquées plus ou moins directement dans ces formations : écoles doctorales, observatoires de suivi de l'insertion des étudiants, dispositifs de soutien à la recherche (Conseil régional) et aux relations universités-entreprises (Chambre de Commerce et d'Industrie, Maison de l'Entrepreneuriat, Délégation Régionale à la Recherche et à la Technologie) ou

encore associations de jeunes chercheurs.

Œuvrant dans le champ de la formation doctorale d'une région au nord de Paris, cette dizaine d'acteurs¹ a été sollicitée en 2014 dans le cadre d'une enquête² par entretiens semi-directifs visant à recueillir leurs points de vue sur les modes de valorisation de la thèse, sur les points forts et les écueils de cette formation pour les doctorants en SHS et sur les évolutions souhaitables. À partir de ces matériaux empiriques, une analyse de contenu (Bardin, 1983) a permis de mettre au jour les thématiques majeures de ces discours évaluatifs. Les trois principales seront successivement abordées dans cette partie : la transversalité, l'ouverture et la professionnalisation de la formation doctorale. Pour chaque thématique, nous chercherons à décrire les prises de position des acteurs tout en soulignant à la fois les lignes de cohérences, mais aussi les ambiguïtés et les zones d'ombre des discours.

LA "TRANSVERSALITE" : UN ATOUT POUR LE DOCTORANT SHS OU POUR LA PROGRAMMATION DE LA FORMATION DOCTORALE ?

D'une manière assez paradoxale quoique peu surprenante, un premier ressort de fonctionnement des discours sur le doctorat que nous avons recueillis auprès des institutions peut être constitué par la thématique de la transversalité. Transversalité de la formation, transversalité des compétences et savoir-faire des doctorants : sans que l'on sache bien de quoi il est question, la référence au développement de capacités génériques est plus fréquemment placée au cœur des propos de nos interviewés que l'idée d'une production et d'acquisition de savoirs de haut-niveau dans un domaine de connaissances spécifique (les "*compétences d'expertise*" selon la CJC). Ainsi ED1 pourra caractériser le doctorat en SHS comme une formation qui "*donne accès à des compétences transversales variées, qui sont utiles dans à peu près tous les types de métiers*" comme la "*compétence rédactionnelle, ça ça peut être utile partout, d'aptitudes à la synthèse d'un nombre important de documents, à l'analyse également d'un nombre important de documents compliqués. Vous voyez ce genre de choses-là, c'est-à-dire expliquer en quoi les compétences qu'on acquiert en faisant n'importe quel sujet peuvent être utiles, transférables à un autre domaine*" tandis que CD pourra insister sur la propension des docteurs à mener à bien un projet, "*aller chercher des informations, [...] développer des idées ou les tester, les valider*".

Si on peut voir là les effets d'un partage des missions entre ces structures et dispositifs doctoraux, qui plus est pluridisciplinaires, et les équipes d'accueil des doctorants et de leurs encadrants, il est particulièrement intéressant de souligner la force et l'efficacité de ces rhétoriques. Nulle part en effet ne semble questionnée la possibilité même de compétences qui ne soient pas référées à une discipline ou une activité, ou l'effectivité d'un transfert de compétences (Rey, 1996). Même dans le discours d'ED2 qui se distingue d'ED1 qu'il décrit comme "*beaucoup plus opérationnel [...] sur ces questions de compétences*" et qui s'exprime avec une certaine réserve sur l'intérêt des formations transversales, on observe la référence à des séminaires méthodologiques "*de l'enquête, de l'entretien, d'observations ou des séminaires épistémologiques*" qui ne semblent pas directement rattachés à des orientations de recherche ou des disciplines particulières des sciences sociales. Approche que l'on trouverait aussi mais sous une forme plus radicale chez CD : "*je pense qu'il faut faire deuil de son sujet de thèse. Mais il y a quelque chose qui reste, c'est la*

¹ Ce corpus de 13 entretiens se compose de la manière suivante (les codes désignent les enquêtés dans la suite de l'article) : ED1 et ED2, responsables d'écoles doctorales en SHS ; RI1 et RI2, responsables des questions d'insertion rattachés à l'ED1 ; UM, responsable d'une unité mixte universités-CNRS ; CD, responsable carrière professionnelle d'un collègue doctoral ; O1 et O2, membres de deux observatoires étudiants ; CCI, ME, DRRT, CJC, représentant respectivement une Chambre de Commerce et d'Industrie, une Maison de l'entrepreneuriat, une Délégation Régionale à la Recherche et à la Technologie et la Confédération des Jeunes Chercheurs ; CR, membre d'un conseil régional.

² Ce projet de recherche postdoctoral financé par la Métropole Européenne de Lille et soutenu par l'Université Lille 3 a été mené de 2013 à 2015 par S. Fischer et accompagné par D. Bart et B. Daunay.

méthodologie".

Du reste, l'intérêt d'ED2 pour les formations généralistes en méthodologie est mis en relation avec la difficulté d'élaborer (en dehors des séminaires sur des questions de professionnalisation), des contenus "*d'enseignement doctoral*" en raison des "*conflits théoriques*" entre des "*écoles*" de pensée différentes en SHS. Mais on peut alors s'interroger sur ce qui reste d'une méthodologie de recherche déconnectée des cadres et questionnements disciplinaires qui la fondent tout autant qu'une formation de chercheurs qui ne soit pas précisément le lieu des débats et dialogues théoriques.

Car il se pourrait que l'opportunité du discours de la transversalité se joue en fait ailleurs : valoriser de supposées compétences transversales, c'est asseoir toute la nécessité de l'offre de formations doctorales au sein du collège qui les conçoit. Dans les discours d'ED1 ou de CD notamment, ces compétences sont en effet constituées comme décisives pour l'insertion professionnelle des docteurs hors du monde universitaire, ce qui permet "*de faire reconnaître l'utilité sociale de ce que nous proposons*" (ED1) notamment par le biais des formations professionnalisantes supposées contribuer au développement de ces compétences : "*pouvoir expliquer à un employeur ultérieur quelles sont ses compétences transférables, c'est beaucoup plus difficile, donc on met beaucoup l'accent là-dessus*" (ED1). Et il est vrai que si nos enquêtés font parfois référence à des séminaires disciplinaires ou spécialisés, nos entretiens citent de façon beaucoup plus nette des apports sur la connaissance des organisations ou des environnements socio-économiques de la recherche, la communication en anglais, l'utilisation de logiciels, la pédagogie universitaire ou les projets professionnels.

Or on peut se demander s'il n'y a pas là une ambiguïté : si des compétences transversales se développent au cours du doctorat dans l'appui aux activités de recherche spécialisées, quel peut être l'apport de ce type de formations génériques, non spécifiques d'un contexte ou d'une problématique ? Pour RI1, cet intérêt pourrait être de permettre aux doctorants de "*repérer les à-côtés du simplement docteur en quelque chose*", "*qui a acquis énormément de connaissances de la littérature, des process*", "*recherche du financement, des partenariats et puis créer ou [se] former sur tel ou tel logiciel*".

Mais pourrait alors se révéler une difficulté plus importante exprimée par RI2 lorsqu'il discute l'intérêt ou la valeur que des doctorants pourraient accorder à ce type de compétences génériques indépendantes des thématiques de leurs travaux de recherche. De ce point de vue, le discours de valorisation de la transversalité aurait donc plutôt des effets contraires en révélant en creux ce qui est, en fait, une valeur majeure pour les doctorants : l'intérêt pour un domaine ou un sujet de recherche spécialisé. Cela pourrait d'ailleurs être une source d'explication à la relative désaffection de formations transversales (ED2) présentées pourtant comme cruciales.

DES 3^{EMES} CYCLES "OUVERTS" MAIS A QUI ET SUR QUOI ?

Un second axe de construction des discours relatifs à la valeur de la formation à la recherche en SHS touche à une thématique proche, à certains égards, de la précédente : celle de l'ouverture des parcours doctoraux, internationalisation de la formation (accueil d'apprentis-chercheurs étrangers, financements de la mobilité, soutien à des réseaux de jeunes chercheurs transfrontaliers, formations en langues étrangères), partenariats multiples pour le financement de thèses avec des institutions, des entreprises, des pouvoirs publics, la société civile, le monde culturel, ouverture à des thématiques de recherche moins "*académiques*", ouverture vers le dialogue interdisciplinaire, valorisation d'autres débouchés que la recherche et l'enseignement supérieur, découverte du "*monde du travail*", bref un parcours de thèse qui "*n'est pas de la recherche nombriliste*" (ED1), pour des doctorants qui auraient "*du mal à se sortir de leur propre sujet de thèse. C'est en général là-dessus qu'ils reviennent systématiquement, on est obligé de décadrer un peu*" (RI1).

Ce qui semble intéressant dans ces modalités de discours sur l'ouverture, qu'il paraît impossible de

contester (comment s'opposer aux échanges internationaux et aux relations partenariales ?), c'est d'observer qu'elles renvoient à des dynamiques proprement endogènes de la recherche et des disciplines universitaires (échanges intellectuels, dialogues théoriques, accroissement des moyens des laboratoires, implications sociales) et à des indicateurs plus ou moins implicites de différenciations des chercheurs, des équipes, des écoles doctorales. Et on voit bien que ces éléments deviennent ici, en écho à la thématique précédente de la transversalité, des objectifs de formation voire des critères d'entrée en formation. Ainsi, la maîtrise d'une langue étrangère sera requise pour être autorisé à soutenir dans telle école doctorale tandis que telle autre conditionnera l'inscription en thèse à un examen serré de la situation financière et professionnelle. De la sorte, ces logiques dites d'ouverture ne vont pas sans générer des logiques de fermeture (ED2) : dans certaines disciplines, les projets de thèse financés par les seuls moyens du candidat seront refusés.

D'autant que si l'on peut considérer que la promotion et l'appui par des dispositifs doctoraux des activités d'ouverture permettent justement de soutenir les doctorants les plus éloignés de cette normativité ou qui ne trouveraient pas pour des raisons diverses des ressources suffisantes dans leur équipe d'accueil, rien n'empêche de penser non plus qu'elles bénéficieront d'abord aux candidats déjà les mieux pourvus, selon le fameux effet Saint Matthieu établi par Merton³. Ce qui n'est pas sans cohérence puisqu'on voit bien que ces pratiques de mobilité et d'ouverture des doctorants sont d'autant plus valorisantes et valorisées qu'elles sont intégrées dans des fonctionnements des communautés scientifiques et des réseaux savants des laboratoires d'accueil et des directeurs de thèse (RI2) dont il faut d'ailleurs mesurer qu'ils constituent en soi des collectifs culturels, sociaux, disciplinaires dont les doctorants doivent faire l'épreuve avant même de s'engager éventuellement dans des pratiques d'ouverture.

Mais les entretiens que nous avons effectués en appellent également fréquemment aux structures doctorales pour s'ouvrir vers le monde extérieur et mieux communiquer avec leurs environnements politiques, économiques, culturels concernant les contenus des diplômes de doctorat (RI1) et plus largement les recherche menées : "*le dialogue, il est en train de se mettre en place, [...] le monde académique fait vraiment des efforts, notamment parce qu'on sait qu'il faut aussi qu'on place nos doctorants*" (UM). Dans cette perspective, la CJC préconise aux universités de mettre en œuvre une communication valorisante sur les docteurs en direction "*des entreprises, des institutions et du grand public*" en cherchant à mettre en évidence le parallèle entre les conditions universitaires et non universitaires de travail (des bureaux, des laboratoires, des contrats, des équipes).

Pourtant ces pratiques de communication sont aussi la mise en forme d'une rhétorique particulière sur la formation à la recherche. Si l'on prend l'exemple de l'ouverture des doctorats vers le monde économique, DRRT souligne ainsi que "*si on utilisait les mêmes codes, la même syntaxe que ce qui fait sens dans une boîte, [...] on arriverait à beaucoup mieux le valoriser. En académique on va dire : "Il fait une analyse bibliographique et un état de l'art", dans la boîte on va faire du benchmark. À un moment donné il va mettre en place [...] une démarche méthodo, [...] dans la boîte, on va mettre en place un planning process.*" Et on peut voir rapidement que ce qui est présenté comme un "*problème de langage*" n'en est pas seulement un :

Je pense que c'est un problème de langage et de présentation. [...] il y a [...] sans doute [à] adopter un vocabulaire plus proche de l'entreprise sans forcément parler le même langage, [...], néanmoins peut-être avoir un langage plus orienté marché et chiffre d'affaires (CCI)

L'ouverture telle qu'elle peut être promue dans les discours que nous avons recueillis génère donc un certain nombre de tensions pour les acteurs universitaires et non universitaires concernés, en raison des

³ Selon Merton (1968, p. 58), "*The Matthew effect consists to the accruing of greater increments of recognition for particular scientific contributions to scientists of considerable repute and the withholding of such recognition from scientists who have not yet made their mark*".

conceptions spécifiques de ce qu'est ou devrait être la recherche, de la temporalité des projets, des incompréhensions mutuelles (UMR). Et à la lumière des obstacles décrits par UMR, dont le statut est professeur des universités, on peut envisager toute la difficulté que peuvent rencontrer dans de telles actions partenariales, des doctorants, des chercheurs en formation. Difficultés qui ne sont toutefois pas vraiment évoquées dans les entretiens que nous avons menés.

A LA RECHERCHE DE LA "PROFESSIONNALISATION"

Un troisième levier majeur de discours sur la valorisation du doctorat SHS, qui semble une extension de la thématique de l'ouverture, se trouve du côté de la rhétorique de la "professionnalisation", qui constitue plus largement un objet central du discours politique autour de la question des formations (CR). Ces discours font tout d'abord référence au renforcement du cadre professionnalisant que constituerait le doctorat pour le candidat. Cette dimension renvoie au développement de formations liées à la recherche d'emploi ou de formations plus ou moins dédiées à des métiers tels que ceux de la recherche, mais aussi à l'idée de constituer le parcours du doctorant comme une véritable expérience professionnelle de chercheur (CJC) avec toutes ses caractéristiques (un cadre contractuel, une rémunération, des lieux d'exercice, des missions). On peut trouver ensuite dans cette rhétorique, l'appel à une professionnalisation des modalités d'accompagnement des doctorants, c'est-à-dire mieux organiser l'environnement structurel ayant pour mission d'appuyer et soutenir les doctorants dans leur insertion professionnelle à l'extérieur de l'institution. Enfin, une troisième dimension de cette rhétorique est sous-tendue par l'idée qu'il s'agirait de professionnaliser la formation en recherche tant par une évolution des modes de supervision des enseignants-chercheurs (via notamment des modules de formation à l'encadrement de thèse, CD), que par une relation plus étroite vers des activités et services professionnels en direction du monde professionnel socioéconomique (expertise, innovation, création d'entreprise, service recherche et développement).

Cette plasticité de la notion de professionnalisation concourt probablement à son succès dans le monde universitaire et à cette forme d'unanimité qu'elle semble autoriser. Ce phénomène semble d'autant plus efficace qu'il se produit en l'absence d'appuis un tant soit peu solides concernant les doctorants SHS tant pour ce qui concerne leurs attentes éventuelles en termes de contenus professionnalisants que pour ce qui concernerait la professionnalisation de leur environnement de travail de recherche et de formation doctorale. Nombre de nos interlocuteurs soulignent en effet que des connaissances précises de ces publics, de leurs trajets de formation, des difficultés spécifiques qu'ils pourraient rencontrer ou des projets qu'ils mèneraient ne sont pas disponibles (O1, O2, ED1, ED2), alors même que certaines recherches existent sur la question (p. ex. Leclercq, 2008).

Si l'on examine par exemple toute la rhétorique alarmiste liée aux conditions d'accès à l'emploi des docteurs⁴, on observe qu'en dehors de données globales, il est très difficile de comprendre de quels docteurs il est question dans les chiffres qui peuvent être communiqués : les données tiennent-elles compte des docteurs étrangers en France ou des docteurs français partis à l'étranger ? Distingue-t-on toujours clairement si l'on parle de docteurs ou de doctorants ? Comment est pris en considération le fait que les doctorants SHS (Vourc'h, 2010) sont plus fréquemment que dans les autres disciplines plus longtemps inscrits en thèse, plus âgés (voire retraités) et pour beaucoup déjà en situation d'emploi ? Incertitudes sur les situations, les activités et les projets des doctorants qui ne semblent pas limiter l'offre de dispositifs supposés dédiés à leur accompagnement et à leur insertion tant il est vrai que la

⁴ Cela ne semble pas décourager les candidats au doctorat en SHS. Ce fait signale toute la difficulté de reconstruire sur la seule probabilité d'emploi, une rationalité de l'engagement en thèse (Kaddouri, 2005).

précarité peut conduire à un sentiment d'urgence...

Mais ce qui est peut-être plus problématique encore tient à ce que le raisonnement autour de la professionnalisation semble bien souvent éluder les formes de sélection qui l'accompagnent par exemple dans les procédures de contractualisation et de financement (CIFRE, contrats doctoraux, etc.). La question du devenir des candidats non retenus reste donc entière, de même que celle de la perte pour les laboratoires eux-mêmes de "*doctorants valables*" (ED2). Il est clair en effet pour nos interlocuteurs que les supports budgétaires et les opportunités contractuelles pour les doctorants SHS sont inférieurs à ceux dont disposent les autres disciplines.

Ainsi, parler de renforcer la valorisation du doctorat par la professionnalisation au sens large, permet peut-être d'éviter d'avoir à se positionner sur le fait que celle-ci procède en fait d'une reconnaissance accrue pour les uns et d'une disqualification ou reconnaissance professionnelle amoindrie pour les autres ? C'est ce que laisse entendre indirectement ED1 : "*À un moment, on sait très vite qui va intégrer l'enseignement supérieur parce qu'il a des talents, qui va devoir chercher autre chose, donc on est aussi une structure d'accompagnement de la personne*". Notons d'ailleurs que plusieurs enquêtés abordent, même si cela n'est pas toujours explicite, le fait qu'en dehors du monde universitaire, les perspectives de première insertion professionnelle après un doctorat constituent formellement une sorte de déclassement puisque un tel niveau de formation en France n'est pas distinct d'un Master et qu'il bénéficie d'une reconnaissance généralement moindre qu'un titre d'ingénieur.

Au reste, du point de vue des entreprises, l'un de nos interlocuteurs insistait sur le fait que le docteur est "*un produit de l'université*", et que le marché n'est pas prêt à absorber le produit qui reste "*en tête de gondole*", c'est-à-dire non recruté dans le secteur académique (ME). Tandis que pour O2, il faut aussi se garder de croire que l'université n'a pas d'intérêt à attirer et conserver nombre de doctorants pour assurer son développement et ses fonctionnements (programmes de recherche, vacations d'enseignements) vis-à-vis de secteurs non académiques attractifs. Si cette concurrence pour les "*meilleurs*" candidats avec les entreprises (O2) est peut-être un peu moins vraie en SHS, rappelons néanmoins qu'ED2 évoquait les risques "*de perdre beaucoup de doctorants, y compris des doctorants valables*" en durcissant les exigences professionnelles. On voit donc ici apparaître aussi toutes les limites à la rhétorique de l'ouverture que nous avons abordée dans la partie précédente.

DISCOURS D'ENCADRANTS SUR LE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

En contrepoint des développements précédents, cette seconde partie portera sur les discours d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation s'exprimant sur le travail de suivi des doctorants, sur les caractéristiques de cette formation à la recherche ainsi que sur ce qui en constitue la valeur ou les difficultés. Ces thèmes ont été traités avec eux à l'occasion d'une enquête conduite à la fin des années 2000 sur les relations entre les modes d'accès, d'activités et d'évolution dans le métier d'enseignant-chercheur et les activités de recherche au sein de cette discipline (Bart, 2013). Dans cette perspective, trente universitaires⁵ ont été sollicités pour des entretiens semi-directifs qui ont notamment abordé des questions liées à l'organisation de la direction des thèses ou aux compétences à développer au cours d'un doctorat prioritairement conçu ici comme une voie d'accès au monde académique.

Au regard des thématiques abordées, nous verrons que les discours de valorisation du doctorat se

⁵ Précisons que cette trentaine d'universitaires en sciences de l'éducation exerçait au moment de l'enquête dans sept universités françaises différentes (situées à Bordeaux, Paris et Toulouse) et appartenait à sept équipes de recherche différentes (toutes reconnues comme équipe d'accueil de doctorants par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche).

construisent essentiellement ici sur la mise en avant d'une formation à la recherche autour de trois thèmes centraux : l'intégration du travail des doctorants dans des collectifs de recherche, la formation à une écriture scientifique et la transmission des valeurs de la discipline. Nous aborderons chacune de ces thématiques en détaillant les points de vue des universitaires mais aussi en montrant leurs possibles contradictions.

LE DOCTORAT COMME FORMATION DE PAIRS DANS DES COLLECTIFS DE TRAVAIL

Souvent présentée et éprouvée comme un travail plus solitaire que dans les disciplines dites dures (Erlich, 2000), la conduite des thèses semble plutôt placée dans les entretiens que nous avons menés avec les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation au cœur de collectifs scientifiques. Selon ces discours, le doctorat prendrait ainsi appui non seulement sur des dynamiques collectives d'équipes d'accueil, de groupes de recherche, de séminaires, mais serait aussi un ressort de ces dynamiques puisque les doctorants participeraient à l'avancée des recherches, à la conduite des projets, aux réseaux, aux travaux de publication, à des vacations pédagogiques et que certaines directions de thèse peuvent être décrites comme s'insérant dans des stratégies de partenariats scientifiques ou institutionnels dont le versant plus individuel (qualification aux fonctions de professeur, accroissement des travaux, promotion) est moins traité ici.

Si on peut voir un discours "enchanteur" dans cette valorisation d'un intérêt partagé entre la formation des doctorants et la pérennité des structures de recherche, il faut préciser que plus prosaïquement, cet abord collectif de la formation doctorale est le moyen selon certains universitaires d'attester (contrôler ?) conjointement de la valeur de la contribution des apprentis-chercheurs aux avancées (scientifiques, institutionnelles) de la discipline, des objets ou des équipes et de leur capacité à concourir à leur fonctionnement.

La formation doctorale ne peut donc être isolée sous cet angle des mécanismes de régulation des affiliations⁶ qui participent à ce que l'un de nos locuteurs (MCF10⁷), qualifie de phénomènes d'"*autoproduction*" du groupe de pairs voire de pratiques mandarinales. Plusieurs universitaires de sciences de l'éducation ont d'ailleurs insisté sur le fait que dans une perspective d'insertion académique, la formation scientifique ne peut être déconnectée de la découverte de ces fonctionnements internes et d'une socialisation scientifique dans laquelle ils soutiennent leurs doctorants en vue de "*participer à cette stratégie, la comprendre, la saisir, en saisir les évolutions parce que c'est en auto-légitimation du groupe qu'il y a des évolutions*" (MCF14). Et dans ce processus, plusieurs interviewés soulignent les épreuves pour les doctorants que ce soit dans les échanges et confrontations théoriques, la discussion critique, les jeux concurrentiels : c'est ainsi que l'un des professeurs de notre corpus insiste sur la qualité du soutien du directeur envers le doctorant, "*ne serait-ce que pour qu'il y ait quelqu'un qui soit responsable et qui protège le thésard*" (MCF17).

D'autant que ces fonctionnements ne sont pas limités dans nos entretiens aux seuls environs du directeur de thèse ou de l'équipe d'accueil mais concernent aussi plus largement les domaines ou courants de recherche (colloques, revues, réseaux), les activités des associations savantes, les projets

⁶ Il est donc logique de voir que les discours relatifs au suivi des doctorants fassent des références plus ou moins explicites à des "rapports filiaux", à la "famille", au directeur de thèse comme "père", à des pratiques "maternantes" ou à des attentions "maternelles" comme souligné dans le corpus précédent par ED1 ou UM. Cela fait apparaître alors la place dévolue à ceux que l'on désigne comme "son poulain, sa pouliche" (UM), la liberté dont ils disposent et le devenir qu'on leur construit... mais cela interroge sûrement tout autant le rôle que se donne celui ou celle qui le prend en charge.

⁷ Les codes MCF ou PR signalent le statut de l'interviewé (maître de conférences ou professeur), tandis que le nombre permet de distinguer chaque entretien parmi la trentaine réalisée.

financés. Et que dans ces cadres de travail, les doctorants peuvent être amenés à collaborer non seulement avec des pairs, mais aussi des personnels administratifs, d'autres étudiants, des partenaires politiques, institutionnels ou autres. Et on voit alors toute la tension que peuvent générer ces discours avec l'appel à l'ouverture extra-académique du parcours de doctorat que nous avons souligné précédemment.

LES EPREUVES INCERTAINES DE L'ECRITURE DE RECHERCHE

Parmi les enjeux majeurs du doctorat évoqués par les enseignants-chercheurs interviewés, l'apprentissage d'une écriture de recherche n'est pas le moindre. Et apparaît alors tout le travail de suivi de cette écriture, ou plutôt d'ailleurs des réécritures successives dont il s'agirait de ne pas rompre le fil :

Alors ça, c'est effectivement un gros problème. L'écriture. [...] Je me souviens d'une de mes thésardes à qui j'ai fait réécrire un article dix-sept fois. Et quand je dis réécrire... et puis, en plus, je peux dire que j'ai beaucoup plus souffert qu'elle [...] c'est réécrire sur la base de la réécriture d'une réécriture que je faisais. [...] C'est, je crois, à force de ces feed-back successifs que souvent se nouaient deux types de choses. Premièrement, je dirais une compétence scripturale elle-même puisque les feed-back portent effectivement sur ce qu'il a fait, sur ce qu'il aurait dû faire et les raisons pour lesquelles il aurait dû faire ça. Mais, en même temps, à travers ces feed-back, se noue également la confiance nécessaire avec un thésard [...] tout ce qui est de l'ordre de l'accompagnement [...] de la personne... (PR9)

Il est intéressant de préciser que, dans nos entretiens, la description du travail d'accompagnement d'une écriture scientifique, qui mêle inséparablement des questions de formalisation des contenus de connaissance, d'identification de démarche (problématiser le discours, argumenter une méthode) ou de repérage des différents formats de publication et de leurs contraintes spécifiques, est fréquemment assez vague ou consensuelle (respect des critères d'évaluation, objectivité du discours, saisie des opportunités de publication). Se joue peut-être là toute la complexité de mettre au jour des pratiques et codes d'écriture disciplinaires rarement explicités (Delcambre, 2016).

On peut également penser que la difficulté à formaliser cet accompagnement signale la force des rapports à l'écriture et la charge affective, symbolique et professionnelle de cette activité avec laquelle les enseignants-chercheurs se retrouvent finalement doublement au prise : dans le suivi de leurs étudiants comme l'indique l'universitaire précité mais aussi dans leurs propres travaux (MCF23). De point de vue-là il pourrait être intéressant de mener des recherches pour voir ce que doit le moindre accompagnement de certaines écritures d'étudiants à la difficulté du travail d'écriture pour les encadrants eux-mêmes.

Ces discours nous conduisent en outre à interroger l'intérêt des formations transversales sur la communication scientifique organisées dans le cadre des écoles doctorales. Ces dernières ne tendent-elles pas en effet à aborder l'écriture sous une forme procédurale qui neutralise ou aseptise les difficultés inhérentes à l'écriture ? Ce d'autant plus qu'en déconnectant les pratiques d'écriture des disciplines de recherche dans lesquelles elles prennent corps, on s'appuierait implicitement sur des modèles normatifs des sciences dites dures (ou de certains domaines de la psychologie ou de l'économie) quand bien même leur mode de production, leur format ou leur formulation se distinguent de ceux des SHS. L'évidence supposée de la communication scientifique en anglais nous semble pouvoir également être rattachée à l'importation non interrogée de ces modèles.

Enfin, soulignons que plusieurs de nos interlocuteurs insistent sur le fait que cette formation à l'écriture scientifique serait développée dans les premières années universitaires et notamment *via* l'encadrement des premiers travaux d'écriture de recherche des étudiants de Master. Cette insistance sur la temporalité et l'importance de ces formations antérieures comme moyen de transmission des soubassements

théoriques et scripturaux renvoie probablement à la difficulté de cet enseignement. Mais il faut préciser là encore, que ces rhétoriques valorisent dans un même mouvement, le fait que cette pédagogie de l'écriture de recherche serait pragmatiquement un moyen de mieux repérer de futurs doctorants et plus particulièrement des entrants potentiels dans la communauté de chercheurs. C'est aussi cela la force du lien recherche-formation.

LA DIRECTION DE THESE : FAIRE VIVRE DES VALEURS ?

Une troisième thématique majeure des discours des enseignants-chercheurs relatifs à l'accompagnement doctoral concerne l'expression d'idéaux professionnels. Ces rhétoriques axiologiques touchent d'une part aux valeurs estimées requises par le métier d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation qu'il s'agirait de transmettre dans la formation doctorale. On peut ici citer de manière non exhaustive : la croyance dans la scientificité et dans l'intérêt du jeu scientifique, l'investissement dans la vie collective (laboratoire, discipline), l'établissement de solidarités intellectuelles, l'appétence culturelle pour les SHS, la perception des enjeux sociaux de la recherche.

Ces valeurs dites se retrouvent d'autre part dans des principes exprimés de mise en œuvre de la formation doctorale elle-même : posture de conseil envers les doctorants, soutien et encouragement de leurs travaux de communication, d'écriture et de lecture, intégration progressive dans les activités collectives. Les discours semblent décrire des modalités de formation et d'acculturation des apprentis-chercheurs qui ressemblent à des mises à l'épreuve progressives des systèmes de valeurs promues.

Mais il faut noter que ces principes sont présentés comme ébranlés ou fragilisés par les évolutions de l'enseignement supérieur et de la recherche et plus particulièrement par les formes d'évaluation des activités des laboratoires et de leurs membres. Ainsi le renforcement du contrôle de la durée des thèses, l'accroissement des exigences de publication des doctorants, la prise en compte de leur situation financière sont décrits par certains enquêtés comme des vecteurs d'accentuation des pratiques de sélection ou de refus de direction en deçà des normes d'encadrement maximum tandis que certaines pratiques déclarées prennent au contraire les accents d'un véritable engagement au service des doctorants.

Cette tension dans la formation des apprentis-chercheurs se trouverait aussi renforcée par le fait que les processus d'évaluation et de reconnaissance professionnelle de cette mission par les instances collectives locales ou disciplinaires ne tiendraient pas compte de sa difficulté. De ce point de vue-là, il y aurait peu de raisons, si on a le choix, de prendre le risque de s'engager auprès de doctorants plus atypiques vis-à-vis des cadres disciplinaires, des thématiques, des conditions de recherche, et il serait certainement plus sûr de s'attacher à publier que de diriger de telles thèses.

Quand l'AERES est passée, moi on a regardé si j'avais fait des trucs, [...] et donc ma carrière, l'évaluation... [...] j'ai fait un dossier pour passer en première classe, [...] on n'a pas regardé ce que publient mes doctorants grâce à moi, on a regardé ce que moi je publie [...] on vous demande combien de thèses sont soutenues, c'est très sympa pour les nouveaux profs, parce que une thèse est un si long travail, et surtout dans nos disciplines, c'est pas trois ans, c'est cinq ans, donc la production de votre travail, dans des termes absolument économiques... [...] moi, mon doctorant, pour être mis sur le marché [...] ça va mettre cinq ans ! (PR17).

Il est donc intéressant d'observer dans ces discours que l'objectivation de critères de productivité propres à la communauté (aboutissement de la thèse, publications, conditions matérielles des doctorants, etc.) dans des dispositifs évaluatifs institutionnels viendrait bousculer une certaine éthique de la profession voire quasiment renforcer des effets contraires selon ces universitaires : course à la publication, frein à la démocratisation de l'accès au 3^{ème} cycle, fermeture de la discipline. Mais il faut sûrement voir également dans ces discours les effets classiques d'une relecture d'un temps béni qui tend

à masquer la continuité des tensions : ce même professeur précisant qu'avant, "*on avait fonctionné dans un système assez [...] archaïque et qu'on peut dire mandarinal [...] les doctorants pouvaient... on se débrouillait pour qu'ils puissent publier ou faire des communications*" (PR7).

DISCUSSION

Si les limites inhérentes à la portée régionale de notre enquête auprès des dispositifs périphériques du doctorat ou au fait de n'enquêter qu'auprès d'universitaires en sciences de l'éducation contribuent à donner un caractère exploratoire à cette recherche, l'analyse des entretiens semble montrer que la manière de concevoir et mettre en valeur la formation de 3^{ème} cycle diffère assez nettement entre ces deux types d'acteurs : quand les premiers insistent sur la transversalité, l'ouverture et la professionnalisation de la formation, les seconds soulignent l'importance de l'intégration des doctorants dans des collectifs scientifiques, de l'écriture de recherche et de la transmission des valeurs de la discipline.

On peut évidemment penser que ces discours spécifiques relèvent d'une distribution des fonctions entre les dispositifs périphériques d'accompagnement des doctorants et les encadrants de thèse : aux premiers reviendraient les formations "complémentaires" à la réalisation de la thèse (Biaudet et Wittorski, 2015) tandis que les seconds auraient en charge le cœur de la formation à la recherche disciplinaire et académique. Mais il est intéressant d'observer que cette distribution n'est quasiment pas l'objet de discours dans nos entretiens alors même que nombre de responsables institutionnels sont également des universitaires. Cette répartition fonctionnelle a pourtant pu être décrite comme schizophrénique pour le développement de l'identité des enseignants-chercheurs qui œuvrent notamment dans les écoles doctorales et qui promeuvent d'autres insertions professionnelles que la carrière académique (Dahan, 2007).

De même, si les discours d'universitaires sur les thèses en sciences de l'éducation rendent compte de certaines difficultés entre les pratiques déclarées de direction et les contraintes professionnelles liées à l'évolution des carrières (temps de l'encadrement pris sur l'avancée de travaux, complexité de l'accompagnement à l'écriture de recherche, critères de productivité contrastant avec l'éthique professionnelle), rien n'apparaît nettement dans notre étude en ce qui concerne le rapport à ces dispositifs complémentaires d'accompagnement des doctorants. D'autres travaux (Gérard et Daele, 2015, p. 46) ont pourtant montré récemment que les réformes liées au doctorat auraient engendré chez certains enseignants-chercheurs un nouveau paradigme dit d'"ouverture (en)cadrée" définie comme "une ouverture vers les autres, ouverture vers d'autres professions, ouverture disciplinaire et internationale" et une évolution de la direction de thèse en termes organisationnels (durée, suivi de mi-parcours, nombre de doctorants par directeur), scientifiques et relationnels.

La confrontation des deux types de rhétorique que nous avons étudiés permet cependant de mettre au jour des tensions fortes. On peut ainsi se demander si les orientations de chacun des deux discours dévalorisent implicitement l'autre, voire si ces deux formes de valorisation du doctorat ne sont pas contradictoires ou concurrentielles. La question se pose alors de savoir si ces différenciations en discours ne participent pas d'une segmentation du doctorat entre deux logiques de formation : l'une plus internaliste et tournée vers la recherche avec une valorisation essentiellement symbolique du savoir produit en thèse ; l'autre plus externaliste et tournée vers le monde socioéconomique, avec une valorisation qui inclut les possibles retombées pratiques, sociales ou financières de la connaissance (Perruchet, 2009 ; Frances, 2013). Ces discours pourraient alors renvoyer à un partage implicite des doctorants, ceux qui satisferont aux critères d'une carrière universitaire et ceux qui auraient besoin de s'ouvrir à d'autres horizons professionnels. On comprendrait alors tout l'intérêt du caractère tacite de la

répartition des missions d'accompagnement des doctorants que nous soulignons plus haut et de cette forme possible d'accord entre ces discours sur le fait qu'on ne sait pas toujours de quels doctorants on parle, comme s'ils représentaient un groupe homogène et indifférencié.

CONCLUSION

La place dévolue aux doctorants dans les discours analysés, tant du côté des universitaires de sciences de l'éducation que du côté des acteurs organisationnels de la formation supérieure, reste d'ailleurs plus largement interrogante : précisons notamment qu'aucun de nos enquêtés n'a souligné l'intérêt qu'il y aurait à recueillir le point de vue des doctorants eux-mêmes. Or cela nous semble d'autant plus nécessaire que nos recherches (Fischer, 2011) montrent que les discours des doctorants les plus intégrés à l'institution (bénéficiant de sources de financement, d'expériences d'enseignement, d'intégration dans une équipe de recherche) présentent davantage de références à des capacités d'ouverture, de critique, mais aussi à des stratégies socialisatrices et intellectuelles⁸, voire à des projections de carrières autres qu'académiques, par rapport à des doctorants moins intégrés, pour qui les normes implicites de l'institution et de son fonctionnement paraissent plus étrangères et dont les discours semblent paradoxalement faire pourtant des carrières académiques, leur unique visée finale. Résultat qui interroge donc les discours actuels sur la formation doctorale qui semblent opposer spécialisation de haut niveau et ouverture vers une diversité de perspectives professionnelles.

Cette piste de recherche est donc à creuser à la suite de travaux qui ont souligné, qu'au-delà de l'investissement des doctorants dans leur formation, leur intégration académique constitue un des facteurs secondaires déterminants à la persévérance et l'achèvement d'une thèse (Bair et Haworth, 2004). Toutefois, les discours des doctorants peuvent témoigner de très nettes différences dans l'encadrement et la socialisation professionnelle (Chao *et al.*, 2015) : l'institution est-elle prête à les entendre et a-t-elle les moyens humains, matériels d'en tenir compte ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bair, C., Haworth, J. (2004). Doctoral Student Attrition and Persistence: a meta-synthesis of research. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (p. 481-534). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer.

Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu* (3e éd.). Paris : PUF.

Bart, D. (2013). La direction des thèses de futurs collègues en sciences de l'éducation : un accompagnement doctoral entre formation au travail autonome et intégration à un collectif scientifique. In M. Frenay et M. Romainville (ed.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 109-128). Louvain, Belgique : PUL.

Biaudet, P., Wittorski, R. (2015). Professionnalisation des doctorants : influence des formations "complémentaires" sur le développement des compétences et le positionnement professionnel. *Dossier des sciences de l'éducation*, 34, 91-119.

Bodin, R., Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Vulaines, France : Éditions du Croquant.

Collectif TMTC (2015). L'horizon vertical de la recherche. La socialisation de laboratoire d'apprentis

⁸ Des résultats similaires sont également observés dans d'autres recherches (collectif TMTC, 2015).

chercheurs en sciences sociales. *Socio-logos*, 10, récupéré le 27 juin 2017 de <http://socio-logos.revues.org/2975>

Chao, M., Monini, C., Munck, S., Thomas, S., Rochot, J. et Van de Velde, C. (2015). Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités. *Socio-logos*, 10 récupéré le 27 juin 2017 de : <http://socio-logos.revues.org/2929> (

Dahan, A. (2007). Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students' professionalization. *European Journal of Education*, 42(3), 335-349.

Daydé, V. (2009). Accompagner le développement professionnel des doctorants en SHS : quels modes d'évaluation et de conseil ? In V. Bedin (dir), *L'évaluation à l'université* (p. 233-247). Rennes, France : PUR.

Delcambre, I. (2016). De quelques discours évaluatifs à propos de mémoires de master. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 101-117.

Erlich, V. (2000). Etudiants doctorants. Conditions d'étude et de vie. *Études et Documents*, 16. Paris : OVE.

Fischer, S. (2011). *Étude du processus de développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse : le cas d'étudiants en sciences humaines et sociales*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Strasbourg, Strasbourg, France.

Fischer, S. (2014). Les valeurs attribuées au doctorat dans les discours sur la mission d'insertion professionnelle des docteurs : analyse croisée en sciences humaines et sociales. Communication à la 4^{ème} Conférence internationale du RESUP, ENS de Lyon, 11-13 décembre.

Frances, J. (2013). *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*. Thèse de doctorat (non publiée), Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France.

Garcia, S. (2008). L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? *Genèses*, 70(1), 66-87.

Gérard, L., Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ? *Recherche et formation*, 79 récupéré le 27 juin 2017 de : <http://rechercheformation.revues.org/2439>

Kaddouri, M. (2005). La formation à la recherche : rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action. In C. Landry et J.-M Pilon (dir), *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : Quête de savoir(s), de compétences ou de sens ?* (p. 101-116). Sainte-Foy, Canada : PUQ.

Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris, France : l'Harmattan.

Leclercq, V. (2008). Docteurs et doctorants en sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques. *Recherches et éducations*, 1, 27-45.

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science : The reward and communication systems of science. *Science*, 159, 56-63.

De Montlibert, C. (2008). La réforme universitaire : une affaire de mots. In F. Schultheis et al. (ed.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen* (27-46). Paris, France : Raisons d'Agir.

Perruchet, A. (2009). *Le doctorat : un investissement rentable ? Approches économiques et sociologiques*. Paris, France : L'Harmattan.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Bruxelles, Belgique : EAU.

Vatin, F. (ed.) (2009). *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*. Toulouse, France : Presses

Universitaire du Mirail.

Vourc'h, R. (2010). Les doctorants - profils et conditions d'études. *OVE infos*, 24.